

Eila Lindfors (toim.)

# Kohti turvallisempaa oppilaitosta!

Oppilaitosten turvallisuuden  
ja turvallisuuskasvatuksen  
tutkimus- ja kehittämishaasteita.



Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin  
kehittämisverkosto

OPTUKE-verkoston I tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8.–9.2.2011.  
Proceedings.

Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö

Kohti turvallisempaa oppilaitosta!



*Eila Lindfors (toim.)*

## **KOHTI TURVALLISEMPAA OPPILAITOSTA!**

**OPPILAITOSTEN TURVALLISUUDEN JA  
TURVALLISUUSKASVATUKSEN TUTKIMUS- JA  
KEHITTÄMISHAASTEITA.**

*OPTUKE-verkoston I tutkimus- ja  
kehittämissymposium Hämeenlinnassa  
8.-9.2.2011.*

*Proceedings*

Myynti:

Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto  
puhelin 040 190 4277  
taju@uta.fi  
<http://granum.uta.fi>

Copyright © 2012 kirjoittajat ja OPTUKE-verkosto  
[<http://optuke.wordpress.com/>]

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
33014 Tampereen yliopisto  
[<http://www.uta.fi/edu/>]

Kansi ja taitto:



Jussi Mäkelä  
[<http://kasitetoimistomakela.wordpress.com/>]

ISBN: 978-951-44-8788-0 (painettu teos)  
978-951-44-8789-7 (pdf-julkaisu)

## SISÄLLYS

<i>Esipuhe</i>	7
<b>OSA I:</b> Turvallisuus oppilaitoksen toimintakulttuurin näkökulmasta	
<i>Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita</i> Eila Lindfors, Tampereen yliopisto	12
<i>Näkökulmia kokonaisturvallisuusajatteluun</i> Juha Mäkinen, Maanpuolustuskorkeakoulu	29
<i>Koulujen turvallisuuden edistäminen - arvoja, asenteita ja lakisääteistä turvallisuustyötä</i> Matti Waitinen, Helsingin pelastuskoulu	42
<i>Turvallisuuskulttuurista ja sen tutkimusmenetelmistä</i> Jyri Paasonen, Laurea-ammattikorkeakoulu Tero Huuononen, Itä-Suomen yliopisto	63
<i>Kokonaisturvallisuuden hahmottaminen ja riskien arvioinnin vaikeus koulujen turvallisuusjohtamisessa</i> Tarja Ojala, Safety Futures Ky.	78
<i>Käsityön työturvallisuus työtilojen arvioinnin perusteella</i> Eila Lindfors, Tampereen yliopisto	90
<b>OSA II:</b> Turvallisuus oppijan näkökulmasta	
<i>Yliopiston turvallisuuskulttuuri – kiinnittymistä opintoihin ja uskoa toiveikkaaseen tulevaisuuteen</i> Marita Mäkinen, Tampereen yliopisto	101
<i>Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa?</i> Marjaana Virta, Riitta Asanti, Niina Junntila, Leena Koivusilta, Pasi Koski ja Arja Virta, Turun yliopisto	120
<i>Koulu kasvun ja syrjäytymisen paikkana</i> Heleena Lehtonen, Tampereen yliopisto	135
<i>Lasten omaehtoisen toiminnan tukeminen virtuaaliympäristössä – Mahdollisuus lasten syrjäytymisen ehkäisemisessä?</i> Raija Paju, Hämeen ammattikorkeakoulu / Tampereen yliopisto	147
<i>Lapsen kotona kokema väkivalta koulun haasteena</i> Helena Ewalds, Terveysten ja hyvinvoinnin laitos	160

<i>Kouluikäisten luvaton sytyttely ja siihen puuttuminen</i> Brita Somerkoski, Pelastusopisto	169
<b>OSA III</b>	
<i>Kehittämishankkeita ja käytännön toimia oppilaitosten turvallisuuden edistämiseksi</i>	
<i>Mitä koulusurmat ovat meille opettaneet?</i> Kai Valonen, Onnettomuustutkintakeskus	180
<i>Yläkoulun turvakurssi – turvallisuus osaksi arkielämää</i> Eila Lindfors, Tampereen yliopisto Tuomo Myllö, Sariolan yhtenäiskoulu	190
<i>Leirikouluprojekti – perusopetuksen yläkoulun toimintakulttuurin kehittäminen oppilaiden omaehtoista yrittäjyyttä tukevaksi</i> Helena Lehkonen, Tampereen yliopisto	204
<i>Käyttäytymisen haasteiden opettaminen opettajankoulutuksessa</i> Irmeli Rantala, Tampereen yliopisto	216
<i>Henkilöturvallisuus opetustyössä</i> Erkki Ellonen, Poliisiammattikorkeakoulu	222
<i>Opiskelijat lasten ja nuorten turvallisuuskulttuurin rakentajina</i> Päivi Marjanen & Merianna Martikainen, Laurea- ammattikorkeakoulu	229
<i>Poliisin ja oppilaitosten välinen yhteistyö</i> Ylikonstaapeli Markus Heiskanen, Helsingin poliisilaitos	241
<i>Opetusalan turvallisuuspalkinto edistää hyviä käytänteitä ja innovaatioita</i> Ari Keijonen, Suomen Palopäällystöliitto	243
<i>OPTUKE</i> Brita Somerkoski, Pelastusopisto	245
<i>Kirjoittajat</i>	246

## ESIPUHE

Turvallisuus on moniulotteinen ilmiö. Turvallisuus voidaan ymmärtää ympäristön turvallisuutena, yksilön kokemuksena tai näiden suhteena, uhan arviointina, riskin hallintana ja sitä kautta turvattomuuden poissaolona. Turvallisuus ei liity vain väkivaltaan, oppilaitoksia koskeviin uhkauksiin tai tapaturmiin vaan se on osa oppilaitoksen jokapäiväistä toimintakulttuuria. Oppilaitosten turvallisuus on noussut yleiseen keskusteluun ja eri hallinnonalojen kehittämiskohteeksi näkyvästi Oppilaitosten turvallisuustyöryhmän raportin (Sisäasiainministeriö 2009), Sisäisen turvallisuuden ohjelman (Sisäasiainministeriö 2008) ja oppilaitoksissa tapahtuneiden äärimmäisten kouluväkivallan tekojen pohjalta.

Lähtökohtaisesti kaikki oppimisyhteisössä toimivat ovat omalta osaltaan vastuussa turvallisuudesta, vaikka vastuu turvallisuusasioiden hoitamisesta ja kehittämisestä kuuluukin säädösten mukaan viime kädessä rehtorille. Tämän vuoksi oppilaitosten turvallisuuskulttuuri, opettajien ja oppilaiden turvallisuusosaaminen sekä turvallisuuskasvatus edellyttävät määrittelyä ja tutkimustuloksiin perustuvaa kehittämistä. Kasvatuksen kontekstissa oppilaitoksen oma turvallisuuskulttuuri toimii käytännön esimerkkinä turvallisuutta edistävästä ratkaisusta samalla, kun tavoitteellisen kasvatuksen myötä turvallisuutta käsitteleviä oppisisältöjä otetaan aktiivisesti tarkastelun kohteeksi oppitunneilla ja erilaisten tapahtumien ja toimintapäivien yhteydessä.

OPTUKE-verkosto (<http://optuke2010.wordpress.com/>) järjesti Tampereen yliopistossa, Hämeenlinnan toimipisteessä helmikuussa 2011 maamme ensimmäisen Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin tutkimus- ja kehittämissymposiumin. Palosuojelurahasto tuki rahallisesti symposiumin järjestämistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö ja erityisesti Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksen toimipisteen henkilökunta mahdollisti työpanoksellaan ensimmäisen OPTUKE-symposiumin, jonka puheenvuorojen pohjalta teoksen artikkelit on kirjoitettu. Teoksen artikkelit ovat käyneet läpi vertaisarviointiprosessia (peer review).

Teos jakaantuu kolmeen osaan. Se piirtää moniulotteisen kuvan oppilaitoksen turvallisuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Ensimmäisen osan kirjoittajat tarkastelevat turvallisuutta oppilaitoksen ja organisaatioiden toimintakulttuurin näkökulmasta. Esille nousee turvallisen oppimisympäristön, turvallisuuskulttuurin ja turvallisuuskasvatuksen suhde oppilaitoksen kontekstissa, keskinäisriippuvuuksia tarkasteleva kokonaisturvallisuuden globaali näkökulma, oppilaitosten turvallisuuden johtamisen problematiikka lainsäädännöstä käytännön turvallisuustyön haasteisiin, oppilaitosten toimintakulttuurin ja sen tutkimuksen kehittäminen sekä kokonaisturvallisuuden hahmottaminen ja riskien arvioinnin vaikeus koulujen turvallisuusjohtamisessa.



Teoksen toinen osa tarkastelee turvallisuutta oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmasta. Tässä osassa esille nousee opiskelijan opintoihin kiinnittyminen aktiivisena ja vastuullisena toimintana suhteessa oppimismyönteisen ja dialogisen opiskeluyhteisön toimintakulttuuriin, oppilaan turvallisuuden tunne koulussa hyvinvoinnin näkökulmasta, oppilaiden todellista aktiivisuutta, motivaatiota ja mielekästä oppimista tukevien oppimisympäristöjen toimintakulttuuri, oppilaan kokemus väkivalta koulun haasteena ja kouluikäisten luvaton tulenkäyttö ja siihen puuttuminen.

Teoksen kolmannessa osassa käsitellään koulukontekstissa esille nousseiden haasteiden kohtaamista tapahtuneiden ja toteutettujen hankkeiden pohjalta: koulusurmien tutkinnan pohjalta tehdyt johtopäätökset ja toimenpide-ehdotukset, perusopetuksen turvallisuuskasvatuksen kehittäminen yläkoulun turvakurssin avulla, yläkoulun toimintakulttuurin kehittäminen leirikouluprojektin avulla, käyttäytymisen haasteiden tunnistamisen ja kohtaamisen opettaminen opettaja-opiskelijoille, opettajien työssään kohtaamien uhka- ja väkivaltatilanteet ratkaisumahdollisuuksia ja opiskelijoiden toteuttamia turvallisuusaiheisia oppimateriaaleja Lapsen ja Nuoren hyvä arki –hankkeessa. Poliisin oppilaitosten kanssa tehtävää yhteistyötä korostava puheenvuoro ja kansallisen turvallisuuspalkinnon esittely ansiokkaasti tehdyn turvallisuustyön esille nostajana sekä OPTUKE-verkoston toiminnan esittely päättävät teoksen.

Teos on syntynyt arkisen aherruksen ohessa. Haluan kiittää kaikkia kirjoittajia OPTUKE-verkoston puolesta siitä, että olette antaneet artikkelin muodossa oman panoksenne oppilaitosten turvallisuuden kehittämiseen. Ilman jokaisen kirjoittajan arvokasta työpanosta oppilaitosten turvallisuuden tutkimisen ja kehittämisen näkymä piirtyisi huomattavasti ohuempaan. Opiskelijat Hannamari Heino Tampereen yliopistosta ja Ida Löppönen Hämeen ammattikorkeakoulusta ovat avustaneet teoksen toimittamisessa osana opiskeluunsa liittyvä harjoittelua.

Teos on ensimmäinen, joka lähestyy oppilaitoksen turvallisuuden kehittämistä yhtä aikaa näin monesta näkökulmasta. Eri artikkelien lähdeluetteloiden teokset ovat laajalta alueelta ja sen myötä tämä teos kokoaa yhteen myös laajan kirjallisuuden, joka tarjoaa jatkossa oppilaitoksen turvallisuuden parissa tutkimusta tekeville hyvän lähtökohdan. Teoksen toimittajana näen käsillä olevan teoksen voimavaran olevan erityisesti siinä, että se tarkastelee oppilaitoksen turvallisuutta ja turvallisuuskulttuuria tutkimusten valossa, mutta tarjoaa myös käytännön esimerkkejä, kuinka turvallisuuskulttuuria voidaan kehittää. Turvallisuuspedagogiikka omana tutkimus- ja kehittämisalueenaan ottaa ensi askeliaan tämän julkaisun myötä.

Teos on toivottavasti myös alku teosten sarjalle! Samalla, kun vielä kiitän kaikkia kirjoittajia ja OPTUKE-verkoston toimijoita, voin jo kertoa, että suunnittelutyö kansainvälisen oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuspedagogiikan



tutkimus- ja kehittämissymposiumin järjestämiseksi vuoden 2013 keväällä on alkanut. Jäämme siis odottamaan tälle teokselle kansainvälisen tarkastelunäkökulman avaavaa jatkoa!

Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittäminen on tiedostamisen, välittämisen ja puuttumisen kulttuuria!

Hämeenlinnassa ystävänpäivänä helmikuussa 2012

*Eila Lindfors*

## OSA I: TURVALLISUUS OPPILAITOKSEN TOIMINTAKULTTUURIN NÄKÖKULMASTA

Ensimmäisen osan kirjoittajat tarkastelevat turvallisuutta oppilaitoksen ja organisaatioiden toimintakulttuurin näkökulmasta. Optuke-verkoston koordinaattori, yliopiston lehtori Eila Lindfors Tampereen yliopistosta tarkastelee artikkelissaan **Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita** turvallisuutta oppimisympäristön, oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin ilmenemisen ja toteuttamisen sekä turvallisuuskasvatuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa tulevaisuus haastaa puhumaan nykyistä huomattavasti laajemmin turvallisen oppimisympäristön, koulun turvallisuuskulttuurin ja turvallisuuskasvatuksen monikerroksellisuudesta ja näiden rakentumisesta toistensa lomassa. Oppimisympäristön turvallisuuden ja oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin edistäminen riippuu oleellisesti siitä, miten opettajaopiskelijat otetaan jo opintojen aikana mukaan turvallisuuden kehittämiseen.

Professori Juha Mäkinen Maanpuolustuskorkeakoulusta nostaa tarkasteluun globaalit keskinäisriippuvuussuhteet turvallisuuden laaja-alaisuuden ymmärtämisessä artikkelissaan **Näkökulmia kokonaisturvallisuusajatteluun**. Mäkinen peräänkuuluttaa kansalaisten toimintakykyä haasteita ratkaistessa ja koulun kaikkia oppilaita tasapuolisesti voimaannuttavaa ja heidän toimijuuttaan tukevaa opetusta.

Helsingin pelastuskoulun rehtori Matti Waitinen käsittelee artikkelissaan **Koulujen turvallisuuden edistäminen - arvoja, asenteita ja lakisäateistä turvallisuustyötä** laajasti oppilaitosturvallisuuden ja turvallisuusjohtamisen problematiikkaa. Waitisen viesti on, että oppilaitosten turvallisuutta koskevia sisältöjä pitäisi sisältyä opettajankoulutukseen ja niitä tulisi kehittää oppilaitosten arjessa ammattitaitoisesti ja systemaattisesti asiaan sitoutuneen rehtorin johdolla.

Yliopettaja Jyri Paasonen Laurea-ammattikorkeakoulusta ja tutkija Tero Huuromen Itä-Suomen yliopistosta nostavat artikkelissaan **Turvallisuuskulttuurista ja sen tutkimusmenetelmistä** esille sen, että turvallisuuden kehittämisen onnistuminen ja vaikuttavuus ovat riippuvaisia henkilöstön yhteistyökyyvystä sekä halusta muuttaa ja kehittää toimintatapoja. Oppilaitoksissa tarvitaan turvallisuustoimintaan työkaluja, jotka mahdollistavat systemaattisen turvallisuusajattelun kehittämisen kulttuurin keinoin. Kulttuurin kehittämisellä henkilöstö saadaan sitoutumaan yhteisiin turvallisuustavoitteisiin ja tätä kautta toiminta kehittyi kohti haluttua strategiaa.

Tarja Ojalan artikkeli **Kokonaisturvallisuuden hahmottaminen ja riskien arvioinnin vaikeus koulujen turvallisuusjohtamisessa** tarkastelee koulun turvallisuutta johtamisen näkökulmasta. Turvallisuusongelmien muuttuminen koulun sisällä aiemmin hoidetuista järjestyshäiriöistä koulukiusaamisen, päihteiden käytön, nuorten syrjäytymisen ja väkivallan sekä koulu-uhkausten ongelmiksi

edellyttävät aikaisempaa parempaa turvallisuusosaamista ja yhteistyötä useiden eri toimijoiden kesken. Sattuneiden tapaturmien ja kuolemantapausten perusteella Ojala haluaa muistuttaa, ettei koulujen turvallisuustyössä ja turvallisuusjohtamisessa saisi unohtaa perinteisiäkään riskejä, nuorten tapaturmia, liikennetapaturmia eikä itsemurhien ehkäisyä.

Ensimmäisen osan päättää Eila Lindforsin artikkeli **Käsityön työturvallisuus työtilojen arvioinnin perusteella**. Artikkelin perustuu käsityön opetustilojen (tekstiilityö) havainnointiaineistoon. Tulosten perusteella käsityön opetustilojen työturvallisuus edellyttää erityisesti tekstiilityön sisältöalueella kehittämistä. Käsityötä opettavat opettajat tarvitsevat sekä asiantuntemusta että työvälineitä voidakseen paremmin edistää käsityön opetustilojen työturvallisuutta.

# TURVALLINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ, OPPILAITOKSEN TURVALLISUUSKULTTUURI JA TURVALLISUUSKASVATUS – KÄSITTEELLISTÄ POHDINTAA JA TUTKIMUSHAASTEITA

*Eila Lindfors, Tampereen yliopisto*

## Tiivistelmä

Turvallisuus voidaan ymmärtää ympäristön turvallisuutena, yksilön kokemuksena tai näiden suhteena, uhan arviointina, riskin hallintana ja sitä kautta turvattomuuden poissaolona. Turvallisuus ja oppilaan kokemus turvallisuuden tunne ovat keskeisiä hyvän oppimisympäristön tunnusmerkkejä. Hyvä oppimisympäristö on innostava, kannustava ja toiminnallinen. Hyvässä oppimisympäristössä aktiiviset toimijat, oppijat ja opettajat, kohtaavat toisensa vuorovaikutuksessa. Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri määrittelee suhtautumista turvallisen oppimisympäristön eri osatekijöiden huomioimiseen ja toteuttamiseen.

Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri jäsentyy toisaalta yksilön käsityksinä, arvoina, asenteina ja rooleina toisaalta organisaation sääntöinä, normeina, vuorovaikutuksena, ilmapiirinä ja toimintamalleina. Turvallisuus ja turvallisuuskulttuuri sekä turvallisuuskasvatuksen opetussisällöt ovat oppilaitoksissa erityisellä sijalla. Toisaalta oppilaitoksen edellytetään oleva turvallinen oppimisympäristö ja antavan mallin hyvän turvallisuuskulttuurin ylläpitämisestä arjen toimintakulttuurina, toisaalta oppilaitoksen tulee opetussuunnitelman mukaan opettaa turvallisuutta.

Artikkelissa tarkastellaan turvallisuutta oppimisympäristön näkökulmasta, oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin ilmenemisen ja toteuttamisen näkökulmasta. Samalla pohditaan myös turvallisuuskasvatuksen ja opettajankoulutuksen roolia turvallisen oppimisympäristön toteutumisessa. Turvallisuuskulttuuri määrittelee lopulta sen, miten turvallisen oppimisympäristön oppilaitos tarjoaa, ja miten se ohjaa lapset ja nuoret huomioimaan turvallisen toimintakulttuurin: kysymys on tiedostamisen, välittämisen ja puuttumisen kulttuurista.

**Asiasanat:** turvallisuus, oppimisympäristö, turvallisuuskasvatus, turvallisuuskulttuuri, turvallisuuspedagogiikka.

## Oppilaitosten turvallisuuden kehittämisen perusteet

Oppilaitosten turvallisuus on noussut yleiseen keskusteluun ja eri hallinnonalojen kehittämiskohteeksi näkyvästi Oppilaitosten turvallisuustyöryhmän raportin (Sisäasiainministeriö 2009), Sisäisen turvallisuuden ohjelman (Sisäasiainministeriö 2008) ja oppilaitoksissa tapahtuneiden äärimmäisten kouluväkivallan tekojen, koulusurmien, tutkintalautakuntien raporttien (Oikeusministeriö 2009, 2010) tulosten ja toimenpide-ehdotusten pohjalta. Turvallisuus ei liity vain väkivaltaan ja oppilaitosten työskentelyrauhaa järkyttäneisiin tapahtumiin vaan se on moniulotteinen ilmiö (ks. Nokelainen 2010; Punamäki, Tirri, Nokelainen & Marttunen 2011). Sattuneiden vahinkojen ja tapaturmien (Markkula & Öörni 2009; Tiirikainen 2007) sekä erityisesti koulusurmien (Oikeusministeriö 2009, 2010) ja oppilaitoksia koskevien uhkausten (Sisäasiainministeriö 2009) seurauksena oppilaitosten turvallisuuskulttuuri, opettajien ja oppilaiden turvallisuusosaaminen sekä turvallisuuskasvatus edellyttävät määrittelyä, arviointia ja kehittämistä.

Tutkijalautakuntien ja työryhmien johtopäätökset ja suositukset nostavat esiin turvallisuuteen liittyviä kysymyksiä ja toimenpidesuosituksia, mutta ne eivät velvoita oppilaitoksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden koskevat muutokset (OPH DNRO 50/011/2010) puolestaan edellyttävät oppilaitoksilta käytännön toimia turvallisuuden edistämiseksi. Toisaalta jo vuonna 1998 koululakien uudistamisen yhteydessä niihin lisättiin säädökset, jotka määrittivät oikeuden turvalliseen opiskeluympäristöön ja veloitteen arvioida koulutusta. Nämä säädökset velvoittivat koulutuksen järjestäjiä huolehtimaan opiskeluympäristön turvallisuudesta ja samalla seuraamaan koulutuksen toteutumista ja vaikutuksia. Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön todetaan perusopetuslaissa seuraavasti ”Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön” (Perusopetuslaki 628/1998, 29§). Säännös edellyttää, että opetukseen tarkoitettut tilat ja välineet ovat turvallisia, ja että koulutuksen järjestäjät huolehtivat siitä, etteivät oppilaat joudu väkivallan tai muun kiusaamisen kohteeksi koulun toiminnassa.

Kouluväkivaltaa tarkastellaan yksilöön, ryhmään tai yhteisöön kohdistuvana uhkailevana käytöksenä tai fyysisenä ja psyykkisenä aggression tai voimankäyttönä, josta aiheutuu tai on mahdollista aiheutua vammautuminen, kuolema, psyykkisiä häiriöitä sekä yksilön jättämistä sosiaalisen ryhmän tai yhteisön ulkopuolelle (Salomäki 2002). Esimimerkiksi tahallaan koulun omaisuutta vahingoittaneista pojista runsas neljännes osallistuu muiden oppilaiden kiusaamiseen (Luopa ym. 2008). Koulusurmien tutkintaraporttien toimenpide-ehdotusten (Oikeusministeriö 2009, 2010) ja Oppilaitosten turvallisuutta pohtineen työryhmän (Sisäasiainministeriö 2009) pohjalta esille nousi selkeä tarve korostaa edelleen opiskeluympäristön turvallisuutta ja oppilaan varhaisen tuen saannin tärkeyttä. Myös perusopetuksen laatukriteereissä korostuu oppimisympäristön turvallisuus (Opetusministeriö 2010). Syksyllä 2011 käyttöön otetut Perusope-

tuksen opetussuunnitelman perusteiden oppilaiden varhaista tukea ja opiskelu-ympäristön turvallisuutta koskevat muutokset (OPH DNRO 50/011/2010) edellyttävät oppilaitoksilta käytännön toimia turvallisuuden edistämiseksi. Suomi Euroopan turvallisin maa vuonna 2015 – Sisäisen turvallisuuden ohjelma (Sisäasiainministeriö 2008) haastaa oppilaitokset kehittämään turvallisuutta laajassa yhteiskunnallisessa kontekstissa korostaen tutkimuksen, koulutuksen ja osaamisen kehittämistä. Sisäasiainministeriön hallinnonalan tutkimusstrategia 2011–2013 korostaa laadukkaan turvallisuutta koskevan tutkimuksen merkitystä päätöksenteon ja kehittämisen perustana (Sisäasiainministeriö 2010).

Oppilaitokset joutuvat kehittämään toimintaansa tilanteessa, jossa turvallisuutta kasvatuksen kontekstissa ilmiönä, osaamiskompetenssina tai opetuksen sisältönä koskevia laajoja tutkimuksia ei ole. Toistaiseksi ei ole julkaistu laajoja tutkimuksia, joissa olisi selvitetty esim. oppilaitosorganisaatioissa toimivien turvallisuus- asenteita, turvallisuuteen liittyvää osaamista tai turvallisuuden opetus sisältöjä. Oppilaitosten turvallisuuskulttuuria ja turvallisuuskasvatusta kokonaisuutena koskevaa tutkimusta ei laajassa merkityksessä ole, vaikka näiden käsitteiden alle liittyviä tutkimuksia onkin (ks. esim. Somerkoski 2007; Hamarus & Kaikkonen 2011). Waitisen väitöskirja (2011) on ensimmäinen perusopetuksen kontekstissa turvallisuuskulttuuria tarkasteleva laajempi tutkimus.

Oppilaitosten turvallisuuteen ja turvallisuuteen osaamiskompetenssina viitataan monien eri käsitteiden avulla. Puhutaan esimerkiksi turvallisuusosaamisesta, turvallisuustaidoista (Sisäasiainministeriö 2010; Somerkoski 2007), turvallisuustietoudesta (Waitinen 2011) ja turvallisuusasenteista sekä turvallisuusopetuksesta (Somerkoski 2007) ja oppilaitosturvallisuudesta (Waitinen 2011). Tutkimuksen vähäisyydestä johtuu, että oppilaitoksen turvallisuutta ja siihen liittyviä merkityksiä kuvataan monien eri käsitteiden avulla, jolloin oppilaitoksessa toimivilla ei ole välttämättä jaettua ymmärrystä siitä, mitä käsitteillä tarkoitetaan.

Tämän artikkelin tavoitteena on määritellä oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin ja turvallisuuskasvatuksen käsitettä suhteessa turvalliseen oppimisympäristöön. Artikkelin lopuksi näitä käsitteitä suhteutetaan toisiinsa ja tarkastellaan erityisesti perusopetuksen kontekstissa sivuten myös turvallisuuspedagogiikan tutkimusta ja turvallisuuskasvatusta opettajankoulutuksessa. Artikkelissa puhutaan oppilaitoksen turvallisuuskulttuurista koulun turvallisuuskulttuurin sijaan. Näin pyritään laajentamaan turvallisuuskulttuurin määritelmää koskemaan myös muita kuin perusopetuksen oppilaitoksia.

## Turvallinen oppimisympäristö

Oppilaitos on organisaatio, jossa oppilaat/opiskelijat, opettajat ja oppilaitoksen muu henkilökunta muodostavat työ- ja oppimisyhteisön. Oppilaitoksen tehtävänä on huolehtia siitä, että oppilaat/opiskelijat saavuttavat opetussuunnitelman

mukaiset tavoitteet. Viime kädessä oppilaitoksen rehtori vastaa turvallisuuden johtamisella siitä, että oppilaitos on turvallinen paikka opiskella ja työskennellä. Perusopetuslaki (628/1998), Pelastuslaki (468/2003) ja Työturvallisuuslaki (738/2002) velvoittavat rehtorin ja opettajat kehittämään oppimisympäristön turvallisuutta. Normatiivisessa ohjauksessa puhutaan sekä opiskelu- että oppimisympäristöstä (Opetusministeriö 2010; POP 2004). Tässä artikkelissa oppilaitoksen turvallisuutta ja turvallisuuskulttuuria tarkastellaan oppimisympäristö-käsitteen avulla. Koska oppilaat/opiskelijat viettävät erilaisissa oppilaitoksissa suuren osan päivästä, heidän on tärkeää tuntea olonsa hyväksi ja oppimisympäristön on vastattava heidän moninaiisiin tarpeisiinsa (Piispanen 2008). Hyvän oppimisympäristön ulottuvuuksien tiedostaminen, tunnistaminen ja ymmärtäminen ovat edellytyksiä sille, että oppilaitoksen toimintakulttuuria voidaan kehittää haluttuun suuntaan.

Oppimisympäristö rakentuu usean eri ulottuvuuden kokonaisuutena. Oppimisympäristöä voidaan jäsentää sosiaalisesta, psykologisesta, pedagogisesta ja didaktisesta näkökulmasta (Bransford, Brown & Cocking 2000). Sitä voidaan tarkastella formaalina toimintaympäristönä, joka rakennetaan tietoisesti opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi. Toisaalta oppimisympäristö muodostuu myös entistä useammin informaalina ympäristönä esim. virtuaalitodellisuudessa. Oppimisympäristö voidaan nähdä paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä, jonka tarkoitus on edistää oppimista (Manninen & Pesonen 1997).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristö määritellään fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutena, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuu: rakennus, tilat, opetusvälineet, oppimateriaalit, muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto, yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät sekä ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät (POP 2004). Tutkittaessa koulun työoloja ja hyvinvointia (Savolainen 2001) noin puolet oppilaista ja opettajista (N= 14 yläkoulun oppilaat ja henkilöstö) arvioi koulupihojen virikkeellisyden heikoksi, 40 % oppilaista ilmoitti tavaroiden säilytystilat sekä wc- ja suihkutilat huonoiksi, puolet opettajista ja noin kolmasosa oppilaista koki sisäilman huonoksi ja työskentelypaikkojen ergonomian arvioi huonoksi vajaa kolmannes. Vaikka fyysisellä ympäristöllä on merkittävä rooli turvallisuuden kokemisessa, myös ympäristön suomat mahdollisuudet elämisen ja hallintaan ovat tärkeitä (Nuikkinen 2009). Oppimista tukevassa oppimisyhteisöajattelussa korostuu vuorovaikutus ja sosiaalisten suhteiden merkitys (Manninen ym. 2007). Tämä tulee esille erityisesti kollaboratiivisuuteen pyrkivissä virtuaaliympäristöissä, joissa sosiaalista vuorovaikutusta ja sen edistämistä piderään pedagogisesti mielekkään oppimisympäristön keskeisenä tunnusmerkkinä (Lindfors 2010).

Psyykkiseen ympäristöön liittyvissä kokemuksissa vaikuttamismahdollisuudet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet kytkeytyvät tiiviisti fyysisen ympäristön



suomiin mahdollisuuksiin. Oppilaitoskontekstissa hyvinvoinnilla tarkoitetaan myönteisiä kokemuksia koulurakennuksen toimintamahdollisuuksista ja sosiaalisesta sekä psyykkisestä ympäristöstä. (Nuikkinen 2009.) Jos oppilas tuntee kuuluvansa koulu yhteisöön, tuntee olonsa turvallisiksi ja pitää koulua mukavana paikkana, hän myös voi koulussa hyvin (Ahonen 2008). Jos taas oppilas kokee vaikeita ongelmia koulun fyysisissä tiloissa, työilmapiirissä tai turvallisuudessa, sitä yleisempää on pahoinvointiin viittaavien oireiden kokeminen (Rimpelä 2002). Vaikka oppilaat arvioivat terveyden ja turvallisuuden edistämisen koulussa pääsääntöisesti hyväksi, pitävät he osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksiinsa heikkoina koulutyöjärjestelyjä ja fyysistä työympäristöä ajatellen (Savolainen 2001). Tämä viittaa siihen, että turvallisuutta ajatellaan vaaran poissaolona tai hallittavuutena, ei niinkään laaja-alaisena monesta eri näkökulmasta lähestyttävänä ilmiönä. Fyysinen kouluympäristö on merkittävä hyvinvoinnin ja turvallisuuden lähtökohta. Oppilaan ja opettajan välinen todellinen vuorovaikutus on turvallisuutta ja hyvinvointia arvioitaessa keskeisellä sijalla. Kouluympäristössä saadut kokemukset työskentelystä ja yhteisön jäsenyydestä vaikuttavat pitkällä aikavälillä käsityksiin työstä ja yhteisön jäsenenä toimimisesta sekä asenteisiin niitä kohtaa (Väljjarvi 2002).

Piispasen tutkimus (2008) tuo esille turvallisuuden hyvän oppimisympäristön määrittäjänä. Tutkimuksessa koottiin yhteen oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä. Oppilaat korostivat oppimisympäristön fyysisiä puitteita, vanhemmat perustivat oppimisympäristön hyvyden lähinnä psykologisiin ja sosiaalisiin ilmentymiin ja opettajat tarkastelivat oppimisympäristöä pedagogisista lähtökohdista. Tutkimuksen mukaan oppimisympäristön hyvyys on sidoksissa oppilaiden inhimillisiin perustarpeisiin ja oppimisympäristön toiminnan kannalta välttämättömiin perusasioihin sekä siihen, että oppimisympäristö vastaa niihin haasteisiin, joita siltä nykyaikana ja tulevaisuudessa odotetaan: 1) Fyysiset tilat ovat viihtyisät, monipuoliset, muunneltavat, ergonomisesti toimivat ja lapsilähtöiset, 2) oppimisilmapiiri on innostava, kannustava ja toiminnallinen, 3) opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus huomioi erilaiset tavat oppia ja opettaa sekä 4) teknisesti monipuolinen koulu verkostoituu ja tekee yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Hyvässä oppimisympäristössä korostuu turvallisuus: siellä on fyysisesti ja psyykkisesti hyvä olla ja toimia toisten kanssa vuorovaikutuksessa, kannustavassa ja tulevaisuuteen ohjaavassa ilmapiirissä, jolloin esille nousevat turvallisuuden fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus.

Turvallisuutta voidaan tarkastella yleisellä tasolla monesta näkökulmasta. Toisaalta sillä ymmärretään ympäristön turvallisuutta, toisaalta se nähdään yksilön kokemuksena tai edellisten suhteena (Niemelä 2000). Turvallisuus liitetään ominaisuutena tekniikkaan ja fyysiseen työympäristöön, ihmisten toimintaan ja näkyvään käyttäytymiseen sekä kokemukseen ja tiedostamiseen (Levä 2003).

Turvallisuus voidaan ymmärtää myös uhan arviointina, riskin hallintana ja sitä kautta turvattomuuden poissaolona. (Henttonen 2000; Levä 2003.) Kun ei ole onnettomuuksia tai tapaturmia tai riski on uhka-arvion perusteella hallittavissa, on turvallista. Turvallisuutta voidaan myös tarkastella tiettyihin ilmiöihin ja aloihin kiinnittyneenä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa turvallisuudesta puhutaan erilaisina sisältöalueina, esim. ympäristö-, palo, sähkö-, liikenne-, ja työturvallisuuden käsitteillä (POP 2004).

Perusopetuksen laatukriteereissä (Opetusministeriö 2010) turvallinen oppimisympäristö korostuu omana osa-alueenaan. Oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisen kannalta nähdään tärkeäksi, että oppilas tuntee kuuluvansa koulun ja luokan sosiaaliseen yhteisöön, kokee koulussa turvallisuutta ja luottamusta sekä saa myönteistä palautetta sekä opettajilta että vertaisryhmältä. Kouluympäristössä turvallisuus nähdään rakentuvan aikuisten ja oppilaiden välisissä vuorovaikutusprosesseissa. Toimivan kouluympäristön suunnittelun katsotaan edistävän oppimista, hyvinvointia, terveyttä ja turvallisuutta. Koulun tilat, opetusvälineet tieto- ja viestintäteknologia mukaan lukien ja oppimateriaalit sekä rakennettu lähiympäristö ja ympäröivä luonto ja koulumatkat muodostavat fyysisen toimintaympäristöön. Vastuu turvallisesta oppimisympäristöstä on opetuksen järjestäjällä ja oppilaitoksella. Opetuksen järjestäjä vastaa tiloista, järjestelmistä, valvonnasta, epäkohtien korjauksesta, kriisitilanteiden ohjeista ja toimintamalleista sekä niiden päivityksistä ja arvioinnista. Oppilaitos vastaa rehtorin johdolla ajantasaisista turvallisuussuunnitelmistaan ja niihin liittyvästä säännöllisestä harjoittelusta, riskikartoituksesta ja välittömistä korjaustoimista. Oppilaitoksen henkilökunta ja oppilaat toimivat yhdessä valmisteltujen ja hyväksi todettujen järjestysääntöjen pohjalta ja huolehtivat yhdessä koulun tilojen säilymisestä terveellisinä ja turvallisina.

Kokoavasti voidaan todeta, että oppimisympäristön turvallisuutta voidaan tarkastella fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta näkökulmasta. Yhteiskunnalla on oppimisympäristön turvallisuutta normittava tehtävä, toisaalta oppimisympäristön vuorovaikutus ympäröivään yhteiskuntaan on turvallisuuden edellytys. Oppimisympäristö itsessään fyysisenä ilmentymänä on turvallisuuden lähtökohta ja perusedellytys. Se, miten oppimisympäristöä käytetään oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen myötä määrittelee psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta. Vuorovaikutus yhdessä kannustavan ilmapiirin kanssa on perusedellytys turvalliselle oppimisympäristölle. Viime kädessä turvallinen oppimisympäristö näyttyy oppilaan kokemuksena ja riskien hallittavuutena. Jos oppimisympäristön riskit on arvioitu, niitä voidaan myös hallita, jonka seurauksena yksilö kokee olonsa turvallisiksi ja oppilaitos täyttää velvollisuutensa turvallisen oppimisympäristön rakentajana. Turvallisuus syntyy tai jää syntymättä oppilaitoksessa sitä edistävien toimien seurauksena, jolloin puhutaan toimintakulttuu-

rista. Kun lähtökohtana pidetään turvallisuuden ylläpitämistä ja kehittämistä, puhutaan turvallisuutta edistävästä toimintakulttuurista, turvallisuuskulttuurista.

## Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri

Yhteisön toimintaa voidaan kuvata toimintakulttuurin ja/tai organisaatiokulttuurin käsitteillä.

Kulttuurilla ymmärretään jonkin yhteisön piirissä omaksuttua elämäntapaa sekä maailman hahmottamisen ja elämän mielekkääksi kokemisen tapaa (Alasuutari 1999). Kulttuuri ilmenee yhteisön jäsenten toiminnassa, ajattelussa sekä heidän yhdessä luomissaan tuotteissa ja se opitaan tulella osalliseksi yhteisön sosiaalisesti jäsenyteenä käytännöistä. Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan yksilöt ovat osallisina kulttuuristen prosessien luomiseen ja kulttuuriset prosessit puolestaan vaikuttavat yksilön kehitykseen. Kulttuurin oppimisen ytimessä on osallistuminen yhteisöjen toimintaan. (Rogoff 2003.)

Yhteisön kulttuuri muotoutuu vähitellen jäseniensä henkilöhistorian, koulutuksen ja kokemusten perusteella. Yhteiset tavat toimia ja hoitaa asioita syntyvät tietoisesta pyrkimyksestä keskustelujen, toiminnan ja tavoitteiden pohjalta. (Kiesiläinen 1994.) Monet yhteisön kulttuuria jäsentävät arvot ovat usein tietoisia, ja niillä on moraalinen ja normeja luova tehtävä yhteisön toiminnan ohjaamisessa. Arvot voivat muuttua uskomuksiksi ja oletuksiksi, jos toiminta arvojen mukaan osoittautuu toimivaksi. Arvot voivat olla myös vain ilmaistuja arvoja, jotka ennakoivat, mitä ihmiset sanovat eri tilanteissa, vaikka he todellisuudessa toimivatkin eri tavoin. (Schein 1991.)

Tavoitteellisesti organisoitujen yhteisöjen toimintaa kuvataan organisaatiokulttuurin käsitteellä. Organisaation kulttuuri on osallistujien kesken jaettua, ja siihen liittyy usein sellaisia merkityksiä, ymmärrystä ja tietoa, jota muiden on vaikea ymmärtää (Alvesson 2002). Kulttuuriset käsitykset määrittävät sitä, mitä asioita organisaatiossa pidetään esim. turvallisuuden kannalta tärkeänä ja merkityksellisenä ja mitä ei (Reiman 2007; Reiman ym. 2008). Kulttuuri vaikuttaa organisaation jäsenten väliseen vuorovaikutukseen, tavoitteiden ja tärkeinä pidettyjen asioiden painottumiseen sekä niihin keinoihin, joita käytetään tavoitteiden saavuttamiseksi (Reiman & Oedevald 2008; Reiman ym. 2008). Organisaation turvallisuutta ja sen edistämistä voidaan kuvata turvallisuuskulttuurin käsitteellä, jonka ymmärretään sisältävän organisaation toimijoiden uskomukset, normit, asenteet, roolit sekä sosiaaliset ja tekniset menettelyt, joka liittyyvät pyrkimykseen estää altistuminen vaarallisille tai haitallisille olosuhteille (vrt. Kalo 1998; Mäkinen 2005; Ruuhilehto & Vilppola 2000). Oppilaitoskontekstissa turvallisuuskulttuuriin (kuvio 1) liittyy konkreettiin oppimisympäristön tilaan ja sen käyttöön liittyvä fyysinen ulottuvuus, yksittäisen henkilön asenteisiin, arvoihin ja kokemuksiin liittyvä psyykinen ulottuvuus, oppimisyhteisön arvoihin,

asenteisiin ja toimintaan liittyvä sosiaalinen ulottuvuus sekä oppimisympäristön järjestämiseen liittyvä pedagoginen ulottuvuus. Turvallisuuskulttuuri on Reimanin ym. (2008) mukaan organisaation kykyä ja tahtoa ymmärtää, millaista turvallinen toiminta on, millaisia vaaroja toimintaan liittyy ja miten niitä voidaan ehkäistä, sekä kykyä ja tahtoa toimia turvallisesti, ehkäistä vaarojen toteutumista ja edistää turvallisuutta. Oppilaitoskontekstissa organisaatio muodostuu oppilaista/opiskelijoista ja kaikista oppilaitoksen työntekijöistä.



Kuvio 1. Oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin ulottuvuudet, muokattu edelleen Reimanin ym. 2008 pohjalta.

Turvallisuuskulttuuri toteutuu oppilaitoksen sosiaalisissa prosesseissa (kuvio 1). Siihen vaikuttavat oleellisesti organisaation rakenteeseen ja toimintaa sekä sen toimijoihin liittyvät psykologiset ulottuvuudet. Turvallisuus näyttäytyy oppilaitoksen turvallisuuskulttuurissa fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POP 2004) todetaan koulun toimintakulttuurin vaikuttavan merkittävästi koulun kasvatukseen ja opetukseen ja sen myötä oppimiseen. Toimintakulttuurin nähdään muodostuvan koulun virallisista ja epävirallisista säännöistä, toiminta- ja käyttäytymismalleista sekä arvoista, periaatteista ja kriteereistä, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin luetaan kuuluvaksi myös oppituntien ulkopuolinen toiminta: juhlat, teemapäivät ja erilaiset tapahtumat. Koulun kasvatustavoitteiden, arvojen ja aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. Turvallisen oppimisympäristön luomiseksi oppilaitos tarvitsee toimintakulttuurin, joka edistää turvallisuuden ylläpitämistä, turvallisuuskulttuurin. Esim. Somerkoski (2007) toteaa, kehittyneessä koulun turvallisuuskulttuurissa voidaan tulentekevälaineiden kuljettamista koulussa rajoittaa ja sopia yhteisesti sanktioista.

## Turvallisuuskasvatus

Suuri osa erilaisista tapaturmista johtuu ihmisen toiminnasta (PETU 2010-2014). Onnettomuuksien, vahinkojen ja tapaturmien ennaltaehkäiseminen

sekä yhteisöllisyyden merkityksen ymmärtäminen osana jokapäiväistä inhimillistä toimintaa perustuu turvallisuusasenteisiin (esim. Eräsaari 2002; Markkula & Öörni 2009; Waitinen 2011). Asenteet pohjautuvat usein arvoihin ja ovat kohde- ja tilannesidonnaisia. Turvallisuuden edistämisen lähtökohdat luodaan jo lapsuus- ja nuoruusiässä. Kun pyritään vaikuttamaan kansalaisten kykyyn arvioida omaa toimintaansa ja sen seurauksia turvallisuuden ja pelastustoiminnan näkökulmasta, esim. oman kodin paloturvallisuus, tulen käsittely, pitkäjänteinen turvallisuusasenteisiin vaikuttaminen (Mikkola 2003) ja turvallisuuteen liittyvien syy-seuraus-suhteiden ymmärtäminen ovat keskeisiä elementtejä. Sisäisen turvallisuuden ohjelman (Sisäasiainministeriö 2008) yksi tavoite on, että turvallisuusasioiden käsittely sisällytetään koulujen ja päiväkotien työhön niin, että se tulee osaksi jokapäiväistä toimintaa.

Opetusta, jonka sisältönä on turvallisuus eri muodoissaan ja osa-alueinaan, voidaan kutsua turvallisuuskasvatukseksi. Turvallisuuskasvatuksen keskeinen sisällöllinen tavoite on edistää lasten ja nuorten hyvää ja turvallista arkea ja tarjota heille tietoja ja taitoja, jotka ovat käyttökelpoisia myös myöhemmin elämässä. Turvallisuuskasvatuksen sisällöt jakaantuvat opetuksen sisältöihin alalajeihin, esim. paloturvallisuus, sähköturvallisuus, kemikaaliturvallisuus, työturvallisuus, terveys ja turvallisuus. Pedagogisena tavoitteena tulee olla sellaisen turvallisuusilmapiirin luominen, jossa turvallisuuslähtöisten asenteiden omaksuminen on mahdollista. Pedagoginen tutkimus- ja kehittämistoiminta tähtää siihen, että inhimillistä toimintaa voidaan ymmärtää ja siihen pystytään vaikuttamaan kasvatuksen keinoin niin lasten ja nuorten opetuksessa kuin tulevien opettajienkin koulutuksessa. Turvallisuuden tutkimuksesta puuttuu kuitenkin lähes kokonaan pedagoginen tutkimusperinne, joka avulla luotaisiin tietoa ja osaamista turvallisuuskasvatuksen tueksi, vaikka nykyisin voimassa olevat opetussuunnitelmat (LOP 2003; POP 2004) ovat edellyttäneet turvallisuuskasvatuksen toteuttamista jo 2000 luvun alkupuolelta alkaen.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POP 2004) erityisesti turvallisuuteen kuuluvat ja eri oppiaineissa yhteisesti toteutettavat tavoitteet ja sisältö määrittellään aihekokonaisuuden Turvallisuus ja liikenne tavoitteissa. Turvallisuuskasvatus on siten opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista turvallisuuteen liittyvän osaamisen opettamista monien oppiaineiden tunneilla, esim. työturvallisuus fysiikan, kemian, kotitalouden, liikunnan ja käsityön tunneilla, välitunneilla, leirikouluissa ja opintoretkillä. Turvallisuus ja liikenne aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään turvallisuuden ylläpitämistä ja edistämistä sekä opastaa vastuulliseen käyttäytymiseen liikenteessä (POP 2004). Lukiossa turvallisuuskasvatus on koottu Hyvinvointi ja turvallisuus aihekokonaisuuteen, joka korostaa osallisuuden, keskinäisen tuen ja oikeudenmukaisuuden kokemusta elämän ilon, mielenterveyden ja jaksamisen lähteinä. Aihekokonaisuuden tarkoituksena on, että opiskelija ymmärtää oman ja yhteisönsä hyvinvoinnin perusedellytykset ja

toimii hyvinvoinnin ja turvallisuuden puolesta perheessä, lähiyhteisöissä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tavoitteena on vakiinnuttaa hyvinvointia ja turvallisuutta ylläpitävää arkiosaamista, jota jokainen tarvitsee kaikissa elämänvaiheissa ja erityisesti elämän kriisitilanteissa. (LOP 2003.)

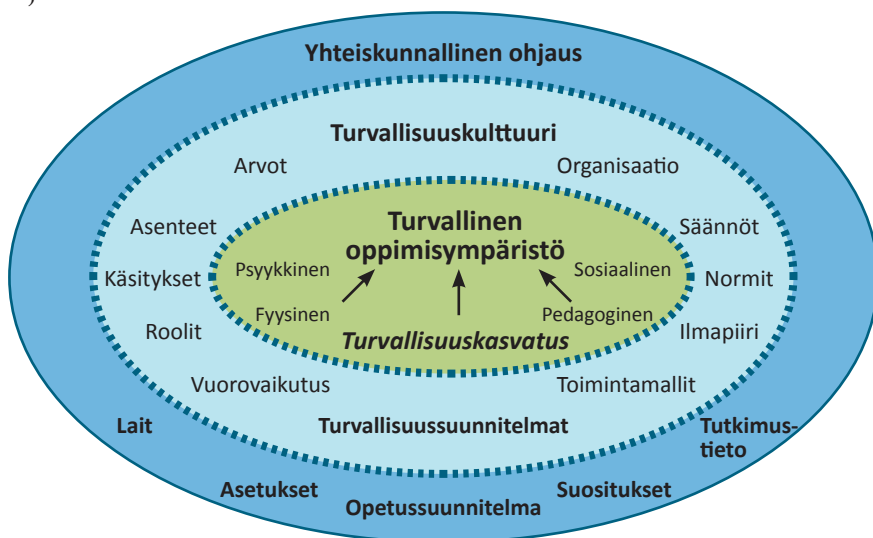
Perusopetuksen tulee antaa oppilaalle ikäkauteen liittyvät valmiudet toimia erilaisissa toimintaympäristöissä ja tilanteissa turvallisesti. Lähtökohtaisesti turvallisuuskasvatuksen ajatellaan toteutuvan luontevana osana oppiaineiden toiminnallista opetussisältöä. Tavoitteena on, että oppilas oppii 1) tunnistamaan turvallisuus- ja terveysriskejä, ennakoimaan ja välttämään vaaratilanteita sekä toimimaan terveyttä ja turvallisuutta edistävasti, 2) edistämään väkivallattomuutta ja toimimaan kiusaamistilanteissa rakentavasti, 3) toimimaan onnettomuus- ja kriisitilanteissa tarkoituksenmukaisesti, 4) toimimaan vastuullisesti ja turvallisesti liikenteessä ja 5) vaikuttamaan liikenneympäristön ja muun toimintaympäristön turvallisuuteen. Esimerkiksi perusopetuksen luokilla 1-4 ympäristö- ja luonnontiedossa turvallisuuskasvatus kohdistuu kiusaamisen ja väkivallan ehkäisemiseen, fyysisen koskemattomuuden kunnioittamiseen, oman koulun turvallisuuteen, liikennekäyttäytymiseen ja vaaratilanteiden välttämiseen, koti- ja vapaa-ajan tapaturmiin, sopimuksiin ja sääntöihin, hyviin tapoihin ja toisten huomioon ottamiseen, rahan käyttämiseen ja toisen omaisuuden kunnioittamiseen. (POP 2004.)

Opettajankoulutus on avainasemassa turvallisuuskasvatuksen kehittämisessä. Opettajan-koulutuksen tutkimuksen ja kehittämisen haasteena on edellytysten luominen turvallisuus-kasvatuksen toteuttamiselle oppilaitoksissa. Opettajan-koulutuksen tulee taata tuleville opettajille sellaisia valmiuksia, että he voivat ylläpitää ja kehittää oppimisympäristön turvallisuutta sekä kehittää ihmisten ja yhteisöjen valmiuksia estää onnettomuuksia ja toimia vaaratilanteissa. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opettajaksi opiskelevien tulisi koulutuksensa aikana saada tietoa turvallisuudesta, omaksua turvallisuuslähtöisiä asenteita, oppia taitoja toimia oikein, ja saada didaktisia valmiuksia toteuttaa turvallisuuskasvatusta käytännön koulutyössä. Jos opettajaksi opiskelevat tulevat koulutuksensa aikana tietoiseksi turvallisuuskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta oppilaitosten arjessa, esim. työturvallisuus, paloturvallisuus, terveys ja turvallisuus, voidaan olettaa, että koulun oma turvallisuuskulttuuri ja lasten ja nuorten osaaminen turvallisuusasioissa paranee.

## Turvallisuuskulttuuri turvallisen oppimisympäristön perusedellytyksenä

Lait, asetukset, määräykset ja suositukset edellyttävät oppimisympäristön turvallisuuden kehittämistä ja velvoittavat opetuksen järjestäjää, rehtoria ja opettajia sekä antavat välineitä turvallisuuden edistämiseksi. Oppilaitoksissa tulee olla ajan tasalla olevat turvallisuussuunnitelmat. Turvallista oppimisympäristöä ei kuiten-

kaan luoda pelkästään suunnitelmilla vaan turvallisuuskulttuurin luonteeseen kuuluu aina turvallisuusasioiden käytäntöön soveltaminen: osallistuminen organisaation turvallisuuden ylläpitämiseen ja kehittämistoimenpiteisiin sekä yksilö-että organisaatiotasolla mukaan lukien turvallisuuskasvatus, jonka sisällöt antavat lapsille ja nuorille osaamista, jotta he voivat omalta osaltaan olla edistämässä oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria (kuvio 2). Turvallisuuskulttuuri jäsentyy toisaalta yksilön käsityksinä, arvoina, asenteina ja rooleina toisaalta organisaation sääntöinä, normeina, vuorovaikutuksena, ilmapiirinä ja toimintamalleina. Turvallisuus ja turvallisuuskulttuuri sekä turvallisuuskasvatuksen opetussisällöt ovat oppilaitoksissa erityisellä sijalla. Toisaalta oppilaitoksen edellytetään olevan turvallinen oppimisympäristö ja antavan mallin hyvän turvallisuuskulttuurin ylläpitämisestä arjen toimintakulttuurina, toisaalta oppilaitoksen tulee opetussuunnitelman mukaan (POP 2004) opettaa turvallisuutta. Turvallisuuskulttuuri lopulta määrittelee sen, miten turvallisen oppimisympäristön oppilaitos tarjoaa, ja miten se ohjaa lapset ja nuoret huomioimaan turvallisen toimintakulttuurin arjen toiminnoissa.



Kuvio 2. Turvallinen oppimisympäristö yhteiskunnallisen ohjauksen ja oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin keskiössä.

Opettajankoulutus on avainasemassa turvallisuuskasvatuksen ja oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin kehittämisessä. Toisaalta turvallisuusasioita ei kuitenkaan muuttuneesta yhteiskunnallisesta tilanteesta huolimatta opeteta opettajaopiskelijoille laajassa mittakaavassa, eikä niitä sisällytetä erimuotoisiin rehtorikoulutuksiin, mikä vahvistaa ajattelumallia siitä, että turvallisuustyö kouluissa ei kuulu opettajien ja rehtoreiden varsinaiseen työnkuvaan (Waitinen 2011). Opettajakoulutuksessa toteutettavan turvallisuuspedagogisen tutkimuksen ja kehittämi-



sen tulisi luoda edellytyksiä turvallisuuskasvatuksen toteuttamiselle oppilaitoksissa. Toiseksi opettajaopiskelijoiden tulisi päästä tarkastelemaan turvallisuutta käytännön toteutusten näkökulmasta, mikä edellyttää, että opettajankoulutuksessa on omaksuttu turvallista oppimisympäristöä edistävä turvallisuuskulttuuri. Kolmanneksi opiskelijoiden tulisi päästä osallistumaan erilaisiin turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämisprojekteihin osana opiskeluaan.

## Pohdinta ja kehittämishaasteet

Perusopetus 2020-työryhmän mietinnössä (OKM 2010), jonka tavoitteena on opetussuunnitelman uudistaminen, yhtenä kansalaisen taitona ajatellaan olevan omasta terveydestä ja turvallisuudesta huolehtiminen. Koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen näkökulmasta koulun toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta, minkä ajatellaan toteutuvan hyvää työrauhaa ja oppimisympäristön turvallisuutta edistämällä. Oppimisympäristön turvallisuus määritellään tavoitteena fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvalliseksi ja oppilaan terveyttä tukevaksi. Vaikka turvallisuus on ehdotuksessa esillä sekä turvallisuuskasvatuksen sisältönä että koulun toimintakulttuurin päämääränä, se ei korostu opetussuunnitelman tavoitteena aikaisempaa enempää. Myös opetussuunnitelman perusteiden kehittämiseen vaikuttaa se, että turvallista oppimisympäristöä tai oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria monipuolisesti ymmärtävä tutkimus on vasta kehittymässä.

Tärkeä tutkimushaaste on eri oppilaitoksissa tapahtuvan turvallisuuskasvatuksen tutkiminen: mitä tavoitteita, sisältöjä, keinoja, kuinka laajalle kohdejoukolle sekä turvallisuuskasvatuksen ja turvallisuuskulttuurin suhde oppilaitoksessa. Tärkeintä olisi selvittää turvallisuuskasvatuksen tila ja kehittämishaasteet perusopetuksessa, sillä kysymys on koko ikäluokkaan kohdistuvasta opetuksesta. Tämä olisi perusopetuksen turvallisuuskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta oleellista, mutta palvelisi myös Sisäisen turvallisuuden ohjelman (2008) tavoitteiden toteuttamista. Yhtä tärkeää olisi selvittää turvallisuuskasvatuksen ja turvallisuuspedagogisen kehittämisen nykytila ja laajuus opettajankoulutuksessa.

Koulun turvallisuuskasvatuksen kehittäminen opettajankoulutuksen kautta tarjoaa mahdollisuuden vaikuttaa opiskelijoihin, joiden turvallisuusasenteet työntekijöinä ovat vasta kehittymässä. Valmistuttuaan opiskelijat sijoittuvat eri kouluille, minkä ansiosta toiminnalle saadaan vaikuttavuutta. Jos opettajaksi opiskelevat tulevat koulutuksensa aikana tietoiseksi opettajan roolista oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin kehittämisessä ja turvallisuuskasvatuksen sisällöistä ja metodeista oppilaitosten arjessa, voidaan olettaa, että koulun turvallisuuskulttuuri paranee ja sitä myötä oppimisympäristöstä tulee entistä turvallisempi. Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri on toiminnan kulttuuria, jossa keskeisiä elementtejä ovat turvallisuuskysymysten tiedostaminen, turvallisuusasioista välittäminen ja

vastuunkanto sekä turvallisuushaasteisiin puuttuminen. Turvallisuutta edistäviä toimenpiteitä pitää tehdä oppilaitoksen arjessa. Uudessa 2016 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa tulee laajentaa turvallisuuden tarkastelua ja puhua nykyistä huomattavasti laajemmin turvallisen oppimisympäristön, koulun turvallisuuskulttuurin ja turvallisuuskasvatuksen monikerroksellisuudesta ja näiden rakentumisesta toistensa lomassa.

## Lähdeluettelo

- Eräsaari, R. 2002. Kuinka turvaton on riittävän turvallinen? Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. Osoitteessa <http://www.kaks.fi/sites/default/files/library/attachments/Polemia46.pdf>, luettu 15.6.2011.
- Alvesson, M. 2002. *Understanding Organizational Culture*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Sisäasiainministeriö 2010. Sisäasiain hallinnonalan tutkimusstrategia. Sisäasiainministeriö. [http://www.intermin.fi/hallinnonalan\\_tutkimusstrategia.html](http://www.intermin.fi/hallinnonalan_tutkimusstrategia.html)
- Bransford, J. D., Brown, A.L. & Cocking, R. R. 2000. *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education (CBASSE). Osoitteessa [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=9853#toc](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=9853#toc), luettu 15.06.2011.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2011. Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus* 42(1), 58–68.
- Kalo, M. 1998. Turvallisuuskulttuuri Suomessa. Osoitteessa [http://www.tkk.fi/Units/AES/courses/crspages/Tfy-56.170\\_98/Mkalofin.pdf](http://www.tkk.fi/Units/AES/courses/crspages/Tfy-56.170_98/Mkalofin.pdf), luettu 14.04.2011
- Kiesiläinen, L. 1994. *Kasvatusyhteisöjen kulttuurivallankumous*. Kriittinen korkeakoulu. Helsinki: Hakapaino.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 202. Osoitteessa <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5445-6.pdf>, luettu 15.6.2002.
- Levä, K. 2003. Turvallisuusjohtamisjärjestelmien toimivuus: vahvuudet ja kehityshaasteet suuronnettomuusvaarallisissa laitoksissa. TUKES-julkaisu 1/2003. Helsinki: Turvatekniikan keskus. Saatavana osoitteessa [http://www.tukes.fi/Tiedostot/julkaisut/1\\_2003.pdf](http://www.tukes.fi/Tiedostot/julkaisut/1_2003.pdf), luettu 15.6.2011.
- Lindfors, E. 2010. A successful learning community – challenges and pedagogical solutions. T. Joutsenvirta & L. Myyry (toim.) *Blended Learning in Finland*. Faculty of Social Sciences at the University of Helsinki, 30–45. Saatavilla myös osoitteessa [http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/blended\\_learning\\_Finland.html](http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/blended_learning_Finland.html), luettu 15.4.2010
- LOP 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Osoitteessa [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf), luettu 15.8.2011.
- Luopa, P., Harju, H., Puusniekka, R., Sinkkonen, A., Jokela, J., Kinnunen, T. & Pietikäinen, M. 2008. *Kouluterveys 2008: Pääkaupunkiseudun raportti*. Stakes. Osoitteessa [http://info.stakes.fi/kouluterveys/pkseutu/pkseutu2008\\_raportti.pdf](http://info.stakes.fi/kouluterveys/pkseutu/pkseutu2008_raportti.pdf), luettu 15.6.2011.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 4, 267–274.
- Markkula J. & Öörni, E. 2009. Turvallinen elämä lapsille ja nuorille. Kansallinen lasten ja nuorten tapaturmien ehkäisyn ohjelma. Terveuden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 27/2009. Osoitteessa <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/ea565dd9-34e5-4e74-bcc6-27e567de2a96>, luettu 16.6.2011.

- Mäkinen, K. 2005. Strategic Security. A Constructivist Investigation of Critical Security and Strategic Organisational Learning Issues: Towards a Theory of Security Development.
- Finnish National Defence College. Department of Education Research Centre for Action Competence, Identity and Ethics. Väitöskirja. Osoitteessa <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/kasva/vk/makinen/strategi.pdf>, luettu 15.6.2011.
- Niemelä, P. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa P. Niemelä & A. Lahikainen (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 1–37.
- Nokelainen, P. (2010). Koulusurmat oppilaitosten hyvinvointia ja turvallisuutta uhkaavana tekijänä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 12(4), 49–61.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1398. Osoitteessa <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7665-5.pdf>
- Oikeusministeriö 2009. Jokelan koulusurmat 7.11.2007. Tutkintalautakunnan raportti. Oikeusministeriö. Julkaisu 2009:2.
- Oikeusministeriö 2010. Kauhajoen koulusurmat 23.9.2008. Oikeusministeriö. Tutkintalautakunnan raportti. Selvityksiä ja ohjeita 11/2010.
- Opetusministeriö 2010. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6.
- Osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/opm06.pdf>, luettu 15.4.2011.
- OPH DNRO 50/011/2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Opetushallitus. Osoitteessa [http://www.oph.fi/download/127373\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_291010.pdf](http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf), luettu 15.6.2010.
- OPTUKE 2011. Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto. Osoitteessa <http://optuke2010.wordpress.com/optuken-esittely/>, luettu 15.6.2011.
- Pentti V. 2003 Turvallinen yhteisö, turvattu yksilö, Yliopistopaino. Helsinki.
- Perusopetuslaki 628/1998. Osoitteessa [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), luettu 15.6.2011.
- OKM 2010. Perusopetus 2020 - yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1 Osoitteessa [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/perusopetuksen\\_tuntijako.html?lang=fi&extra\\_locale=en](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/perusopetuksen_tuntijako.html?lang=fi&extra_locale=en), luettu 15.6.2011.
- Pelastuslaki 468/2003 osoitteessa [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), luettu 15.6.2011.
- PETU 2010-2014. Pelastustoimen tutkimusohjelma. Pelastusopisto. Osoitteessa <http://www.intermin.fi/pelastus/home.nsf/pages/A12CD41D1B91FD59C225720B0025006D#3%20TUTKIMUSTEEMAT>, luettu 20.05.2011.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- POP 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.  
Opetushallitus. Osoitteessa [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf), luettu 16.6.2011.
- Punamäki, R-L., Tirri, K., Nokelainen, P., & Marttunen, M. 2011. Koulusurmat: Yhteiskunnalliset ja psykologiset taustat ja ehkäisy. Suomalaisen Tiedeakatemia kannanottoja -sarja, osa 2. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Reiman, T. 2007. Assessing organizational culture in complex sociotechnical systems . Methodological evidence from studies in nuclear power plant maintenance organizations. VTT Publications 627. Espoo: VTT. Osoitteessa <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4257/assessin.pdf?sequence=2>, luettu 20.06.2011.
- Reiman, T., Pietikäinen, E. & Oedewald, P. 2008. Turvallisuuskulttuuri. Teoria ja arviointi. VTT publications 700. Edita Prima Oy: Helsinki. Osoitteessa <http://www.vtt.fi/inf/pdf/publications/2008/P700.pdf>, luettu 15.6.2011.
- Reiman, T. & Oedewald, P. 2008. Turvallisuuskriittiset organisaatiot — onnettomuudet, kulttuuri ja johtaminen. Helsinki: Edita Publishing.
- Rimpelä, M. 2002. Lasten hyvinvoinnin trendit. Teoksessa Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27, s. 15–27. Osoitteessa [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm\\_478\\_27\\_02opisk\\_ymp\\_laatu.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_478_27_02opisk_ymp_laatu.pdf?lang=fi), luettu 15.5.2011.
- Rogoff, B. 2003. The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University Press.
- Ruuhilehto, K. & Vilppola, K. 2000. Turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuden edistäminen yrityksessä. TUKES-julkaisu 1/2000. Helsinki: Turvatekniikan keskus.
- Salomäki, U. 2002. Connect fi 006. Esitys toimenpideohjelmaksi kouluväkivallan vastustamiseen Euroopassa – mielenterveyttä edistävin keinoin. <http://www.health.fi/connect/activities/esitys.pdf>
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 830. Osoitteessa <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5148-1.pdf>, luettu 30.6.2011.
- Schein, E. 1991. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Jyväskylä:Gummerus.
- Sisäasiainministeriö 2010. Sisäasiainministeriön hallinnonalan tutkimusstrategia 2011–2014. Osoitteessa [http://www.intermin.fi/hallinnonalan\\_tutkimusstrategia.html](http://www.intermin.fi/hallinnonalan_tutkimusstrategia.html), luettu 22.6.2011.
- Sisäasiainministeriö 2009. Oppilaitosten turvallisuus. Työryhmän raportti. Sisäinen turvallisuus. Sisäasiainministeriön julkaisuja 40/2009. Osoitteessa [http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/6302A1CE9D552758C22576B0002390F2/\\$file/402009.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/6302A1CE9D552758C22576B0002390F2/$file/402009.pdf), luettu 15.6.2011
- Sisäasiainministeriö 2008. Turvallinen elämä jokaiselle - Sisäisen turvallisuuden ohjelma
- Valtioneuvoston yleisistunto 8.5.2008. Sisäinen turvallisuus. Sisäasiainministeriön julkaisuja 16/2008. Osoitteessa [http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/turva/home.nsf/files/162008/\\$file/162008.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/turva/home.nsf/files/162008/$file/162008.pdf), luettu 15.6.2011.

- Somerkoski, B. 2007 Lasten luvaton tuli, Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos. *Annales Universitatis Turkuensis C* 261. Osoitteessa <http://www.doria.fi/handle/10024/33614>, luettu 15.6.2011.
- Tiirikainen, K. 2009. *Tapaturmat Suomessa*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Työturvallisuuslaki 738/2002. Osoitteessa [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), luettu 20.5.2011.
- Waitinen, M. 2011. Turvallinen koulu? Helsingiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 334.
- Väljjarvi, J. 2002. Koulun oppimisympäristö ja opetusjärjestelyt. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnankylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA-2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 181–201.

# NÄKÖKULMIA KOKONAISTURVALLISUUSAJATTELUUN

*Juha Mäkinen, Maanpuolustuskorkeakoulu*

## Tiivistelmä

*Turvallisuusasiamme ovat olleet viimeistään 1980-luvulta alkaen yhä kiihtyvän globaalin, kansallisen ja paikallisen muutoksen kourissa, jossa niin uhkamallit kuin yhteiskuntamme elintärkeitä toiminnot ja niiden turvaamiseen tarkoitetut toimintatavat ovat muuttuneet. Ajan saatossa aivan kaikki ei kuitenkaan muutu, sillä strategisen tason ajattelun ytimessä on ollut jo vuosia syvä ymmärrys kansallisen ja kansainvälisen keskinäisriippuvuuden lisääntymisestä. Uhkien on katsottu laaja-alaisesti, kokonaisvaltaisesti ja globalisoituneen ollen keskinäisriippuvaisissa suhteissa toisiinsa.*

*Elämme suuren kulttuurimurroksen kynnyksellä niin kouluissa kuin yhteiskunnassa laajemminkin, jolloin olemme vasta alkamassa ymmärtää ja tiedostaa erilaisten turvallisuusuhkien ja varautumiskeinojen sekä oman toimintamme välisiä keskinäisriippuvaisuussuhteita. Hyvin usein turvallisuusasiat mielletään joko viranomaisasioiksi tai sitten globaalin kaukaisiksi ja omasta toiminnastamme riippumattomaksi.*

*Tässä artikkelissa tehdään glokaali käänne ja syvennyttään siihen, miten jokainen meistä voi myötävaikuttaa glokaalin turvallisuutemme ylläpitoon ja kehittämiseen toimijuuden ja toimintakyvyn kehittämisen kautta. Toisaalta kiinnitetään huomiota, ei yksinomaan kansalaiskasvatuksen, vaan ennemminkin globaalikasvatuksen merkitykseen kokonaisturvallisuudellemme.*

*Artikkelin pääasiallinen tavoite on globaalikasvatuksellinen eli lukijoiden silmien ja mielen avaaminen maailman todellisuudelle ja toimintaan herättäminen yhteisen kokonaisturvallisuutemme ylläpitämiseksi. Tähän globaalikasvatukselliseen päämäärään pyritään tutustuttamalla lukijat strategisten turvallisuusviranomaisten perusnäkökulmiin ja nykyisiin turvallisuusstrategioihin sekä -ohjelmiin. Toisaalta pyrin edesauttamaan turvallisuusviranomaisten, kouluviranomaisten ja kouluyhteisöjen sekä kansalaisten välistä vuorovaikutusta kokonaisturvallisuuteemme liittyvissä kysymyksissä.*

**Asiasanat:** *globaalikasvatus, uhkat, turvallisuusstrategia, toimintakyky, kokonaisturvallisuusajattelu*



## Turvallisuusviranomaistulkintani taustoista

Syntyperäisenä (päijät)hämäläisenä erittelen artikkelini aluksi kokemuksieni kautta nykyisen kokonaisturvallisuusajattelunäkemykseni kehittymistä ja perusteluja sekä puolustusvoimallisissa että yhteiskunnallisissa merkitysyhteyksissään. Olen syntynyt vuonna 1964 Lahdessa ja aloin hiljalleen ensin isoisäni kertomuksista ja sittemmin koulun penkillä tiedostaa, miten 1920- ja 1930-luvuilla kasvatetut ja koulutetut suomalaiset sotajoukot olivat täyttäneet tehtävänsä kaikkein pahimman keskellä eli esimerkiksi talvi- ja jatkosodassa. Isäni kertomuksista seurasin, miten 1960-luvulla puolustusvoimien rauhanaikaisena päätehtävänä säilyi asevelvollisten kouluttaminen ja kasvattaminen. Ylioppilaskirjoituksieni jälkeen vuonna 1983 sain ensimmäisen omakohtaisen konkreettisen kosketukseni puolustusvoimiin ja sen tehtäviin ensin varusmiespalveluksessa ja sen jälkeen palveltuani<sup>1</sup> puolustusvoimissa monissa tehtävissä.

Vuonna 2008 puolustusvoimien tehtävät tiivistettiin parlamentaarisesti nyky-muotoonsa<sup>2</sup>. Tiivistettäessä ei perinteisiin puolustusvoimien päätehtäviin kajottu<sup>3</sup>, sillä keskeisimpänä velvoitteena säilyi Suomen sotilaallinen puolustaminen. Kriisien ja sodan aikainen valtakunnan puolustaminen vaatii suorituskykyisiä joukkoja ja toimintakykyisiä kansalaissotilaita<sup>4</sup>, joita koulutetaan ja kasvatetaan varusmiespalveluksessa, reservin kertausharjoituksissa ja vapaaehtoisessa maanpuolustustoiminnassa. Joukkoja, kuten niiden sotilaitakaan, ei kouluteta ”talvi-sotaan”, kuten ei ”seuraavaan sotaankaan”, vaan ennemminkin kriisien ja sotien ennaltaehkäisemiseen suorituskykyisyyttään ja toimintakykyisyyttään osoittamalla (ks. Maanpuolustuskorkeakoulu 2005, 10). Ainoastaan viimeisenä vaihtoehtona, ja tällöinkin puolustuksellisesti, koulutettuja joukkoja valmistaudutaan käyttämään ulkoisen uhkan torjumiseksi ja suomalaisen yhteiskunnan sekä sen kansalaisten elinmahdollisuuksien turvaamiseksi.

1 Verbi *palvella* on vaihtoehtoinen teonsana esimerkiksi verbille *työskennellä*. Verbilä palvella viestin, ja usein viestimme, että tärkein motivaation lähteemme ei ole esimerkiksi raha vaan ennemminkin jokin muu kuten esimerkiksi kansalaisten turvallisuus.

2 Suomen sotilaallinen puolustaminen, muiden viranomaisten tukeminen ja osallistuminen kansainväliseen kriisinhallintaan.

3 Vastaavasti kaikissa muissa Pohjoismaissa kansainvälisiä kriisinhallintatehtäviä on painotettu yhä ensisijaisemmiksi tehtäviksi kansallisen maanpuolustuksen tehtävien sijaan. Toisaalta muilla Pohjoismailla ei ole Suomeen verrattavissa olevaa geopolitiittista asemaa suhteessa Venäjään eivätkä monetkaan valtiot jäsennä asevelvollisuuden yhteiskunnallisia suhteita siten kuten asevelvollisuutta ylläpitävissä maissa tehdään.

4 Tällä käsitteellä tarkoitan sitä, että varusmiespalveluksessa asevelvollisista koulutetaan kansalaissotilaita, joiden identiteetissä on aineksia sekä kansalaisuudesta että sotiluudesta. Tästä populaatiosta rekrytoituvat puolustusvoimien palvelukseen hakeutuvat ammattisotilaat, joiden identiteetissä tulee säilyä palvelusvuosinaankin kansalaisuuden ja kansalaissotiluuksien aineksia. Tästä näkökulmasta pyritään estämään muutosta, jossa erilaisten yhteiskunnallisten ja taloudellisten paineiden takia sotiluus saattaisi luisua ammattisotilaiden osalta demokraattisen kansalaisuutensa torjuviin tulkintoihin tai palkkasotiluteen esimerkiksi yksityisen turvallisuussektorin palveluksessa. Syvemmin tähän problematiikkaan teoksessa Toiskallio & Mäkinen (2009) ja Mäkinen & Tuominen (2010).

Jo ennen syntymääni, vuodesta 1956 alkaen (Reinimaa 2006), ovat suomalaiset osallistuneet rauhanturvaajina<sup>5</sup> monissa eri maissa ja maanosissa tapahtuneisiin rauhanturvaamisoperaatioihin (Reinimaa 2006). Suomalaisia asevelvollisia on valitettavasti kaatunut ja haavoittunut kansainvälisissä operaatioissa, mutta onnekseen heidän henkilökohtaiset uhrauksensa ovat koituneet paikallisen väestön turvallisuuden, ja myös meidän turvallisuutemme parhaaksi<sup>6</sup>. Tällaisen perinteen jatkeeksi puolustusvoimien kolmas tehtävä edellyttää edelleenkin osallistumista kansainväliseen kriisinhallintaan. Erittelemistäni kokemuksistani ja yhteisöllisesti jaetuista merkitysperspektiiveistä maailmaa tarkasteltaessa lienee ymmärrettävää, miksi me kansalaissotilaat tarkastelemme paikallisten koulujenkin turvallisuutta osana kansainvälisiä ja globaalejakin, kuten *glokaalejakin*<sup>7</sup>, merkitysyhteyksiä ja keskinäisriippuvaisuussuhteita.

Palveltuani Kadettikoulu-opintojeni jälkeen upseerina asevelvollisten koulutajana muutaman vuoden alkoi 1990-luvun alkupuolella myös itselleni valjeta, miten ulkoisen ja sisäisen turvallisuusympäristömme muutos ohjasi meitä turvallisuusviranomaisia<sup>8</sup> ensin toisemme tiedostamaan ja hiljalleen yhä kehittyneempiin yhteistoiminnan muotoihin (Mäkinen 2011). Globalisaation ja uusliberalismin edetessä (Patomäki 2007) myös me turvallisuusviranomaiset pyrimme kehittämään omaa toimintaamme milloin minkinlaisten johtamisoppien<sup>9</sup> avulla.

Toimintaamme kehittäessämme asiakkuutemme, prosessimme ja tuloksemme ovat itsellemme kirkastuneet ja palveluasenne on jatkanut tunkeutumistaan keskuuteemme yhä kattavammin ja syvemmin. Etenkin demokraattisissa yhteiskunnissa turvallisuusviranomaiset ovat poliittisen kontrollin ja seurannan alaisina ja tiedostavat oman erityislaatuisuutensa suhteessa rinnalla kasvaneeseen julkiseen turvallisuusalan yritystoimintaan ja hyvinkin heterogeenisiin kansalaistarpeisiin. Ajoittain tällainen viranomaisten erityislaatuisuus on ollut koetteilla sovellettaessa julkiselle sektorille kriitikittömästi yksityisen sektorin toimintalogiikkaa esimerkiksi uuden julkisjohtamisen muodossa (New Public Management; Heiskanen & Honkonen 2005; Mäkinen 2011).

5 Vuosikymmenten saatossa aiempi rauhanturvaaminen on muuttunut kriisinhallinnaksi, mutta meidän suomalaisten osalta kyseessä ei ole merkittävä muutos, sillä kaiken aikaa aseellisenkin voiman käyttöön on ollut valmius, mutta aseellista voimaa ei edelleenkaan käytetä aktiivisesti toiminta-alueella (Ramsbotham ym. 2008; Berdal 2008).

6 Luonnollisesti jatkossakin tulee tutkia ja arvioida rauhanturvaamisen, sotilaallisen ja kokonaisvaltaisen kriisinhallinnan aikaansaamia vaikutuksia osana prosesseja, joiden avulla tätä toimintaa pyritään monikansallisesti kehittämään.

7 Erotuksena globalisaatiosta *glokalisaatio*-käsite viittaa sekä maailmanlaajuisiin (globaaleihin) että paikallisiin (lokaaleihin) tekoihin ja tapahtumiin, joilla on ”keskinäisriippuvainen” eli dialektinen vuorovaikutussuhde. Globaalitkaan asiat eivät ilmaannu nk. tyhjästä vaan sen sijaan paikallisissa yhteyksissään toimivien ihmisten keskuudesta.

8 Viittaatan tällä käsitteellä sotilaisiin, poliiseihin ja palomiehisiin sekä muihin lähinnä puolustus- ja sisäasianministeriöiden hallinnonalojen turvallisuusviranomaistoimijoihin.

9 Ensimmäinen 1990-luvun alusta tulosjohtamisen, sittemmin laatujohtamisen ja strategisen johtamisen ja nyttemmin esimerkiksi syväjohtamisen (Nissinen 2001) ja osaamisen johtamisen keinoin.

## Tilannekatsaus 2000-turvallisuusstrategioihin: mikä jaettu kohde turvataan ja miltä sekä miten?

Tässä alaluvussa esittelen turvallisuusalan yhteistoiminnan kehittämiseen ja koulujenkin toimintaedellytysten turvaamiseen tähtäävän turvallisuusviranomais-toiminnan strategisen tason perusteita. Oletukseni on, että parhaimmillaan ja kehittyneimmillään kansallisten turvallisuusviranomaisten strategisella työllä on merkittäviä suotuisia vaikutuksia kansalaisten perustarpeiden tyydyttymiseen ja odotuksiensa mukaiseen viranomaisten asiakaspalvelutoimintaan.

Turvallisuuteen<sup>10</sup> keskittyneessä parlamentaarisessa prosessissa pyritään pelkistetyksi sanottuna hahmottamaan ja sopimaan *kohde*, joka turvataan<sup>11</sup>, *uhkat*, joilta turvataan ja *keinot*, joilla turvataan (Limnell 2009, 46). Turvallisuus- ja puolustuspolitiikan parlamentaarista ja demokraattista ulottuvuutta on pyritty vahvistamaan parlamentaaristen toimielinten<sup>12</sup> avulla 1970-luvulta lähtien (ks. Valtioneuvoston kanslia 2010, 32). 1990-luvun puolivälissä turvallisuus- ja puolustuspoliittinen päätöksenteko muuntui selontekomenettelyksi, joka on jatkunut meidän päiviimme asti (ks. Limnell 2009, 218).

Selontekomenettely rinnalle on noussut vuodesta 2003 alkaen rinnakkaisia, näkökulmiltaan ja painotuksiltaan erilaisia, turvallisuusstrategioita ja -ohjelmia. Ensin vuonna 2003 ryhdyttiin Suomessa työstämään Yhteiskunnan elintärkeiden toimintojen turvaamisen strategioita (YETTS<sup>13</sup>), ja vuodesta 2004 alkaen Sisäisen turvallisuuden ohjelmaa. Muutosten seurauksena sekä sisäisen että ulkoisen turvallisuuden uhkia ja varautumiskeinoja tarkasteltiin keinotekoisesti erillisinä ja unohdettiin ainakin ajoittain se tosiasia, että myös sisäistä turvallisuutta koskevien linjausten tulee perustua laaja-alaiseen turvallisuusselontekoon ja olla edelleen yhteen sovitettuja [YETTS ja sen seuraajan eli] Yhteiskunnan turvallisuusstrategian sekä muiden relevanttien ohjausasiakirjojen kanssa (Valtioneuvoston kanslia 2010).

Turvallisuuden toimiala on ollut viimeistään 1980-luvulta alkaen yhä kiihtyvän globaalin muutoksen kourissa<sup>14</sup>, jossa niin uhkamallit kuin yhteiskuntam-

10 Tässä artikkelissa en tee syvällistä käsiteanalyysiä turvallisuudesta (ks. Mäkinen K, 2005 Airaksinen 2011). Sen sijaan tarkastelen turvallisuuskäsitettä suhteuttaen sen vastakohtaansa (esimerkiksi uhka) ja asemoiden nämä käsitteet osaksi sekä yhteiskunnallisia ja turvallisuusalan strategisia merkitysyhteyksiä että nykyisiä kansallisia turvallisuusstrategioita ja -ohjelmia.

11 Turvattava kohde on viime vuosikymmeninä muuntunut valtiolliselta yksilölliselle tasolle. Nykyisin korostetaan käsitteellisesti inhimillistä turvallisuutta (human security) eikä ensisijaisesti ja yksinomaisesti valtion/valtioiden turvallisuutta (Mäkinen 2010). Täten kohde ei ole yksinomaisesti kansallinen vaan myös kansainvälinen ja globaaliin toimintaympäristöön asemoituva.

12 Epävirallinen käsite, jolla tarkoitan niin parlamentaarisia puolustuskomiteoita (I–III), parlamentaarista puolustuspoliittista toimikuntaa kuin puolustuspoliittista neuvottelukuntaa.

13 Vuonna 2010 YETTS uudistui Yhteiskunnan turvallisuusstrategiaksi (Valtioneuvosto 2010).

14 Tähän globaaliin prosessiin viitataan käsitteellä *security sector reform* (SSR), joka käytännössä on esimerkiksi Suomessa ilmennyt Puolustusvoimien Kansainvä-

me elintärkeät toiminnot ja niiden turvaamiseen tarkoitettut toimintatavat ovat muuttuneet. Ajan saatossa aivan kaikki ei kuitenkaan muutu, sillä strategisen tason muutoksen ytimessä on ollut jo vuosia sekä syvä ymmärrys kansallisen ja kansainvälisen keskinäisriippuvuuden lisääntymisestä (Valtioneuvosto 2004, 5; Valtioneuvosto 2009, 4; Valtioneuvosto 2010, 3) että se, että uudet uhat ovat enenevässä määrin alkaneet heijastua Euroopan maiden ulkoiseen ja sisäiseen turvallisuuteen. (Valtioneuvosto 2004, 17.) Nykyisin tiedostamme yhä laajemmin ja merkityksellisemmin, että globaalit ja yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat lähiyhteisöjen elämänpiiriin ja elämäntapoihin ja luovat uusia riskejä ja *uhkia* (Sisäasiainministeriö 2009, 6) myös kouluille ja suomalaiselle koululaitokselle. Vastavuoroisesti myös maailmanlaajuisesti avautuvat *mahdollisuudet* tulee tiedostaa tarkoittaen muun muassa sitä, että turvallisuusviranomaisetkin oppivat glokalisoituvan yhteistoiminnan avulla<sup>15</sup> aiempaa syvemmin ja tuloksetkaammin rakentamaan edellytyksiä laajojenkin uhkien hahmottamiselle ja varautumistoimenpiteiden tekemiselle.

1990-luvulla niin kutsuttu laaja turvallisuuskäsitys nousi suomalaisen turvallisuuspoliittisen keskustelun keskiöön ja kansalaisten huomion kohteeksi. Laaja turvallisuuskäsitys kattaa kaikki sellaiset, ei esimerkiksi vain sotilaalliset, turvallisuuskysymykset, jotka kehittyessään saattavat muodostua uhkiksi aiheuttaen vaaraa tai haittaa Suomelle, väestölle tai suomalaisen *yhteiskunnan elintärkeille toiminnoille* (Valtioneuvosto 2009). Vuoden 2009 turvallisuus- ja puolustuspoliittisessa selonteossa korostettiin, miten tällaiset laaja-alaiset turvallisuusuhkat ilmaantuvat joko ihmisten aktiivisen tai tahattoman toiminnan tai luonnon ilmiöiden takia. Näkökulma oli tuolloin, kuten useimmiten nykyisinkin, sangen epäsystemaattinen eikä ihmisen toiminnan tahallisten ja tahattomien vaikutusten *keskinäisriippuvaisuuksia* esimerkiksi luonnon ääri-ilmiöihin otettu tarkastelun piiriin.

Tuorein Valtioneuvoston strateginen (Valtioneuvosto 2010, 16) linjaus ilmentää valtakunnallista strategista tahtotilaa uhkista, joilta ensisijaisesti kansalaisia varaudutaan turvaamaan:

- voimahuollon vakavat häiriöt
- tietoliikenteen ja tietojärjestelmien vakavat häiriöt – kyberuhkat
- kuljetuslogistiikan vakavat häiriöt
- yhdyskuntatekniikan vakavat häiriöt
- elintarvikehuollon vakavat häiriöt
- rahoitus- ja maksujärjestelmän vakavat häiriöt
- julkisen talouden rahoituksen saatavuuden häiriintyminen

lisen Keskuksen (sotilaallisen kriisinhallinnan osaamiskeskus) perustamisena vuonna 2001 ja Kriisinhallintakeskuksen (siviilikriisinhallinnan osaamiskeskus) perustamisena vuonna 2006. Edelleen vuonna 2008 keskuksat muodostivat yhdessä Kokonaisvaltaisen kriisinhallinnan osaamiskeskus. Nimestään huolimatta osaamiskeskus ei ole erillinen organisaatio vaan kahden organisaation välinen yhteistyömuoto. 15 Ks. Etienne Wenger (1998), jonka mukaan ”learning involves an interplay between the local and the global”. Täten dialektisesti sanottuna glokiaal (oppimis)toiminnan merkitys korostuu. Ks. lisäksi Mäkinen 2006.

- väestön terveyden ja hyvinvoinnin vakavat häiriöt
- suuronnettomuudet, luonnon ääri-ilmiöt ja ympäristöuhkat
- terrorismi ja muu yhteiskuntajärjestystä vaarantava rikollisuus
- rajaturvallisuuden vakavat häiriöt
- poliittinen, taloudellinen ja sotilaallinen painostus
- sotilaallisen voiman käyttö

Parlamentaarisesti ja turvallisuusviranomaisia osallistaen muotoillut strategiset uhkamallit, kuten myös varautumisen ja ennakkoinnin periaatteet ja keinot sekä turvattavien kohteiden määrittäminen, muuttuvat hiljalleen vaikuttaen turvallisuusviranomaisten ja ammatti- ja kansalaisosittelaiden tehtäviin sekä vähintään jossain määrin myös heidän identiteetteihinsä. Kuten yllä olevasta luettelosta huomataan, meitä uhkaavat erilaiset teknistaloudelliset mutta myös inhimilliset uhkat, kuten esimerkiksi väestön terveyden ja hyvinvoinnin vakavat häiriöt.

Yllättäen vasta viime vuosina on turvallisuusalan strategioissamme otettu huomioon ilmastonmuutos ja se, miten me ihmiset olemme vaikuttaneet, ja vaikuttamme jatkossakin ilmastonmuutoskehitykseen joko tiedostaen tai tiedostamattamme (IPCC 2007; Maailmanpyörä 2007, 14–17; Vaahtoranta 2010). Ilmastonmuutos on malliesimerkki globaalista, mutta myös valitettavan lokaalisti vaikuttavasta muutosprosessista, johon onneksemme voidaan sopeutua ja vaikuttaa (Bellarby, Foereid, Hastings & Smith 2008; Maa- ja metsätalousministeriö 2005).

Nykyisin turvallisuusviranomaisten yhteistoiminnassa suojaama ja turvaama kohde ei ole ainakaan ensisijaisesti ja yksinomaisesti keskinäisriippuvaisuuskiistaan irrotettu Suomen kansalainen. Mikä sitten on se suojeltava kohde? Tietyllä tapaa osin ja esimerkiksi oma valtiomme ja sen kansalaiset, mutta strategisessa tarkastelussa suojauksen kohteeksi on käsitteellistetty seuraavat yhteiskunnan elintärkeät toiminnot:

- valtion johtaminen
- kansainvälinen toiminta
- Suomen puolustuskyky
- sisäinen turvallisuus
- talouden ja infrastruktuurin toimivuus
- väestön toimeentuloturva ja toimintakyky ja
- henkinen kriisinkestävyys (Valtioneuvosto 2010, 18).

Edelleen huomioni keskittyy usein vähemmälle tarkastelulle jääviin inhimillisiin tekijöihin eli väestömme toimintakykyyn ja henkiseen kriisinkestävyyteen. *Kuka*, miten ja milloin niitä ylläpitää ja kehittää?

## Nuoret: pää pensaaseen vai nokka kohti uusia pettymyksiä ja mahdollisuuksia?

Saatamme ajatella, että meidän vanhempina ja kasvattajina tulee kaikin keinoin taata se, että lapsemme ja nuoremme pääsevät turvallisin mielin keskittymään omaan koulutyöhönsä, opiskeluunsa ja oppimiseensa. Näin ollen kansainvälis-

ten ja globaalien asioiden tiedostaminen olisi etenkin lapsille ja nuorille pahaksi, jolta meidän vanhempina ja viisaampina lapsiamme tulisi varjella. Tällainen idealistinen ajatus ei valitettavasti tarjoa tarkoituksenmukaista ohjenuoraa aikamme aikuisille ja lapsille eikä nuorillekaan.

Näyttäisikin siltä, että aikamme nuorten riskikokemuksissa henkilökohtainen, paikallinen ja globaali ovat läsnä yhtäaikaaisesti (Myllyniemi 2010). Esimerkiksi internetin avulla monet lapset ja nuoret ovat nykyisin sekä uhkaavista että mahdollisuuksia tarjoavista asioista aiempaa enemmän *tietoisia*. Lähtökohdaksi ei tulekaan ottaa sitä, miten varjella lapsia ja nuorisoa tiedostamasta tilannetta tällä planeetalla. Sen sijaan meidän aikuisten tulee lähtökohteisesti tiedostaa glokaaleja tilanne- ja muutostekijöitä sekä miettiä yhdessä, mitä voimme *tehdä* hyvinvointiin ja turvallisuuteen epäsuotuisasti vaikuttavien tekijöiden ja vaikutuksiensa vähentämiseksi.

Tukeudun puheenvuorossani tuoreimpaan Nuorisobarometriin (Myllyniemi 2010), koska sattuvasti se keskittyi vuorostaan lasten ja nuorten tulkintoihin ulko- ja turvallisuuspoliittisista kysymyksistä. Menemättä tässä artikkelissani barometrivastausten yksityiskohtiin otan esille muutaman mielestäni keskeisen ja jatkopohdintaa vaativan barometrituloksen. Osa turvattomuuden kokemuksesta mittaavista kysymyksistä on toistettu Nuorisobarometreissa kahden vuoden välein vuodesta 2004 lähtien, ja epävarmuuden tunteet ovat vähentyneet kyselykyselyltä ja erityisesti kautta linjan niin globaaleissa kysymyksissä (esim. ihmisestä johtuva ilmastonmuutos), elinympäristön osalta (esim. asuinympäristön turvattomuus, arvot ja asenteet) kuin suuremmin henkilökohtaisissa asioissa (esim. oma toimeentulo ja opiskelu). Väitän, ettei ole myönteistä, jos lapset ja nuoret mieltävät nykyisessä tilanteessa globaalien turvallisuuden kehittyneen suotuisasti ja kuvittelevat, että he voivat henkilökohtaisesti ja pysyvästi irrottautua keskinäisriippuvaisuussuhteista omaan subjektiiviseen turvallisuuden tunnetilaansa. Yhdistettynä aiemmin esitettyyn tulkintaani nykyisten ja -nuorison globaalien tietoisuuden tasosta kannustan meitä kaikkia miettimään ja päättämään, miten voimme edetä laajasta tiedostamisesta kehittävien tekojen ja toiminnan tasolle.

Tiedostamisesta tulee edetä tekoihin sekä epäsuorasti että suorasti (Jensen 2004). Suora tekeminen (direct actions) merkitsee esimerkiksi oman kulutuskäyttäytymisen tietoista ja tavoitteellista kehittämistä aiempaa ympäristöystävällisemmäksi, ja epäsuora tekeminen tarkoittaa haitallisten ympäristövaikutusten vähentämistä vaikuttamalla muihin ihmisiin. Tässä suhteessa mielestäni huoletuttavin Nuorisobarometrissä esitetty tulos on se, että lähes puolet nuorista pitää itseään hyvin pessimistisinä (Myllyniemi 2010). Asioihin ei voi ikään kuin vaikuttaa, ja tunnutaan yleisesti ajateltavan, että minä ainakaan en voi vaikuttaa ja siksi en tahdokaan vaikuttaa ainakaan laajemmin kuin vain omiin asioihini.

## Kansalaiskasvatuksen rinnalle globaalikasvatusta

Yhteiskunnan turvallisuusstrategian mukaan (2010, 54) opetuksen kehittämisessä otetaan huomioon *kansalaiskasvatukselliset* mahdollisuudet välittää tietoa uhkista ja niihin varautumisesta. Henkistä kriisinkestävyyttä vahvistavia aihekokonaisuuksia kehitetään operussuunnitelmien ja tutkintojen perusteissa ja niiden mukaisessa koulutuksessa. Oppilaille ja opiskelijoille välitetään suomalaisen yhteiskunnan arvomaailma sekä tietoa väestön turvallisuudesta, vastuullisesta käyttäytymisestä elämän eri tilanteissa sekä kokonaisuunpuolustuksesta ja turvallisuuspolitiikasta.

Toisaalta, aivan kuten artikkelini alkupuolella kansallisia turvallisuusstrategioitamme tarkastelllessani totesin, jo vuosia turvallisuusviranomaisten ydinajatuksena on ollut se, että kansallinen ja kansainvälinen keskinäisriippuvaisuus on lisääntynyt ja samalla uudet uhat ovat yhä enemmän vaikuttamassa kaikkien maiden ja kansalaisten ulkoiseen ja sisäiseen turvallisuuteen. Toisin sanoen kansalaisille se merkitsee sitä, että vastuullisuuteen kasvamisen ulottuvuudet ovat laajentuneet kansalliselta aina globaalille tasolle asti (Melén-Paaso & Kaivola 2009, 152; ks. Valtioneuvosto 2010, 16; Valtioneuvoston kanslia 2010, 37).

Nykyisin nykyaikaista globaalikasvatuksellista perustaa aletaan suomalaisessa koululaitoksessa rakentaa viimeistään jo esiopetuksessa pohjautuen eheyttämisen periaatteeseen. Eheyttäminen merkitsee sitä, että opetus muodostuu kokonaisuuksista, jotka liittyvät lapsen elämänpiiriin ja toisaalta lapsen *maailmankuvaa laajentaviin* ja jäsentäviin sisältöihin (Opetushallitus 2010, 12). Perusopetuksessa opetusta eheytetään aihekokonaisuuksien avulla muodostaen painoalueita ja täten vastaten aikamme koulutushaasteisiin myös globaalilla tasolla (Opetushallitus 2004, 38–43). Vastaavasti lukion opetussuunnitelmissa tehdään eheyttäviä painotuksia, joiden avulla opiskelijoita muun muassa kannustetaan ja tuetaan aktiiviseen kansalaisuuteen ja yrittäjyyteen paikallisella, valtakunnallisella, eurooppalaisilla sekä globaaleilla tasoilla (Opetushallitus 2003, 25).

Globaalikasvatuksen tehtävänä katsotaan yleisesti olevan se, että se avaa ihmisten silmät ja mielen maailman todellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta (Opetusministeriö 2010, 8). On syytä hahmottaa, ettei ”silmiä ja mielen avaamiseen” ole tarpeen pyrkiä kasvatettaessa jatkossa yksinomaan maailmankansalaisia vaan myös *aktiivisia kansalaisia* suomalaiseen demokratiaan. Aktiiviseen kansalaisuuteen tukeminen nouseekin tarkastelussa keskiöön (Opetusministeriö 2010, 18) ja siitä huolimatta, onko näkökulmamme kansalaiskasvatusta vai globaalikasvatusta painottava.

Globaalikasvatusta merkitsee ihmisen elinikäisen kehitysprosessin, ohessa esi-merkinomaisesti vaiheistetun, tukemista:

- yhteiskuntamme ja maailmamme ymmärtäminen



- oivallus siitä, että kun ihmisellä on vapaa tahto, hänellä on myös sekä valinnan mahdollisuus että vastuu tekemistään valinnoista
- henkilökohtaisen etiikan muodostaminen valintojemme pohjaksi
- moraalinen eli hyvän ja oikean käytöksen sääntöjen omaksuminen
- toiminta kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman ja kestäväns tulevaisuuden puolesta.

(Opetusministeriö 2010, 9.)

Vastaavasti eettisen kasvatuksen ulottuvuus laajenee kansallisista, ja esimerkiksi uskontokuntakohtaisia lähtökohtia korostavista näkökulmista muitakin uskontoja ja kulttuureja tiedostavalle ja tunnustavalle sekä niiden sisäistä ja välistä *dialogia* kehittäväälle tasolle asti (Heinonen 1997; Heinonen 2002; 2007; Kangas 2010). Aivan kuten esimerkiksi perusopetuksen uudistamista valmisteltaessa on huomattu, luovat muun muassa globalisaatio ja monikulttuurisuus myös eettisiä haasteita, joita tulee käsitellä ja ottaa kasvatuksessa ja koulutuksessa sekä työssä oppimisessa aiempaakin enemmän huomioon (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; ks. lisäksi Ananiadou & Claro 2009). Mainittakoon, että varusmiespalvelus<sup>16</sup>, kuten siviilipalveluskin, on osa kansallista suomalaista koulutusjärjestelmää, ja täten tässä esitetyt globaalikasvatukselliset kehittämisenäkökohdat ovat merkityksellisiä myös niissä yhteyksissä, sillä kehitetäänhän suomalaista asevelvollisuutta osana elinikäistä koulutusjärjestelmää (Puolustusministeriö 2010).

## Toimintakyvyn kehittäminen turvallisuutemme ja hyvinvointimme kehittämisen keskiössä

Millainen ihmiskuva välittyy kouluissa ja yhteiskunnassa lapsille ja nuorille? Millaisia ihmiskäsityksiä lapsilla ja nuorilla nykyisin on? Esimerkiksi opetuksen perusteissa (Opetushallitus 2010; Opetushallitus 2004) ihmiskuva hahmottuu holistiseksi eli fyysisen, henkisen, sosiaalisen ja eettisenkin ulottuvuuksien muodostamaksi kokonaisuudeksi. Näkökulmaltaan samankaltaiseen tulokseen on päädytty myös sotilaspedagogiikassa, jossa 1990-luvulta alkaen on rakennettu ymmärrystä toimintakyky-käsitteestä<sup>17</sup> (Toiskallio 2003; Toiskallio & Mäkinen 2009; Mäkinen & Tuominen 2010) sekä myös niistä keinoista, joiden avulla tätä valmiutta voitaisiin kehittää opetuksen ja kasvatuksen yhteydessä (ks. lisäksi Valtioneuvosto 2008; Valtioneuvosto 2010).

Toimintakyvynäkökulman ytimessä ovat identiteetti- ja eettiset kysymykset. Nykyisessä jälkimodernissa yhteiskunnassa identiteettimme helposti pirstaloituu (Côté & Levin 2002), eikä kouluopetuksessa välttämättä optimaalisella tavalla

<sup>16</sup> sisältäen tässä yhteydessä myös vapaaehtoisina palvelevat naiset.

<sup>17</sup> Toimintakyky on sananmukaisesti kykyä toimia. Tämän voi ymmärtää joko siten, että toimintakyky edeltää toimintaa tietynlaisena valmiutena tai niin, että toimintakyky on mukana toiminnassa sen alituisena käyttövoimana. Ihmisen toimintakyky on fyysisen, psyykkisen (henkisen), sosiaalisen ja eettisen olemuksen muodostama holistinen osiinsa jakautumaton kokonaisuus (ks. Toiskallio & Mäkinen 2009, 48-49).



vahvisteta positiivisen identiteetin kehitystä (Ropo 2011). Suomalaista kouluopetusta ei saisi pelkäksi hyväksyttävien käyttäytymis- tai osaamismuutosten aikaansaamiseksi (ks. Jensen & Schnack 1997: 2006; Jensen 2004), vaan ennen kaikkea kouluissa tulisi *tasa-arvoisesti* keskittyä kaikkien oppijoiden voimaannuttamiseen ja toimijuuden ilmaantumisen tukemiseen siitäkin huolimatta, että nykyisin yhteiskuntamme näyttäisi olevan eriarvoistumassa (Helkama 2011; Palola & Karjalainen 2011). Mutta, kuten todettua, sinä ja me voimme haluessamme vaikuttaa muutokseen ja olla mukana ylläpitämässä Suomea turvallisena ja kansalaisten perustarpeet tyydyttävänä maana.

## Lähdeluettelo

- Airaksinen, T. 2011. Turvallisuudesta ja sodan etiikasta. Teoksessa J. Tuominen (toim.) Nuoret, arvot ja maanpuolustus: yksilö, yhteiskunta ja organisaatiot turvallisuudessa –seminaarin julkaisu. Helsinki: Edita Prima.
- Ananiadou, K. & Claro, M. 2009. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD countries, OECD Working Papers, No. 41. OECD Publishing.
- Bellarby, J., Foereid, B., Hastings, A. & Smith P. 2008. Cool farming: Climate impacts of agriculture and mitigation potential. <http://www.greenpeace.org/international/en/publications/reports/cool-farming-full-report/>. Luettu 4.4.2011.
- Berdal, M. 2008. The Security Council and peacekeeping. Teoksessa V. Lowe, A. Roberts, J. Welsh, & D. Zaum (toim.) The United Nations Security Council and war. The evolution of thought and practice since 1945. Oxford: Oxford university press.
- Côte, J.E. & Levine, C.G. 2002. Identity Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis. US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heinonen, R.E. 1997. Arvomuisti kehitysyhteistyössä. Turku: Painotalo Gillot.
- Heinonen, R.E. 2002. Values Memory, Global Ethic and Civil Crisis Management. Teoksessa J. Toiskallio, W. Royl, R.E. Heinonen & Halonen, P. (toim.) Cultures, Values and Future Soldiers. Helsinki: Edita.
- Heinonen, R.E. 2007. Competence for Dialogue and Peace Building. Some rules and recommendations for intercultural encounters. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) Ethical Education in the Military: What, How and Why in the 21st Century? Helsinki: Edita Prima.
- Heiskanen, M. & Honkonen, R. 2005. Poliisi ja muutos. Espoo: Poliisiammattikorkeakoulu.
- Helkama, K. 2011. Eriarvoisuuden kasvu tuhoaa kilpailukykyimme perustaa. Helsingin Sanomat 25.3.2011.
- IPCC 2007. Summary for Policymakers. In: Climate Change 2007: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Solomon, S., D. Qin, M. Manning, Z. Chen, M. Marquis, K.B. Averyt, M. Tignor and H.L. Miller (toim.)]. [http://www.ipcc.ch/publications\\_and\\_data/ar4/wg1/en/contents.html](http://www.ipcc.ch/publications_and_data/ar4/wg1/en/contents.html). Luettu 15.9.2010.
- Jensen, B.B. 2004. Environmental and health education viewed from an action-oriented perspective: a case from Denmark. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (4), 405–425.
- Jensen, B.B. & Schnack, K. (1997: 2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*. Uusintapainettu *Environmental Education Research*, 12 (3-4), 471–486.
- Kangas, S. 2010. Sotilassielunhoidon kivijalka – näkökulmia teoriaan ja käytäntöön. Teoksessa J. Mäkinen & J. Tuominen (toim.) Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion Juhlakirja: Military Pedagogical Reflections. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

- Limnell, J. 2009. Suomen uhkakuvapolitiikka 2000-luvun alussa. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Maailmanpyörä 2007. Ilmastonmuutos käsittelyyn oppitunnilla. Suomen YK-liiton julkaisu 2/2007, 14–17.
- Maa- ja metsätalousministeriö 2005. Ilmastonmuutoksen kansallinen sopeutumisstrategia. [http://www.mmm.fi/attachments/mmm/julkaisut/julkaisusarja/5entWjJi/MMMjulkaisu2005\\_1.pdf](http://www.mmm.fi/attachments/mmm/julkaisut/julkaisusarja/5entWjJi/MMMjulkaisu2005_1.pdf). Luettu 14.1.2011.
- Maanpuolustuskorkeakoulu 2005. Tietoja Suomen kokonaismaanpuolustuksesta 2006. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Mélen-Paaso, M. & Kaivola, T. 2009. Globaalivastuun edistämisen uusi viitekehys. Teoksessa J. Lampinen & M. Mélen-Paaso (toim.) Tulevaisuus meissä: kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm40.pdf?lang=fi>. Luettu 14.1.2011.
- Myllyniemi, S. 2010 (toim.) Puolustuskannalla: Nuorisobarometri. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mäkinen, J. 2006. The Learning and Knowledge Creating School: Case of the Finnish National Defence College. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Mäkinen, J. 2010. Educating soldiers and security sector actors for human security-oriented activities. Tiede ja Ase. Helsinki: Hakapaino.
- Mäkinen, J. 2011. Kommenttipuheenvuoro rehtori Seppo Kolehmaisena esitykseen. Teoksessa J. Tuominen (toim.) Nuoret, arvot ja maanpuolustus: yksilö, yhteiskunta ja organisaatiot turvallisuudessa -seminaarin julkaisu. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Mäkinen, J. & Tuominen, J. 2010. Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhlaKirja. Military Pedagogical Reflections. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Mäkinen, K. 2005. Strategic Security: A Constructivist Investigation of Critical Security and Strategic Organisational Learning Issues: Towards a Theory of Security Development. Helsinki: Edita Prima.
- Nissinen, V. 2001. Military Leadership: a critical constructivist approach to conceptualizing, modelling and measuring military leadership in the Finnish Defence Forces. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf). Luettu 6.4.2011.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf). Luettu 6.4.2011.
- Opetushallitus 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/esiopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esiopetus). Luettu 6.4.2011.
- Opetusministeriö 2010. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen: globaalivastuuprojektin ohjausryhmän loppuraportti. [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Globaalivastuuprojektin\\_ohjausryhman\\_loppuraportti.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Globaalivastuuprojektin_ohjausryhman_loppuraportti.html). Luettu 14.1.2011.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaistut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>. Luettu 14.1.2011.
- Patomäki, H. 2007. Uusliberalismi Suomessa. Helsinki: WSOY.
- Palola, E. & Karjalainen, V. (toim.) 2011. Sosiaalipolitiikka: hukassa vai uuden jäljillä? <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/970d363e-9edf-4b54-a76e-446b81ed34b5>. Luettu 29.3.2011.
- Puolustusministeriö 2010. Suomalainen asevelvollisuus. <http://www.defmin.fi/>. Luettu 29.9.2010.
- Ramsbotham, O., Woodhouse, T. & Miall, H. (2005). Contemporary Conflict Resolution: The prevention, management and transformation of deadly conflicts. Second Edition. UK: Polity Press.
- Reinimaa, J. 2006. YK-kenraalin puumiekka. Yhdistyneiden Kansakuntien Suomen Komppania 1956–1957. Kaarina: Kaarinan Tasopaino.
- Ropo, E. 2011. Turvallisuus, identiteetti ja hyvinvointi. Esitys OPTUKE tutkimus- ja kehittämissymposiumissa 8.2.2011.
- Sisäasiainministeriö 2009. Oppilaitosten turvallisuus – työryhmän raportti. [http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/6302A1CE9D552758C22576B0002390F2/\\$file/402009.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/6302A1CE9D552758C22576B0002390F2/$file/402009.pdf). Luettu 14.1.2011.
- Toiskallio, J. 2003. Ethics, Military Pedagogy, and Action Competence. Teoksessa E.R. Micewski (toim.) Civil-Military Aspects of Military Ethics. Austria: National Defence Academy Printing Office.
- Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka: sotilauden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Vaahtoranta, T. 2010. How energy and climate change may pose a threat to sustainable security. Teoksessa G.P. Herd (toim.) Great Powers and Strategic Stability in the 21st Century: Competing visions of world order. London: Routledge.
- Valtioneuvosto 2004. Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2004. Helsinki: Edita.
- Valtioneuvosto 2008. Siviilikriisinhallinnan kansallinen strategia. <http://www.intermin.fi/julkaisu/192008>. Luettu 29.8.2008.
- Valtioneuvosto 2009. Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2009. Helsinki: Yliopistopaino.
- Valtioneuvosto 2010. Yhteiskunnan turvallisuusstrategia. Puolustusministeriö: Vammalan kirjapaino.
- Valtioneuvoston kanslia 2010. Varautuminen ja kokonaisturvallisuus: komiteamietintö. [http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2010/j21-varautuminen/PDF/J2110\\_Varautuminen.pdf](http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2010/j21-varautuminen/PDF/J2110_Varautuminen.pdf). Luettu 14.1.2011.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

# KOULUJEN TURVALLISUUDEN EDISTÄMINEN - ARVOJA, ASETEITA JA LAKISÄÄTEISTÄ TURVALLISUUSTYÖTÄ

*Matti Waitinen, Helsingin pelastuskoulu*

Artikkeli tarkastelee koulujen turvallisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä alkaen turvallisuuden arvostamisesta ja asenteista turvallisuustyötä kohtaan. Tarkastelu etenee oppilaitosten turvallisuusjohtamiseen ja turvallisuustyön lainsäädännölliseen perustaan sekä oppilaitosmaailmassa keskeisenä turvallisuuden veloitteena nähtävään oppilaan ja opiskelijan oikeuteen turvalliseen oppimisympäristöön.

Turvallisuutta voidaan pitää yleisinhimillisenä arvona. Arvoista syntyy uskomuksia, jotka edelleen muuttuvat oletuksiksi. Arvot liittyvät myös läheisesti asenteisiin. Kun koulun henkilöstö saadaan aidosti innostumaan turvallisuuden kehittämisestä, syntyy tästä todellista sitoutumista ja konkreettisia tuloksia. Turvallisuuden kehittämishankkeiden onnistumisen kannalta ylimmän johdon merkitys on ensisijaisen tärkeä.

Keskeinen koulun turvallisuusjohtamisen työkalu on riskien arviointi. Sen avulla arvioidaan työolojen kehittämistarpeet ja työympäristötekijöiden vaikutukset. Turvallisuusjohtaminen varmistaa myös työntekijöiden osaamisen, osallistumisen ja motivoinnin. Hyvään turvallisuusjohtamiseen tarvitaan aitoa sitoutumista. Koulun johdon tulee olla sitoutunut turvallisuusajatteluun saadakseen vastakaikua henkilöstöltä. Sitoutunut henkilöstö varmistaa sen, että turvallisuusjohtamisajattelu ja sen kautta tulevat toiminnot kehittävät koulun turvallisuuskulttuuria. Rehtori vastaa yksiselitteisesti koulun toiminnasta ja johtamisesta. Rehtorin työn ja koulun turvallisuusjohtamisen näkökulmasta olisi hyvä ottaa koulujen turvallisuustyössä fyysisen turvallisuuden osalta käyttöön yläkäsite oppilaitosturvallisuus.

Turvallisessa oppimisympäristössä päähuomio on ennen viimevuosien koulumaailmaa järkyttäneitä väkivallantekoja kiinnitetty jossain määrin lähinnä koulun sosiaaliin ja psyykkisiin tekijöihin sekä pedagogisesti nähtyyn oppilaan kokemaan turvallisuuden tunteeseen. Perustellusti voikin olettaa, että nykymuotoinen opettajakoulutus antaa hyvät valmiudet juuri näiden osa-alueiden toteuttamiseen käytännössä. Sen sijaan koulun fyysisen turvallisuuden varmistamiseen ja siihen tarvittavaan turvallisuusjohtamiseen ei tämän päivän opettajakoulutus ainakaan vielä anna tarvittavaa osaamista.

**Asiasanat:** asenteet turvallisuustyöhön, turvallinen oppimisympäristö, fyysinen turvallisuus, oppilaitosturvallisuus, turvallisuusjohtaminen, turvallisuuskulttuuri

## Koulujen turvallisuuden edistäminen - arvoja, asenteita ja lakisääteistä turvallisuustyötä

Oppilaitosten turvallisuutta on yhteiskunnassamme pidetty jonkinlaisena ääneen lausumattomana itsestäänselvyyttenä. Koulujen ja opetuksen avoimuuden periaate on arvotasolla tukeutunut ajatukseen siitä, että yhteiskuntamme ja sen ihmiset arvostavat koululaitosta siinä määrin, että tämä jollain kummallisella tavalla riittää takaamaan koulujen turvallisuuden. Turvallisuusasioita ei varsinaisesti opeteta opettajankoulutuslaitoksissa opiskeleville eikä niitä liioin ole sisällytetty erimuotoisiin rehtorikoulutuksiin. Tämä puolestaan jollain tavalla vahvistaa ajattelumallia siitä, että turvallisuustyö kouluissa ei kuulu opettajien ja rehtoreiden varsinaiseen työnkuvaan.

Tämä artikkelin tarkoitus on pohtia ja avata näkökulmia siihen, mitä turvallisuus oikeastaan tarkoittaa oppilaitosmaailmassa ja miten turvallisuusasioita tulisi hallita ja johtaa kouluissa. Artikkelissa pyritään myös mallintamaan yritysturvallisuuden menetelmiä ja ajattelutapoja koulujen turvallisuustyöhön. Niin ikään artikkeli pyrkii tarkastelemaan koulujen turvallisuustyöhön velvoittavaa lainsäädäntöä ja turvallisuustyöhön liittyviä vastuukysymyksiä.

### Arvot, asenteet ja turvallisuus

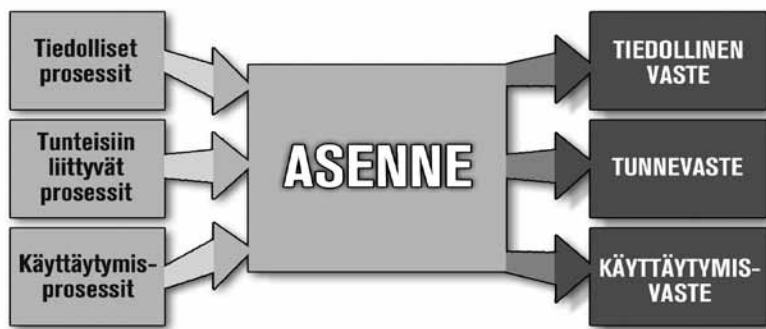
Turvallisuutta voidaan pitää yleisinhimillisenä *arvona*. Se merkitsee varmuutta ja vaarattomuutta, erilaisten vaarojen poissaoloa sekä ennustettavuutta ja levollisuutta (Kaufmann 1970, 340). Turvallisuus voidaan nähdä myös modernina ihmisoikeutena. Nykyaikainen oikeudenmukaisuusajattelu korostaa turvallisuutta ihmisoikeutena, jonka voidaan lukea kuuluvan turvallisuus oikeuksien joukkoon. Turvallisuus oikeuksiin kuuluvat tasa-arvoinen oikeus opetukseen ja sivistykseen sekä työhön ja toimeentuloon. Näiden lisäksi turvallisuus oikeuksiin kuuluvat terveyden- ja sairaanhoito, lepo ja virkistys sekä turmeltumaton ympäristö. (Niemelä 2000, 22.)

Kaikenlainen kulttuurinen oppiminen heijastelee joltakulta peräisin olevia arvoja, jotka kertovat lähinnä siitä, miten asioiden tulisi olla. Arvoista syntyy uskomuksia, jotka edelleen muuttuvat oletuksiksi. Tätä muutosta voidaan kutsua kognitiiviseksi muodonmuutokseksi, jossa arvot muuttuvat alitajuisiksi itsestäänselvyyksiksi. Tämä koskee erityisesti sellaisia arvoja, joihin sisältyy tietty sosiaalinen tai fyysinen paikkansapitävyys siten, että ne voivat toimia ryhmän tai organisaation ongelmaratkaisun perustana. (Schein 1991, 33–34.)

Turvallisuus esiintyy arvona monella hierarkiatasolla. Yksilön tasolla se on sisäistä tasapainoa, ryhmien tasolla esimerkiksi perheyhteisön tai organisaation turvallisuutta, yhteiskunnassa kansallista turvallisuutta ja ihmiskunnan tasolla maailman rauhaa. (Niemelä 2000, 12.) Arvot liittyvät läheisesti asenteisiin. Ar-

vot ovat yleisempiä ja sisällöltään laajempia. Arvot ovat syvemmin sisäistettyjä ja siksi pysyvämpiä valintatapumuksia kuin asenteet. Asenteet ovat kapea-alaisempia ja pinnallisempia ja siksi myös helpommin muuttuvia kuin arvot. Asennetta voidaan pitää omaksuttuna valmiutena reagoida johonkin tilanteeseen, asiaan tai henkilöön. Yksilön asenteisiin vaikuttavat tiedot, taidot, tunteet, tarpeet ja arvostukset. Asenteet ohjaavat arkipäivän toimintaa ja suhtautumista eri asioihin. Arvot vaikuttavat asenteisiin, mutta asenteet eivät vaikuta arvoihin. Arvot ovat yleisluontoisempia kuin asenteet (Pirnes 1997, 60).

Asenteilla tarkoitetaan opittua taipumusta ajatella, tuntea ja käyttäytyä erityisellä tavalla tiettyä kohdetta kohtaan (Allport 1954). Asenteita määrittävät pääsääntöisesti yksilön kokemukset tästä tietystä kohteesta. Erwinin (2005, 16) mukaan Katz (1960) on jaotellut asenteet funktioidensa mukaan neljään ryhmään. Tämän jaottelun mukaan asenteilla on välineellinen, egoa puolustava, arvoja ilmaiseva sekä tiedollinen funktio. Erwin (2005, 20) toteaa myös, että Shavitt (1990) on päättänyt tutkimuksissaan yhdistämään tieto- ja välinefunktion yhdeksi hyötyfunktioiksi. Asenteisiin liittyy Erwinin (2005, 22) mukaan oleellisesti ns. kolmi-komponenttimalli. Sen mukaan asenteilla on kolme keskenään yhteydessä olevaa osaa, jotka ovat tunne-elementti, tiedollinen elementti ja käyttäytymiselementti. Guldemund (2000) on kuvannut yksinkertaisen asennemallin (Eagly & Chaiken 1993) kautta edellä mainittujen komponenttien välistä yhteyttä (kuvio 1).



KUVIO1. Yksinkertainen asennemalli (Guldemundia 2000, 242 ja Eagly & Chaikenia 1993 mukaillen).

Yksinkertaisuudessaan ja suoraviivaisuudessaan tämä malli on saanut osakseen kritiikkiä mm. em. komponenttien samansuuntaisuudesta (Erwin 2005, 23). Nykyisissä subjektiivista odotushyötyä (SEU) korostavissa asennemalleissa henkilön asennetta jotakin asiaa kohtaan, esimerkiksi turvallisuus, voidaan pitää henkilön kohteeseen liitämien käsitysten summana eli se kertoo myös sitä, kuinka tärkeänä henkilö uskomuksissaan kyseistä asiaa pitää (Erwin 2005, 26). Se, miten koulun työntekijät suhtautuvat turvallisuustyöhön, ja miten heidän tur-

vallisuusasenteitansa voitaisiin kehittää nykyistä myönteisempään suuntaan, on suuri haaste koko koulumaailmalle.

Toistaiseksi tiedämme varsin vähän siitä, miten erilaiset henkilöstöjohtamistavat vaikuttavat koulujen turvallisuuteen. Yritysturvallisuuden näkökulmista tehdyt tutkimusten tulokset kuitenkin näyttäisivät siltä, että johtamiskulttuurilla on vaikutusta työpaikkojen onnettomuuksista aiheutuneisiin kustannuksiin. On olemassa runsaasti erilaista tutkimustietoa ja näyttöä siitä, että mikäli henkilöstö saadaan aidosti innostumaan turvallisuuden kehittämisestä, syntyy tästä todellista sitoutumista ja konkreettisia tuloksia. Turvallisuuden kehittämishankkeiden onnistumisen kannalta ylimmän johdon merkitys on ensisijaisen tärkeä. (Pitkänen 2000, 54; Reason 1997/2000, 219–220; Roughton & Mercurio 2002, 285; Simon 1999, 41.)

Yliopisto- ja korkeakoulumaailmassa tehdyn tutkimuksen mukaan oppilaitosten turvallisuustyön kannalta kaksi oleellista asiaa ovat sitoutuminen ja suunnittelu. Sitoutuminen takaa riittävät resurssit järjestelmälle ja suunnittelu sisältää käytännön menettelyjen ja toiminnan organisoinnin kehitystyön. Johtamisjärjestelmän keskeisenä hyötynä voidaan nähdä turvallisuusasioiden hallinnan järjestelmällisyys. Johtamisjärjestelmän avulla voidaan myös toteuttaa toiminnan jatkuvaa parantamista (Lanne 2002, 94).

Työntekijöiden osallistuminen päätöksentekovaiheeseen saattaa lisätä turvallisuuden parhaiden käytäntöjen toteutumista. Ottamalla työntekijöitä mukaan työturvallisuuskäytäntöjen ja -ohjeiden suunnitteluun ja toteutukseen, voidaan työpaikan työturvallisuutta lisätä sekä tiedonvälityksen että psykologisten syiden kautta. Toinen tärkeä asia, joka työntekijöiden osallistumisesta seuraa on se, että osallistumalla he saavat samalla tietoa työpaikan riskeistä. Kehittynyt riskitietoisuus ja ymmärrys organisaation turvallisuuspyrkimyksistä lisäävät ymmärrystä turvallisuuden tärkeydestä ja turvallisuustyön arvosta riskien vähentämisessä. Tällä tavoin voidaan vähentää vaaratilanteita ja parantaa työntekijöiden tietoa siitä, että turvallinen käyttäytyminen on riippuvainen heidän asenteestaan. Toinen psykologinen hyöty saadaan siitä, että mielekäs osallistuminen työturvallisuuskäytäntöjen suunnitteluun samalla sitouttaa henkilöstöä turvallisuudesta annettujen ohjeiden noudattamiseen.

Varsin usein ihmisten turvallisuustietoisuus ja turvallisuusasioiden arvostus herää yhteiskunnassa tai lähipiirissä tapahtuneen vakavan tai koskettavan onnettomuuden tai muun turvallisuuspoikkeaman kautta. Ihminen ikään kuin havahtuu huomaamaan oman turvattomuutensa tällaisessa tilanteessa. Suotavaa olisi tietysti, että tämä havahtuminen voisi olla omaehtoista, sisäsyntyistä tai organisaation oman turvallisuustyön ja turvallisuusjohtamisen tulosta. Tällainen havahtuminen turvallisuuden arvostamiseen lienee eräänlainen ydinkäsite pyritäessä turvallisuusasenteiden ja turvallisuuskulttuurin todelliseen edistymiseen (Juuti 1999, 207; Simola 2005, 225).



## Yritysturvallisuuden ja oppilaitosturvallisuuden näkökulmia

Koulumaailmassa ei ole toistaiseksi tehty juurikaan tutkimusta oppilaitoksen turvallisuusjohtamisesta. Tätä artikkelia kirjoitettaessa on Itä-Suomen yliopistossa valmisteilla tukija Jyri Paasosen toimesta väitöskirjatutkimus oppilaitosten turvallisuusjohtamisesta. Väitöskirjaan liittyen ja sen pohjalta on kehitteillä Turvallinen oppilaitos – riskienhallintamalli. Yleisesti koulujen turvallisuuteen liittyvää tutkimusta on hyvin vähän. Linna (2007) on tutkinut pro gradu- työssänsä käsityöopettajien turvallisuustietoutta ja -asenteita. Linna on päätynyt toteamaan tutkimuksessaan mm. että opettajan koulutuksella vaikuttaisi olevan tehtävää opettajien työturvallisuustietouden parantamisessa. Tulosten perusteella saatu koulutus ei ole vastannut opettajien odotuksia ja tarpeita. Teknisen työn opettajat olivat hieman tyytyväisempiä koulutuksessaan saamaansa työturvallisuusopetukseen, vaikkakin yleisesti vastaajat pitivät sitä riittämättömänä. Vain 6 % vastaajista oli asian suhteen täysin tyytyväisiä (Linna 2007, 70). Koulujen turvallisuutta sivutaan myös lasten luvattomaan tulen käyttöön liittyvissä tutkimuksissa (Kolko, Pinsonneault, & Okulitch 2002; Somerkoski 2007).

Halvani ja Kerabi (2009) ovat tarkastelleet tutkimuksessaan iranilaisten valtion omistamien ja yksityiskoulujen oppimisympäristön turvallisuutta koulukiinteistöjen rakenteellisen sekä sähkö- ja paloturvallisuuden näkökulmasta. Tutkijat ovat päätyneet tulokseen, että yksityiskouluissa yleinen turvallisuustaso on parempi kuin valtion kouluissa. Johtopäätöksiä tutkimuksestaan Halvani ja Kerabi toteavat artikkelissaan (2009,10), että hallintovirkamiesten tulee kiinnittää erityistä huomiota koulujen turvallisuuskysymyksiin jo koulujen peruskorjaus-, huolto- ja suunnitteluvaiheissa.

Ehkä lähimmäs suomalaisen oppilaitosmaailman turvallisuusasioita on tutkimuksissaan päätynyt Marika Lanne, joka on artikkelissaan ”Turvallisuustoiminnan kehittämistarpeet yliopistoissa ja korkeakouluissa” todennut, että useat turvallisuuskulttuurin kannalta keskeiset asiat vaativat yliopistoissa ja korkeakouluissakin vielä runsaasti kehittämistä (Lanne, 2002, 97). Lanne nostaa esiin strategisen ja operatiivisen johtamisen merkityksen oppilaitosorganisaation turvallisuustyössä. Riskien monimuotoisuuden kannalta haasteellisissa organisaatioissa oleellista on turvallisuuden eri osa-alueiden koordinointi sekä asiantuntemuksen ja vastuun jakaantuminen alhaalta ylös, kaikille organisaatiotasolle (Lanne 2007, 79).

Lanne näkee yritysturvallisuuden organisaation tavoitteellisena ja dynaamisena tilana, joka on sitä parempi mitä paremmin ihmisiin, ympäristöön, omaisuuteen, tietoon ja maineeseen kohdistuvat riskit ovat hallinnassa ja vahingot ennaltaehkäisty. Turvallisuuteen tavoitteellisena tilana organisaatio pyrkii sisällyttämällä yritysturvallisuuden hallinnan organisaation normaaliin toimintaan. Turvallisuus

voidaan määritellä myös menettelytapoihin sitoen: jokin on turvallista, kun tietyt toimenpiteet on toteutettu (Lanne 2007, 11, 19 ja 79).

Lanne näkee erityisesti eri sisäisten ja ulkoisten toimijoiden yhteistyön lisäämisen tärkeänä. Erityisten yksikkö- tai laitoskohtaisten turvallisuusvastaavien käyttöön ottaminen palvelisi myös turvallisuusasioihin liittyvää tiedonkulkua (Lanne 2002, 87). Johtotasolla turvallisuustiimin tai -työryhmän muodostaminen tukisi turvallisuustoiminnan yhteistyötä tavoitteiden asettelussa ja kehittämisohjelmien laadinnassa. Työsuojelun, ympäristöasioiden, normaaliajan vakaviin häiriötilanteisiin varautumisen ja kiinteistöön liittyvien turvallisuusasioihin tulisi paneutua yhdessä kaikkien toimijoiden kanssa. Lanne toteaa:

*”Kaikkien turvallisuustoimijoiden välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta tarvitaan yritysturvallisuuden hallintaan liittyvien vastuiden ja tehtävien koordinoinnissa, yhteisen turvallisuuskäsityksen ja tavoitteen muodostamisessa, oppimisessa sekä päätöksenteko-, ongelmanratkaisu- ja muutostilanteissa”* (Lanne 2007, 93).

Elinkeinoelämän keskusliiton (YTNK 2011, ks. myös Virtanen 2002, 308–309) mukaan yritysturvallisuus on:

*”Yrityksen tavoitteita tukevaa toimintaa turvallisen ja häiriöttömän tuotannon, toiminnan, asioinnin ja työskentely-ympäristön turvaamiseksi, laadukasta yhteistyötä yrityksen henkilöstön, omaisuuden, tiedon, maineen ja ympäristön turvallisuuden ylläpitämiseksi ja parantamiseksi ja toimintaa onnettomuus-, vaara- ja vahinkotilanteiden sekä rikollisen toiminnan ennalta ehkäisemiseksi ja valmiuksien luomiseksi...”* (YTNK 2011).



KUVIO 2. Elinkeinoelämän keskusliiton yritysturvallisuuden malli

EK:n mallissa (kuvio 2) uloimpana kehänä esitetty yritysturvallisuus ohjaa kaikkea turvallisuustoimintaa yrityksessä. Mallin eri osa-alueet menevät osittain päällekkäin. Osa-alueiden termit pyrkivät ilmentämään turvallisuuskentän laajuutta ja monimuotoisuutta. Turvallisuustoiminnan termit antavat pohjaa kyseisen kentän hahmottamiseen ja tarkasteluun. Organisaation tai yrityksen toimialan mukaan eri osa-alueiden tärkeys painottuu eri tavoin. Kaavion keskellä ovat ne yrityksen arvot, joita yritysturvallisuustoiminnalla suojataan.

Oppilaitosmaailmassa keskeisenä turvallisuuden veloitteena nähdään lainsäädännön mukainen oppilaan ja opiskelijan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Turvallisessa oppimisympäristössä päähuomio on ennen vuotta 2008 jos-  
sain määrin kiinnitetty lähinnä koulun sosiaaliin ja psyykkisiin tekijöihin sekä pedagogisesti nähtyyn oppilaan kokemaan turvallisuuden tunteeseen. Perustelusti voikin olettaa, että nykymuotoinen opettajakoulutus antaa hyvät valmiudet näiden osa-alueiden toteuttamiseen käytännössä. Koulun fyysisen turvallisuuden varmistamiseen ja siihen tarvittavaan turvallisuusjohtamiseen ei tämän päivän opettajakoulutus kuitenkaan anna tarvittavaa osaamista. Rehtorin työn ja koulun turvallisuusjohtamisen näkökulmasta olisi koulujen turvallisuustyössä hyvä ottaa käyttöön ja vakiinnuttaa yläkäsite *oppilaitosturvallisuus*. Selkeän ja systemaattisen lähestymistavan mallintaminen yritysturvallisuudesta auttaisi koulu yhteisöä edistämään turvallisuutta kokonaisvaltaisesti (taulukko 1).

## Koulujen turvallisuusjohtaminen

Rehtori vastaa koulun toiminnasta ja johtamisesta. Hänen tehtäviinsä kuuluu näin ollen myös oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen. Turvallisuusjohtaminen on kokonaisvaltaista, niin lakisäateisen kuin omaehtoisen turvallisuuden hallintaa, jossa yhdistyy sekä menetelmien ja toimintatapojen että ihmisten johtaminen. Se pitää sisällään ajatukset jatkuvasta turvallisuuden ja terveellisuuden edistämisestä, jatkuvasta turvallisuussuunnittelusta sekä oppilaitoksen toiminnan jatkuvan seurannan.

Hyvän turvallisuusjohtamisen tarvitaan aitoa sitoutumista. Koulun johdon tulee olla sitoutunut tällaiseen ajatteluun, jotta se saa vastakaikua henkilöstöltä. Sitoutunut henkilöstö varmistaa sen, että turvallisuusjohtamisajattelu ja sen kautta tulevat toiminnot kehittävät turvallisuuskulttuuria.

Keskeinen turvallisuusjohtamisen työkalu on riskien arviointi. Eräänlainen muoto riskien arvioinnista on mm. helsinkiläisissä kouluissa toteutettu vaarojen arviointi. Sen avulla arvioidaan työolojen kehittämistarpeet ja työympäristötekijöiden vaikutukset. Turvallisuusjohtaminen varmistaa myös työntekijöiden osaamisen, osallistumisen ja motivoinnin.

## OPPILAITOSTURVALLISUUDEN OSA-ALUEET JA KESKEISIÄ SISÄLTÖJÄ

Työturvallisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• varmistetaan koulun työntekijöiden turvallisuus ja terveys</li> <li>• ylläpidetään ja tarvittaessa parannetaan aktiivisesti henkilöstön työkykyä</li> <li>• runsaasti lainsäädäntöä</li> <li>• tavoitteet ja toiminta kootaan organisaation työsuojelun toimintaohjelmiaan</li> </ul>
Oppilashuolto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• edistetään lapsen ja nuoren oppimista sekä tasapainoista kasvua ja kehitystä</li> <li>• tavoitteena on oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä koulunkäyntiin liittyvien muiden ongelmien ehkäiseminen, tunnistaminen, lieventäminen ja poistaminen mahdollisimman varhain</li> <li>• kiusaamisen ehkäisyn suunnitelman avulla ennaltaehkäistään psyykkisiä ongelmia ja syrjäytymistä</li> </ul>
Henkilö-turvallisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pyritään välttämään ihmisten aiheuttamia tahattomia ja tahallisia riskejä organisaation toiminnalle</li> <li>• oppilaiden turvallisuus, vierailijat, hälytysjärjestelmät, sijaiset, luottavuusmenettelyt mm. lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittäminen</li> <li>• koulun ulkopuolisen toiminnan turvallisuus (leirikoulut, retket, koulumatkat)</li> </ul>
Kiinteistö- ja toimitila-turvallisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rakenteellinen turvallisuus (mm. aidat ja portit, lukitukset, murtosuojaus, turvallisuusrakenteen ja kiinteistötekniikka)</li> <li>• turvallisuusvalvonta (mm. tekninen valvonta, kulunvalvonta, rikosilmoitusjärjestelmät, vartiointi ja vahtimestaritoiminnat, iltatoiminta)</li> <li>• sisäilmaan, ilmanvaihtoon ja rakenteiden kosteuteen liittyvä seuranta, tarvittavat ilmoitukset ja toimenpiteet</li> </ul>
Rikosturvallisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaitoksen sisä- ja ulkopuolelta uhkaavan rikollisen toiminnan ennaltaehkäisy ja torjunta</li> <li>• suojattavia kohteita ovat henkilöstö, oppilaat, omaisuus, toiminta ja tiedot</li> <li>• yhteistoiminta viranomaisten kanssa, rikosriskien hallintakeinot ja toiminta rikostapauksissa</li> <li>• rakenteellinen turvallisuus ja turvallisuusvalvonta perustana</li> </ul>
Tietoturvallisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tietojenkäsittelyn ja tiedonsiirron luottamuksellisuuden, eheyden ja saatavuuden ylläpito, varmistaminen ja kehittäminen</li> <li>• hallinnollinen ja tekninen tietoturvallisuus, tietoaineistoturvallisuus, salassa pidettävä tieto, tiedonsiirron suojaus, laitteisto- ja ohjelmistoturvallisuus, fyysinen turvallisuus, käyttötoiminnan turvallisuus</li> <li>• kaupungin tason tietoturvallisuusstrategia ja -ohjeistus</li> </ul>
Oppilaitoksen toiminnan turvallisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opetustoiminnan turvallisuus (koneet, laitteet, työtilat, suojaimet, kemikaalit, sähkö, tuli, liikuntavälineet, piha-alueet, liikennöinti oppilaitoksen alueella)</li> <li>• koulun ulkopuolisen toiminnan turvallisuus (leirikoulut, retket, koulumatkat)</li> <li>• toiminnan häiriöttömyyden ja häiriöistä toipumisen varmistaminen</li> <li>• kriisisuunnitelma, jälkivahinkojen torjuntasuunnitelma</li> <li>• koulun järjestyssäännöt, ohjeet ja vastuu valvonnasta</li> <li>• yhteistyö työsuojelun kanssa</li> </ul>
Ympäristö-turvallisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ekologinen kestävyys, ilman, vesistön ja maaperän suojelu</li> <li>• ympäristöodotusten ennakointi, meluntorjunta, jätehuolto, vaaralliset aineet</li> <li>• runsaasti lainsäädäntöä</li> </ul>
Pelastus-toiminta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pyritään hallitsemaan ennakolta onnettomuusriskejä (esim. tulipalot, vuodot, räjähdykset, päästöt, ympäristövahingot, rikokset)</li> <li>• omavalvonta</li> <li>• pelastussuunnittelu (poistumisturvallisuus, sisälle suojautuminen), rakenteellinen palontorjunta, tuhopolttojen ehkäisy, sammutuskalusto ja -järjestelmät, paloilmoinnillaiteistot, koulutukset, tulitöiden valvonta</li> </ul>
Valmius-suunnittelu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• varmistetaan toiminnan jatkuminen normaalioloissa, häiriötilanteissa ja poikkeusoloissa</li> <li>• varautuminen lähiseudun suuronnettomuuksiin ja luonnon aiheuttamiin ongelmiin</li> <li>• liityntä kunnan valmiussuunnitteluun</li> <li>• poikkeusoloissa OKM vastaa maan koulutusjärjestelmän ylläpidosta turvallisuustilanteiden edellyttämällä tavalla</li> </ul>
Koulun ulkopuolisen toiminnan turvallisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• henkilöstön ja oppilaiden turvallisuus (koulumatkat, opintoretket, leirikoulut, kansainvälinen toiminta)</li> <li>• ulkomailta otetaan huomioon kohdemaan lainsäädäntö, kulttuuri, kieli, uskonto, toimintaympäristö, matkustusturvallisuus, vakuutukset, tavoitettavuus</li> </ul>

TAULUKKO 1. Oppilaitosturvallisuuden osa-alueet (Lannetta 2007, 21 mukaillen).

Turvallisuustyön pitäisi olla osa jokaisen rehtorin ja koulun työntekijän normaalia työkuva. Työsuojelun asiantuntijat, mm. työsuojelupäällikkö ja työsuojelutoimikunta, tukevat rehtorin ja opetustoimen linjaorganisaation turvallisuustyötä.

Hyvään turvallisuusjohtamiseen tarvitaan: oppilaitoksen turvallisuuspolitiikan luominen, toimintavelvoitteiden ja -valtuuksien määrittäminen, riskien arviointi, mittaaminen, seuranta ja dokumentointi, koulun työntekijöiden osaamisen varmistaminen sekä osaava turvallisuustiedottaminen. Turvallisuusjohtaminen vaatii myös toimivan palaute- ja seurantajärjestelmän, jonka avulla työpaikka pystyy järjestelmällisesti varmistamaan omien käytäntöjensä jatkuvan parantamisen.

Työnantajana kunnan opetustoimella tulee aina olla turvallisuuspolitiikka tai -periaatteet, jotka määrittelevät koulujen yleiset turvallisuuden päämäärät. Poliitikassa ilmenee johdon kannanotto turvallisuustyön merkityksestä. Lisäksi henkilöstön yhteistyön toimintaperiaatteet ja -tavat on määritelty. Helsingissä koko opetustoimen osalta tällainen asiakirja on raportti Turvallisuus opetustoomessa 2010.

Turvallisuusjohtamisen keskeiset elementit organisoinnin osalta ovat toimintajärjestelmien, toimintavastuiden ja -velvollisuuksien määrittäminen sekä riittävien resurssien varaaminen tavoitteiden toteuttamiseksi. Käytännön toiminnan tulee olla luonnollinen osa normaalin arjen työn tekemistä.

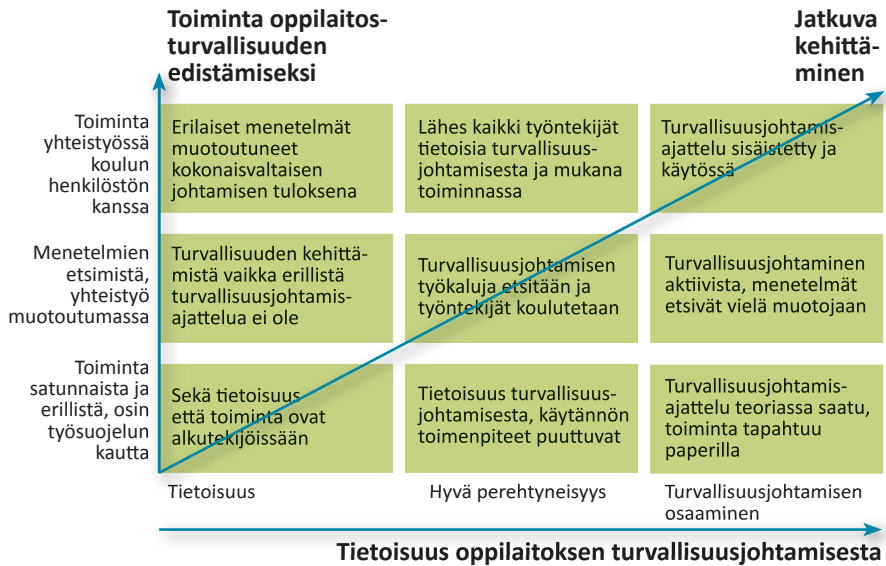
Nykytilanteen perusteellinen kartoitus, joka kattaa riskien ja toiminnan arvioinnin, antaa perustan turvallisuustyölle. Nykytilanteen selvitykseen ja riskien arviointiin on olemassa erilaisia työkaluja. Ns. Pk-rh ([www.pk-rh.fi](http://www.pk-rh.fi)) sivusto tarjoaa yksinkertaisia, mutta käytännössä koeteltuja työkaluja myös koulujen riskiarviointiin. Samantapainen työkalu oppilaitosten riskiarviointiin kehitettiin myös aiemmin kuvatussa Tavoitteena vaaraton kouluyhteisö nimisessä Tykes-hankkeessa Helsingissä. Tehtyjen toimenpiteiden toteutumista pitää seurata ja turvallisuuden arvioimiseksi on valittava sopivia mittareita. Osaaminen, oikeat asenteet ja motivaatio tarvitaan myös turvallisuuden saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi. Johtamisen tueksi tarvitaan monipuolista turvallisuustiedottamista näistä asioista. Tämä turvallisuustiedottaminen tulisi erilaisten väärinkäsitysten välttämiseksi ulottaa myös oppilaiden huoltajiin.

Turvallisuusjohtaminen on oleellinen osa oppilaitoksen turvallisuuden kehittämistä. Se vaikuttaa myönteisesti mm. koko henkilöstön sitoutumiseen, koulun työilmapiiriin, koulun laadun paranemiseen sekä onnettomuuksien ja tapaturmien ehkäisemiseen.

Oppilaitoksen turvallisuusjohtamiseen ei ole yhtä ainuttakaan oikeaa mallia ja sitä voi toteuttaa monella eri tavalla. Siihen vaikuttaa oppilaitoksen tapa toimia, oppilaitosmuoto ja oppilaitoksen sijainti. Turvallisuusjohtamisen tulee kuitenkin olla järjestelmällistä. Toimintaperiaatteet ja -tavat voivat olla itse laadittuja tai mallia voi ottaa esimerkiksi yritysmaailman turvallisuusjohtamisen standardeista.

Työsuojelupäällikkö ja työsuojeluvaltuutettu ovat lainsäädännön edellyttämiä asiantuntijoita ja yhteistoimintahenkilöitä työpaikalla. Myös työsuojelutoimikunta tulee nähdä merkittävänä yhteistyökumppanina turvallisuustyössä. Oppilaitoksen johdon turvallisuustyötä tukemaan on syytä myös nimetä oppilaitoksen toiminnan kannalta sopiva määrä turvallisuusvastaavia, joiden perehtyminen ja kouluttautuminen tehtäviinsä tulee varmistaa riittävän resursoinnin kautta. Tehävän hoidosta on mahdollisuuksien mukaan myös syytä sopia koulun muiden erityistehtävien mukainen kuukausittainen korvaus.

Tuloksellinen oppilaitoksen turvallisuusjohtamistyö pitää sisällään käytännön tekoja. Turvallisuusjohtaminen ei ole vain pelastussuunnitelmassa nimetyn turvallisuushenkilöstön vastuulla vaan se on yhteisöllisyyteen perustuva osa jokaisen oppilaitoksen työntekijän perustehtävää.



KUVIO 3. Kohti oppilaitosturvallisuuden jatkuvaa parantamista (Mukaiillen <http://www.tyosuojelu.fi>: Kohti turvallisuuden jatkuvaa parantamista).

Johdon sitoutuminen näkyy työpaikalla esimerkiksi koulun johdon osoittamalla omalla esimerkillä, turvallisuuden omavalvonnan toteuttamisena, jatkuvana pistokoeluontoisena valvontana sekä turvallisuusasioiden mukana olona kaikissa kokouksissa ja palavereissa. Turvallisuusjohtamisen perustyökalut, kuten riskien arviointi sekä toiminnan seuranta ja tarkkailu, ovat itsestään selvä osa oppilaitoksen toimintaa.

Koulun turvallisuustoiminnan keskeisenä ajatuksena tulee olla turvallisuus-toiminnan kokonaisvaltainen, johdonmukainen ja jatkuva parantaminen (kuvio 3). Se on sekä järjestelmien toimivuuden parantamista, että olosuhteiden ja ihmisten, henkilökunnan ja oppilaiden osaamisen ja hyvinvoinnin parantamista.

## Käytännön turvallisuusympäristö koulussa

Turvallisuuden ylläpitäminen koulussa on lakisääteistä toimintaa. Nuikkinen (2009) on tutkinut koulurakentamisen näkökulmasta itse koulurakennuksen vaikutusta kouluyhteisöön. Koulukiinteistön tarjoama hyvä opiskeluympäristö tukee oppilaiden ja henkilökunnan fyysistä terveyttä ja turvallisuutta edistäen kouluyhteisön hyvinvointia. Hyvä käytännön fyysinen ympäristö ennaltaehkäisee tapaturmia ja onnettomuuksia koulussa (Nuikkinen 2009, 130). Koulurakennuksen tulee olla käytössä turvallinen ja terveellinen ja sen tulee soveltua kaikille. Kalustuksen ja laitteiden tulee olla ergonomisia ja teknisten järjestelmien tulee toimia asianmukaisesti ja hallitusti (Nuikkinen 2009, 130). Koulun fyysisellä ympäristöllä on merkittävä rooli kouluyhteisön kokemassa turvallisuuden tunteessa (Nuikkinen 2009, 278). Oppilaitokset, kuten muutkin rakennukset rakennetaan siis lainsäädännön nojalla turvallisiksi. Käyttäjien tulisi ylläpitää koulukiinteistön turvallisuutta käyttämällä rakennusta oikein ja seuraamalla kiinteistön turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä omavalvonnan keinoin. Koulutus ja opetustoimi ovat Suomessa ehkä suurin yksittäinen toimiala. Niiden yhteyteen voidaan liittää valtava joukko niissä toimivia ihmisiä, oppilaita, opiskelijoita ja henkilökuntaa. Laaja toimiala ja siihen helposti liitettävät suuret yhteiskunnalliset arvot ja odotukset edellyttävät yhteiskunnan taholta tapahtuvaa ohjausta. Koulutuksen lainsäädännön keskeisenä tavoitteena on varmistaa koulutuksellisten perusoikeuksien toteutuminen ja koulutuksellinen yhdenvertaisuus maamme eri osissa. Tässä yhteydessä on muistettava myös huolehtia riittävän turvallisuustason toteutumisesta koulussa. Useisiin kouluihin on vuosien kuluessa toteutettu merkittäviäkin perusparannustoimenpiteitä lähinnä kiinteistön yleisen käytettävyyden ja kunnossapidon näkökulmista. Osa tehdyistä perusparannuksista on kohdistunut myös suoraan kiinteistöjen terveellisyyden ja turvallisuuden ylläpitämiseen. Viime vuosina erityisesti esillä ovat olleet koulurakennusten mittavien kosteusongelmien korjaustyöt. Seuraavaksi tarkastelemme koulujen turvallisuustoiminnan lakisääteisiä perusteita.

## Koulujen turvallisuustoiminnan lakisääteiset perusteet

Tässä luvussa tarkastellaan edellisen luvun kokonaisuuteen oleellisesti liittyvää lainsäädännön mukanaan tuomaa veloitetta oppilaitosten turvallisuustyöstä ja siihen liittyvien eri tekijöiden huolehtimisesta oppilaitoksissa. Turvallisuuden ylläpitämisestä yhteiskunnassa ja organisaatiossa, mm. oppilaitoksissa, säädetään selvästi ja yksityiskohtaisesti Suomen lainsäädännössä.



### *Perustuslaillinen oikeus turvallisuuteen*

Suomen perustuslain (11.6.1999/731) 7 §:n mukaan Suomen oikeudenkäytöpiirissä olevien henkilöiden perusoikeuksiin kuuluu, että jokaisella on oikeus elämään ja henkilökohtaiseen vapauteen sekä koskemattomuuteen ja turvallisuuteen. Tämä velvoittaa yhteiskunnan toimimaan siten, että yksilön ja yhteisöjen turvallisuustarpeet säädetyllä tavalla tyydytetään. Perusoikeudet sitovat erityisesti lainsäätäjää, mutta myös tuomioistuimia ja hallintoviranomaisia ja tietyiltä osin myös yksityisiä henkilöitä. Sivistyksellisiä perusoikeuksia on konkretisoitu perusopetuslainsäädännöllä ja laajalla sivistystoimen lainsäädännöllä, joka koskee mm. koulutuspalvelusten tutkimus- ja suunnittelutoimintaa, kansainvälistä yhteistyötä, koulutuspalvelujen tuottamista ja jakelua, koulutuspalvelujen laatua ja hintoja, tiedotus-, valistus- ja muuta ohjaustoimintaa ja opintotukea.

### *Pelastuslaki*

Pelastuslaki (468/2003) sekä valtioneuvoston asetus pelastustoimesta (787/2003) määrittelevät säädösten tasolla valmiussuunnittelun ja pelastustoiminnan suunnittelun sekä sisällön kouluissa. Kiinteistön haltijalla ja toiminnan harjoittajalla on paljon lakisääteisiä velvoitteita. Syksyllä 2011 voimaan tullut uusi Pelastuslaki korostaa erityisesti toiminnan harjoittajan vastuuta turvallisuuden ylläpitämisessä. Kiinteistö on käyttöturvallisuuden kannalta suunniteltava, rakennettava ja varustettava siten, ettei sen käyttöön, huoltoon tai ylläpitoon liity tapaturman tai onnettomuuden vaaraa. Pelastuslaki sisältää säännöksiä kiinteistön haltijoille ja toiminnan harjoittajille. Onnettomuuksien ehkäisyn ja vahinkojen rajoittamisen yleiseen velvoitteeseen kuuluu se, että rakennus ja sen ympäristö on suunniteltava, rakennettava ja pidettävä kunnossa siten, että tulipalon syttymisen tai leviämisen vaara on vähäinen ja että pelastustoiminta on onnettomuuden sattuessa mahdollista. Uudessa pelastuslaissa tähdennetään erityisesti poistumisturvallisuuden tärkeyttä ja sen vastuullista hoitamista.

### *Kiinteistön omistajan ja haltijan vastuu*

Kiinteistön omistajan ja toiminnan harjoittajan kannalta Pelastuslaki on varsin yksiselitteinen. Omistajan ja toiminnan harjoittajan tulee huolehtia siitä, että viranomaisten rakennukseen vaatimat sammutus-, palonilmais- ja hälytyslaitteet ovat aina toimintakunnossa ja ne huolletaan ja tarkastetaan viranomaismääräysten mukaisesti. Omistajan velvollisuus on myös huolehtia eräistä määräaikaista paloturvallisuutta parantavista toimenpiteistä, kuten nuohouksesta, ilmanvaihtolaitteiden puhdistuksesta ja sähkölaitteiden tarkastamisesta. Pelastuslaki määrää myös että oppilaitoksiin on laadittava pelastussuunnitelma.



## *Pelastussuunnitelma*

Oppilaitosten omatoimiseen varautumiseen liittyy velvollisuus laatia etukäteen pelastussuunnitelma, jossa selvitetään mahdolliset vaaratilanteet, toimenpiteet niiden ehkäisemiseksi sekä muun muassa poistumis- ja suojautumismahdollisuudet. Pelastussuunnitelma on pidettävä ajan tasalla, ja siitä on tiedotettava rakennuksen asukkaille ja työntekijöille. Lisäksi se on toimitettava alueen pelastusviranomaiselle. Lain mukaan pelastussuunnitelma täytyy laatia mm. asuinrakennuksiin tai muihin rakennusryhmiin, joissa on yhteensä vähintään viisi asuinhuoneistoa sekä yrityksiin, joissa työntekijöiden ja samanaikaisesti paikalla olevien muiden ihmisten määrä on yleensä vähintään 30. Vuoden 2011 pelastuslaissa koulujen palotarkastukset perustuvat erilliseen pelastuslaitoskohtaiseen valvontasuunnitelmaan, jossa pelastuslaitos määrittää alueellaan riskianalyysin perusteella tarkastettavat kohteet ja tarkastusvälin.

Pelastussuunnitelman keskeisenä tavoitteena on henkilöturvallisuuden varmistaminen kaikissa olosuhteissa. Tavoitteena on ennakoida vaaratilanteet ja niiden vaikutukset. Samalla tulee suunnitella toimenpiteet vaaratilanteiden ehkäisemiseksi sekä poistumis- ja suojautumismahdollisuudet. Näiden toimien lisäksi on koulutettava turvallisuushenkilöstö ja laadittava ohjeet erilaisia onnettomuusvaara- ja vahinkotilanteita varten. Laki velvoittaa myös suunnittelemaan keinot, joilla suunnitelmaan sisältyvät tiedot saatetaan asianomaisten tietoon.

## *Poistumisturvallisuus*

Rakennuksen omistajan ja toiminnan harjoittajan on huolehdittava siitä, että rakennuksen uloskäytävät ja kulkureitit pidetään kulkukelpoisina ja esteettöminä. Uloskäytävillä sekä ullakoiden, kellarien ja varastojen kulkureiteillä ei saa säilyttää mitään tavaraa. Uloskäytävät ja kulkureitit tulee tarvittaessa merkitä ja valaista asianmukaisesti. Lisäksi on huolehdittava siitä, että tonttialueen hälytysajoneuvoille tarkoitettut ajotiet ja pelastustiet pidetään ajokelpoisina ja esteettöminä ja että ne on merkitty asianmukaisesti. Helposti syttyvää materiaalia tai muuta tavaraa ei saa säilyttää ullakoilla, kellareissa, rakennusten alla tai rakennuksen välittömässä läheisyydessä niin, että siitä aiheutuu tulipalon syttymisen tai leviämisen vaaraa tai että tulipalon sammuttaminen vaikeutuu. Myös järjestyslaki asettaa veloituksia rakennuksen omistajalle. Lain mukaisesti rakennuksen omistajan, haltijan tai edustajan on huolehdittava siitä, ettei rakennuksesta putoava lumi, jää tai muu esine tai aine aiheuta vaaraa ihmisille tai omaisuudelle.

## *Työturvallisuuslaki*

Työturvallisuuslaki (738/2002) määrittelee työn tekemisen ja työympäristön turvallisuusnormit. Lain tarkoituksena on työkyvyn turvaamiseksi ja ylläpitä-

miseksi parantaa työolosuhteita sekä ennalta ehkäistä tapaturmia, ammattitautteja sekä muita työstä johtuvia terveydellisiä haittoja. Työturvallisuustoiminnan tarkoitus on varmistaa työntekijöiden turvallisuus ja terveys kaikissa tilanteissa.

Työturvallisuuslain mukaan (738/2002, 9§) työnantajan on tunnistettava työpaikalla esiintyvät vaarat ja arvioitava niiden merkitys työntekijän turvallisuudelle ja terveydelle. Myös oppilaiden koulunkäyntiä voidaan tarkastella työnä, vaikka he ovatkin koulussa oppivelvollisuuttaan suorittamassa. Työturvallisuuslaki (738/2002, 1§) rajaa kuitenkin opiskelun työkäsittelyn ulkopuolelle työharjoittelua ja harjoitustöitä lukuun ottamatta. Kouluissa oppilaiden työoloja ei näin ollen ole arvioitu työpaikkojen tapaan. Työsuojelulainsäädäntö kattaa kouluissa henkilöstön fyysisen ja psyykkisen työympäristön, mutta oppilaiden osalta vain erityiset opetustilat, kuten teknisen työn luokat (Työturvallisuuslaki 299/1958, lain muutos 1132/1997, § 2 ja § 9).

Ammatillisessa koulutuksessa noudatetaan työturvallisuussäädöksiä. Työssä oppiminen on ammatillista koulutusta, jota toteutetaan työpaikoilla. Työpaikoilla noudatetaan työturvallisuuslainsäädäntöä (738/2002) ja muita toimialaa koskevia työturvallisuusohjeita koskien myös ammatillisen koulutuksen opiskelijoita. Ruotsissa työympäristöä koskeva laki (Arbetsmiljölagen) on kattanut myös peruskoululaisten työolot jo vuodesta 1990 alkaen (Häggqvist, Johansson, Olsson & Wennberg 1997).

Työturvallisuuslain tarkoituksena on parantaa työympäristöä ja työolosuhteita ja siten turvata työntekijöiden työkyky sekä ennalta ehkäistä työtapaturmia ja muita työympäristöstä johtuvia haittoja työntekijän terveydelle.

### *Työsuojelun toimintaohjelma*

Työnantajalla on oltava työpaikan turvallisuuden ja terveellisuuden edistämistä ja työkyvyn ylläpitämistä varten työsuojelun toimintaohjelma (Työturvallisuuslaki 738/2002, 9§). Työsuojelun toimintaohjelma tehostaa ennakoivaa työsuojelua ja suunnitelmallista työolojen kehittämistä työpaikan omien edellytysten mukaan. Työolojen kehittämistarpeet ja työympäristötekijöiden vaikutukset arvioidaan käyttämällä riskinarviointimenetelmiä. Arvioinnin tuloksista johdetaan työsuojelun tavoitteet ja tehtävät. Työnantaja käsittelee tavoitteet yhdessä työntekijöiden tai heidän edustajien kanssa.

### *Yhteistoiminta*

Työnantajan ja työntekijöiden on yhteistoiminnassa (Työturvallisuuslaki 738/2002, 17§) ylläpidettävä ja kehitettävä työturvallisuutta työpaikalla. Työnantaja on velvollinen tiedottamaan työpaikan turvallisuuteen, terveyteen ja muihin työolosuhteisiin vaikuttavista asioista sekä niistä koskevista selvityksistä ja suunnitelmista työntekijöille. Oppilaitoksissa työnantajan edustajana toimii rehtori ja näin lain

em. velvoitteet kohdistuvatkin juuri häneen. Työturvallisuuteen liittyviä asioita on käsiteltävä työnantajan ja työntekijöiden tai heidän edustajansa kesken. Työntekijöiden on myös osaltaan toimittava yhteistyössä työnantajan ja työntekijöiden edustajien kanssa työturvallisuustavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteistoimintavelvoitteen toteutustavat määräytyvät työpaikan tarpeiden mukaan. Tavoitteena on, että yhteistoiminta ja tiedottaminen työsuojeluasioissa toteutuvat myös pienillä työpaikoilla, jotka eivät kuulu erikseen säädetyn työsuojelun yhteistoimintamenettelyyn. Työnantajan ja henkilöstön yhteistoimintamenettelyistä, jotka ovat yhteydessä työpaikan työntekijämäärään, säädetään työsuojelun valvonnasta ja muutoksenhausta työsuojeluasioissa annetussa laissa (Laki työsuojelun valvonnasta ja muutoksenhausta työsuojeluasioissa).

### *Työnantajan huolehtimisvelvoite*

Työturvallisuuslaki (Työturvallisuuslaki 738/2002, 8§) määrää, että työnantaja on tarpeellisilla toimenpiteillä velvollinen huolehtimaan työntekijöiden turvallisuudesta ja terveydestä työssä. Työnantajan on suunniteltava, valittava, mitoitettava ja toteutettava työolosuhteiden parantamiseksi tarvittavat toimenpiteet. Työnantajan on myös jatkuvasti tarkkailtava työympäristöä, työyhteisön tilaa ja työtapojen turvallisuutta. Työnantajan on myös tarkkailtava toteutettujen toimenpiteiden vaikutusta työn turvallisuuteen ja terveellisyyteen. Tätä lainkohtaa voidaan perustellusti pitää velvoitteena turvallisuuden omavalvonnan toteuttamiselle työpaikalla. Työnantajan edustajana tässäkin tapauksessa on oppilaitoksen rehtori ja siten lain velvoitteet kohdistuvat häneen.

### *Perusopetuslaki ja turvallinen oppimisympäristö*

Perusopetuslain, lukiolain ja ammatillisesta koulutuksesta annetun lain nojalla oppilailla ja opiskelijoilla on **oikeus turvalliseen oppimisympäristöön** (Perusopetuslaki 628/1998, 29§, Lukiolaki 629/1998, 5.luku 21§, Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 28§).

Koulujen pitää myös laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista. Kouluilla täytyy olla myös järjestyssäännöt, joissa voidaan antaa kouluyhteisön turvallisuuden ja viihtyisyyden kannalta tarpeellisia määräyksiä käytännön järjestelyistä ja asianmukaisesta käyttäytymisestä. Lisäksi määräyksiä voidaan antaa koulun omaisuuden käsittelystä sekä oleskelusta ja liikkumisesta koulurakennuksissa ja koulun alueella.

Eduskunta on hyväksynyt hallituksen esityksestä koulutusta koskevaan lainsäädäntöön joitakin muutoksia, jotka vaikuttavat koulutuksen turvallisuuteen (HE 164/2010). Lakimuutokset lisäävät koulutuksen järjestäjien keinovalikoimaa oppilaita ja opiskelijoita koskevissa soveltumattomuus- ja turvallisuuskysymyksis-

sä. Lakimuutoksen perusteella opiskelijalta voidaan tietyssä tilanteessa peruuttaa opiskeluoikeus opinnoissa, joihin sisältyy alaikäisten turvallisuutta, potilas- tai asiakasturvallisuutta tai liikenteen turvallisuutta koskevia vaatimuksia. Muutokset tarkentavat myös opiskelijaksi ottamisen esteitä koskevaa säännöstöä. Korkeakoulujen lainsäädäntöön tulee myös säännös opiskelijan oikeudesta turvalliseen oppimisympäristöön. Edellä mainitut muutokset koskevat ammatillisesta koulutuksesta sekä aikuiskoulutuksesta annettuja lakeja sekä ammattikorkeakoululakia, yliopistolakia ja soveltuvien osin myös rikosrekisterilakia. Muutokset astuivat voimaan syksyllä 2011.

Opetusalan lainsäädäntö ottaa kantaa oppilaitosten turvallisuusasioihin toteamalla, että opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön ja oikeus käydä koulua niin, että hän ei joudu väkivallan, kiusaamisen eikä häirinnän kohteeksi (Perusopetuslaki 29§ ja 48d§, Lukiolaki 21§, Ammatillisesta koulutuksesta annettu laki 28§). Opetukseen ja koulumaailmaan liittyvien turvallisuusasioiden säätely ja ohjaus turvallisen oppimisympäristön osalta on yhteiskunnassamme annettu lähinnä Opetushallituksen tehtäväksi (Opetushallitus 2004).

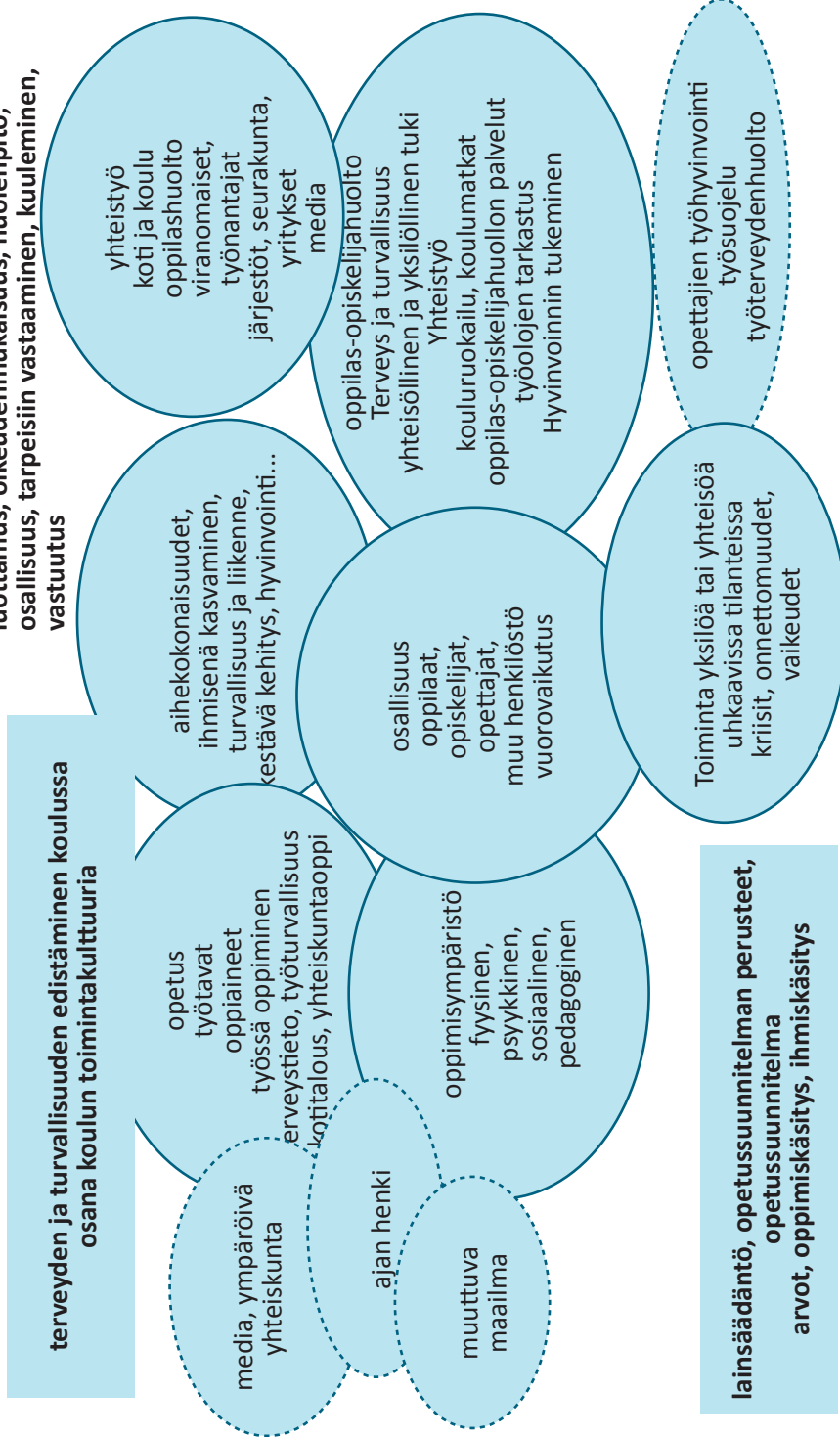
Opetushallituksen määrityksen mukaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Sen on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisen vastuu kuuluu sekä opettajille että oppilaille. (Opetushallitus 2004, 18.)

Oppimisympäristön osa-alueet toimivat keskenään tiiviissä vuorovaikutuksessa vaikuttaen toinen toiseensa (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukanen, Passi & Särkkä 2007, 35–37). Kuten oheisesta kuvioista (kuvio 4) voidaan todeta, on turvallisen oppimisympäristön käsite turvallisuusjohtamisen näkökulmasta jossain määrin pirstaleinen ja sekava. Käsitteen systemaattinen hallinta tältä pohjalta käytännössä on vastaavasti varsin haasteellista.

### *Fyysinen oppimisympäristö*

Opetushallituksen määrityksen mukaan fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat erityisesti koulun rakennukset ja tilat sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Lisäksi siihen kuuluvat muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto. Fyysisen oppimisympäristön tulee mahdollistaa monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käyttö. Työvälineiden ja materiaalien sekä kirjastopalveluiden on mahdollistettava aktiivinen ja itsenäinen opiskelu. Oppimisympäristön varustuksen tulee tukea oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja tarjota tietokoneiden, mediatekniikan ja tietoverkkojen käyttömah-

luottamus, oikeudenmukaisuus, huolenpito, osallisuus, tarpeisiin vastaaminen, kuuleminen, vastuutus



KUVIO 4. Oppilaitoksen turvallisen oppimisympäristön malli (Peltonen, H. 2008)

dollisuus. Myös oppimisympäristön esteettisyyteen on kiinnitettävä huomiota. (Opetushallitus 2004, 18.)

### *Sosiaalinen oppimisympäristö*

Opetushallituksen (2004) määrittelyn mukaan sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat keskeisesti erilaiset oppimista tukevat verkostot. Koulun sisäiseen verkostoon kuuluvat opiskelijan perhe ja läheiset, opettaja, koulun koko muu henkilökunta, koulutoverit, ystävät ja koulun oppilas- ja opiskelijahuolto. Ulkoista oppimista tukevaa verkostoa edustavat puolestaan terveydenhuolto, sosiaalityöntekijät, perhekodit, työvoimatoimisto, päihdekuntoutus ja mielenterveyspalvelut.

### *Psyykinen oppimisympäristö*

Opetushallituksen (2004) määrittelyn mukaan psyykkisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät. Psyykkisiä tekijöitä oppimisympäristössä ovat koulun ilmapiiri, tunnelmat ja tunteet. Esimerkiksi pelko ja jännittäminen estävät oppimista. Rentto tunnelma oppimisympäristössä taas edistää oppimista. Turvallisuus on yksi oppimista erityisesti edistävä tekijä. Opettajan rooli on keskeinen psyykkisen oppimisympäristön luomisessa.

### *Pedagoginen oppimisympäristö*

Pedagoginen oppimisympäristö sisältää opetuksen suunnittelun, järjestämisen ja eriyttämisen. Se sisältää opettajan käyttämät oppimisen keinot, työskentelymuodot ja erilaisten strategioiden opettamisen. Hyvä pedagoginen ympäristö ottaa huomioon erilaiset oppimistyyliä ja huomioi monipuolisesti erilaiset aistikanavat. Opetuksessa käytettävä oppimateriaali ja välineet ovat osa pedagogista oppimisympäristöä. Oppimisen ohjaus sekä teorian ja käytännön vuorottelu ja suhde tukevat hyvää pedagogista ympäristöä.

## **Yhteenvetoa ja pohdintaa**

Kuten artikkelin alkukappaleessa totesin, artikkelin oli tarkoitus avata lukijoilleen koulujen turvallisuustyön vaativaa ja haasteellista työkenttää. Oppilaitosturvallisuus, oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen ja turvallisuuteen liittyvien lakisääteisten tehtävien ja vastuiden hoitaminen edellyttää koulumaailman toimijoilta oikeaa asennetta ja tiettyä erityisosaamista. Tätä osaamista toki voidaan kartuttaa yrityksen ja erehdyksen keinoin aina tapahtuneista vahingoista ja onnettomuuksista oppien. Turvallisuuteen liittyvissä asioissa tämä ei kuitenkaan

ole kovin suotava tapa osaamisen kehittämiseen. Yritysmailman turvallisuusjohtamisen menetelmät ja keinot voidaan kohtuullisen helposti muokata koulumaailmaan sopiviksi ja hyödyntää oppilaitosten turvallisuustyössä. Koulun turvallisuustyö henkilöityy tänä päivänä liikaakin rehtoriin. Rehtorin työssä on kysymys ihmisten johtamisesta. Rehtorin työ edellyttää herkkyyttä havainnoida ympäristön muutoksia, ajan henkeä sekä ihmisten välisiä tunnetiloja. Tehtävässä onnistuminen edellyttää rehtoreilta enemmän aikaa paneutua koulunsa kehittämiseen myös turvallisuuden näkökulmasta. Samalla rehtorin tulee aktiivisesti ylläpitää koulussa proaktiivista turvallisuuskeskustelua ja siten osallistaa koulunsa henkilökunta ja oppilaat sekä opiskelijat koulun turvallisuustyöhön. Koulun turvallisuusjohtaminen on mitä suurimmassa määrin arvo- ja asennejohtamista sekä toimivien yhteistyöverkoston kehittämistä. Turvallisuusjohtaminen on koko koulu yhteisöstä huolehtimista yhteisöllisyyden hengessä. Turvallisuus on yhteinen asiamme!

## Lähdeluettelo

- Allport, G. 1954. The Historical background of modern social psychology. Kuheland, J., Beckman, J. (toim.) *action-control: from cognitions to behaviour*. Lontoo: Prentice-Hall.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. 1993. *The psychology of attitudes*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Erwin, P. 2005. Asenteet ja niihin vaikuttaminen. Werner Söderström Osakeyhtiö. Helsinki.
- Finlex, (www.finlex.fi): Artikkelin viittaukset lainsäädäntöön. Luettu 27.4.2011.
- Guldenmund, F.W. 2000. The nature of safety culture: A review of theory and research. *Safety Science*, 34, 215–257.
- Halvani, G., Ketabi, D. 2009. Comparison of safety levels of Governmental and Non-Governmental Schools: study in Yazd City, Iran 2009. *Interantional Journal of Occupational Hygiene*, 7–10, 2010.
- Helsingin opetusvirasto 2010 Turvallisuus opetustoimessa –raportti, 23.2.2010
- Häggqvist, S., Johansson, L., Olsson, R. & Wennberg, A. 1997. *Prövningav model för internkontroll i skolan. Arbetslivsrapport 1997: 4*. Arbetslivsinstitutet, Solna.
- Juuti, P. 1999. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Kaufmann, W.A. 1970. *Hegel's political philosophy*. Atherton Press. New York, N.Y.
- Kolko, D., Pinsonneault, I. & Okulitch, J. 2002a. Further Considerations and Future Directions. Teoksessa Kolko, D (toim.) *Handbook on firesetting in children and youth*. CA: Academic Press, 395–406.
- Lanne, M. 2002. Turvallisuustoiminnan kehittämistarpeet yliopistoissa ja korkeakouluissa. *Työ ja ihminen 2002*. Vol 16, No.4, 297–307
- Lanne, M. 2007. Yhteistyö yritysturvallisuuden hallinnassa. Tutkimus yhteistyön tarpeesta ja roolista suurten organisaatioiden turvallisuustoiminnassa. VTT Publications 632. Espoo: VTT.
- Linna, I. 2007. *Käsityönopettajien turvallisuustietous ja asenteet*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventävien opintojen pro gradu -tutkielma.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt*. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemelä, P. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa: Niemelä, P.& Lahikainen, A. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 1–37.
- Nuikkinen, K. 2009. *Koulurakennus ja hyvinvointi*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Juvenes Print Oy: Tampere 2009.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004*. [http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf). Luettu 1.4.2011.



- Peltonen, Heidi & Kalkkinen, Pia 2008. Luento: Turvallisuuden edistäminen ja kriisitilanteisiin varautuminen kouluissa ja oppilaitoksissa OPH:n koulutustilaisuudessa Turvallisuus ja kriisitilanteisiin varautuminen kouluissa ja oppilaitoksissa. Helsinki 11.10.2010.
- Pirnes, U. 1997. Kehittyvä johtajuus. Johtamisen dynamiikka. Aavaranta-sarja N:o 36. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Pitkänen, R. 2000. Mahdollisuuksien johtaminen – kehittämisestä metakehittämiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Pk-yrityksen riskienhallinta. (www.pk-rh.fi) Luettu 1.4.2011.
- Reason, J. 1997/2000. Managing the Risks of Organizational Accidents. 4. painos. Vermont: Ashgate Publishing Ltd.
- Roughton, J. & Mercurio, J. 2002. Developing an effective safety culture: a leadership approach. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Schein, E. 1991. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. 3. painos. Suom. Liljamo, R & Miettinen A. Gummerus kirjapaino Oy.
- Simon, S.I. 1999. Achieving The Necessary Culture Change. Teoksessa: Christensen WC & Manuelle FA (eds.) Safety Trough Desing: Best Practices. National Safety Council.
- Simola, A. 2005. Turvallisuuden johtaminen esimiestyönä. Oulun yliopisto. Teknillinen tiedekunta.
- Somerkoski, B. 2007. Lasten luvaton tuli. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 261. Turku: Painosalama Oy.
- Työsuojeluhallinto. www.tyosuojelu.fi. Luettu 27.4.2011.
- Virtanen, T. 2002. Four views on security. Espoo: Helsinki University of Technology. Otamedia Oy.
- YTNK. 2011. Yritysturvallisuuden osa-alueet. Yritysturvallisuus EK. <http://www.ek.fi/ytnk08/fi/yritysturvallisuus.php>. Luettu 26.4.2011.

# TURVALLISUUSKULTTUURISTA JA SEN TUTKIMUSMENETELMISTÄ

*Jyri Paasonen, Laurea-ammattikorkeakoulu ja Tero Huumonen, Itä-Suomen yliopisto*

## Tiivistelmä

*Turvallisuuskulttuuri on osa organisaatiokulttuuria. Turvallisuuskulttuurilla ei käsitteenä ole olemassa vakiintunutta määritelmää, mutta pääsääntöisesti sillä viitataan turvallisuuteen liittyviin jaettuihin asenteisiin, toimintatapoihin ja arvoihin. Turvallisuuskulttuurilla käsitetään sitä, miten organisaatioissa tiedostetaan toimintaan liittyvät riskit ja miten hyvin niihin kyetään varautumaan.*

*Hyvä turvallisuuskulttuuri luo organisaatioon turvallisten työtehtävien edellytykset ja mahdollistaa työtehtävissä tarpeellisten toimenpiteiden suorittamisen. Turvallisuuskulttuuria on tutkittu eri tutkimusmenetelmien avulla. Eri lähestymistapoja on käytettävä toisiaan täydentävästi, koska eri näkökulmista lähestyvä tutkimus hyödyntää parhaiten turvallisuuskulttuurin kehittämistä.*

*Oppilaitosten turvallisuuden kehittämiseksi tarvitaan turvallisuustoimintaan ja riskienhallintaan työkaluja, jotka mahdollistavat systemaattisen turvallisuusajattelun kehittämisen kulttuurin keinoin. Oppilaitosten turvallisuusjohtamisen kannalta on erityisen tärkeää, että johtamisessa huomioidaan myös organisaation inhimillinen toiminta, koska jokaisen yksilön toiminta vaikuttaa kaikkien organisaation jäsenten yhteiseen turvallisuuteen.*

**Asiasanat:** organisaatiokulttuuri, riskienhallinta, turvallisuusjohtaminen, turvallisuuskulttuuri

## Johdanto

Oppilaitokset ovat kiinteässä yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan, joten oppilaitosten tavoitteet ja toimintatavat heijastavat yhteiskunnallisia tavoitteita. Oppilaitosten odotetaan vastaavan omalta osaltaan ajan haasteisiin ja vaatimuksiin. Yhä monimuotoisemmassa ja kompleksisemmässä yhteiskunnassa turvallisuuskysymykset ovat entistä keskeisempiä. Oppilaitosten turvallisuus koskettaa yhteiskunnassa erittäin suurta määrää ihmisiä päivittäin, joten oppilaitosten turvallisuuskysymyksillä on merkittävä vaikutus koko yhteiskuntaan.

Oppilaitosten turvallisuudesta on käyty keskustelua ja erilaisia toimenpideohjelmia on laadittu, mutta silti suurimmassa osassa oppilaitoksia asioiden eteen ei ole tehty vielä mitään konkreettisia toimenpiteitä. Oppilaitosten yhteisenä ongelmana on, että turvallisuutta ei tarkastella kokonaisvaltaisesti ja sitä ei ole huomioitu riittävästi johtamisessa. Erityisesti korostuvat oppilaitosten laadulliset puutteet, koska yleensä ongelmia esiintyy turvallisuustoiminnan toteutuksen puitteissa, resursoinnissa, valvonnassa ja linjauksissa.

Oppilaitosten haasteena on myös organisaation sisäisten ja ulkoisten toimijoiden keskinäisen yhteistyön, tiedonkulun ja oppimisen kehittäminen. Tämän takia oppilaitoksissa tarvitaan turvallisuusjohtamisessa systemaattista otetta, jotta päästään irti erillisten osa-alueiden mukaisesta hajautetusta toiminnasta. Oppilaitosten turvallisuusjohtamisen kannalta on erityisen tärkeää, että johtamisessa huomioidaan myös organisaation inhimillinen toiminta, koska jokaisen yksilön toiminta vaikuttaa kaikkien organisaation jäsenten yhteiseen turvallisuuteen.

Tämän artikkelin tarkoituksena on tarkastella turvallisuuskulttuuria ja sen tutkimiseen käytettyjä menetelmiä. Artikkelin lopussa pohditaan oppilaitosten turvallisuuskulttuuria ja sen kehittämistä.

## Organisaatio- ja turvallisuuskulttuurista

Organisaatiokulttuuri ja turvallisuuskulttuuri määritellään monilla tavoin eri tieteenaloilla. Nämä laaja-alaiset käsitteet saavat erilaisia merkityksiä esimerkiksi johtamisessa ja sosiologiassa. Johtamistutkimuksen vakiintuneena organisaatiokulttuurin määrittelynä voidaan pitää Scheinin perusolettamusten mallia, jossa perusolettamuksilla tarkoitetaan niitä oletuksia, jotka jokin ryhmä on löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmia. Organisaatiokulttuuri koostuu suhteellisen pysyvistä arvoista, uskomuksista, tavoista, perinteistä ja käytännöistä, jotka organisaation jäsenet jakavat keskenään, opettavat uusille työntekijöille ja siirtävät sukupolvelta seuraavalle sukupolvelle (Schein 1987). Laajimmillaan kulttuuri ymmärretään niin monitahoisena ilmiönä, että sitä ei voi mitenkään johtaa tai kontrolloida (Lämsä & Hautala 2005, 179–183). Toinen ääripää taas

yksinkertaistaa kulttuurin hyväksi johtamiskäytännöiksi, joita soveltamalla omaa toimintaa voidaan kehittää (Ruuhilehto & Vilppola 2000, 21).

Organisaatiokulttuuria on käsitelty muun muassa yksittäisenä ohjaavana tekijänä, joka määrittelee tietyn ihmisjoukon käsityksen oikeasta ja väärästä toiminnasta. Laajimmillaan organisaatiokulttuuri on koko kansakunnan jakama käsitys siitä, mikä määrittää esimiehen ja alaisen välisen valtaetäisyyden. (Hofstede 1993). Tätä laajaa kontekstia on kritisoitu organisaatioiden alakulttuurien määrittämisellä. Tämän vuoksi tutkijat ovat lähestyneet organisaatioita yksittäisenä kulttuurina sekä pirstaloituneina alakulttuureina. Alakulttuurien merkitystä voidaan tarkastella esimerkiksi siitä lähtökohdasta, että toimihenkilöiden ja asiakasrajapinnan kanssa työskentelevien ammattiryhmien toiminnalle voi olla samassa organisaatiossa aivan erilaiset toimintamallit, joita ei ole kirjoitettu mihinkään formaaliin muotoon.

Turvallisuuskulttuurissa on puolestaan kyse merkityksistä ja käytännöistä, joilla varaudutaan riskeihin ja epätoivottuihin tilanteisiin, sekä johdon hyväksymästä turvallisuustasosta. Turvallisuuskulttuuri on osa organisaatiokulttuuria (Levä 2003, 28). Se on nähty jaettuina ja opittuina merkityksinä, kokemuksina ja tulkintoina, joiden avulla voidaan varautua ja ennaltaehkäistä riskejä. Turvallisuuskulttuuri on siis organisaation inhimillinen toimintatapa turvallisuuden hallinnassa, ja se vaikuttaa turvallisuusjohtamiseen (Mäkinen 2005; Oedewald & Reiman 2008; Simola 2005).

Organisaatio- ja turvallisuuskulttuurin voidaan siis ajatella olevan osittain toisiaan täydentäviä käsitteitä, joiden taustalla on organisaation inhimillinen toiminta. Kulttuuritutkimusta voidaan lähestyä Scheinin kolmiportaisen mallin pohjalta, jossa kulttuuria tarkastellaan symbolien, arvojen ja ryhmien sisäisten normien avulla. Scheinin nimeämiä tasoja voidaan tarkastella myös toiminnan läpinäkyvyyden avulla muun muassa perusoletusten suhteen. Näihin eri tasoihin puolestaan liittyvät organisaatioiden hierarkian mukaiset alakulttuurit aina ylimmästä johdosta toimihenkilöiden kautta työntekijätasolle (Simola 2005, 41). Tätä kulttuurin rakentumista mallinnetaan taulukossa 1.

Kulttuurin muodostuminen	Tason nimi	Turvallisuuskulttuurin esimerkki	Läpinäkyvyys
Näkyvät organisaation rakenteet ja prosessit	Symbolit	Pukeutuminen ja turvallisuustekniikka	Tietoinen
Strategiat, päämäärät ja filosofiat	Arvot	Tapaturmattomuus ja eettisyys	Puolitietoinen
Syvin taso	Oletukset	Pinttyneet työroolit eri hierarkiatasoilla	Tiedostamaton

TAULUKKO 1. Organisaatio- ja turvallisuuskulttuurin monitasoisuus.

Kulttuuri on olemukseltaan monitasoinen ja kaikki sen elementit eivät ole nähtävissä. Scheinin mukaan kulttuurin ensimmäisen tason muodostavatkin erilaiset symbolit eli artefaktit, joita voivat olla esimerkiksi työhuoneet, rakenteet tai prosessit. Symbolit voivat kertoa esimerkiksi valtaeroista, statuksesta tai muista merkityksistä (Schein 2004).

Arvot ovat johdon asettamia eettisiä ohjeita organisaation toiminnalle. Näillä arvoilla määritellään organisaatiossa tärkeänä pidettyjä asioita. Usein kuitenkin juhlavasti julistetut arvot voivat olla ristiriidassa käytännön toiminnan kanssa. Vain henkilöstön sisäistämät arvot ohjaavat toimintaa aidosti. Esimerkiksi todelliset oppilaitosorganisaation yhteiset arvot saadaan selville tutkimalla henkilöstön omia arvoja ja niiden suhteita johdon asettamiin arvoihin. Työyhteisön arvot muodostuvat hitaasti organisaation sisällä, ja jokainen yksilö vaikuttaa niiden muodostumiseen omalla toiminnallaan (Mäkipeska & Niemelä 2005, 68–73). Yksilöiden toiminnasta muotoutuu eräänlainen arvojen yhteensulautuma, joka heijastaa organisaation todellisia yhteisiä arvoja. Esimerkiksi vain julkisuutta varten laaditut keinotekoiset arvot eivät vaikuta organisaation työntekijöihin toivotulla tavalla, mikäli niitä ei koeta tärkeiksi. Arvot voidaankin nähdä Scheinin mukaan eräänlaisina syinä ja seurauksina organisaation henkilöstön toimintatavoille (Schein 2004). Työntekijät voivat toimia esimerkiksi mieluummin tehokkaasti kuin turvallisesti, mikäli organisaatiossa arvostetaan tehokkuutta osana tulospalkkausta.

Brownin mukaan normit voidaankin jakaa ryhmän tehtävän suorittamista koskeviin normeihin ja ryhmän sisäistä vuorovaikutusta sääteleviin normeihin (Brown 2000). Normit ovat jossain ihmisryhmässä tai -luokassa vallitsevia standardiarvostuksia. Normi määrittelee yhteisöllisesti oikean toiminnan organisaatiossa. Normit ilmaisevat henkilöstössä enemmistön tekemiä valintoja tilastol-

lisesti, kuten miksi jokin asia tehdään tietyllä tavalla. Organisaation sisällä tekemiselle on muodostunut ”toivottu malli”, jota henkilöstö pyrkii toteuttamaan (Hofstede 1993, 27). Tätä käyttäytymismallia yksilö vertaakin omiin eettisiin ja moraalisiin näkökantoihinsa. Voimakas ryhmäpaine organisaatiossa on yksilölle tehokas keino sisäistää vallitsevat normit, vaikka ne eivät olekaan välttämättä työantajan kannalta toivottuja käyttäytymismalleja (Kuittinen 2007, 1–7).

Turvallisuuskulttuuri voidaan tiivistää organisaation jäsenten kyvyksi ja tahdoksi ymmärtää turvallisuutta. Turvallisuus voidaan nähdä dynaamisena ja muokkautuvana tilana, jolloin organisaatiolla tulee olla tahto toimia turvallisesti, ehkäistä vaarojen toteutumista ja edistää turvallisuutta. Turvallisuuskulttuuri muodostuu siis organisatorisista ja psykologisista ulottuvuuksista sekä sosiaalisista prosesseista (Reiman, Pietikäinen & Oedewald 2008, 77).

Reiman ja Oedewald ovat kehittäneet organisaatiokulttuurin arviointiin menetelytavan, jota he kutsuvat CAOC-metodologiaksi (Contextual Assessment of Organizational Culture). Siinä pyritään yhdistämään kulttuuritutkimuksen funktionaaliset ja tulkinnalliset metodit toisiinsa. Organisaatiokulttuurin ajatellaan muodostuvan sisäisestä yhteneväisyydestä, kulttuurikäsituksesta ja henkilöstön kokemuksista. Nämä osatekijät ovat taas yhteydessä eri kulttuuritasoihin Scheinin teorioiden mukaisesti. CAOC-metodologian keskiössä on organisaation perustehtävä, jolle eri sidosryhmät asettavat vaatimuksia. Ydintoiminnalle on asetettu myös lukuisia rajoituksia esimerkiksi lainsäädännössä. Perustehtävään vaikuttaa myös organisaatiokulttuuri, ja kompleksisuusteorian mukaisesti erilaisten ilmiöiden riippuvuussuhteet nähdään osana kokonaisuutta. CAOC-metodologian pohjalta kulttuuri voidaan käsitellä tulkintaan painottuvana prosessina. Näin ollen kulttuuri ei ole staattinen tila, vaan organisaatiossa tapahtuu jatkuvaa normien ja arvojen mukaista neuvottelua toimintatavoista (Reiman ym. 2008, 15).

Turvallisuuskulttuurin kehittämishankkeista suurin osa on painottunut turvallisuuskriittisille toimialoille, kuten ydinvoima-, ilmailu-, terveydenhuolto- ja raideliikennealalle sekä öljy- ja kemianteollisuuteen. Näillä toimialoilla organisaation ydintoiminnan nähdään selkeästi vaativan vähintään tietyntäsoisia turvallisuustoimenpiteitä (Reiman ym. 2008, 7).

## Eri lähestymistapoja turvallisuuskulttuurin tutkimiseen

Organisaatiokulttuurin tutkimus kehittyi varsinaisesti 1980-luvulla. Kuitenkin jo 1940-luvun jälkeen johtamistutkimuksen kiinnostus oli kohdistunut ihmisiin osana organisaatiota tieteellisen liikkeenjohdon Tayloristisen kontrolliin perustuvan näkökulman sijasta. Tämän suuntauksen voimakas kehitys kulminoituu 1970-luvun loppuun. Tutkimuksen lähestymistavat olivat pääsääntöisesti psykologisia, sosiologisia ja antropologisia. Johtamisen ja organisaatioiden tutkijat havahtuivat tämän tyyliseen tutkimukseen vasta myöhemmin. Kulttuurin avulla

on tutkittu esimerkiksi sitä, miksi japanilaisten työntekijöiden asenne työtänsä kohtaan on erilainen kuin länsimaissa. Tätä kautta on ymmärretty organisaatioiden toimintaa muutenkin kuin taloudellisten resurssien ja tekniikan avulla (Lämsä ym. 2005; Ruuhilehto ym. 2000, 6).

Scheinin mukaan kulttuuritutkimuksessa tulisi ensin määritellä ongelma tai tavoite, jonka takia kulttuuria tutkitaan. Tämän jälkeen hän kehottaa tarkastelemaan laajasti kulttuurin käsitettä kaikkine eri tasoineen. Kun käsitteestä päästään organisaation symbolien ja arvojen tunnistamiseen, kirjataan esitetyt asiat muistiinpanoiksi, jotka kiinnitetään seinälle. Näin kulttuurin ilmentymät ympäröivät ryhmää symbolisesti. Tämän vaiheen jälkeen verrataan esitettyjä arvoja ja symboleja toisiinsa. Tässä prosessissa voidaan huomata ristiriitaisuudet todellisten ja julkilausuttujen arvojen välillä. Arvoja ja symboleita tutkimalla päästään niiden käyttäytymistä ohjaavien normien taustalle, jotka ohjaavat toimintaa kollektiivisina jaettuina oletuksina. Koska kulttuuria on erittäin vaikea muuttaa, Schein kehottaa erityisesti hyödyntämään selvitettyjä positiivisia normeja ja vahvistamaan näin kulttuurin kehitystä haluttuun suuntaan (Schein 2004). Nämä positiiviset normit voivat olla esimerkiksi organisaation strategian kannalta toivotunlaista käytöstä, kuten organisaation jäsenten laajaa kommunikaatiota keskenään mahdollisissa ongelmatilanteissa.

Samanlainen ajattelutapa toimii myös hyvänä lähtökohtana turvallisuuskulttuurin tutkimukselle. Yksittäisen metodin sijasta tutkijan tulisi käsitellä kulttuuria laajassa kontekstissa. Turvallisuuskulttuuria on tarkasteltu useiden eri tieteenalojen näkökulmasta. Esimerkiksi psykologisesti turvallisuuskulttuuria voidaan käsitellä sosiaalisena ihmisten välisenä toimintana. Psykologian lisäksi vastaavanlaista tutkimusta voidaan toteuttaa myös humanistisissa tieteissä. Onnettomuuksien syitä on esimerkiksi tutkittu yksilöiden toimintana osana organisaatiota. Tällaisella tutkimusotteella voidaan tutkia yksittäisen ihmisen motivaatiota toimia turvallisuusohjeistuksien mukaan ja tämän toiminnan yhteyttä organisaation turvallisuuskulttuuriin (Simola 2005). Tämän osa-alueen tutkimuksista voidaan johtaa turvallisuuskulttuuriin muun muassa Reasonin inhimillinen virhe onnettomuuksien taustalla. Höpflin mielestä turvallisuuskulttuurin yhtenäisyyden muodostumisen aikana tapahtuva normien muodostuminen estää ”laatikon ulkopuolella” tapahtuvan ajattelun. Näiden tutkimusten taustalla on se ajatus, että pinttyneet käytännöt organisaatiossa voivat aiheuttaa onnettomuuksia, vaikka toimintaa pyritään kehittämään vastakkaiseen suuntaan (Höpff 1994, 6; Oedewald ym. 2008, 24–40).

Yksilöiden toiminta osana yhteisöä ei ole siis täysin rationaalista. Uudet työntekijät pyrkivät sopeutumaan jo olemassa oleviin normeihin yhteisönsä osana ja välttämättä vaarallisiin käytäntöihin ei pystytä puuttumaan. Mäkinen on esimerkiksi tarkastellut turvallisuuskulttuurin suhdetta oppivaan organisaatioon (Mäkinen 2005). Organisaation oppimisen teorioiden pyrkimyksenä on ollut

konkretisoida kompleksisuusajattelu johdettavaan muotoon. Oppivasta organisaatiosta on johtamiskirjallisuutta paljon, mutta se ei ole sisällöllisesti yhtenäistä. Käsitteenä oppiva organisaatio elää edelleenkin vahvana, mutta harvoissa tapauksissa se on saavuttanut sellaisen strategisen aseman organisaation toiminnan ohjaamisessa, johon se on tarkoitettu. Ongelmana on, että oppiminen ja siihen liittyvät ilmiöt on helppo siirtää henkilöstön kehittämisestä vastaavien vastuulle. Strateginen johtaminen on johdon työtä, jossa pätevät eri säännöt. Oppiva organisaatio voidaan nähdä useiden toisiinsa liittyvien johtamisideaalien muodostamana kokonaisuutena, jota kohti liikkuminen edellyttää monien työyhteisön arkeen paneutuvien kehittämismenettelyjen hyödyntämistä (Juuti & Luoma 2009, 137–140).

Clarke on tutkinut osa-aikaisten työntekijöiden turvallisuuskulttuuria. Hänen mukaansa huoli työsuhteen jatkuvuudesta ja epävarmuus aiheuttavat sen, ettei osa-aikainen työntekijä sitoudu samalla tavalla yhteiseen turvallisuuskulttuuriin kuin vakinaiset työntekijät (Clarke 2003). Näin ollen työsuhteen epävarmuus vaikuttaa sitoutumiseen ja se voi vaikuttaa myös organisaatiossa tapahtuvaan oppimiseen negatiivisesti. Abraham Maslow'n tarvehierarkia ja Frederick Herzbergin motivaatiohygienia teorian osoittavat turvallisuuden vaikutuksen yksilöiden motivaatioon ja työviihtyvyyteen. Maslow'n hierarkiassa ihmisten tarpeet lähtevätkin fysiologisista perustarpeista aina itsensä toteuttamiseen ja seuraavalle tasolle siirtyminen asteikossa onnistuu vasta, kun alemman tason tarpeet täytetty. Turvallisuuden tarpeet on Maslow'n hierarkiassa heti toisena tasona fyysisten tarpeiden jälkeen ja turvallisuus on Herzbergin mukaan hygieniatekijä, joka aiheuttaa työtytymättömyyttä (Lämsä ym. 2005).

Siponen ja Vance ovat tarkastelleet turvallisuuskulttuurin vaikutusta tietoturvallisuuspolitiikan noudattamiseen kriminologian teorioilla. Heidän mukaansa turvallisuusnormien rikkomista perustellaan samanlaisilla defenssitekniikoilla, joita voidaan käyttää esimerkiksi rasistisissa rikoksissa. Nämä neutralisointitekniikat vähättelevät aiheutunutta vahinkoa, ja ne ovat eräänlaisia perusteluja sille, ettei oma toiminta ole haitallista, vaikka se rikkoisikin ohjeistuksia. Tietoturvallisuusasioissa juuri tämä henkilöstön vääränlainen toiminta nousee todella suureksi ongelmaksi. Turvallisuuskulttuuri ohjaa siis organisaation jäsenten sisäisten ohjeistuksien noudattamista, ja heikon kulttuurin organisaatiossa ohjeet voidaan kiertää esimerkiksi kiireen takia. (Siponen & Vance 2010).

Puhakainen onkin todennut, että skenaariomalliset harjoitukset henkilöstölle toimivat hyvänä keinona kulttuurin ohjaukseen, sillä näin voidaan kertoa organisaatiolle turvallisuuspolitiikan noudattamatta jättämisen seuraamuksista. Pelkät sanktiot normien rikkomisesta ja valvonta eivät estä turvallisuuspolitiikan rikkomista, vaan työnantajan normien noudattamiseen vaikuttaa merkittävästi työntekijöiden turvallisuuskulttuuri (Puhakainen 2006). Näin ollen parhaatkään



tekniset järjestelmät eivät yleensä toimi, jos sosiaalista järjestelmää, eli ihmisiä organisaatiossa, ei ole huomioitu (Simola 2005).

Turvallisuuskulttuuria voidaan tarkastella toisiaan täydentävien mallien mukaisesti. Näiden mallien erona johtamisoppeihin on se, että kulttuuria ei pystytä johtamaan samalla tavoin kuin monia muita ismejä ja oppeja. Kulttuurin muokkautumista tapahtuu kaikilla eri kulttuurin tasoilla. Turner ja Pidgeon esimerkiksi korostavat onnettomuuksien syihin keskittyvässä tutkimuksessaan juuri turvallisuuskulttuurin asteittaista negatiivista kehitystä, joka mahdollistaa turvallisuustavoitteiden kannalta virheellisen toiminnan (Turner & Pidgeon 1997).

Kulttuurin käsite on myös saanut osakseen kritiikkiä. Esimerkiksi Antonen pitää juuri organisaation erilaisia valtasajoja merkittävänä kulttuurin muokkaajina. Toisaalta taas johtamiskirjallisuudessa eri käsitykset organisaatiosta ohjaavat kulttuurin käsitystä. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan sosiaaliset ilmiöt ovat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa syntyneitä ehdollisia totuuksia. Konstruktio onkin näin merkitysten luomista ympäröivästä maailmasta (Juuti 2001, 12–13). Konstruktivismia on myös käsitelty kognitiivina, skeemoina ja ajattelumalleina (Viitala 2003, 184). Kulttuuriin liitettyä tämä näkökulma merkitsee sitä, että ihmiset vertaavat tilanteita ja havaintojaan aikaisempiin sisäisiin malleihinsa ja valitsevat toimintansa niin, että se on oikein perusteltua sisäisesti koettujen normien mukaisesti. Työyhteisössä ei esimerkiksi tietoisesti haluta rikkoa pukeutumis- tai käyttäytymissääntöjä, vaan yksilö valitsee sellaisen vaihtoehdon, jonka hän ajattelee muiden hyväksyvän.

Organisaation jäsenten keskenään jakamat mentaaliset konstruktiot muodostavat eräänlaisia malleja ja vuorovaikutuksessa toisten jäsenten kanssa nämä muotoutuvat organisaatiokulttuurin perusolettamuksiksi. Tämän ajattelun tieteenfilosofisena taustana on relativistinen ontologia, jossa maailma rakentuu useista totuuksista. Ihmiset eivät ymmärrä maailmaa tämän ajattelun mukaan sellaisena kuin se on pelkästään aistien tuottamien ärsykkeiden perusteella. Tätä mielikuvaa muokkaavat asenteet, jotka ovat syntyneet vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa tietyssä paikassa (Mäkinen 2005, 25).

Oedewald ja Reiman tarkastelevat Hanén ajatuksia suhteessa Scheinin malliin. Heidän mukaansa turvallisuuskulttuurin kannalta on tärkeintä juuri havainnoida ja ymmärtää ihmisten turvallisuususkomuksia, vakiintuneita käytäntöjä sekä perimmäisiä ajatuksia ja käsityksiä turvallisuudesta (Oedewald ym. 2008). Juuti ja Lindström ovat koonneet taulukon kulttuurintutkimuksen koulukunnista. Taulukko 2 havainnollistaa hyvin sitä, kuinka laajasta ja moniulotteisesta tutkimusilmiöstä on kyse, sekä kuinka paljon erilaisia lähestymistapoja on olemassa (soveltaen Ruuhilehto & Vilppola 2000, 14).

Koulukunta	Mitä tutkitaan ja tulkitaan?	Miten kulttuuri muuttuu tai miten sitä muutetaan?	Organisaatio- tai turvallisuuskulttuurin tutkimuksen esimerkki
<b>Funktionaalinen ja strukturaalis-funktionaalinen</b>	Sosiaalista rakennetta organisaatiossa. Kuvailevaa ja vertailevaa tutkimusta.	Kulttuuri vaikuttaa suoraan organisaation toimintaan. Kulttuuria muutetaan muokkaamalla johtamistapoja, johtamiskäytäntöjä ja strategiaa.	Kuittisen organisaatiopsykologian tutkimukset valankäytöstä.
<b>Kognitiivinen</b>	Kulttuuri ymmärretään skeemoina ja asenteina. Asennetutkimusta esimerkiksi työtyytyväisyydestä laadullisesti.	Kulttuuria käsitellään ilmapiirin synonyyminä. Kulttuuria muutetaan muokkaamalla normatiivista järjestelmää.	Hertzbergin soveltava tutkimus työtytyymättömyyttä aiheuttavista tekijöistä.
<b>Strukturaalinen</b>	Tarkastellaan kulttuurin syvällisiä kollektiivisiä ilmiöitä. Tutkimus on ilmiöiden tutkintaa.	Organisaatiossa tapahtuvat ilmiöt johtuvat kulttuurista. Kulttuuri käsitetään monikerroksisena ilmiönä, joka kehittyy hitaasti.	Oppivan organisaation ja kulttuurin kehittyminen, jota esimerkiksi Mäkinen on käsitellyt.
<b>Symbolinen</b>	Kulttuuri ymmärretään merkityksien ja symbolien avulla. Ihmisten merkitykset symboleille ohjaavat sosiaalista vuorovaikutusta.	Uudet merkitykset ja symbolit.	Tutkimukset, joissa on arvioitu vartijoiden pukeutumisen tai poliisien näkyvyyden vaikutusta turvallisuustunteeseen (univormu käsitetään artefaktina, joka symboloi valtaa).

TAULUKKO 2. Organisaatiokulttuuritutkimuksen koulukunnat.

Koulukuntia ei voida yksinään pitää absoluuttisesti oikeana mallina tutkimukselle. Eri lähestymistapoja on käytettävä toisiaan täydentävästi. Tutkimuksessa on hyödynnettävä useiden eri tieteiden lähestymistapoja. Esimerkiksi työtyyty-

väisyys on yksilökohtainen psykologinen elementti, kun taas tiimityötä voidaan tutkia organisaation tasolla tai sosiologisesti (Reiman ym. 2008, 48). Turvallisuuskulttuurin yleisesti hyväksytyä määritelmää ei ole pystytty muodostamaan ja käsitettä on moitittu teoreettisesta epäselvyydestä. Tähän on vielä vaikuttanut se, että käsite on levinnyt ydinturvallisuuden kontekstista esimerkiksi työturvallisuuden alueelle ilman, että näiden turvallisuussektoreiden erilaista luonnetta on huomioitu (Reiman ym. 2008, 10). Turvallisuuskulttuurin arviointiin tarvitaan ymmärrystä tutkimusilmioistä teoreettisella tasolla. Tutkijan tulee myös ymmärtää kohdeorganisaation toiminta ja käytössä oleva teknologia (Juuti 2001, 132).

## Oppilaitosten turvallisuuskulttuurista ja sen kehittämistä

Oppilaitoksissa turvallisuuskulttuuri rakentuu useista eri tekijöistä. Turvallisuustyötä tarvitaan kaikilla organisaation tasoilla. Kuitenkaan mikään yksittäinen tekijä ei ratkaise turvallisuustavoitteiden onnistumista, koska emergenttiin turvallisuustoimintaan tarvitaan yhteistyötä. Oppilaitoksen henkilöstön ja opiskelijoiden sekä sidosryhmien toiminta vaikuttaa yhteiseen turvallisuuteen. Turvallisuustoiminnalle tulee varata myös riittävät resurssit.

Oppilaitoksissa toteutetaan paljon erilaisia kehittämishankkeita, joiden tavoitteiden määrittely ei useinkaan perustu ydintoiminnan kehittämiseen. Hankkeiden tavoitteena tulisi olla oman organisaation toimintakyvyn lisääminen. Kehittämisen vaikuttavuudesta on turha puhua, jos tuloksia ei voida viedä käytäntöön asti. Kehittämisessä tulee huomioida myös johtamisen merkitys. Scheinin mukaan kulttuuria ja johtamista tarkasteltaessa ne osoittautuvat saman kolikon kääntöpuoleksi, koska kumpaakaan ei pystytä ymmärtämään yksinään. Johtajan ainoa todella tärkeä tehtävä on luoda ja johtaa kulttuuria (Schein 1987, 19–20).

Turvallisuuskulttuurin johtamisella tarkoitetaan selkeitä toimintatapoja ja ohjeistuksia, monipuolista viestintää sekä erityisesti eri osapuolien kattavaa keskustelua turvallisuustasosta, riskeistä ja hyväksyttävistä toimintatavoista. Hyvän turvallisuuskulttuurin edellytyksenä on johdon ja henkilöstön sitoutuminen. Tätä kautta toimintatapa välittyy myös sidosryhmille ja asiakkaille. Turvallisuuskulttuurin ymmärtäminen on siis erittäin tärkeä osa turvallisuusjohtamista (Järvinen, teoksessa Järvinen & Heinonen (toim.) 2010, 63–82; Kauppakeskusten turvallisuusjohtaminen 2005, 15).

Turvallisuuskulttuurin avulla voidaan jäsentää organisaation jokapäiväistä turvallisuustoimintaa. Ihmiset oppivat koko ajan työssään uusia asioita. Turvallisuuskulttuuri on näiden oppimiskokemusten tulos ja samalla uuden oppimisen perusta (Oedewald ym. 2008, 130). Turvallisuuskulttuuri muodostaa turvallisuusasenteiden ja turvallisen käyttäytymisen lähtökohdan, mikä puolestaan vaikuttaa turvallisuusjohtamisen hallintaan (Lanne 2007, 33). Kulttuuri on siis

eräänlainen toiminnallinen kehys, jonka sisällä ihmisten oletetaan pysyvän (Flink, Hiltunen & Reiman 2007, 114). Täytyy kuitenkin muistaa se, että organisaatio koostuu erilaisista yksilöistä ja mahdollisten alakulttuurien omista normeista.

Oppilaitoksen johtajan tulee pystyä kyseenalaistamaan kulttuurissa vallitsevat normit ja ymmärtää organisaation ydintoiminnan turvalliselle toiminnalle asetamat vaatimukset. Tehokkaimpia keinoja tähän on osallistuminen organisaation kehittämiseen siten, että luodaan sellaisia rakenteita, jotka tukevat tarkoituksenmukaisia ja riskitietoisia työtapoja (Oedewald ym. 2008, 96). Mäkipeska ja Niemelä pitävätkin johtajaa eräänlaisena organisaation persoonallistumana (Mäkipeska ym. 2005, 84–86). Johtajan asema synnyttää henkilöstössä samaistumisen tarpeita, koska henkilöstö analysoi johtajan käytöstä tarkasti. Johtajan tehtäviin kuuluu siten olla eräänlainen keulakuva, jolloin hän ohjaa omalla toiminnallaan kehittymistä (Schein 2004, 202–208). Kulttuurin johtamisessa Viitala kehottaakin johtajia puhumaan niistä asioista, joita halutaan vahvistaa (Viitala 2009, 203).

Turvallisuuskulttuurin luomisessa ja muuttamisessa tärkein rooli on siis oppilaitoksen johtajalla. Hän voi omalla esimerkillään muokata kulttuuria haluamaansa suuntaan vaikkakin hitaasti. Heikko johtaminen taas johtaa heikkoon yhteiseen kulttuuriin. Tämä synnyttää erilaisia epäyhtenäisiä alakulttuureita. Vastustavat voimat voittavat liian helposti, jos kulttuurin muuttamiseen ei ole sitouduttu täysillä. Simola korostaa, että turvallisuusjohtamisen kehittämisessä on pitkälti kysymys kulttuurin muutoksesta. Tämä edellyttää esimerkillisen johtamisen lisäksi myös riittävän pitkäaikaista sitoutumista muutokseen (Simola 2005, 221–222). Henkilöstö tuntee ja tietää parhaiten työympäristönsä, joten henkilöstö tulisi saada suhtautumaan positiivisesti turvallisuuden osana päivittäistä toimintaansa. Tämän takia on tärkeää, että henkilöstön havaitsemiin epäkohtiin ja puutteisiin pystytään reagoimaan tavalla, jossa korostuvat organisaation toimintatavat ja viestintä eri hierarkiatasojen ja organisaation eri toimintojen välillä. Turvallisuuskulttuurin kehittäminen edellyttää siten konkreettisia toimenpiteitä ja työkaluja (Dalton 1995, 157). Simola on osuvasti todennut, että henkilöstöä on vaikea huijata, koska he huomaava onko johtaja tosissaan vai ei (Simola 2005, 221).

Turvallisuuskulttuurin kehittämisessä on yksinkertaisuudessaan kyse siitä, onko koko henkilöstö mukana toiminnan kehittämisessä ja siten motivoitunut työskentelemään organisaation hyväksi. Turvallisuusjohtamisen ja -kulttuurin kehittämisessä korostuu siten myös henkilöstöjohtamisen merkitys. Turvallisuutta tulee lähestyä lisäksi työviihtyvyyden ja inhimillisten tarpeiden näkökulmasta, koska esimerkiksi Maslow'n tarvehierarkiassa turvallisuuden tarpeet tulevat esille heti seuraavana portaana fysiologisten tarpeiden jälkeen. Lämsän ja Hautalan mukaan näihin turvallisuuden tarpeisiin kuuluvat varmuus ja suojautuminen fyysisiltä ja tunne-elämän haitoilta sekä vaaratilanteiden välttäminen (Lämsä & Hautala 2005, 82).

Hertzbergin motivaatiohygieniateoria puolestaan käsittelee ihmisten työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Tämän teoreettisen mallin mukaan ihmisten motivaatioon vaikuttavat positiivisesti tunnustukset työstä, uramahdollisuudet ja vastuu. Tyytymättömyyttä aiheuttavat työympäristöön liittyvät tekijät, kuten turvallisuus ja työskentelyolosuhteet. Nämä hygieniatekijät aiheuttavat kielteistä asennoitumista ja vaikuttavat sitä kautta työpanokseen (Lämsä ym. 2005, 84). Henkilöstöjohtamisen eri osa-alueissa, kuten rekrytoinnissa, perehdyttämisessä, päivittäisjohtamisessa ja suorituksen seurannassa, tulisi huomioida turvallisuuteen liittyvät tekijät.

Turvallisuuskulttuurin arvioimiseksi on kehitetty useita menetelmiä ja ohjelmia. Monissa menetelmissä painotetaan ihmisten asenteiden mittaamista. Toisissa lähestymistavoissa puolestaan tarkastellaan auditoinnin tapaan organisaation prosesseja, jolloin oletetaan, että organisaatio pystyy ja haluaa toimia virallisesti määritellyllä tavalla. Tällöin erilaisin palkkio- tai rangaistusmenetelmin pyritään vaikuttamaan käyttäytymiseen halutulla tavalla. Turvallisuuskulttuurin arvioinnissa on käytetty myös erilaisia indikaattoreita, kuten tapaturmia tai henkilöstön osallistumista turvallisuuskoulutukseen. Indikaattoreiden yhtenä ongelmana on, että niistä on vaikea päätellä, minkälaiset tulokset kertovat hyvästä ja minkälaiset huonosta turvallisuuskulttuurista. Toinen ongelma liittyy siihen, että indikaattorit kertovat yleensä enemmän organisaation menneisyydestä kuin tulevaisuudesta. Siten niiden avulla on vaikea ennustaa organisaation turvallisuustasoa tulevaisuudessa. Turvallisuuskulttuurin merkitys juuri korostuu tämänkaltaisten ongelmien takia. Tämän takia on tärkeää, että huomiota kiinnitetään objektiivisten indikaattoreiden lisäksi myös henkilöstön subjektiivisiin käsityksiin, motivaatioon ja oletuksiin. Näistä voidaan tehdä oikein tulkitsemalla johtopäätöksiä myös siitä, kuinka turvallinen organisaatio on tulevaisuudessa (Oedewald ym. 2008, 125–128).

Waitinen (2011) on tehnyt tutkimuksen helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista. Tutkimuksessaan hän on kuvaillut ja tulkinut oppilaitosten turvallisuuskulttuuria ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuksen mukaan oppilaitosten turvallisuuskulttuurissa on runsaasti kehittämistarpeita, joihin vastaamiseen tarvitaan ajatusmaailman muutosta koko opetustoimessa. Tutkimuksen yksi keskeisimmistä tieteellisistä anneista on toimia tienraivaajana oppilaitosten turvallisuuskulttuurin tutkimisessa, johon Waitinen on kehitellyt lisäksi auditointimallia. Tutkimus kohdentuu kuitenkin pääosin fyysisen oppimisympäristön turvallisuuteen, joten malli ei huomioi riittävän kokonaisvaltaisesti oppilaitosten turvallisuuteen liittyviä eri tekijöitä ja ulottuvuuksia.

Oppilaitoksissa turvallisuuskulttuurin kehittämisessä tuleekin hyödyntää kokonaisvaltaisen turvallisuuden viitekehystä analysoimalla järjestelmiä, kulttuuria ja rakenteita. Turvallisuusjohtaminen voidaan esimerkiksi kytkeä osaksi laatujohtamisjärjestelmää, jolloin se on mukana kaikissa oppilaitoksen prosesseissa.

Kehittämisessä korostuu se, kuinka hyvin osataan hyödyntää organisaation jo olemassa olevia vahvuuksia. Tähän ei ole olemassa mitään oikotietä. Kehittämisen onnistuminen ja vaikuttavuus ovat riippuvaisia henkilöstön yhteistyökyyvystä sekä halusta muuttaa ja kehittää toimintatapoja. Oppilaitoksissa tarvitaan turvallisuustoimintaan ja riskienhallintaan työkaluja, jotka mahdollistavat systemaattisen turvallisuusajattelun kehittämisen kulttuurin keinoin. Kulttuurin kehittämisellä saadaan henkilöstö sitoutumaan yhteisiin turvallisuustavoitteisiin ja tätä kautta toiminta kehittyy kohti haluttua strategiaa.

## Lähdeluettelo

- Brown, R. 2000. *Group processes*. Blackwell: Malden.
- Clarke, S. 2003. The contemporary workforce: Implications for organizational safety culture. *Personnel Review*, Volume 32, Issue 1, Pages 40–57.
- Dalton, D. 1995. *Security management – business strategies for success*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Flink, A., Hiltunen, M. & Reiman, T. 2007. Heikoin lenkki? Riskienhallinnan inhimilliset tekijät. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hofstede, G. 1993. *Kulttuurit ja organisaatiot - Mielen ohjelmointi*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Höpf, H. 1994. *Safety culture, Corporate culture – Organizational transformation and the commitment to Safety*. Disaster prevention and management, Vol. 3 No 3. 1994.
- Juuti, P. 2001. *Johtamispuhe*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Juuti, P. & Luoma, M. 2009. *Strateginen johtaminen – Miten vastata kompleksisen ja postmodernin ajan haasteisiin?* Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Järvinen, R. & Heinonen, J. (toim.) 2010. *Kaupallisten keskusten turvallisuus ja kilpailukyky*. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun julkaisuja B-119.
- Kauppakeskusten turvallisuusjohtaminen -projekti 2004–2005. *Kauppakeskusten turvallisuusjohtaminen: Suomen kauppakeskushdistys ry*.
- Kuittinen, M. 2007. Tiimit ilman tiimityötä eli mihin kariutui tiimien suuri lupaus? *Psykologia* 1/07.
- Lanne, M. 2007. *Yhteistyö yritysturvallisuuden hallinnassa – Tutkimus sisäisen yhteistyön tarpeesta ja roolista suurten organisaatioiden turvallisuustoiminnassa*. Espoo: VTT publications 632.
- Levä, K. 2003. *Turvallisuusjohtamisjärjestelmien toimivuus: vahvuudet ja kehityshaasteet suuronnettomuusvaarallisissa laitoksissa*. Helsinki: TUKES-julkaisu 1/2003.
- Lämsä, A. & Hautala, T. 2005. *Organisaatiokäyttämisen perusteet*. Helsinki: Edita.
- Mäkinen, K. 2005. *Strategic security – A Constructivist investigation of critical security and strategic organizational learning issues: Towards a theory of security development*. Helsinki: Finnish national defence college.
- Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 2005. *Haasteena luottamus – Työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Oedewald, P. & Reiman, T. 2008. *Turvallisuuskriittiset organisaatiot: onnettomuudet, kulttuuri ja johtaminen*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Puhakainen, P. 2006. *A Design theory for information security awareness*. Oulu: *Acta Scientiarum Rerum Naturalium* 463, *Acta Universitatis Ouluensis*.
- Reiman, T., Pietikäinen, E. & Oedewald, P. 2008. *Turvallisuuskulttuuri – teoria ja arviointi*. VTT julkaisuja 700.

- Ruuhilehto, K. & Vilppola, K. 2000. Turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuden edistäminen yrityksessä. Tukes julkaisu 1/2000.
- Schein, E. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin + Göös.
- Schein, E. 2004. Yrityskulttuuri selviytymisopas: tietoa ja luuloja kulttuurinmuutoksesta. Tampere: Tammer-paino.
- Simola, A. 2005. Turvallisuuden johtaminen esimiestyönä – tapaustutkimus pitkäkestoisen kehittämishankkeen läpiviennistä teräksen jatkojalostustehtaassa. Oulun yliopisto.
- Siponen, M. & Vance, A. 2010. Neutralization: New insights into the problem of employee information system security policy violations. *MIS Quarterly* Vol. 34. No. 3 2010.
- Turner, B. A. & Pidgeon, N. F. 1997. *Man-made disaster*. Second edition. Butterworth–Heinemann, Oxford.
- Viitala, R. 2003. *Henkilöstöjohtaminen*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Waitinen, M. 2011 Turvallinen koulu? Helsingiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 334.



# KOKONAISTURVALLISUUDEN HAHMOTTAMINEN JA RISKIEN ARVIOINNIN VAIKEUS KOULUJEN TURVALLISUUSJOHTAMISESSA

*Tarja Ojala, Safety Futures Ky.*

## Tiivistelmä

Viime vuosina oppilaitoksissa on ongelmaksi noussut koulukiusaaminen, päihteet ja nuorten syrjäytyminen. Järjestyshäiriöt näyttäisivät muuttuneen entistä vakavammaksi. Ääri-ilmiönä ovat olleet ampumatapaukset ja väkivallalla uhkaamiset, jotka ovat johtaneet koulut uuden turvallisuushaasteen eteen. Koulukiusaaminen, samoin kuin väkivallan uhka ovat todellisia riskejä ja niihin pitää varautua, koska niiden vaikutus turvallisuudentunteeseen ja koulutyöhön on merkittävä. Toisaalta oppilaitoksissa pitäisi olla varuillaan, ettei uusiin ongelmiin varautuminen vie huomiota perinteisemmiltä turvallisuuden osa-alueilta.

Artikkelin tavoitteena on hahmottaa koulujen kokonaisturvallisuuden käsitettä, arvioida kouluikäisten lasten ja nuorten turvallisuuden suurimpia turvallisuushaasteita ja muistuttaa perinteisten riskien olemassaolosta. Kouluturvallisuutta arvioidaan perinteisellä kvantitatiivisella mittarilla, kouluikäisten ja opiskelijoiden kuolemantapauksilla. Tällä mittarilla arvioituna kouluikäisten ja opiskelijoiden vakavimpina riskeinä korostuvat perinteiset uhat, tapaturmat, liikenneonnettomuudet ja itsemurhat. Vaikka näissä on useimmiten kyse koulutyön ulkopuolisista tapauksista, niiden ennaltaehkäisy on oleellinen osa koulujen kasvatustyötä. Toisaalta on muistettava, että menehtyneiden määrä on yksipuolinen mittari. Jotta koulujen turvallisuusjohtaminen olisi optimaalista, riskien arvioinnissa pitää käyttää muitakin mittareita kuin kuolemantapaukset. Turvallisuushaasteita pitää arvioida laaja-alaisesti. Tarkastelussa pitää pystyä hahmottamaan kokonaisturvallisuus, joka ottaa huomioon niin uudet kuin perinteiset riskit, niin fyysiset menetykset kuin turvallisuudentunteen.

**Asiasanat:** kouluturvallisuus, turvallisuusjohtaminen, kokonaisturvallisuus, riskienhallinta, liikenneturvallisuus.

## Johdanto

Koulujen turvallisuutta koskevassa keskustelussa on tapahtunut selkeä paradigman muutos. Aiemmin turvallisuusongelmien ajateltiin olevan järjestyshäiriöitä, jotka ovat hoidettavissa koulun sisäisin toimin. Tilanne on kuitenkin muuttunut. Koulukiusaaminen, päihteiden käyttö ja nuorten syrjäytyminen ovat muodostuneet merkittäviksi ongelmiksi. Näiden lisäksi uutena uhkana ovat olleet amputatapaukset, jotka ovat johtaneet koulut kokonaan uuden turvallisuushaasteen eteen. Vakavaan väkivaltaan varautumiseen tarvitaan entistä parempaa turvallisuusosaamista ja yhteistyötä useiden eri toimijoiden, kuten viranomaisten kanssa.

Koulujen turvallisuusjohtaminen on haasteellinen tehtävä. Uusiin ääri-ilmiöihin on varauduttava, vaikka tapaukset ovat harvinaisia. Toisaalta uusien haasteiden edessä on tärkeää muistaa, että samalla kun uusiin uhkiin varaudutaan, niihin varautuminen ei saa viedä liikaa voimavaroja ja huomiota muiltakaan turvallisuuden osa-alueilta.

Mutta minkälainen on koulujen kokonaisturvallisuuden kenttä ja miten tunnustetaan turvallisuuden eri osa-alueiden haasteet ja riskit, jotta turvallisuustoimet osataan optimoida? Tämän artikkelin tavoitteena on hahmottaa koulujen kokonaisturvallisuuden käsitettä, arvioida kouluikäisten lasten ja nuorten turvallisuutta uhkaavia yleisimpiä vaaratekijöitä ja muistuttaa perinteisten riskien olemassaolosta ja painoarvosta. Tietoa voidaan käyttää koulujen turvallisuusjohtamisessa ja aihealueen tutkimusten suunnittelussa.

## Kouluturvallisuuden osa-alueet ja mittarit

Kouluturvallisuudelle ei näyttäisi olevan kattavaa määritelmää, vaan turvallisuutta on eri yhteyksissä tarkasteltu erilaisista lähtökohdista ja näkökulmista. Lähtökohtaisesti kouluturvallisuuden uhkina on pidetty kaikenlaista niin oppilasiin/opiskelijoihin, opettajiin kuin muuhun henkilöstöön kohdistuvaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa, rikollista toimintaa, päihteidenkäyttöä, koulukiusaamista ja kaltoinkohtelua (Junttila & Tammi 1994; Karalahti 2010; OPM 2000; Paasonen & Saarijärvi 1999; Pärssinen 2006; Söderqwis 1998). Toisaalta turvallisuutta on pidetty säilyttämisenä, jonkinlaisena pysyvyytenä, jatkuvuutena tai yllätyksettömänä elämänä (Heinonen 2007), siis muutoksen ja yllätyksen vastakohtana. Lisäksi kouluturvallisuuteen katsotaan liittyvän työrauha (Iivonen 1995). Kouluturvallisuus on määritelty myös koulun henkilökunnan, oppilaiden ja muiden koulun tiloissa oleskelevien vapautena keskittyä päivittäisiin tehtäviin, ilman pelkoa ja huolta haitallisista tapahtumista (Hämäläinen 2011, 10) ja koulun tuttuutena ja turvallisuutena (Karalahti 2010). Kouluturvallisuuden määritelmä kattaa siis paitsi konkreettisen turvallisuuden, myös turvallisuudentunteen.

Kouluturvallisuuskeskustelussa on esiin tullut myös itsemurhat ja niiden ehkäisy, joka yhdistetään usein syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn. Syrjäytymistä estävä ennakoiva työ on tärkeää ja sitä on tehty jo pitkään (Määttä 2000), mutta itsemurhien ehkäisyssä omana ongelmanaan ovat hyvin arvostettujen oppilaitosten hyvin menestyneet opiskelijat, joiden tekoja syrjäytyminen ei selitä.

Kaikki edellä mainitut osa-alueet liittyvät voimakkaasti henkilöturvallisuuteen ja ihmisten kokemaan turvallisuudentunteeseen, mutta kouluturvallisuus on vielä tätä laaja-alaisempi käsite. Sen on katsottu sisältävän yleiset turvallisuusjärjestelyt, rakenteellisen murtosuojauksen, avain- ja lukitusturvallisuuden, koulun tilat ja opetustilanteet, keittiö ja ruokala, kanslia ja ATK-turvallisuuden, kunnossapitotoiminnot, piha-alueet, välitunnit ja koululiikenteen, ammatillisten oppilaitosten erityisriskit, muun kouluun liittyvän toiminnan ja henkisen kuormittumisen ja ongelmatilanteet (Opetusministeriö 2000). Tämä vakuutusyhtiön esittämä luettelo vastaa yritysturvallisuudesta yleisesti käytettyä luokittelua. Yritysturvallisuudessa turvallisuus on jaettu työturvallisuuteen, henkilöturvallisuuteen, ympäristöturvallisuuteen, kiinteistö- ja toimitilaturvallisuuteen, pelastustoimintaan, valmiussuunnitteluun, tietoturvallisuuteen, ulkomaan toimintojen turvallisuuteen, tuotannon- ja toiminnan turvallisuuteen ja rikosturvallisuuteen (EK 2009; Lanne 2007; YTNK 1999).

Turvallisuuden mittarina on hyvin usein käytetty onnettomuuksien, vammautuneiden ja kuolleiden määrää, sekä sairauspoissaolojen määrää. Lisäksi sekä henkilö- että aineellisissa vahingoissa mitataan välittömiä ja välillisiä kustannuksia. Välilliset kustannukset voivat olla arvoperusteisia. Kvantitatiivisten mittareiden ohella turvallisuutta voidaan mitata mielipiteillä. Käytännössä mitataan ihmisten tunteita, joten turvallisuus ei siten ole kaikilta osin absoluuttisesti mitattavissa.

## Tilastotiedot kouluturvallisuuden arvioinnin pohjana

Jos kouluturvallisuuden arviointiin käytetään kaikkein karkeinta mittaria, ja arviointi rajataan koskemaan oppilaita, voidaan kouluturvallisuutta arvioida kouluikäisten lasten ja nuorten kuolinsyiden perusteella (taulukko 1). Tilastokeskuksen mukaan peruskouluikäisten lasten kuolemat ovat erittäin harvinaisia. Kuolemantapauksen sattuessa yleisin kuolinsyy on sairaus. Erilaiset taudit selittivät vuonna 2009 noin neljä viidesosaa 5–14 -vuotiaiden, siis esi- ja peruskouluikäisten lasten kuolemista. Tapaturmaisista tai väkivaltaisista kuolemista oli vain noin yksi viidesosa. (Tilastokeskus 2010.)

Tilanne muuttuu kun tarkastellaan lukio-/ammattikouluikäisten nuorten kuolemanriskiä ja kuolinsyitä. Ennenaikaisen kuoleman riski oli noin kuusinkertainen esi- ja alakouluikäisiin verrattuna ja noin nelinkertainen 10–14 -vuotiaisiin verrattuna. Ero perustuu ennen kaikkea tapaturmaisesta tai väkivaltaisesta kuoleman riskin kasvuun. Vuonna 2009 kuolleista 15–19 -vuotiaista nuorista tapaturman

tai väkivallan seurauksena menehtyi 77,3 %. Menehtyneistä 28,1 % sai kuolemaan johtaneet vammat maaliikenneonnettomuuksissa, 24,7 % menehtyi itsemurhan kautta. Liikenneonnettomuuksissa menehtymisen ja itsemurhan riski oli yli kymmenkertainen hukkumiskuolemaan verrattuna. (Tilastokeskus 2010.)

Liikenneonnettomuuksissa ja väkivallan seurauksena menehtyneiden osuus oli miehillä jonkin verran suurempi kuin naisilla. Vuonna 2009 menehtyneistä 15–19 -vuotiaista nuorista miehistä 83,0 %, siis yli neljä viidesosaa menehtyi tapaturman tai väkivallan kautta. Menehtyneistä hieman yli puolet (51,8 %) kuoli tapaturmaisesti. Tapaturmaisista ja väkivaltaisista kuolemista merkittävimmät kuolinsyyt ovat maaliikenneonnettomuudet ja itsemurhat. Tapaturmaisesti kuolleista nuorista miehistä 30,2 % menehtyi maaliikenneonnettomuuden seurauksena ja 25,5 % itsemurhan kautta. (Tilastokeskus 2010.)

Nuorilla 15–19 -vuotiailla naisilla kuolemansyyt poikkesivat hieman miesten kuolemansyistä. Menehtyneistä naisista tapaturman tai väkivallan kautta kuoli 62,7 %, maaliikennetapaturmissa menehtyi 22,5 %. Osuus on sama kuin itsemurhassa kuolleiden osuus. Lisäksi myrkytystapaturmissa (ei alkoholimyrkytys) kuoli 9,8 %. Nuorten naisten myrkytystapaturmien osuus on selvästi suurempi kuin nuorten miesten vastaava osuus. Molemmilla sukupuolilla muun väkivallan kautta menehtyneiden osuus oli erittäin alhainen. 15–19 -vuotiaista nuorista menehtyi murhien, tappojen tai muun tahallisen väkivallan kautta vain 1,2 henkilöä 100 000 nuorta kohden. (Tilastokeskus 2010.) Jos ikäluokan koko on noin 50 000 henkilöä, tämä tarkoittaa noin 0–1 kuolintapausta vuodessa.

Kuolleisuus 100 000 henkeä kohti iän ja sukupuolen mukaan vuonna 2009	Ikäluokat 2009						
	yh-teen-sä	5-9	10-14	15-19	5-9	10-14	15-19
<b>KOKO MAA - HELA LANDET MOLEMMAT SUKUPUOLET YHTEENSÄ</b>	Kuolleisuus (100 000 henkeä kohti) iän ja sukupuolen mukaan vuonna 2009			Suhteellinen osuus ikäluokan menehtyneistä %			
01-54 KUOLLEITA YHTEENSÄ (A00-Y89)	934,7	7	11,4	43,7	100,0	100,0	100,0
01-41 TAUDIT JA TAPATURMAINEN ALKOHOLIMYRKYTYS (A00-R99, X45)	862,9	5,9	8,8	9,9	84,3	77,2	22,7
41 Alkoholiperäiset taudit ja tapaturmainen alkoholimyrkytys	38,7	0	0	0	0,0	0,0	0,0
42-53 TAPATURMAT JA VÄKIVALTA (V01-X44, X46-Y89)	68,9	1	2,6	33,8	14,3	22,8	77,3
42-49 Tapaturmat (V01-X44, X46-X59, Y10-Y15, Y85-Y86)	45,6	1	2	21	14,3	17,5	48,1
42 Maaliikennetapaturmat	5	0	1	12,3	0,0	8,8	28,1
43 Muut maakuljetustapaturmat	0,6	0	0	1,2	0,0	0,0	2,7
44 Vesikuljetustapaturmat (V90-V94)	0,9	0	0	0,3	0,0	0,0	0,7
45 Muut ja määrittämättömät kuljetustapaturmat (V95-V99)	0,1	0	0	0	0,0	0,0	0,0
46 Tapaturmaiset kaatumiset ja putoamiset (W00-W19)	22,3	0	0,3	0,6	0,0	2,6	1,4
47 Hukkumistapaturmat (W65-W74)	2,3	0	0	0,9	0,0	0,0	2,1
48 Myrkytystapaturmat pl. alkoholimyrkytys (X40-X44, X46-X49, Y10-Y15)	6,9	0	0	3	0,0	0,0	6,9
49 Muut tapaturmat ja tapaturmien myöhäisvaikutukset	7,4	1	0,7	2,7	14,3	6,1	6,2
50 Itsemurhat (X60-X84, Y87.0)	19,4	0	0,3	10,8	0,0	2,6	24,7
51 Murha, tappo tai muu tahallinen pahoinpitely (X85-Y09, Y87.1)	2,1	0	0	1,2	0,0	0,0	2,7
52 Vahingoittavat tapahtumat, tahallisuus epäselvä (Y16-Y34, Y87.2)	1,7	0	0,3	0,9	0,0	2,6	2,1
53 Muut ulkoiset syyt ja niiden myöhäisvaikutukset (Y35-Y84, Y88-Y89)	0,1	0	0	0	0,0	0,0	0,0
54 EI KUOLINTODISTUSTA	2,9	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Yhteensä							

TAULUKKO 1. Kuolleisuus 100 000 henkeä kohti iän ja sukupuolen mukaan vuonna 2009. Koko maa. (Tilastokeskus 2010.)

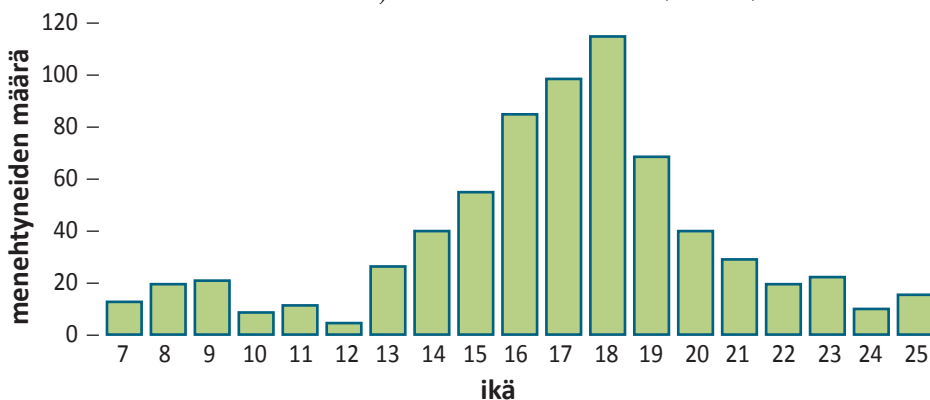
Ikäluokastaan menehtyneiden lasten ja nuorten osuus kuolinsyystilastossa on luonnollisesti selvästi alempi kuin koko väestössä, mutta tapaturmien ja väkivallan kautta menehtyneiden 15–19 -vuotiaiden osuus on jopa suurempi kuin koko väestössä keskimäärin. Myös maaliikenneonnettomuuksissa menehtyneiden osuus on suurempi kuin väestössä keskimäärin. Maaliikenneonnettomuudessa meneh-

tymisen riski on nuorella aikuisella noin kaksi ja puolikertainen väestön keskimääräiseen riskiin verrattuna. Nuorilla miehillä maaliikenneonnettomuudessa menehtymisen riski on korkeampi kuin nuorilla naisilla. (Tilastokeskus 2010.) Lukujen perusteella kouluturvallisuuden painopisteen pitäisi siis olla tapaturmien, liikenneonnettomuuksien ja itsemurhien ja niiden syiden ennaltaehkäisyssä.

## Tapausesimerkinä liikenneonnettomuudet

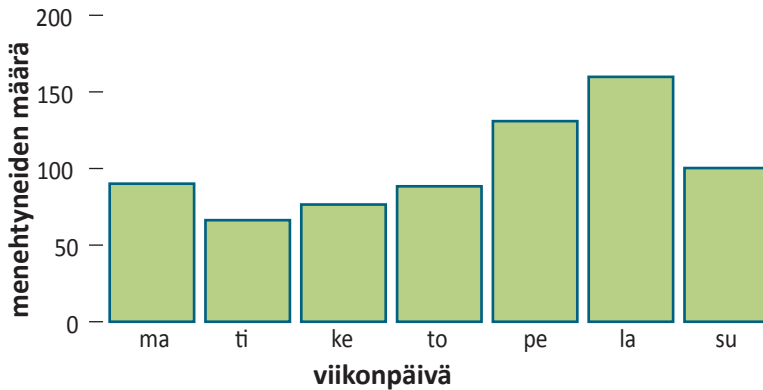
Maaliikenneonnettomuudet ovat yksi merkittävä nuorten kuolinsyy, sen vuoksi asiaa on perusteltua tarkastella myös toisesta näkökulmasta, Liikennevakuutuskeskuksen (LVK) tutkijalautakunta-aineistojen perusteella. LVK:n aineistojen mukaan vuosina 1997–2009 menehtyi yhteensä 394 iältään 7–17 -vuotiasta koululaista, keskimäärin 30 koululaista vuodessa. Jos tarkasteluun otetaan mukaan myös 18–25 -vuotiaat opiskelijat, menehtyneiden määrä on suurempi. Tietokannan mukaan vuosina 1997–2009 tieliikenneonnettomuuksissa menehtyi 721 koululaista tai opiskelijaa, keskimäärin 55 menehtynyttä vuodessa. Jos tarkasteluun otetaan kaikki koululainen tai opiskelija -statuksella olleet onnettomuuden osalliset, menehtyneitä oli noin 61 vuodessa. Keskiarvo kuvaa yhtä todellisuutta, mutta lukuja arvioitaessa täytyy muistaa, että eri vuosien välillä on huomattavaa hajontaa. Vähimmillään tutkijalautakunta-aineistojen perusteella menehtyi 27, pahimpana vuotena 68 koululaista tai opiskelijaa. (LVK 2011.) Maaliikenteen riskin arvioinnissa on lisäksi huomattava, että tieliikenneonnettomuuksissa yhtä menehtynyttä kohden vammautuu noin 20 henkilöä.

LVK:n tietojen perusteella vuosina 1997–2009 menehtyneistä koululaisista ja opiskelijoista 71 % oli miehiä, 29 % naisia. Ikäjakaumassa korostuvat 16–18 -vuotiaat, mutta riski kasvaa jo 13 ikävuodesta alkaen (kuvio 1).



KUVIO 1. Tutkijalautakuntien tutkimat tieliikenneonnettomuudet, liikennekuolemat vuosina 1997–2009 ikäjakauman mukaan, 7–25 -vuotiaat koululaiset + opiskelijat (LVK 2011).

Koululaisten ja opiskelijoiden kuolemaan johtaneita tieliikenneonnettomuuksia sattuu kaikkina viikonpäivinä (kuvio 2).



KUVIO 2. Tutkijalautakuntien tutkimissa tieliikenneonnettomuuksissa vuosina 1997–2009 menehtyneet 17–25 -vuotiaat koululaiset ja opiskelijat onnettomuustapahtuman viikonpäivän mukaan (1=maanantai, 7=sunnuntai). (LVK 2011.)

Osa onnettomuuksista on koulumatkalla tapahtuneita onnettomuuksia, osa koululaisten tai opiskelijoiden harrastustoimintaan tai lomaan liittyvällä matkalla sattuneista tieliikenneonnettomuuksista. Näiden ohella tapausten joukossa on yksittäisiä, muulla matkalla sattuneita onnettomuuksia, esimerkiksi työelämään tutustumiseen tai työharjoitteluun liittyen.

## Koulun vaikutusmahdollisuudet

Kuten edellä todettiin, kuolinsyytilaston valossa koulujen turvallisuustyön ja turvallisuusjohtamisen painopiste olisi perusteltua keskittää nuorten tapaturmien, liikennetapaturmien ja itsemurhien ehkäisyyn. Keskittyminen olisi perusteltua, sillä riskiryhmään kuuluvista 15–19 -vuotiaista nuorista huomattava osa on vielä koululaisia tai opiskelijoita ja he kuuluvat vielä tavalla tai toisella koulun vaikutuspiiriin. Toisaalta koulu voi suhtautua näiden riskitekijöiden osalta hyvinkin kriittisesti omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Etenkin liikenneonnettomuus, joka tapahtuu koululaisen tai opiskelijan vapaa-ajalla voidaan nähdä koulun vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella. Jos onnettomuus tapahtuu koulumatkalla tai kouluun tai opiskeluun liittyvässä toiminnassa, yhteyttä voidaan pitää selkeämpänä.

Rajanveto on haastava: Koululaiskuljetuksissa ja luokkaretkien tilausajoissa tilaajanvastuun tulisi ohjata toimintaa, mutta rajanveto tulee vaikeammaksi, jos vapaa-ajan matkan järjestäjänä toimii esimerkiksi oppilaskunta tai yksittäinen oppilas tai opiskelija. Kuitenkin sekä yksittäiset onnettomuudet että läheltä piti-tilanteet osoittavat matkojen järjestämisessä heikkouksia, jotka pitäisi pystyä tunnistamaan riskiksi ja joissa tarvittaisiin riskienhallintaan liittyvää osaamista. Samalla nämä yksittäistapaukset osoittavat, miten äärimmäisen herkästä mittarista on kyse. Hyvällä onnella yksittäisestä onnettomuudesta voidaan päästä säi-

kähdyksellä (Helsingin Sanomat 2008 a ja b; Iltalehti 2011), toisessa lopputuloksena on suuronnettomuus (Onnettomuustutkintakeskus 2005).

Voidaanko sitten liikenneonnettomuuksia ennaltaehkäistä koulun käytettävissä olevin keinoin ja mitkä olisivat nämä keinot? Nuorten miesten viikonloppuajamisen hallinnassa on koululle haastetta, mutta vaikutusmahdollisuutta ei pitäisi suoralta kädeltä torjua. Koulukuljetusten, luokkaretkien ja vapaa-ajanmatkojen osalta vaikutusmahdollisuus on selkeästi parempi. Koulumatkojen suunnittelussa tilanne on kehittynyt, esimerkkinä alkulukon vaatiminen, mutta vastuu tulisi ottaa myös koululaisten tai opiskelijoiden satunnaisia matkoja järjestettäessä. Edullisten vaihtoehtojen sijasta tulisi valvoa, että tilausajobussia ei haeta ”kuusen alta”, vaan se olisi asianmukainen ja siinä olisi myös turvavyöt käytettävissä. Samoin tulisi vaatia että kuljettaja ei olisi halvin mahdollinen, vaan paras mahdollinen. Näin pienillä linjauksilla voitaisiin parantaa turvallisuutta jokaisen matkaan lähtevän luokan ja opiskelijaryhmän osalta.

## Paluu kokonaisturvallisuuteen

Kattava turvallisuusjohtaminen edellyttää koulujen kokonaisturvallisuuden huomioon ottamista. Tämä on kuitenkin ongelma, koska kokonaisturvallisuuden käsite näyttää olevan vielä määrittelemättä. Tässä artikkelissa esitetyt kouluturvallisuus- (OPM 2000) ja yrityksissä yleisesti käytetty turvallisuusluokittelu (YTNK 1999) ovat molemmat käyttökelpoisia lähtökohtia, vaikka ne poikkeavat jossain määrin toisistaan. Toisaalta koulujen turvallisuusjohtamisessa pitää huomata, että kumpikaan luokittelu ei ole täysin aukoton, eikä edes yksiselitteinen. Toisaalta osa turvallisuuden osa-alueista on päällekkäisiä kuten työturvallisuus, henkilöturvallisuus ja pelastustoiminta. Toisaalta luokittelun ulkopuolelle näyttäisi jäävän joitakin turvallisuuden osa-alueita, kuten liikenneturvallisuus, joka on mainittu kouluturvallisuudessa kapeasti koululiikenteenä, mutta puuttuu työelämän käyttämästä luokittelusta. Merkittävä ja ajankohtainen puute on myös tartuntatautiturvallisuus, jota ei ole erillisenä kohtana kummassakaan turvallisuusluokittelussa. Tartuntatautiturvallisuus on ollut esillä sekä sikainfluenssaepidemian että aiemmin lintuinfluenssan tiimoilta (Nieminen 2007) ja sen huomioonottaminen on perusteltua.

Kouluturvallisuuden uhkien kautta laadittu luokittelu luokittelee riskejä toiminnan sijainnin mukaan. Yrityselämässä käytetty luokittelu määrittelee asioita hieman eri tavalla, mutta myös tämä luokittelu soveltuu hyvin kouluun. Yrity maailman käyttämät käsitteet tuotanto ja toiminta ovat koulujen arkista työtä. Tänä päivänä hyvin tavanomaista kansainvälistä oppilasvaihtoa tai opettajien vaihtoa voidaan arvioida ulkomaan toimintoina. Koulu-uhkauksia voidaan arvioida paitsi rikosturvallisuuden, myös henkilöturvallisuuden ja työturvallisuuden näkökulmista. Luokittelun toimivuuden lisäksi kummankin luokittelun taustalla



olevat tavoitteet ovat yhtenäiset. Yritysten turvallisuusjohtamisessa tavoitteena on suojata henkilöitä, tietoja, omaisuutta, ympäristöä ja mainetta (Lanne 2007; YTNK 1999). Näistä jokaista voitaneen pitää kiistatta myös koulun turvallisuusjohtamisen tavoitteena.

Samalla tavoin kuin missä tahansa toiminnassa, myös kouluun liittyvässä turvallisuustoiminnassa, riskien arvioinnissa ja turvallisuustoimenpiteiden suunnittelussa haasteena on turvallisuustoimenpiteiden rajaus. Mitä kaikkea turvallisuustyössä pitäisi ottaa huomioon tai miten pitkälle koulun toimenpiteiden ja tavoitteiden odotetaan kantavan? Erityisesti tässä artikkelissa arvioitu liikenneonnettomuuksien aiheuttama riski jää varmasti mietittävään turvallisuusjohtamisesta vastaavia. Miten toimia, kun liikenneonnettomuudet eivät uhkaa kouluikäisten turvallisuutta pelkästään koulumatkoilla, vaan myös muussa liikumisessä? Tätä pohdintaa pitäisi ehdottomasti käydä sekä oppilaitoksissa että koko yhteiskunnassa.

Muutoksen ohella koulujen turvallisuusjohtamisen ongelmana ovat mittarit. Tässä artikkelissa käytetyt kuolemantapaukset, samoin kuin fyysisesti vammautuneiden ihmisten määrä ovat yleisesti käytettyjä turvallisuusmittareita. Näillä koviilla kvantitatiivisilla mittareilla mitattuna liikenneonnettomuudet ja itsemurhat ovat suurimmat yksittäiset koulu- ja opiskelijaikäisten turvallisuusuhat. Näitä ei pidä unohtaa koulun turvallisuustyössä. Kovien mittareiden käyttö on yksiselitteistä. Niiden ei kuitenkaan saisi antaa yksin ohjata päätöksentekoa, vaan niiden ohella pitäisi käyttää laadullisia mittareita. Turvattomuuden tunne ylipäättään, saati väkivallan pelko ja muut traumaattisiin tapahtumiin liittyvät psyykkiset jälkiseuraukset ovat varteenotettava uhka, jota ei saa unohtaa.

Riskien ja mittareiden ongelmien lisäksi kouluturvallisuuden jatkuvana haasteena on muutos. Koulujen turvallisuudessa ja turvallisuuskäsityksessä tapahtunutta muutosta on raportoitu toistuvasti. 1990 -luvulla tehdyssä kouluturvallisuutta käsitelleessä seurantatutkimuksessa todettiin häiriökäyttäytymisen lisääntyneen aiemmasta (Salo & Kinnunen 1993). Muutos ei koske pelkästään koulujen toimintaa, vaan se linkittyy myös lainsäädäntöön ja ministeriön toimintaan (Merilä 2005). Uusin kehitys, vakavat uhkaukset ja ampumistapaukset ovat ikään kuin jäävuoden huippu, joka on luonut lisähaasteen koulujen turvallisuusjohtamiselle.

Kouluturvallisuus on laaja haaste ja tutkimuksellisesti kouluturvallisuus herättää paljon mielenkiintoisia kysymyksiä, joihin pitäisi etsiä vastauksia järjestelmällisellä kouluturvallisuutta ja turvallisuusjohtamista arvioivalla tutkimuksella: Miten koulu, opettajakoulutus, luokanopettajakoulutus tai ammatillinen opettajakoulutus pystyy vastaamaan turvallisuutta koskevaan laaja-alaisen tiedon- ja osaamisen tarpeeseen? Miten toimivia tilastoinnissa käytettävät mittarit ovat? Millä mitataan uhkaavia, vielä toteutumattomia riskejä? Perinteisille riskeille on omat mittarinsa, mutta miten suhteuttaa väkivallan uhan vaikutusta, kuten kouluun kohdistuvien uhkauksien aiheuttaman turvattomuuden tunteen

vaikutuksia. Entä miten jakaa niukat voimavarat, jotta ne voitaisiin kohdistaa parhaalla mahdollisella tavalla? Ovatpa vastaukset mitä tahansa, koulujen turvallisuusjohtamisessa pitää ottaa huomioon sekä uudet että perinteiset riskit ja toimia niiden minimoimiseksi.

## Lähdeluettelo

- EK 2009. Yritysturvallisuuden osa-alueet. <http://ek2.ek.fi/ytnk08/fi/yritysturvallisuus.php> (luettu 27.5.2011).
- Heinonen, P. 2007. Oppilaitoksen ja sen henkilökunnan arvoista. Tapaustutkimus Paimion Ammatillisesta Aikuiskoulutuskeskuksesta. Pro gradu -työ. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Helsingin Sanomat 2008a. Nummi-Pusulän turmabussi vei opiskelijoita Suomi-Saksa -peliin. Verkkouutinen 11.9.2008.
- Helsingin Sanomat 2008b. Nummi-Pusulän turmabussin kuski ajoi lievästi päihtyneenä. Verkkouutinen 12.9.2008.
- Hämäläinen, P. 2011. Turvallisuuden portaat. Opinnäytetyö. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Iivonen, T. 1995. Ope, tarvitsetko rautahermot?: nuorten opettajien kokemuksia työrauhaongelmista. Pro gradu -työ. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Iltalehti 2011. Koulubussin kuljettaja ajoi humalassa. Verkkouutinen 1.11.2011.
- Junttila J. & Tammi P. 1994. Toimintatutkimus koulukiusaamisen vähentämiseksi Hämeenlinnan kolmasluokkaisilla. Pro gradu -työ. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karalahti, M. 2010. Perhetaustan ja sukupuolen yhteys koulunkäyntiin. Pro gradu -työ. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lanne, M. 2007. Yhteistyö yritysturvallisuuden hallinnassa. Tutkimus sisäisen yhteistyön tarpeesta ja roolista suurten organisaatioiden turvallisuustoiminnassa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.
- LVK. 2011. Tieliikenneonnettomuuksien tutkijalautakuntien tutkimat kuolemaan johtaneet tieliikenneonnettomuudet vuosina 1997–2009. Erillinen tilastoajo, joka sisältää sekä ajoneuvossa kuolemaan johtaneet onnettomuudet että kevyen liikenteen onnettomuudet.
- Merilä, M. 2005. Turvallisuus oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa. Pro gradu -työ. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Määttä, M. 200. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollisista ryhmistä. Pro gradu -työ. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nieminen, T. 2007. Tartuntatauti turvallisuushkana: Tutkimus kuinka Suomen valtio ja eräät sanomalehdet ovat reagoineet lintuinfluenssaan. Pro gradu -työ. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Onnettomuustutkintakeskus 2005. Raskaan ajoneuvoyhdistelmän ja linja-auton yhteentörmäys valtatiellä 4 Äänekosken Konginkankaalla 19.3.2004. Tutkintaselostus A 1/2004 Y.
- Opetusministeriö 2000. Turvatyöryhmän muistio. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/tr20\\_2000.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/tr20_2000.pdf?lang=fi) (20.6.2011).
- Paasonen, S. & Saarijärvi, R. 1999. Katkeruus kuluttaa, mutta viha antaa voimaa”: tapaustutkimus neljän opettajan kaltoin kohtelusta työelämässä. Pro gradu -työ. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Pärssinen, H. 2006. Koulu- ja työpaikkakiusaamisen seuraukset eli Onko kiusaamisen jälkeistä elämää. Pro gradu -työ. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Salo, K. & Kinnunen, U. 1993. Opettajien työstressi: työn, stressin ja terveyden seuranta tutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Söderqvist, A. 1998. Koulukiusaaminen peruskoulun ala-asteella: tapaustutkimus Vesalan ala-asteelta. Pro gradu -työ. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tilastokeskus 2011. Kuolleisuus (100 000 henkeä kohti) iän ja sukupuolen mukaan vuonna 2009. Tilastotietokannat. Tietokanta: PX-Web Statfin, Terveys / Kuolemansyyt, muuttajat ja luokat. Lainattu 20.4.2011.
- YTNK. 1999. Yritysturvallisuuden johtaminen. Yritysturvallisuuden neuvottelukunta. Helsinki: Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliitto & Palvelutyönantajat ry.

# KÄSITYÖN TYÖTURVALLISUUS TYÖTILOJEN ARVIOINNIN PERUSTEELLA

*Eila Lindfors, Tampereen yliopisto*

## Tiivistelmä

Tutkimusten mukaan turvallisuus ja oppilaan kokemaa turvallisuuden tunne ovat keskeisiä hyvän oppimisympäristön tunnusmerkkejä. Hyvä oppimisympäristö on innostava, kannustava, toiminnallinen ja viihtyisä. Hyvässä oppimisympäristössä aktiiviset toimijat, oppijat ja opettajat, kohtaavat toisensa vuorovaikutuksessa. Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri määrittelee suhtautumista turvallisen oppimisympäristön eri osatekijöiden huomioimiseen ja toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria tarkastellaan työturvallisuuden näkökulmasta. Esimerkkinä käytetään käsityön tekstiilityön oppimisympäristöä.

Toteutetussa tutkimuksessa arvioitiin 18 käsityöluokan (tekstiilityö) työturvallisuutta pääasiassa fyysisen turvallisuuden näkökulmasta oppilaiden työskennellessä luokassa. Tulokset osoittavat, että käsityöluokan työturvallisuuspuutteet ovat ilmeisiä. Esimerkiksi ensiapukaappi ja henkilösuojaimet puuttuivat kokonaan monesta tutkimuksessa mukana olleesta tekstiilityön luokasta.

Tutkimustulokset edellyttävät tekstiilityön opetustilojen määrätietoista kehittämistä. Tekstiilityön opetustila on sekä opettajan että oppilaan työympäristö. Esimerkiksi pölyn määrä pitäisi kartoittaa teknisillä mittauksilla, jonka jälkeen olisi mahdollista arvioida niitä teknisiä ratkaisuja, joilla pölyn määrää saadaan rajoitettua. Käsityön työturvallisuutta pitäisikin tarkastella osana koulun turvallisuuskulttuuria.

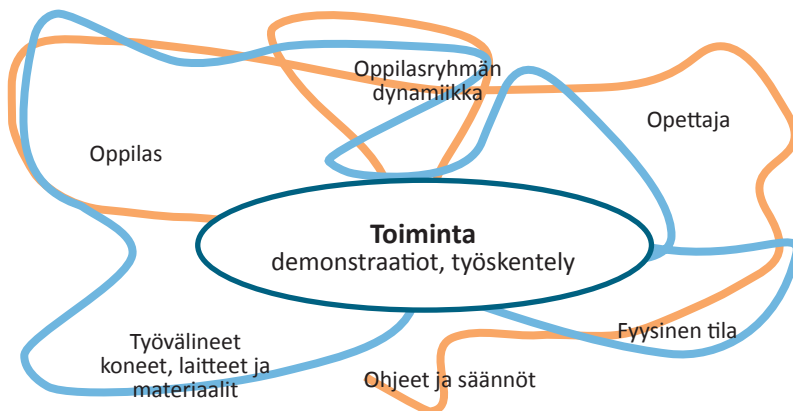
**Asiasanat:** työturvallisuus, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri, oppimisympäristö, työympäristö, käsityö, tekstiilityö.

## Työturvallisuus käsityönopetuksessa

Turvallisuus ja oppilaan kokemaa turvallisuuden tunne ovat keskeisiä hyvän oppimisympäristön tunnusmerkkejä (Piispanen 2008). Perusopetuksen laatukriteereissä (Opetusministeriö 2010) turvallinen oppimisympäristö korostuu omalla osa-alueellaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristö määritellään fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten suhteiden muodostamana kokonaisuutena, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuu. Toisin sanoen rakennukset, tilat, opetusvälineet, oppimateriaalit, muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto, yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät sekä ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät ovat parhaimmillaan turvallisen oppimisympäristön osia (POP 2004).

Yhteiskunta normittaa sekä oppilaan oppimisympäristön että opettajan työympäristön tarkoituksenmukaisuutta ja turvallisuutta lainsäädännön ja työsuojelumääräysten avulla. Perusopetuslaki (628/1998), pelastuslaki (378/2011) ja työturvallisuuslaki (738/2002) velvoittavat opetuksen järjestäjän (kunta, valtio, yksityinen opetuksen järjestäjä) huolehtimaan siitä, että oppimisympäristö itsessään fyysisenä ilmentymänä olisi turvallinen. Oppilaitoksen rehtori ja opettajat ovat vastuussa siitä, että oppimisympäristöä ylläpidetään ja käytetään turvallisesti oppilaan ikä huomioiden. Tässä tutkimuksessa oppimisympäristön turvallisuutta tarkastellaan työturvallisuuden näkökulmasta. Tutkimus kohdentuu ensisijaisesti käsityön toisen osa-alueen, tekstiilityön työturvallisuuden arviointiin. Käsityön oppimisympäristöstä käytetään nimitystä työympäristö. Tutkimuskysymys on: millaisena käsityön työturvallisuus näyttäytyy opetustilanteessa työtilojen arvioinnin perusteella.

Käsityön fyysinen oppimisympäristö koostuu tiloista, koneista, laitteista, välineistä ja materiaaleista. Työturvallisuus konkretisoituu käsityön työtoiminnassa fyysisen työympäristön, oppilaan toiminnan sekä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen välisenä suhteena (kuvio 1). Käsityön työturvallisuuden keskeisiä elementtejä ovat turvallisuudesta ja terveydestä huolehtiminen, vaarojen selvittäminen ja riskien arviointi sekä ennakkoiva ja korjaava toiminta (Inki, Lindfors & Sohlo 2011).



KUVIO 1. Käsityön työympäristöä ja turvallisuuskulttuuria määrittäviä tekijöitä.

Teknisen työn työsuojelun tasoa ja sitä myötä työturvallisuutta arvioidaan vuosittain joidenkin opetusryhmien osalta opetuksessa sattuneiden tapaturmien vastuiden arvioimiseksi oikeusteitse. (ks.esim. Aadeli 2004). Tämän seurauksena tekniseen työhön on kehitetty konekohtaiset ohjeet ja määräykset, jotka normittavat opetusta. Näiden ohjeiden ja määräysten ansiosta kullekin opetustilalle määritellään tarkasti myös se, kuinka monta oppilasta tilassa voi kerrallaan työskennellä. Tiettävästi tekstiililyössä sattuneet työtapaturmat eivät ole johtaneet toistaiseksi oikeuskäsittelyihin. Tekstiililyössä on kuitenkin monenlaisia vaaroja, joiden realisoituessa oppilaalle voi aiheutua haittaa, kuten esimerkiksi palovamma tai tulipalovaara silittämisen yhteydessä tai etsausvärjäyksen kemikaalien käytöstä tullut silmävaurio.

Turvallinen toimintakulttuuri, turvallisuuskulttuuri jäsenyyty ja sen laatu määrittyy oppilaitoksen arkipäivän käytännön toiminnassa (Waitinen 2011). Turvallisuuskulttuuriin liittyy olennaisesti turvallisuuskasvatus. Työturvallisuuden opettamista määritellään opetussuunnitelman perusteissa (2004) yleisellä tasolla: perusopetuksen on annettava oppilaalle ikäkauteen liittyvät valmiudet toimia erilaisissa toimintaympäristöissä ja tilanteissa turvallisesti, siten että oppilas oppii tunnistamaan turvallisuus- ja terveystarpeita, ennakoimaan ja välttämään vaaratilanteita sekä toimimaan terveyttä ja turvallisuutta edistävästi. Työturvallisuus omana kokonaisuutenaan on esillä monissa oppiaineissa, kuten kotitalous, käsityö ja liikunta.

Käsityön vuosiluokkien 1–4 tavoitteena on, että oppilaat omaksuvat positiivisen asenteen työsuojeluun ja oppivat turvallista työvälineiden, koneiden ja laitteiden käyttöä sekä huolehtimaan oppimisympäristönsä viihtyisyydestä. Lisäksi oppilaita ohjataan käyttämään käsityössä tarvittavia työvälineitä sekä erilaisia koneita turvallisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Jos oppilas osaa valmistaa suunnittelemansa tuotteen työturvallisuusohjeita noudattaen neljännen luokan päättyessä, oppilaan hyvä osaamistaso on saavutettu. Vuosiluokkien 5–9 opetussuunnitelma laajentuu entistä itsenäisempään materiaali, työtapaj ja työvälinevalintaan käsityöprosessin eri vaiheissa, mikä edellyttää tarkoituksenmukaista ja huolellista työturvallisuusohjeiden noudattamista sekä työympäristön järjestyksestä ja viihtyisyydestä huolehtimista. Tavoitteet edellyttävät työskentelyyn ja työtilaan liittyvien turvallisuustekijöiden huomioimista opetuksessa, mikä tapahtuu yleensä läpäisyperiaatteen mukaisesti. Vaikka työturvallisuusnäkökohdat tuodaan esille opetussuunnitelmassa, voi työturvallisuuden jäsentäminen olla ongelmallista opettajien vähäisen työturvallisuuskoulutuksen vuoksi (Palukka & Salminen 2003).

Toistaiseksi ei ole raportoitu tutkimuksia, opinnäytetöitä lukuun ottamatta, joissa tekstiililyön turvallisuus olisi ollut tutkimuskohteena. Kansallisen työturvallisuusopetuksen arvioinnin mukaan (Palukka & Salminen 2003) työturvallisuusopetusta annettiin eniten teknisten töiden ja kotitalouden yhteydessä (59%), toiseksi eniten liikunnan ja terveystiedon yhteydessä (30%). Käsityön

kansallisen oppimistulosarvioinnin (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011) kaikista tehtävistä 4 % liittyi työturvallisuuteen ja erityisesti suojavaelineiden käyttöön työstettäessä kovia materiaaleja. Teknisen työn työturvallisuutta oli oppilaiden mielestä opetettu suhteellisen usein, minkä 72 % oppilaista hallitsi kiitettävästi. Pojat osasivat tyttöjä paremmin työturvallisuusasioita ja ero oli erittäin merkitsevä. Tämä liittyy sukupuolittuneisuuteen käsityön kehittämisessä ja oppilaiden käsityönlajien valinnassa (Lindfors, painossa). Käsityön työturvallisuuden tutkimuksen kohdentamista tekstiilityön sisältöalueelle edellyttää se, että tekstiilityön turvallisuus ei nouse esille kansallisessa 10 vuotta vanhassa selvityksessä (Palukka & Salminen 2003) eikä myöskään tuoreessa oppimistulosten arvioinnissa (Laitinen ym. 2011). Tähän yksi keskeisimmistä syistä on se, että kouluissakin vallalla olevan ajattelun mukaan tekstiilityön osa-alueen töitä voi työstää missä tahansa luokassa, kun tekninen työ lähtökohtaisesti vaatii spesiaalilitat.

Käsityön opetustila on tekstiilityössä lähtökohtaisesti luokkahuone, jonka tulee sisältää perustyöpaikka jokaiselle oppilaalle ja sen lisäksi erilaisia työpisteitä varsinaista materiaalien työstämistä varten. Opetushallitus on antanut suosituksia tarkoituksenmukaisten käsityön opetustilojen rakentamisesta ja varustamisesta oppilasmäärältään erisuuruisiin kouluihin (Tapaninen 2002). Fyysisellä ympäristöllä on merkittävä rooli turvallisuuden kokemisessa (Nuikkinen 2009). Perusopetuksen käsityöopetuksen työympäristö (Inki ym. 2011) jakaantuu välittömään fyysiseen työympäristöön: työympäristön rakenteet ja työtilat, tilajärjestelyt ja työpisteiden sijoittelu, työssä käytettävät koneet, työvälineet ja muut laitteet sekä työkalut, työssä käytettävät kemialliset aineet ja käytettävät työmenetelmät ja –tekniikat ja psykososiaaliseen työympäristöön: työn organisointi, selkeät menettelytavat, työn kuormittavuus, vuorovaikutustaidot, työyhteisötaidot, työhön perehdyttäminen ja työnopastus sekä työyhteisön ja opetustilanteen johtaminen.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus on osa laajempaa käsityön, erityisesti tekstiilityön työturvallisuustutkimusta. Tutkimuskokonaisuudessa arvioidaan käsityön työturvallisuuden, työturvallisuustietouden ja työturvallisuutta käsittelevän turvallisuuskasvatuksen sisältöä ja tasoa käsityötä opettavien opettajien haastatteluaineiston ja oppilaiden kyselylomakevastausten sekä opetustilan arvioinnin pohjalta. Tässä esiteltävä aineisto käsittää 18 perusopetuksen käsityöluokan (tekstiilityö) työturvallisuuden arviointia koskevan havainnointiaineiston. Aineisto kerättiin Etelä-Suomessa sijaitsevilla käsityöluokissa syksyn 2010 lopulla arvioimalla käsityöluokan työturvallisuutta oppitunnin aikana. Varsinaiset muuttujat koskivat työturvallisuuden arviointia: yleisiä opetustilan turvallisuutta koskevia asioita (taulukko 1), koneiden, laitteiden ja työvälineiden turvallisuutta (taulukko 2), paloturvallisuutta (taulukko 3) ja ergonomiaa (taulukko 4). Taustamuuttujina otettiin



mukaan opettajan koulutuksen laajuus aineen opettamiseen, opettajan viikoittainen käsityön opetustuntimäärä, opetusryhmän koko ja koulun oppilasmäärä sekä opetustilan käyttö eri vuosiluokkien opetukseen. Näiden muuttujien nähtiin taustoittavan havainnointiaineistoa erityisesti siten, että ne luovat kuvauksen ja ymmärrystä siitä, missä todellisuudessa käsityötä opettavat opettajat toimivat. Ne ovat myös edellytys sille, että tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan tehdä kehittämishdotuksia.

Käsityöluokkien työturvallisuuden havainnointi pohjautui valmiiseen tutkimuslomakkeeseen, joka oli koostettu Käsityön työturvallisuusoppaan (Aadeli ym. 2004) pohjalta. Lomake sisälsi (taulukot 1–4) yhteensä 32 muuttujaa. Havainnointi kuului käsityötiedettä sivuaineena opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden työturvallisuutta käsittelevään opinto-osuuteen, jossa oli empiirisenä tehtävänä tutustua ja arvioida käsityöluokan työturvallisuutta.

Havainnointi toteutui luokassa käsityön oppitunnin aikana. Tutkimuslomakkeeseen kirjattiin, oliko/ eikö ollut havaittavissa kyseisen muuttujan osoittamaa asiaa. Mikäli asia tai ratkaisu oli jossakin muodossa olemassa, mutta vaati kehittämistä ollakseen toimiva, tämä kirjattiin erikseen tutkimuslomakkeeseen. Mikäli luokassa ei ollut havaittavissa näkyvästi tutkimuslomakkeessa mainittuja asioita (esim. työturvallisuuskansio tai koneiden ohjekirjat), niitä kysyttiin ensin opettajalta, jotta varmistuttiin asiasta, ja vasta sen jälkeen merkittiin puutteeksi.

## Tutkimustulokset

Tutkimus kohdentui käsityön opettamiseen peruskoulussa. Tutkimuksessa mukana olevat 18 perusopetuksen käsityön opetustilaa olivat yhtä lukuun ottamatta alakoulun (luokat 1–6 tai 3–6) opetustiloja. Mukana oli yksi vuosiluokkien 7–9 opetustila. Tutkimusaineiston keräämisen hetkellä luokkia opetti 5 aineenopettajaa, 7 tekstiilityön opetukseen erikoistunutta luokanopettajaa ja 7 monialaisten opintojen käsityön osuuden suorittanutta luokanopettajaa. Opetustilat sijaitsivat kouluissa, joiden oppilasmäärä vaihteli 46 oppilaasta 800 oppilaaseen. Puolet kouluista oli vähintään 300 oppilaan kouluja. Opettajien työkokemus vaihteli 5–37 vuoden välillä. Neljän opettajan työkokemus oli alle 10 vuotta, kun taas 7 opettajalla oli yli 20 vuoden työkokemus. Kyseessä eivät siis olleet noviisiopettajat, joiden voitaisiin olevan vielä kokemattomia turvallisen opetustilan organisoimisessa vaan opettajat, joilla oli useamman vuoden kokemus tekstiilityön opettamisesta.

Kouluissa (4 koulua), joissa aineenopettaja vastasi aineen opetuksesta, toimi opettaja yksinään käsityöluokassa. Useimmissa kouluissa käsityön opetustilassa työskenteli vuorotellen 2–5 opettajaa, yhdessä koulussa jopa 10 opettajaa. Opettajien opetustuntimäärä vaihteli 2–24 viikoittaisen opetustunnin välillä. Aineenopettajilla (4 opettajaa) viikoittainen opetustuntimäärä oli 20–25. Yhdel-

lä aineenopettajalla oli vain 2 viikottaista käsityön opetustuntia. Tekstiilityöstä sivuaineen suorittaneilla luokanopettajilla (7) opetustunteja oli 2–10. Vain monialaiset käsityön opinnot suorittaneilla luokanopettajilla opetustunteja oli 2–6. Tämä tarkoittaa, että noin viidesosassa luokista työturvallisuudesta vastasi lähtökohtaisesti yksi aineenopettajakoulutuksen saanut opettaja, jolla voisi koulutuksensa puolesta olettaa olevan luokanopettajia laajempi näkemys työturvallisuudesta, joka sitten konkretisoituisi opetustilan turvallisuudessa. Hieman vajaassa 80 % aineistosta luokassa toimi monta käsityötä opettavaa opettajaa, jotka opettivat luokassa eri määrän tunteja, jolloin herää luonnollisesti kysymys siitä, kenen vastuulla työtilan turvallisuuden ylläpitäminen ja kehittäminen ensisijaisesti on.

Yleisiä opetustilan turvallisuutta koskevia muuttujia (taulukko 1) oli yhteensä 11. Kaikissa käsityöluokissa oli selkeä perustyöpaikka jokaiselle oppilaalle, mikä on keskeinen kriteeri (Inki ym. 2011) oppilasmäärän suuruudelle käsityön opetustilassa. Oppilasryhmien koko vaihteli 9–16 oppilaan välillä. Yhdessätoista luokassa oppilasryhmän koko vaihteli 11–13 välillä. Kuitenkin vain vajaassa 20 %:ssa luokista oli ohje, kuinka monen oppilaan työskentelyyn tila oli mitoitettu. Erillinen työturvallisuuskansio, johon olisi koottu opetustilan turvallisuuden kannalta keskeiset asiat, oli reilussa 10 % luokkia. Tekstiilityön keskeisen kuormittavuustekijän, tekstiilipölyn, poistoon tarkoitettu kohdepoistojärjestelmä oli vain alle 20 % luokista. Lukittava kaappi kemikaalien säilytykseen oli vain 11 %:ssa luokista. Suojavaatteita ja henkilösuojaimia oli vain joka viidennessä luokassa. Ensiapukaappi puuttui reilusta 60 prosentista luokkia. Vaatteiden sovittamiseen tarkoitettu tila oli noin 60 % luokista.

YLEISIÄ OPETUSTILAN TURVALLISUUTTA KOSKEVIA ASIOITA	On %	Ei ole %	Kehittämistarve	Ei vastausta
Yleiset ohjeet työtilassa toimimisesta	22	67	6	5
Ohje, kuinka monta oppilasta saa työskennellä tilassa	17	78	-	5
Ensiapukaappi	28	61	11	-
Erillinen kohdepoistojärjestelmä (pöly, höyryt)	17	72	6	5
Henkilösuojaimia (suojalasit, kumikäsineet, hengityssuojaimet.)	22	67	-	11
Suojavaatteet (riittävästi kaikille oppilaille)	22	67	6	5
Työturvallisuusohje -kansio.	11	84	-	5
Selkeä perustyöpaikka jokaiselle oppilaalle	100	-	-	-
Lukittava kaappi kemikaalien säilytykseen	11	78	6	5
Paikka vaatteiden sovittamiseen	56	39	5	-

TAULUKKO 1. Yleisiä käsityön opetustilan turvallisuutta koskevia muuttujia.

Koneiden, laitteiden ja työvälineiden turvallisen käytön kannalta on olennaista, että ne on sijoitettu luokkaan eri työpisteisiin tarkoituksenmukaisesti ja

oppilailta on riittävästi tilaa turvalliseen työskentelyyn (Inki ym. 2011). Tässä tutkimuksessa koneiden, laitteiden ja työvälineiden turvallisuutta kartoitettiin 8 muuttujan avulla. Käsillä olevan aineiston perusteella n. 30 %:ssa luokista ei ollut erillisiä työpisteitä tai niissä oli selkeä kehittämistarve (taulukko 1). Sähköturvallisuutta ajatellen vain vajaassa 70 %:ssa luokista oli virran kaikista koneista ja laitteista pysäyttävä hätäpysäytyskytkin. Merkkivalolla varustettu erotuskytkin (esim. silytyksessä) oli vain vajaassa 30 prosentissa luokkia. Koneiden ja laitteiden ohjekirjat olivat selkeissä paikoissa käyttöön otettavissa kolmessa luokassa viidestä. Sähköpistorasiat oli sijoitettu luokkiin koneiden ja laitteiden käyttöön nähden mielekkäästi, sillä vaaraa aiheuttavien jatkojohtojen käytön tarvetta oli vain vähän. Yleiset ohjeet sähkölaitteiden käytöstä oli joka viidennessä luokassa. Lähes kaikissa luokissa oli saksia eri käyttötarkoituksia varten.

KONEIDEN, LAITTEIDEN JA TYÖVÄLINEIDEN TURVALLISUUS	On %	Ei ole %	Kehittä- mistarve	Ei vastausta
Kaikista koneista ja laitteista virran katkaiseva hätäpysäytys- kytkin (punainen painike)	67	33	-	-
Merkkivalolla varustettu erotuskytkin, esim.silytys	28	72	-	-
Erillisiä työpisteitä esim. silytys, värjäys	67	17	16	-
Koneiden ja laitteiden ohjekirjat selkeissä paikoissa	61	28	5	5
Yleiset ohjeet sähkölaitteiden käytöstä	17	78	-	5
Tarvetta jatkojohtojen käyttöön	11	84	-	5
Pistorasioita käden ulottuvilla	89	11	-	-
Erlaisia saksia erilaiseen työskentelyyn	95	-	-	5

TAULUKKO 2. Koneiden, laitteiden ja työvälineiden turvallisuus.

Paloturvallisuutta arvioitiin kolmen muuttujan avulla (taulukko 3). Silytyspiste on selkeä palovaaran aiheuttava työpiste tekstiilityössä. Kuitenkin vain vajaassa puolessa luokista oli sammutuspeite. Jauhesammutin oli vain reilussa kolmanneksessa. Erillisiä ohjeita silittämiseen, joiden mukaan huolellisesti toimien välteään tulipaloja aiheuttavia riskejä, ei ollut kuin yhdessätoista prosentissa luokista.

PALOTURVALLISUUS	On %	Ei ole %	Kehittä- mistarve %	Ei vastausta %
Sammutuspeite	45	50	5	-
Jauhesammutin	34	61	5	-
Ohjeet silittämiseen	11	89	-	-

TAULUKKO 3. Paloturvallisuus

Ergonomiaa tarkasteltiin kymmenen muuttujan avulla (taulukko 4). Muuttujista 4: kohdevalot, säädettävät työtuolit, erikorkuiset tai säädettävät pöydät ja oikea- ja vasenkätisten saksit, olivat objektiivisesti havaittavissa olevia asioita. Loput kuusi muuttujaa olivat havainnoivan henkilön arvioita vallitsevasta tilanteesta. Luokissa arvioitiin olevan viihtyisä yleisilme (89 %), sopiva lämpötila (94 %) ja miellyttävä ilma hengittää (95 %). Miellyttävä äänimaailma ja rauhallisia ja aktiivisesti työskenteleviä oppilaita oli noin 80 % luokista.

ERGONOMIA	On %	Ei ole %	Kehittämistarve	Ei vastausta
Riittävä yleisvalaistus	89	6	5	-
Kohdevaloja	22	73	5	-
Säädettävät työtuolit	50	50	-	-
Erikorkuisia tai säädettäviä pöytiä	39	56	5	-
Sekä oikea- että vasenkätisten saksia	89	11	-	-
Viihtyisä yleisilme	89	6	5	-
Miellyttävä äänimaailma	78	6	16	-
Sopiva lämpötila	95	5	-	-
Miellyttävä ilma hengittää	95	-	5	-
Rauhallisia ja aktiivisesti työskenteleviä oppilaita	72	6	17	5

TAULUKKO 4.

Lähtökohtaisesti tekstiilityössä työskennellään sekä seisten (esim. tasohuuvutus) että istuen (esim. kone- ja käsinompelu) periaatteella tarkkuustyö tehdään istuen, voimatyö tehdään seisten. Tällöin tarvitaan erikorkuisia pöytiä ja tasoja työskentelyyn. Erikorkuisia tai säädettäviä pöytiä oli kahdessa luokassa viidestä. Käsillä olevassa aineistoissa vain puolessa luokista oli käytössä säädettävät työtuolit. Yleisvalaistuksen tason arvioitiin olevan hyvä lähes 90 %:ssa luokista. Kohdevaloja oli vain runsaassa viidenneksessä luokista. Kohdevalo on tarpeellinen esimerkiksi kun lankaa pujotetaan ompelukoneen neulan silmään, jolloin virran tulee työturvallisuussyistä olla katkaistuna koneesta. Jopa 10 % luokista ei ollut tarjolla saksia sekä oikea- että vasenkätisille.

## Tekstiilityön työturvallisuus edellyttää määrätietoista kehittämistä

Taustamuuttujien perusteella tutkimuksessa mukana olevien luokkien voidaan arvioida edustavan vajaata 80 %:a suomalaisista tekstiilityön luokista, sillä luokat edustivat yhtä lukuun ottamatta alakoulun luokkia ja lähes 80 % käsityön ope-

tuksesta toteutuu opetussuunnitelman (POP 2004) mukaan alakoulun puolella. Luokkia opettivat sekä aineen- että luokanopettajat. Mukana olevien koulujen koko vaihteli, mutta noin puolet mukana olevista kouluista oli noin 300 oppilaan kouluja. Aineiston edustavuuden perusteella voidaan siten tehdä johtopäätöksi tekstiilityön työturvallisuuden kehittämiseksi.

Työtilojen arvioinnin perusteella tekstiilityön työturvallisuus vaatii määrätietoista kehittämistä. Kaikille oppilaille on kyllä perustyöpaikka, mutta työpisteet, joilla koneilla ja laitteilla työskentely tapahtuu, vaativat kehittämistä. Sammutuspeitto on alle puolessa ja jauhesammutin vain kolmasosassa luokista. Vaikka silityspiste on selvä palovaaran aiheuttaja, ohje työpisteellä työskentelyyn on vain 11 %:ssa luokista. Koneilla ja laitteilla on ohjekirjat selkeissä paikoissa vain noin 60 %:ssa luokista. Reilusta 10 % luokkia puuttuu vasenkätisten työskentelyyn tarkoitettuja saksia. Reilussa 60 % luokkia ei ole ensiapukaappia. Suojavaatteita on vain reilussa 20 % luokista.

Kokonaisuutena tekstiilityön opetustilojen turvallisuuden ja sitä myötä työturvallisuuden kehittäminen vaatii selkeitä toimenpiteitä. Jo pelkästään turvallisuuskasvatuksen näkökulmasta on kysymyksiä herättävää, että tekstiilityössä ei varauduta tapaturmiin esimerkiksi tarkoituksenmukaisella ensiapukaapilla. Tutkimus nostaa selkeästi esille kysymyksen kenen vastuulla tekstiilityön opetustilan työturvallisuuden kehittämisen ajatellaan olevan, jos luokassa opettaa monta opettajaa. Kouluilla pitäisi olla turvallisuustiimit, joiden tehtävänä olisi koulun turvallisuuskulttuurin määrätietoinen kehittäminen, jolloin käsityön työturvallisuuden kehittäminen olisi esillä omana osa-alueenaan koulun turvallisuuskulttuuria kehitettäessä. Esimerkiksi pölynpoistojärjestelmää ei ole 72 % luokkia, vaikka pölyn määrä on jo pelkästään siivoustarpeenkin perusteella huomattava. Pölynmäärän arviointi ja vähentäminen onkin yksi keskeinen tutkimus- ja kehittämishaaste, johon vastaaminen pitäisi aloittaa tekstiililuokissa työskennellessä esiintyvän pölymäärän mittauksilla. Tekstiililuokkien työturvallisuuden kehittäminen sekä opettajan työympäristönä että oppilaiden oppimisympäristönä edellyttää sekä luokan fyysisen turvallisuuden kehittämistä että tilan työturvallisuuden kehittämistä myös turvallisuuskasvatuksen näkökulmasta.

## Lähdeluettelo

- Aadeli, S., Aalto, R., Myllymäki, H., Pekkarinen, J., Poutala, M., Rinta-Rahko, A. & Suurnäkki, T. 2004. Käsiyön työturvallisuusopas teknisen työn ja tekstiilityön opetukseen. Opetushallitus.
- Inki, J., Lindfors, E. & Sohlo, J. 2011. Käsiyön työturvallisuusopas. Perusopetuksen teknisen työn ja tekstiilityön opetuksen. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:15
- Lindfors, E. (painossa). Käsiyön ainedidaktinen tutkimus ja haasteet 2000–luvulla. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana Kasvatusalan tutkimuksia. Suomen kasvatustieteen seura.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1398. Osoitteessa <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7665-5.pdf>
- Opetusministeriö 2010. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6. Osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/opm06.pdf>, luettu 15.4.2011.
- Perusopetuslaki 628/1998. Osoitteessa [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), luettu 15.6.2011.
- Pelastuslaki 468/2003 osoitteessa [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), luettu 15.6.2011.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- POP 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Osoitteessa [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf), luettu 16.6.2011.
- Tapaninen, R. 2002. Peruskoulun käsiyön opetustilojen suunnitteluopas. Tekninen työ ja tekstiilityö. Opetushallitus.
- Työturvallisuuslaki 738/2002. Osoitteessa [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), luettu 20.5.2011.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M.-L. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsiyön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1, 158–236. Osoitteessa [http://www.oph.fi/julkaisut/2011/perusopetuksen\\_musiikin\\_kuvataiteen\\_ja\\_kasityon\\_oppimistulosten\\_arviointi\\_9\\_vuosiluokalla](http://www.oph.fi/julkaisut/2011/perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla)
- Palukka, P. & Salminen, S. 2003. Työturvallisuuskoulutuksen valtakunnallinen selvitys. Tampereen teknillinen yliopisto, turvallisuustekniikan laitos ja Työterveyslaitos. Osoitteessa <http://www.tyotapaturmaohjelma.fi/julkaisut/raportit/Raporttityoturvallisuuskoulutuksesta.pdf>, luettu 12.01.2012
- Waitinen, M. 2011. Turvallinen koulu? Helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 334.

## OSA II: TURVALLISUUS OPPIJAN NÄKÖKULMASTA

Teoksen toinen osa tarkastelee turvallisuutta oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimusjohtaja Marita Mäkinen Tampereen yliopistosta käsittelee artikkelissaan **Yliopiston turvallisuuskulttuuri – kiinnittymistä opintoihin ja uskoa toiveikkaaseen tulevaisuuteen** opiskelijoiden kiinnittymistä yliopistoyhteisöön. Kiinnittymisellä hän viittaa yhteisön jäsenten omaehtoiseen sitoutumiseen oppimiseen ja opiskeluyhteisöön, mikä tarkoittaa opiskelijan aktiivista ja vastuullista toimintaa oppimisensa edistämiseksi samoin kuin koko opiskeluyhteisön oppimismyönteistä ja dialogista toimintakulttuuria.

Turun yliopiston tutkijatiimi Marjaana Virta, Riitta Asanti, Niina Junntila, Leena Koivusilta, Pasi Koski ja Arja Virta tarkastelevat artikkelissaan **Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa?** oppilaitosturvallisuutta hyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimus perustuu kyselyaineistoon (N=670) ja esittelee tuloksia, jotka liittyvät läheisten ihmisten tuomaan turvaan sekä kouluyhteisön sisällä että sen ulkopuolella. Esille nousee myös elämäntavan aktiivisuuden vaikutus koulussa koettuun turvallisuuteen.

Tutkimusjohtaja Heleena Lehtonen Tampereen yliopistosta kysyy artikkelissaan **Koulu kasvun ja syrjäytymisen paikkana**, miten oppimisympäristöt tukevat oppijoiden aktiivisuutta ja saavat aikaan mielekästä oppimista. Lehtonen tuo esille yhtenä mahdollisuutena syrjäytymisen ehkäisemisessä koulun toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen kehittämisen oppijoiden todellista aktiivisuutta, motivaatiota ja itsesääätelyä tukeviksi.

Kehittämispäällikkö Helena Ewalds Terveyden ja hyvinvoinnin laitokselta nostaa artikkelissaan esille ajankohtaisen aiheen: **Lapsen kotona kokema väkivalta koulun haasteena**. Artikkelin korostaa moniammatillista puuttumista oppilaan tilanteeseen, mikäli väkivaltaa epäillään.

Tampereen yliopiston hallinnoiman Tulipysäkkihankkeen tutkija ja koordinaattori Brita Somerkoski nostaa artikkelissaan **Kouluikäisten luvaton sytyttely ja siihen puuttuminen** esille vähän tutkitun, mutta ajankohtaisen aiheen kouluikäisten lasten tulenkäsittelystä. Artikkelin lopuksi Somerkoski esittelee luvattoman tulenkäsittelyn vähentämiseen pyrkivää TULIPYSÄKKI-palvelujärjestelmää.

## YLIOPISTON TURVALLISUUSKULTTUURI – KIINNITTÄMISTÄ OPINTOIHIN JA USKOA TOIVEIKKAASEEN TULEVAISUUTEEN

*Marita Mäkinen, Tampereen yliopisto*

### Tiivistelmä

Tutkimuksessa selvitettiin yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä opintoihin kiinnittymisestä (engagement). Käsityksiä tulkittiin yliopistokoulutuksen kehittämisen näkökulmasta etsimällä vastauksia siihen, miten yliopiston toimintakäytänteitä tulisi kehittää, jotta se huomioisi yhteisönsä jäsenet entistä paremmin. Kiinnittymisellä viitataan yhteisön jäsenten omaehtoiseen sitoutumiseen oppimiseen ja opiskeluyhteisöön. Sillä tarkoitetaan sekä opiskelijan aktiivista ja vastuullista toimintaa oppimisensa edistämiseksi että koko opiskeluyhteisön oppimismyönteistä ja dialogista toimintakulttuuria. Tutkimus toteutettiin hermeneuttis-fenomenologisella otteella. Teemahaastatteluihin osallistui 23 opiskelijaa monialaisen yliopiston eri yksiköistä. Analyysimenetelmänä käytettiin aineisto- ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin yhdistelmää. Tulosten mukaan kiinnittyminen oppimiseen on vastavuoroinen ja neuvoteltu prosessi opiskeluyhteisössä. Sen onnistuminen riippuu neljästä osatekijästä: opiskelijoiden joustavien ajattelu- ja toimintatapojen kehittämisestä, opiskeluyhteisön jäsenyyden ja hyvinvoinnin varmistamisesta sekä toiveikkaiden tulevaisuuskuvien syntyisestä. Yhdenkin tekijän epätasapaino saattaa johtaa opintojen keskeyttämiseen, pitkittymiseen tai pahimmillaan syrjäytymiseen yliopistokoulutuksesta. Parhaiten turvallisuuskulttuuria yliopistossa edistetään lisäämällä yhteisyyttä ja kehittämällä siitä innostava ja luovuutta arvostava oppimis- ja tiedeyhteisö.

**Asiasanat:** opintoihin kiinnittyminen, yliopiston toimintakulttuuri, turvallisuuskulttuuri



## Johdanto

Yliopistokoulutus tähtää tulevaan. Kuulostaa triviaalilta! Itsestäänselvyys vaihtuu hämmennykseksi, kun tulevaisuuden ja koulutuksen yhteydessä puhutaan turvallisuudesta. Tulevaisuutta on nykyään entistä vaikeampi ennakoida. Harmonisen ja turvallisen jatkuvuuden takaaminen on globaalissa maailmassa yhä monimutkaisempaa. Yliopisto-opiskelijoiden paineita tulevaisuuteen varautumisesta lisää vielä se, että heitä pidetään tulevaisuuden globaalivastuun kantajina. Näkökulma on alkuisin Euroopan unionin (esim. EU 2010) ja Yhdistyneiden kansakuntien (esim. UNCTAD 2010) tähdentämästä tietoperustaisesta talousparadigmasta, jonka mukaan taloudellinen kasvu, kestävä kehitys ja ihmisten hyvinvointi tukeutuvat kansakuntien mahdollisimman korkeaan koulutustasoon.

Näkemyksen taustalla on ajatus, että koulutus edistää opiskelijoiden edellytyksiä jatkuvaan kasvuun ja kykyyn selviytyä tulevaisuuden epävarmuudessa. Toisaalta, vaikka yliopisto-opetus pyrkii kääntämään opiskelijoiden käytössä olevia ajattel- ja toimintatapoja uusiin suuntiin, oppimisen lähtökohdat ovat aina kiinni opiskelijoiden aiemmissa kokemuksissa ja tässä hetkessä. Turvallinen koulutus liittyy siten nykyhetkeen. Tulevaisuuteen varautumisen tulee olla vaikuttamista opiskelijoiden tämänhetkisiin oppimiskokemuksiin. Myönteiset kokemukset rohkaisevat jatkuvaan kasvuun ja kehitykseen.

Myönteisten oppimiskokemusten ehtona pidetään opintoihin kiinnittymistä (engagement). Se määrittellään opiskelijan opiskelun kannalta merkittäviin toimintoihin käyttämäksi ajaksi, resursseiksi ja ponnisteluksi (Astin 1993; Hu & Kuh 2002). Tällöin viitataan opiskelijan omaan tahtoon ja vaivannäköön kiinnittä opintoihin. Toisaalta oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan opiskeluyhteisö on tärkeää osa opiskelijan oppimista. Kiinnittymisestä puhutaan myös, kun tarkoitetaan opiskelijoiden, opettajien ja hallinnon yhteistä pyrkimystä suunnata aikaa, työpanosta ja kiinnostusta oppimiseen ja opetukseen (Haworth & Conrad 1997; Kuh 2005; Purnell, McCarthy & McLeod 2010). Haworthin ja Conradin (1997) mukaan opintoihin kiinnittyminen edellyttää koko yhteisön sitoutumista ja dialogisten toimintatapojen kehittämistä.

Kiinnittymiseen vaikuttavat myös opiskelijoiden moninaiset elämäntilanteet, jatkuvassa muutoksessa olevat työmarkkinat sekä vallitseva yhteiskunta- ja korkeakoulupolitiikka (mm. EU 2009, 2010; OKM 2010; OPM 2010; Pittaway & Moss 2006). Yksi ajankohtaisimmista yliopistokoulutuksen haasteista onkin, miten opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin voidaan edistää. Esimerkiksi McInnis (2003) esittää huolensa australialaisopiskelijoiden heikosta kiinnittymisestä, koska he käyttävät opintoihinsa yhä vähemmän aikaa ja odottavat, että yliopistot joustavat yhä enemmän heidän elämänsä tarpeisiin.

Myös suuri osa suomalaisopiskelijoista on ilmaissut, että he eivät priorisoi elämässään opiskelua, vaan opintojen ulkopuoliset aktiviteetit ovat yhtä tärkeitä (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010). Yhtenä heikon kiinnittymisen riskinä pidetään opiskelijoiden työssäkäyntiä. Suomessa yli puolella (60 %) korkea-asteen opiskelijoista on ansiotyö opiskelujensa lisänä (Saarenmaa ym. 2010). Yliopistokoulutuksen uudistamisen onnistuminen riippuu muun muassa siitä, miten opiskelijoiden työssäkäynnin ja muun elämän välille löydetään toisiaan rikastava tasapaino (McInnis 2001; Pittaway ym. 2006).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä kiinnittymisen piirteistä, ehdoista ja haasteista yliopistossa. Tarkastelen, millaisia näkemyksiä opiskelijoilla on yliopisto-opintoihin kiinnittymisestä. Selvitän myös, millaisia käytänteitä tarvitaan, jotta yliopistosta voi kehittyä oppimisympäristö, joka huomio opiskelijansa entistä paremmin ja lisää toiveikkuutta tulevaisuuteen.

## Tutkimuksen toteuttaminen<sup>1</sup>

Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluina lukuvuoden 2009–2010 aikana. Siihen osallistui 23 opiskelijaa monialaisen yliopiston eri yksiköistä. Mies- ja naisopiskelijat olivat tasapuolisesti edustettuina. Analyysin tavoitteena oli hahmottaa opiskelijoiden merkityksenantoja opetukselle ja oppimiselle. Samalla, kun he kertoivat aiemmista oppimiskokemuksistaan, he tulivat kuvanneeksi käsitteisiään ideaalista – oppimiseen kiinnittävästä – opetuksesta. Haastattelemalla opiskelijoita oli mahdollista päästä mahdollisimman lähelle heidän kokemus- ja elämismaailmojaan ja saada heidän äänensä kuuluville.

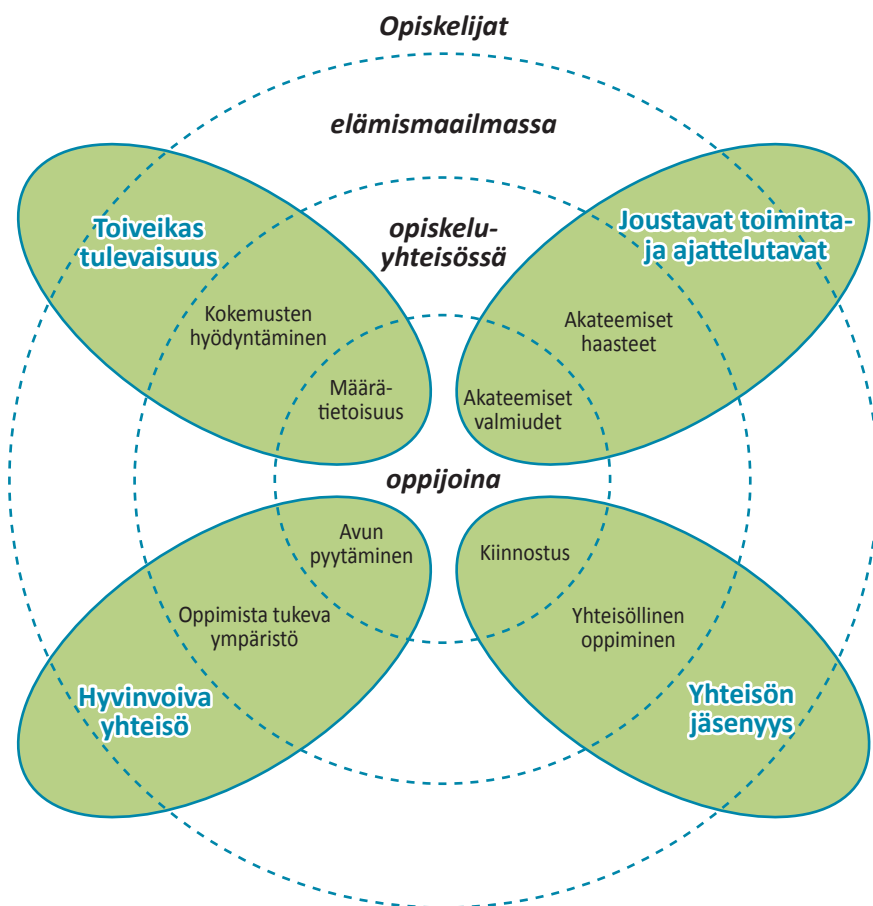
Analyysi perustui hermeneuttis-fenomenologiseen lähestymistapaan, jonka kautta pyrin ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksiin perustuvia tulkitsevia ja intentionaalisia merkitystenantoja (ks. Moustakas 1994). Fenomenologinen ymmärrys syntyy vain suhteessa yksilön omaan todellisuuteen (Gadamer 2004). Haastattelutilanteet virittivät opiskelijoiden tietoisuuden siitä, että puhuessaan oppimisesta ja opetuksesta he olivat yhtä aikaa sekä tavoitteellisissa että tulkitsevilla vuorovaikutussuhteissa ympäröivään maailmaan ja itseensä. Siksi opiskelijoiden subjektiiviset kokemukset ja niistä syntyneet tulkinnat ovat yliopisto-opetuksen kehittämisen kannalta huomionarvoisia. Analyysimenetelmänä käytin aineisto- ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin yhdistelmää (Boyatzis 1998; Kondracki, Wellman & Amundson 2002). Analyysiprosessissa oli viisi vaihetta: lähiluku, esiluokittelu, käsitteellisen viitekehyksen rakentaminen, pelkistävä luokittelu ja kokoaminen.

Lähiluvussa tutustuin litteroituihin haastatteluihin kokonaisuutena kirjoittamien muistiinpanojen vapaasti assosioiden. Seuraavaksi esiluokittelin opiskelijoiden

<sup>1</sup> Tutkimus on toteutettu osana Campus Conexus – Korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen -tutkimusprojektia, jota rahoittaa vuosina 2009–2012 Suomen opetusministeriö ja Euroopan sosiaalirahasto (nro S11071).

puhunnan aineistolähtöisesti hahmottelemalla heidän antamiaan merkityksiä yliopisto-opintoihin kiinnittymisestä. Analyysiyksiköiksi nimesin ajatuksellisen kokonaisuuden. Käsitteellisen viitekehyksen rakentamisessa sovelsin Mäkisen ja Annalan (2011) teoreettista mallia yliopisto-opintoihin kiinnittymiseen liittyvistä tekijöistä. Malli käsittää kolme limittäistä kehää, joista uloimmainen viittaa opiskelijoiden elämismaailmaan, keskimäinen oppimisyhteisöön ja sisäkehä yksilöllisiin ominaisuuksiin. Pelkistävässä luokittelussa ryhmittelin esiluokitellun aineiston kahdelle teoreettisen mallin kehälle (kuvio 1). Molemmille kehille redusoi- tui neljä avainkäsitettä, jotka luonnehtivat kiinnittymisen keskeisimpiä piirteitä.

Kokoamisvaiheessa uloimmalle kehälle hahmottui opiskelijoiden elämismaailmaan keskeisimmin vaikuttavat kiinnittymisen edellytykset. Jokainen niistä nivoo kehät ja avainkäsitteet toisiinsa (kuvio 1). Seuraavaksi tarkastelen kutakin niistä lähemmin. Tuloksia todentaviin opiskelijoiden haastattelusitaatteihin olen koodannut tunnistenumeron ja sukupuolen (M tai N). Sitaatteja olen tiivistänyt luettavuuden helpottamiseksi.



KUVIO 1. Opintoihin kiinnittymisen edellytykset

## Joustavat toiminta- ja ajattelutavat

Yliopisto-opintoja on luonnehdittu matkana konkreettisen, turvallisen ja spontaanin ilmaisuuden maailmasta kohti abstraktia ja suojatonta teoreettista maailmaa (mm. Andrews 2006). Yleinen näkemys on, että yliopistossa opinnot aloittavilla opiskelijoilla on tätä matkaa varten hallussaan kaikki tarvittavat akateemiset valmiudet, taidot sekä ajattelu- ja toimintatavat (habits of mind). Jälkimmäisillä tarkoitetaan luovia päätelmiä ja älykkäitä ratkaisuja ongelmiin, joihin ei ole olemassa välitöntä ja yksiselitteistä ratkaisua. Ne viittaavat myös asioiden ja näkökulmien välisten yhteyksien analysointiin, kriittiseen ajatteluun ja ilmaisuun. (Costa 1991; Shulman 2002.) Usein myös ajatellaan, että yliopiston oppimisympäristöllä ei ole merkitystä opiskelijoiden ajattelun ja toimintatapojen kehittymiseen. Tästä seuraa (varsin naiivi) päätelmä, että niitä ei tarvitse yliopistossa erikseen tukea.

Opiskelijoiden puheessa akateemisia valmiuksia peilattiin suhteessa tenteissä onnistumiseen kuten:

*Se on usein raadollista, että toivottavasti pärjää, päästään nyt tästä rankasta jaksosta läpi jotenkin” (4M); tai seuraavasti: ”Siihen pitää löytää joku kestävä ratkasu. Jos sitä ei löydy, niin pakko lopettaa opinnot. Niistä ei juurikaan puhuta niistä ongelmista. Mä luulen, että tentit jännittää ihmisiä enemmän, ku mitä ne puhuu. Että se vaan, raaka peli, et pitää ihmisen itte keksiä siihen joku ratkasu, että pärjää. (2M.)*

Haastatelluilla opiskelijoilla oli varsin vaativa suhtautuminen omiin akateemisiin valmiuksiinsa. Niitä pidettiin kiistämättöminä vaateina opinnoissa menestymiselle. Opiskelijat eivät ottaneet puheeksi henkilökohtaisia opiskelutaitojaan, työskentelytapojaan tai itselle asettamia odotuksia. Näiden tekijöiden katsotaan kuitenkin vaikuttavan siihen, kuinka paljon opiskelijat näkevät vaivaa ja uhraavat aikaansa opintojen eteenpäin viemiseen (Astin 1993; Hu & Kuh 2002). Clerehanin ja Walkerin (2004) tutkimuksessa tuli ilmi, että suurin osa opiskelijoista (75 %) ei kokenut itseään valmiiksi yliopistoon, vaikka lähes puolet vastanneista oli suorittanut opintojen alkuvaiheessa tarjotun yleisten akateemisten opiskelutaitojen opintojakson. Tällaiset tulokset palauttavat vastuun helposti ensimmäisen ja toisen asteen koulutuksille. Toisaalta tutkimukset osoittavat, että opiskelijat eivät lukiossaan saa riittävää harjoitusta itseohjautuvaan työskentelyyn ja tieteelliseen ilmaisuun, erityisesti akateemisiin tekstitaitoihin (Winch & Wells 1995; Wingate 2007, 2010).

Kukaan tähän haastatelluista ei verrannut yliopisto-opinnoissa tarvittavia valmiuksiaan lukioaikaisiin opiskelutapoihin tai -taitoihin. Yksi mahdollinen syy on se, että lukioajat olivat jo unohduksissa. Yleensäkin suomalaisilla opiskelijoilla on takanaan verrattain monta vuotta lukio-opinnoista aloittaessaan yliopisto-opinnot (OKM 2010; OPM 2010; Saarenmaa ym. 2010). Lisäksi Suomessa yleinen

keskustelu ylläpitää ajatusta, että yliopistoon valittujen valmiudet arvioidaan tieteenalakohtaisilla valintakokeilla. Ja koska yliopistoihin valikoidaan alle viidennes (17 %) hakijoista (Kota 2010) ajatellaan, että sisään päässeiden opiskelijoiden akateemiset valmiudet ovat huipputasoa ja opiskelu on kiistattomasti vaivatonta.

Opiskelijan lausahdus vaikeuksista vaikenemisesta ja opintojaksoilta vetäytymisestä viittaa yliopistoissa vallitsevaan yksin pärjäämisen kulttuuriin. Myös tutkimukset (mm. Davies & Elias 2003; Yorke 1999) opintojen keskeyttämisestä ovat osoittaneet, että akateemiset vaikeudet ovat yksi keskeisimmistä syistä opinnoista luopumiseen. Siksi ei voida suoraviivaisesti olettaa, että kaikilla suomalaisilla opiskelijoilla olisi riittävät valmiudet opinnoissa menestymiseen, vaan heidän taustansa, kykynsä ja oppimiskokemuksensa vaihtelevat melkoisesti.

Opiskelijan kommentin yliopiston väisusta keskustelukulttuurista voi tulkita kannanotoksi akateemisen ajattelun ja toimintatapojen harjaannuttamisen puolesta opiskeluyhteisöissä. Sosiokulttuurinen näkökulma torjuukin ajatuksen, että ne olisivat sisäsyntyinen prosessi tai ennen yliopisto-opintoja haltuun otettu taito. Verrattain moni haastateltu opiskelija puhui valmiuksista yhdistäen ne työmarkkinoihin, kuten seuraava lausuma osoittaa:

*Loppupeleissä se työnantaja ja työelämä, joka määrittää sen, että ollaanko me opittu ne tarvittavat valmiudet eikä se, minkä arvosanan me saadaan kurssilta (22M).*

Toisaalta akateemisen ajattelun ja toimintatapojen tulkitseminen suoraviivaisesti työelämä-relevanssiksi mitätöi sekin yliopistoyhteisön merkityksen niiden kehitymisessä. Ajattelu- ja toimintatavat voivat kehittyä joustaviksi vain, jos vaatimukset ja haasteet ovat optimaalisia. Opiskelijat nostivat esille suorittamisen ja aidon oppimisen välisen ristiriidan:

*Musta se on omituista, että oppimista voidaan pisteyttää. Sitten ei oo väliä, et kuinka huonosti opiskelet asiat, et koska eihän se tue sitä asiantuntijuutta sitten ollenkaan, jos lukee sisällyluettelot ja menee sit sinne eikä mieli asiaa sen enempiä. (19N.)*

Kiinnittyminen asiantuntijuuden kasvuun edellyttää, että yliopiston käytänteet ovat sellaisia, että ne motivoivat opiskelijoita joustavien ajattelu- ja toimintatapojen kehittymiseen. Ne eivät ole erillisiä ja yksilöllisiä toimintoja, vaan niitä luodaan ja sovelletaan erilaisina eri tilanteissa, tieteenalakohtaisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa, kuten opiskelija seuraavassa kuvaa:

*Tää yliopisto ei mikään työhön valmistautumisen laitos, se ei oo mikään päämäärän täällä. Se on semmonen looginen, positiivinen seuraus siitä, että me opitaan täällä, kultivoidaan itteemme ja ratkastaan ongelmia. Opitaan ymmärtämään toisiamme ja maailmaa. Se että ihmiset oppii olemaan toisensa kanssa, argumentoimaan, neuvotteleen ja ottaan toista huomioon niin*

*ne on semmosia universaaleja asioita, mikkä missä tahansa työelämän tilanteessa on hyviä. (9M.)*

Tällaiseen neuvottelevaan kiinnittymiseen (McInnis 2003) tulisi opiskelijoita haastaa yliopisto-opintojen jokaisella opintojaksolla. Yliopistolla on jopa velvollisuus luoda sellaisia yhteisöllisiä oppimisympäristöjä, jotka kannustavat opiskelijoita koettelemaan ja etsimään ajattelu- ja toimintatapojensa rajoja. Siihen tarvitaan merkityksellisiä ja mielekkäitä haasteita.

## Yhteisön jäsenyys

Akateemisen yhteisön jäsenyys on toinen opiskelijan kiinnittymisen perusta. Haworthin ja Conradin (1997) mukaan sitoutuminen ja osallisuus ovat vastavuoroisia prosesseja, joissa opiskelijat ja opettajat osoittavat olevansa yhtäläillä kiinnostuneita oppimisesta kuin opettamisesta. Eräs opiskelija kuvasi yhteisön jäsenyyttään seuraavasti:

*Pubuttiin siitä, että kun nykyset kurssit on liian kuormittavia opettajille. Ja sillon joku sano että, miks meil on opiskelijoita, jokainen omaa sen oman taustansa. Jokaisel on valmiiks tietämystä aiheesta, et miks me ei käytetä niitä siinä opetuksessa voimavarana. Miks sen opettajan pitää aina olla se, joka tietää kaiken et se tulee sinne salin eteen ja kertoo miten ne asiat on. (7M.)*

Opiskelijan kokemus viittaa Ramsdenin (2003) yhteisöllisen opetuksen periaatteisiin. Ramsden pitää tärkeänä opettajan syvää kiinnostusta omaan tieteenalaansa ja innostusta johdattaa opiskelijoita sen ytimeen. Opettajan tulee myös kunnioittaa opiskelijoitaan ja oppimista itsessään. Opiskelijoille pitää myös asettaa selkeitä tavoitteita ja haasteita sekä arvioida edistymistä kannustavasti. Lisäksi opettajan tulee edistää opiskelijoiden itseohjautuvuutta, kehittää aktivoivaa pedagogiikkaa sekä tahtoa vilpittömästi itse oppia opiskelijoilta. Seuraava opiskelijan puheenvuoro haastaa yliopistolaiset reflektoimaan pedagogisia käytänteitään:

*Se on just mielenkiintosta, koska muahan kiinnostaa oikeestaan aihe, kun aihe. Et ei se aiheesta olis merkitystä, ne on ne, miten yliopiston opetus on järjestetty. Kun mä hain opiskelemaan niin mun käsitys siitä oli, että yliopisto on nimeomaan korkeimman osaamisen hankkimisen paikka ja olin innostunu. Ja sitten törmäsin paikkaan, jossa tarkoituskin on mennä siitä mistä aita on matalin ja suorittaa ne kurssit. Ja sit sellasille löytyy aika vähän tilaa, jotka ei hyväksy valmista tietoo, vaan kyseenalastaa ja haluaa pohtia ja keskustella. (2M.)*

Ehkäpä tämä opiskelija ei ollut vielä kohdannut oppimisen yhteisöllisiin prosesseihin sitoutuneita opettajia, jotka Careyn (2005) tutkimuksen mukaan ta-

kaavat onnistuneen ja oppimiseen kiinnittävän yliopistoyhteisön. Yorke (2006) nimeää hyvän opetuksen piirteeksi opettajien pyrkimyksen varmistaa, että opiskelijat saavat mahdollisuuden menestyä parhaan kykynsä mukaisesti. Tämä edellyttää luonnollisesti myös opiskelijoiden kiinnostusta, vastuuta ja sitoutumista yliopiston oppimistavoitteisiin (McInnis 2001, 2003).

Tiedeyhteisöön kiinnittymistä tukee Yorken (2006) havaintojen mukaan myös opiskelijoiden ystävyys- ja muiden sosiaalisten suhteiden rakentaminen erityisesti opintojen alkuvaiheessa, mistä opiskelijan seuraava kuvaus:

*Ystäväystyttiin sen opintopiirin kanssa, me kerrottiin omiin elämiin liittyvistä ongelmakohdista, jotka ei välttämättä liittynyt enää ees opiskeluihin. Ja tavattiin myös vapaa-ajalla muutenkin. (2M.)*

Tästä myönteisestä kokemuksesta huolimatta opiskelijoiden yhteisön jäsenyyteen kiinnittyminen ei ole mutkatonta. Kun yli puolet australialais- ja brittiopiskelijoista tuntee olevansa osa akateemista yhteisöä (Krause, Hartley, James & McInnis 2005; Yorke 2006), noin kolmannes suomalaisopiskelijoista ei koe kuuluvansa yhteenkään opiskeluun liittyvään ryhmään (Kunttu & Huttunen 2009), mikä lisää riskiä vetäytyä opinnoista kokonaan. Siksi yliopistoyhteisöjen toimintakulttuureiden kehittäminen osallisuutta luoviksi on erityisen tärkeää juuri Suomessa.

Yanin (2001) tutkimuksessa tuli esille, että yhteisöön kiinnittymisen kannalta on tärkeää tukea opiskelijoiden yhteisöopiskelua (Yan & Kember 2004). Seuraavassa opiskelija kuvaa vertaisoppimista:

*Siinä oli sellanen vertaisarviointikäytäntö, että kun meidän piti kirjottaa oppimispäiväkirja niin, sitten aina kaks muuta opiskelijaa luki ja anto palautetta, niin se oli aina kauheen mukavaa saada rakentavaa ja positiivista palautetta siitä, että mitä oli omasta mielestään oppinut (20N).*

Kember ja Leung (2005) toteavatkin, että opiskelijoiden kiinnittyminen opintoihin ja oppimiseen riippuu ensisijaisesti siitä, miten edistetään opettajan ja opiskelijoiden yhdessä työskentelyä ja toisaalta siitä, millaisia oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä käytetään. Levy, Yellowley ja Farmer (2006) kuvaavat tutkimusta tiimiopettamisen mahdollisuuksista edistää opiskelijoiden kiinnittymistä oppimiseen. Tämän aineiston haastatelluilla ei ollut kokemuksia opettajien yhteistyöstä opetuksessa. Levyn ym. (2006) rohkaisevat opettajia kokeilemaan samanaikaistyöskentelyä. Se virittää opiskelijat tieteelliseen keskusteluun ja haastaa tutkimaan vaihtoehtoisia ratkaisuja. Oppimisesta tulee huomaamatta dialogista ja yhteisöllistä.

Tiimimenetelmä sai aikaan intensiivistä työskentelyä, jota voi luonnehtia myös syväoppimisen käsitteellä (ks. myös Biggs 2003; Levy ym. 2006; Marton & Säljö 1976). Tällainen työskentely kehitti myös opiskelijoiden ajattelu- ja toimintata-



poja: syvensi ymmärrystä ja analyttistä ajattelua sekä harjaannutti osallistuvaa kuuntelemista ja toisten huomioon ottamista. Pitää myös muistaa, että yhteisön sosiaalinen tila rakentuu kaiken aikaa. Kädyt neuvottelut ja niiden ratkaisut pohjustavat tulevia tilanteita.

## Hyvinvoiva yhteisö

Monet hyvinvointia käsittelevät tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan ihmisten henkilökohtaista tyytyväisyyttä elämäänsä (esim. Diener 2000; Veenhooven 1991). Näkökulmasta välittyy vaikutelma, että ihmiset eläisivät erillään muista. Myös moni haastateltu opiskelija luonnehti yliopistoa yksityisyrittäjien oppimisympäristöksi, kuten seuraavassa: *”Että kyllä se on nimenomaan justiin tällaista yksilösuorittamista, jokainen tekee sen työn ihan itte”* (21M). Yksilökeskeisen opiskelukulttuurin riskinä on yhteisössä vallitseva välinpitämättömyys jäsenistään. Seymourin ja Hewittin (1997) tutkimus amerikkalaisten yliopistojen akateemisesta kulttuurista vahvistaa, että opiskelijoista piittaamaton opiskeluyhteisö näkyy opiskelijoiden heikkona opintomenestyksenä ja koulutuksen keskeyttämisinä.

Seuraavat puheenvuorot heijastavat yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia itseohjautuvasta työskentelystä. Eräs opiskelija kuvasi tuen tarvetta omassa yhteisössään näin: *”Mutta että se tuki ois oikeesti laitoksen puolelta paremmin saatavilla ettei jäätäis oman onnen nojaan* (9M). Toinen puki avunpyyntönsä sanoiksi seuraavalla tavalla: *”Ni sillä lailla et, kokis olevansa valmis edes sitte johonkin”* (19N). Äärimmillään itseohjautuvuus tarkoittaa yksinohjautuvuutta, joka johtaa toiseuden tuntemuksiin ja eristäytymiseen yhteisöstä.

Vaihtoehtoista tulokulmaa hyvinvointiin yliopistossa voisi lähestyä aristoteelisen onnellisuutta tarkoittavan eudaimonian käsitteen avulla. Kun termin tulkitsee hyvin eletyksi elämäksi, pääsee pohtimaan ihmisen yksityisen tyytyväisyyden ja onnellisuuden tunteen yhteyksiä vuorovaikutussuhteisiin toisten kanssa ja yhteisöjen tapoihin edistää hyvinvointia. Tällöin hyvinvointi löytää yhteyden paitsi yksilöllisiin myös yksilöiden välisiin tuntemuksiin. Näkemystä edustavia tutkimuksia on jonkin verran. Esimerkiksi Ryff, Singer, Wing & Love (2001) jäsentävät yhdeksi hyvinvoinnin osatekijäksi myönteiset ihmissuhteet, Deci ja Ryan (2000) puhuvat ihmisten yhteyksistä toisiin ja Allardt (1976) korostaa sosiaalisia suhteita hyvinvoinnin osana. Keyes (1998) puolestaan hahmottaa hyvinvoinnin sosiaalisesti koko perustaltaan. Tällöin hyvinvointi rakentuu yksilöiden omista tuntemuksista ympäristöstään sekä kokemuksista omasta asemasta ja paikasta siinä. Yhteistä toimintaa odottavat myös opiskelijat, kuten seuraavassa puheenvuorossa tulee esille:

*Yleensäkin koko sen asian, mitä tuolla tehdään, niin pitäis olla yhteisöllistä. Se lisäis hyvinvointia tuolla koulussa. Meidän pitäis palkata sinne semmosta väkeä, joka käytännössä aktiivisen yhteisön osaks. No professorit on. Eikä*



*ne ole mitään omissa kammioissaan tutkimusta tekeviä ihmisiä, vaan ne on sen yhteisön keskeisiä osia, jolta kysytään apua, jotka on asiantuntijoita siinä yhteisössä. Eli niiltä pitäis odottaa, et niillä ois jonkinlaisia vuorovai-  
kutustaitoja muitten ihmisten kanssa. Niiltä pitäis edellyttää, että ne ottaa opiskelijoita mukaan omaan tutkimukseensa. (2M.)*

Hyvinvointi yliopistossa tarkoittaa paitsi opiskelijoiden yksilöllistä tyytyväisyyttä myös kaikkien yhteisön jäsenten välistä yhteyttä. Vaikka Keyesin (1998) malli korostaa yksilön tuntemuksia yhteisöään kohtaan, tunteiden lisäksi hyvinvointi perustuu yhteiseen toimintaan, kuten opiskelija edellä kuvaa. Toiminnan tulee rähdätä opiskelijoiden myönteisten ja opiskelua hyödyttävien oppimiskokemusten vahvistamiseen. Hyvinvointi edellyttää sosiaalista tukea. Toisin sanoen hyvinvoivan opiskeluyhteisön kehittymiselle on ensiarvoista se, mitä sen jäsenet saavat toisiltaan, ja mitä he voivat toisilleen antaa.

Vastavuoroisuus toteutuu vain, jos opiskelijat rohkaistuvat pyytämään tarvitsemaansa apua ja uskaltavat altistaa itsensä ottamaan sitä vastaan. McKavanaghin ja Purnellin (2007) tutkimusten mukaan keskeinen syy heikkoon opintomenestykseen on haluttomuus hakeutua avun piiriin. Usein tuen pyytämiseen liittyy häpeää ja epäonnistumisen tuntemuksia. Haaga ja Hartman-Hall (2002) ovat havainneet, että opiskelijat ovat vastahakoisia tuelle, jos opiskelutilanteisiin liittyy kielteisiä kokemuksia. Usein opiskelijat myös otaksuvat, että tukipalveluja tarjotaan vain vakavasti sairaille tai hyvin erityyisen tuen tarpeessa oleville.

Oppimisympäristön tulee olla oppimista tukeva ja luottamuksellinen, jotta opiskelijat kokevat tuen hyödylliseksi. Sitä pitää tarjota opiskelijoille mielekkäiden kanavien avulla, ja sen tulee linkittyä luontevasti opiskelijoiden opintopolun eri vaiheisiin ja tarpeisiin. Tuen tarpeet vaihtelevat tieteenaloittain ja riippuvat opiskelijoiden tulevaisuuden suunnitelmista. Tuki ei saisi jäädä vain erillisten tukipalvelujen asiakastoiminnaksi. Koko opiskeluyhteisön tulee olla niin turvallinen, että se antaa opiskelijoille mahdollisuuden altistua haavoittuviksi. Se edellyttää luottamusta, jonka varassa opiskelijat ja opettajat uskaltavat ottaa riskejä (Haworth & Conrad 1997). Hyvä ilmapiiri kannustaa opiskelijoita tukeutumaan myös toisiinsa, kun he voivat ryhmissä olla oma itsensä. Seuraavassa opiskelijan kuvaus riskinotosta turvallisessa oppimisympäristössä:

*Taitoseminaarissa oli se, että siinä oli hirveen sillain, että siä arvostetaan sitä reflektiivisyyttä, että ei tarvi välttämättä olla mikään superhyvä jossain. Vaikka ku meillä oli harjoituksia, ni ei siinä oo välttämättä, vaikka menis ihan penkin alle, ni ei se haittaa, jos sitä osaa sillain reflektoida sitä sellaseks oppimiskokemukseks. Et meillä arvostetaan sitä, että mieltii niitä asioita. Ja sitten yrittämistäkin, että uskaltaa yrittää (5N.)*

Haworth ja Conrad (1997) korostavat erilaisuuden kunnioittamista ja sitä, että opiskeluyhteisöihin valitaan mahdollisimman monenlaisia jäseniä – niin opiskelijoita kuin henkilöstöä. Boyd ja Lintern (2006) ovat havainneet, että tuen ei aina tarvitse olla konkreettista toimintaa. Toisin sanoen usein riittää, että opiskelijoilla on tieto ja tuntemus tuen saatavuudesta tarvittaessa. Myös vertaismentorointi on havaittu tehokkaaksi matalan kynnyksen tukimuodoksi. Thoitsin (1995) mukaan juuri parhaita tukijoita ovat vertaiset, jotka ovat ”navigoineet” onnistuneesti samanlaisten ongelmien kanssa. Toisaalta yliopiston opettajat voivat ammentaa omista opiskeluaikaisista kokemuksistaan rohkaisevia ja toimivia toimintamalleja opiskelijoiden tukemiseksi.

## Toiveikas tulevaisuus

Ihmiset suhteuttavat elämäänsä aikaan. Opiskelijoille aikaraamit rytmittävät toimintaa sekä tarjoavat reflektiopintaa kokemuksille ja selityksiä tapahtumille. Zimbardo ja Boyd (1999) puhuvat opiskelijoiden ajallisesta orientaatiosta tarkoittaen heidän erilaisia tapojaan suhtautua menneeseen, toimia nykyhetkessä, asettaa päämääriä ja suunnitella tulevaa. Esimerkiksi opiskelijoiden ensimmäisen vuoden kokemukset ovat merkityksellisiä koko yliopisto-opintojen sujumisen kannalta. Eniten opintoja keskeytetään ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, mutta myös loppusuoralla luopuneet opiskelijat ovat kuvanneet päätökseen vaikuttaneita alkuvaiheen epäonnistumisia ja huonoja kokemuksia (Tinto 1993; Krause ym. 2005). Eräs opiskelija kertoo huomioitaan opinnoista luopumisesta: *”Musta tuntuu, että jos ei opinnot oikein luonnistu, niin sitte pikku hiljaa jättäytyy vähän, hävettää, et vetäytyy pois niistä kuvioista”* (2M).

Horstmanshof ja Zimitat (2006) ovat havainneet erittäin merkitsevän yhteyden opiskelijoiden tulevaisuuteen suuntautumisen ja kiinnittymisen välillä. He esittävät, että ne opiskelijat, jotka pystyvät pitämään kiinni luottavaisista tulevaisuuden suunnitelmista, ovat valmiita ponnistelemaan ja uhraamaan aikaansa opintoihin. Myös Zimbardo ja Boyd (1999) korostavat tulevaisuuskuvien merkitystä. He esittävät, että opiskelijoiden epätasapainoinen aikaorientaatio tuottaa kielteisiä oppimiskokemuksia ja keskeyttämiä jopa enemmän kuin akateemisten valmiuksien puutteet.

Haastateltujen opiskelijoiden aikaorientaation yhteys vaivannäköön opinnoissa tulivat näkyviin, kun he puhuivat opintojen yhteydestä tulevaisuuteen. Moni tulevaisuuteen myönteisesti suhtautunut opiskelija piti tärkeänä opintojen eteen ponnistelua. Tällöin myös oppiminen suurella todennäköisyydellä on syväsuuntautunutta (Horstmanshof & Zimitat 2006). Nämä tulevat esille seuraavassa opiskelijan pohdiskelussa:

*[Jos] on innostunu siitä opiskelusta, ennen opiskelujen alkua tehtävät valinnat sää löydät sen oman alan ja sit sen oman alan sisältä jonkun mie-*

*lenkkiintosen kysymyksen. Ja keskityt siihen täysillä, innolla, teet duunia sen eteen, sitä duunia on helppo tehdä siinä vaihees ku se kysymys on mielenkiintonen ja siinä sivussa oot muiden kans tekemisissä tällai ni se antaa parhaat työelämävalmiudet. (9M.)*

Sitaatti viittaa myös Frymierin ja Shulmanin (1995) havaintoihin, että opiskelijoiden pitkän tähtäyksen tavoitteet vaikuttavat siihen, kuinka määrätietoisesti opiskelija on valmis työskentelemään. Horstmanshofin ja Zimitatin (2006) tulokset osoittavat, että iältään vanhemmat (yli 25-vuotiaat) opiskelijat osoittavat vahvempaa orientaatiota tulevaisuuteen kuin suoraan lukiosta opiskelemaan tulleet. Suoraan lukiosta tulleilla opiskelijoilla oli vanhempia vertaisiaan enemmän fatalistisia ja hedonistisia elämäntapoja. Opintoihin paneutumista häiritsi usein suunnittelemattomuus, huolettomuus huomisesta sekä impulsiivinen jännityksen ja nautintojen etsiminen. Tämä viittaa siihen, että suomalaisopiskelijoiden verrattain myöhäinen opintojen aloittaminen ei välttämättä ole huono asia (vrt. OPM 2010). Horstmanshofin ja Zimitatin (2006) tulosten mukaan useimmat yli 25-vuotiaat opiskelijat työskentelivät määrätietoisemmin kohti tulevaisuuden tavoitteitaan ja olivat nuorempia opiskelutovereitaan kyvykkäämpiä tekemään tulevaisuutta palvelevia valintoja.

Myös Krausen työryhmän (2005) tutkimushavaintojen mukaan iältään vanhemmat ja elämänkokemusta hankkineet australialaisopiskelijat pitävät opiskelua mielekkäämpänä, ovat tulevaisuuteen suuntautuneempia ja menestyvät opinnoissaan paremmin kuin suoraan lukiosta korkeakouluun siirtyvät nuoret. Opetussuunnittelutyössä huomio tulisikin kohdistaa alusta alkaen opiskelijoiden tietoisien ja tasapainoisen aikaorientaation tukemiseen. Esimerkiksi opintojaksojen keskinäinen ajoitus, opintojen kuormittavuus ja opiskelijoiden hops-ohjaus pitäisi ottaa huomioon.

Usein haastateltujen opiskelijoiden tulevaisuuspuheissa vilahti ajatuksia tulevasta urasta ja työelämästä. Puheenvuoroissa tuli jälleen esille opintojen ja työelämän välinen problemaattinen suhde. Opiskelijat peilasivat opintojaan ja niissä etenemistä ympäröivän yhteiskunnan tilaan, taloudellisten resurssien ennakoimattomaan vähenemiseen ja epävarmuuteen. Haastateltujen opiskelijoiden puheessa toistui myös ajatus, että opetushenkilöstö ohjaa heitä suhtautumaan opintoihinsa markkinatalouden ehdoilla, mitä eräs opiskelija luonnehti seuraavasti:

*Ja, nykyään tiedetään tämmöset kvartaalitalouden maailmassa, kuinka nopeesti kaikki trendit muuttuu. Et se työelämä on se, mun mielestä se on jopa sääli, et opiskelijat ajetaan niin varhases vaiheessa opintoja ajattelemaan sitä teknisenä instrumenttina suhteos siihen työelämään sitä opintoo. Opiskelijat ajattelee että joo tällä mä pystyn, nyt tää on hyvä paketti mulle. Ja sitä perustellaan sillä, että tämmösiä vaaditaan työelämässä. (9M.)*

Puheenvuorosta välittyvä näkemys siitä, kuinka opiskelijoita pidetään tuotteina, joita muokataan työmarkkinoita varten. Toisaalta yliopiston opettajille tehdystä haastattelututkimuksessa (Mäkinen & Annala 2010) tuli esille, että opettajat ovat huolestuneita opiskelijoiden pyrkimyksestä alistaa opinnot työmarkkinoiden ehdoille. Kaikkiaan hyödykkeistämispuhe myötäilee uusliberalistisen korkeakoulupolitiikan kritiikkiä. Sen mukaan uusliberalistiset vaikutteet koulutuspolitiikassa näkyvät pyrkimyksenä tehostaa koulutusta edistämällä taloudellista kasvua ja kilpailua (Autio 2006; Smith 2003, ks. myös EU 2009, 2010).

Ratkaisuna olisi opiskelijoiden kokemusten aiempaa tehokkaampi hyödyntäminen opetuksen kehittämisessä. Monet interventiot (mm. Andrews 2006) ovat osoittaneet, että heti orientointivaiheesta aloitettu tietoinen opintoihin luotsaaminen vahvistaa sekä opintoihin kiinnittymistä että tulevaisuusorientaatiota. Seuraava puheenvuoro kuvaa tällaista opiskelijoiden kannustamista määrätietoiseen oppimiseen:

*Mä luulen, et ne on oikeesti aidosti kiinnostuneita siitä, miten opiskelijat mieltää sitä mitä ne on oppinut. Et meidän laitoksella tulee semmonen ilmi että, et ne on kiinnostuneita siitä, et me ei kirjojeta sitä, mitä siäl kirjas luki vaan me kirjojetaa omia pohdintoja liittyen siihen. Ja tavallaan semmosia, et meillä on oikeus oppia ihan mistä tahoilta me halutaan. Et kuhan me pystytään pätevästi perustelevaan argumentoimaan, et. (6M.)*

Krause ym. (2005) korostavat, että yliopistoilla on erityinen vastuu tarkastella toiminta-kulttuureitaan sekä etäältä että läheltä, toisin sanoen suhteessa sekä korkeakoulutuspolitiikkaan että opiskelijoiden kokemuksiin lähiyhteisössä. Myös opiskelijat toivovat, että heidän kokemuksena tulevat huomioituiksi, kuten seuraava lausahdus esittää:

*Mää toivoisin, et ne kyselis, 'no mitä te opiskelijat ootte mieltä ja mites teidän mielestä'. Et pitää kehittää, sitä henkilökunnan tavallaan opiskelijat huomioonottavuutta ja et, henkilökunta näkee, et opiskelijat on tärkeä osa tiedeyhteisöä. (6M.)*

Sitaatti pelkistää yhteiseen suuntaan katsomisen ytimen. Opiskelijat odottavat, että yhteisö hyödyntää heidän kokemuksiaan. Samalla heiltä tulee myös odottaa määrätietoista toimintaa opintojen edistymiseksi. Opiskelijoille tulee tarjota kiinnekohtia ja vastuuta. Onnistuessaan koko yhteisö tunnistaa yhteisen suunnan, jotka kohti edetään. Tällöin syntyy myönteisiä tulevaisuuskuvia, jotka ovat kykyä reflektoida omia ja yhteisön kokemuksia ja pukea puheeksi tulevaisuuden suunnitelmia ja epäilyksiä. Nykyhetken liittyvä toivo mahdollistaa hyvinvoinnin. Tulevaisuuteen liittyvä toivo mahdollistaa tulevaisuuden mahdollisuuksien näkemisen ja tulevaisuuteen luottamisen. Toivo on eteenpäin vievä voima.

## Pohdinta

Kysymys opintoihin kiinnittymisestä on varsin ajankohtainen. Nykyopiskelijoita luonnehditaan urbaanikansalaisiksi, jotka ovat urasuuntautuneita ja kiinnostuneita vain länsimaisen konsumeristisen elintason saavuttamisesta (mm. Rolfe 2001). Opintosuoritteita kootaan keinoja kaihtamatta, opetusta arvioidaan sen tehokkuuden, nopean hyödyn ja opiskeluun uhratun ajan perusteella (McInnis 2003). Tällöin epävarmat, itsensä ulkopuolisiksi kokevat tai erilaisten vaikeuksien kanssa kamppailevat opiskelijat saattavat pudota menestysorientoituneen yliopistokoulutuksen kyydistä. Opiskelijat vuorostaan kritisoivat opettajia joko työelämäyhteyksien laiminlyönnistä tai ylikorostuneesta suhtautumisesta työmarkkinoiden trendeihin. Yliopiston opettajien suhtautumista opetustyöhön on myös luonnehdittu passiiviseksi ja reaktiiviseksi. Tällöin yliopistokoulutus näyttääyty yhteiskunnassa vallitsevien hierarkioiden ja asetelmien lujittajana ja kohtaamattomuuden kenttänä (mm. Barnett & Coate 2005; Mäkinen & Annala 2010.)

Kriittiset kannanotot voi tulkita myös varteenotettaviksi signaaleiksi heikoista opintoihin ja yhteisöön kiinnittymisen prosesseista. Sekä opettajat että opiskelijat havaitsevat ne, tosin implisiittisesti. Lohdullista on, että molemmat osapuolet vierastavat yliopisto-opintojen moraaliseettisen perustan murenemistä. Yhteisön merkitystä painottavat myös McInnisin työryhmän (2000) tulokset, joiden mukaan onnistuneen yliopistokoulutuksen keskeisimmät edellytykset ovat opiskelijoiden aktiivinen kiinnittäminen yhteisöön ja opiskelijoiden omaehtoinen intellektuaalinen uutteruus.

Tässä artikkelissa kuvattu analyysi hahmottelee kuvaa siitä, mistä opiskelijoiden kiinnittymisessä opintoihin on kysymys. Kiinnittymisen keskeisin edellytys ja samalla sen haaste on opiskeluyhteisön johdonmukainen ja kiinnittymistä edistävä toiminta kokonaisuutena. Tulosten mukaan kiinnittyminen edellyttää neljän osatekijän toteutumista. Niitä ovat opiskelijoiden a) joustavien toiminta- ja ajattelutapojen kehittymisen tukeminen koko opiskeluajan ja kaikissa opinnoissa, b) opiskelijoiden mukaan ottaminen akateemisen yhteisön aktiiviseksi ja hyväksytyiksi jäseniksi, c) hyvinvointia tukevan toimintakulttuurin edistäminen, jossa yhteisön jokainen toimija tunnistaa työskentelevänsä yhteisön hyväksi ja saavansa apua sitä tarvitessaan, d) toiveikkaiden tulevaisuuskuvioiden vahvistaminen, mikä edellyttää yhteisön jäsenten hyväksymiä suuntalinjoja sekä niiden määrätietoista ja johdonmukaista toteuttamista. Yhdenkin tekijän epätasapaino saattaa johtaa opintojen keskeyttämiseen, pitkittymiseen tai pahimmillaan syrjäytymiseen yliopistokoulutuksesta.

Tulokset mukailevat McInnisin (2003) havaintoja kiinnittymisen vastavuoroisuudesta. Tärkeää on niin sanottu ”neuvoteltu kiinnittyminen”, jossa otetaan selvää siitä, millaisia asenteita ja kokemuksia opiskelijoilla on ja mitä he odottavat yliopistoyhteisöltä. Samalla henkilöstön tulee tehdä opiskelijoille selväksi, mitä

opiskelu yliopistossa heiltä edellyttää. Vastaavia neuvonpitoja olisi hyvä käydä myös työelämän edustajien kesken. Mitä paremmin opiskelijat tuntevat yliopiston vaatimukset ja työ- ja toimintakulttuurit, sitä kivuttomammin he kiinnittyvät sen työskentelyyn.

Erityisen merkittävää on ponnistelu yhdessä määriteltyjen tavoitteiden ja haasteiden eteen, kamppailu omien ajattelun rajojen ja kykyjen kanssa sekä päämäärän saavuttaminen yhteisten merkitysneuvottelujen ja oivallusten kautta. Tärkeää on myös huomioida se, että vaikka opinnot tähtäävät opiskelijoiden näköpiirissä kajastavaan tulevaan elämään, opintojen nykyhetkessä tapahtuvista oppimisen kokemuksista on tehtävä mahdollisimman myönteisiä, ymmärrystä syventäviä ja yhteisyyttä korostavia. Turvallisuuskulttuuria yliopistossa voi tukea vain yhteisyyttä lisäämällä.

## Lähdeluettelo

- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Andrews, C. 2006. Early targeting of first year learning expectations. Refereoitu konferenssijulkaisu. Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12–14.7.2006.
- Astin, A. 1993. What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum, and society: between and beyond German didaktik and Anglo-American curriculum studies. NJ: Erlbaum.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Biggs, J. 2003. Teaching for quality at university. Maidenhead: Open University Press.
- Boyatzis, R. 1998. Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boyd, J. & Lintern, S. 2006. From 'LOST' to engaging in uni life: How a pilot student mentoring program is assisting first year students. Refereoitu konferenssijulkaisu. Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12–14.7.2006.
- Carey, K. 2005. Choosing to improve: voices from colleges and universities with better graduation rates. Washington, DC: The Education Trust.
- Clerehan, R. & Walker, I. 2004. Student perceptions of preparedness for first-year university assignment writing: The discipline of marketing. *Language and Academic Skills in Higher Education*, 6, 37–46.
- Costa, A. 1991. The search for intelligent life. Teoksessa A. Costa (toim.) *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: ASCD, 100–106.
- Davies, R & Elias, P. 2003. Dropping out: a study of early leavers from higher education. London: Department for Education and Skills.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Diener, E. 2000. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychology*, 55 (1), 34–43.
- EU 2009. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') EUOJ C119/02, 28.5.2009. [http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF.re\\_Luettu.1.5.2011](http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF.re_Luettu.1.5.2011).
- EU 2010. 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010 work programme' EUOJ C 117/01, 6.5.2010. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EN:PDF.Luettu.1.5.2011>.
- Frymier, A. B., & Shulman, G. M. 1995. “What’s in it for me?”: Increasing content relevance to enhance students’ motivation. *Communication Education*, 44 (1), 40.

- Gadamer, H. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Haaga, D. A., & Hartman-Hall, H. M. 2002. College Students' Willingness to Seek Help for Their Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 263–274.
- Haworth, J. & Conrad, C. 1997. *Emblems of quality in higher education: developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2006. A matter of time: Temporal influences on Engagement of First Year University Students. Refereoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12–14.7.2006.
- Hu, S. & Kuh, G.D. 2002. Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education* 43 (5), 555–575.
- Kember, D. & Leung, Y.P. 2005. The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environment Research* 8, 245–266.
- Keyes, C.L.M. 1998. Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121–140.
- Kondracki, N., Wellman, N. & Amundson, D. 2002. Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behaviour* 34 (4), 224–230.
- Kota-tietokanta <https://kotayksi.csc.fi/online/Haku.do> (Luettu 9.5.2011)
- Krause, K., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. 2005. *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Canberra: DEST.
- Kuh, G.D. 2005. Seven steps for taking student learning seriously. *Trusteeship* 13 (3), 20–24. <http://cpr.iub.edu/uploads/Kuh%20AGB%20DEEP.pdf>. Luettu 7.6.2011.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008 Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45.
- Levy, S., Yellow, W. & Farmer, M. 2006. Engaging and Retaining Students through Team Teaching: Reflections on initiatives at Monash University, Australia and Buckinghamshire Chilterns University College, UK. Refereoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12–14.7.2006.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning. I – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46 (1), 4–11.
- McInnis, C. 2001. Researching the first year experience: Where to from here? *Higher Education Research and Development*, 20 (2), 105–114.
- McInnis C. 2003. New realities of the student experience: How should universities respond? Keynote-esitelmä. 25th Annual Conference of the European Association for Institutional Research, Limerick, 24–27.8.2003.



- McInnis, C., Hartley, R., Polesel, J., & Teese, R. 2000. *Non-Completion in Vocational Education and Training and Higher Education*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education The University of Melbourne & The Department of Education Training and Youth Affairs.
- McKavanagh, M. & Purnell, K. 2007. Student learning journey: Supporting student success through the student readiness questionnaire. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 4, 27–38.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *Prime* 4 (2), 9–24.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Svärd & V-M Väri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press.
- OKM 2010. Korkeakouluopintojen edistymisen seurannan kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9.
- OPM 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohittaneen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11.
- Pittaway, S. & Moss, T. 2006. Contextualising student engagement: Orientation and beyond in teacher education. Refereoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12–14.7.2006.
- Purnell, K., McCarthy, R. & McLeod, M. 2010. Student success at university: using early profiling and interventions to support learning. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 7 (3), 77–86.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Rolfe, H. 2001. The effect of tuition fees on students' demands and expectations: evidence from case studies of four universities, National Institute of Economic and Social Research.
- Ryff, C. D., Singer, B. H., Wing, E., & Love, G. D. 2001. Elective affinities and uninvited agonies: Mapping emotion with significant others onto health. Teoksessa C. D. Ryff & B. H. Singer (toim.), *Emotion, social relationships, and health*. NY: Oxford University Press. 133–175.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Seymour, E. & Hewitt, N. M. 1997. *Talking about leaving: why undergraduates leave the sciences*. Oxford: Westview Press.
- Shulman, L.S. 2002. Making difference: A table of learning. *Change*, 23 (6), 36–45.
- Smith, D.G. 2003. Curriculum and teaching face globalization. Teoksessa W.F. Pinar (toim.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 35–51.

- Thoits, P.A. 1995. Stress, coping and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behaviour*, 35, 55–79.
- Tinto, V. 1993. *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2., muutettu painos. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNCTAD 2010. *Creative economy: A feasible development option*. United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD)/ United Nations Development Programme (UNPD). <http://www.unctad.org/Templates/webflyer.asp?docid=14229&intItemID=4577&lang=1>. Luettu 5.1.2011.
- Veenhoven R. 1991. "Is Happiness Relative?" , *Social Indicators Research* 24, 1–34.
- Wingate, U. 2007. A framework for transition: Supporting 'Learning to Learn' in higher education. *Higher Education Quarterly* 61 (3), 391–405.
- Wingate, U. 2010. The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5), 519–533.
- Winch, C. & Wells, P. 1995. The quality of student writing in higher education: A cause for concern? *British Journal of Educational Studies* 43 (1), 75–87.
- Yan, L. & Kember, D. 2004. AVOIDER and ENGAGER approaches by out-of-class groups: the group equivalent to individual learning approaches. *Learning and Instruction* 14, 27–49.
- Yorke, M. 1999. *Leaving early: undergraduate non-completion in higher education*. London: Falmer.
- Yorke, M. 2006. Student engagement: deep, surface or strategic? Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12–14.7.2006.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. 1999. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.

## MISTÄ SYNTYY TURVALLISUUDEN TUNNE KOULUSSA?

*Marjaana Virta, Riitta Asanti, Niina Junntila, Leena Koivusilta, Pasi Koski ja Arja Virta, Turun yliopisto*

### Tiivistelmä

Kokemus turvallisesta koulusta syntyy monista tekijöistä. Turvallisuutta edistäviä tai horjuttavia tekijöitä liittyy sekä kouluyhteisön sisäiseen toimintakulttuuriin, sen ulkopuoliseen maailmaan että yksilötason ominaisuuksiin. Suurimpia turvattomuuden tunteiden aiheuttajia olivat kouluyhteisössä oppilaiden keskuudessa tapahtuvat kielteiset ilmiöt, jotka liittyivät tiiviisti kiusaamiseen, väkivaltaan ja tovereiden epäsuosioon. Myös koulun ulkopuolelta tulevat uhkat aiheuttivat runsaasti pelkoja. Esimerkiksi kouluampumiset, uhkaavan oloiset aikuiset sekä onnettomuudet pelottivat monia. Turvallisuuden tunteen kannalta olennaista on, että koululaisten tulee voida puhua mieltään vaivaavista asioista jollekin luotettavalle henkilölle. Tällaisia henkilöitä olivat tavallisimmin vanhemmat ja ystävät. Opettajan ja terveydenhoitajan lähestyttävyyttä lapsen kuuntelijana tulisi parantaa. Tämä olisi erityisen tärkeää niille koululaisille, jotka eivät koe voivansa kääntyä perheen tai ystävien puoleen.

Yksinäisyys oli ongelma noin seitsemälle prosentille kouluikäisistä. Yksinäisyyteen ja sen tunnistamiseen tulisi kiinnittää huomiota, koska yksinäisyys kytkeytyy moniin muihin sosio-emotionaalisiin ongelmiin ja kielteisiin koulukokemuksiin. Parhaiten koulu- ja luokkayhteisöissään viihtyivät ne, joilla oli luokkayhteisöissään ystäviä ja joilla oli positiivinen käsitys koulumenestyksestään. He kokivat muita myönteisemmin myös oman roolinsa yhteisön jäsenenä. Lisäksi pienimpien, alle 150 oppilaan koulujen oppilaiden näkemykset koulunsa ilmapiiristä erottuivat muita positiivisempina.

Koululaisten elämäntavan aktiivisuus kytkeytyy suotuisiin koulukokemuksiin. Aktiivisesti vapaa-ajan harrastustoimintaan osallistuvat koululaiset kokivat koulunsa myönteisemmin kuin muut lapset. Sen sijaan ne lapset, jotka vapaa-ajallaan olivat paljon yksin ja yli neljä tuntia päivässä ruudun ääressä, kokivat monet kouluyhteisöönsä liittyvät asiat muita kielteisemmin.

**Asiasanat:** alakoululaiset, kouluyhteisö, turvallisuuden tunne, sosiaaliset suhteet, kouluhyvinvointi

## Johdanto

Turvallisuuden käsitettä voi lähestyä monesta eri näkökulmasta. Tässä artikkelissa pohdimme oppilaitosturvallisuuden kysymystä kokemuksellisesta näkökulmasta. Millaisista asioista syntyy oppilaiden turvallisuuden tunne koulussa? Millaisissa olosuhteissa oppilaat voivat käydä koulua turvallisin mielin tarvitsematta tuntoa ahdistusta tai pelkoa jonkin ikävän asian tapahtumisesta?

Tutkimuksemme turvallisuusnäkökulman lähtökohtana pidämme sitä, että turvallisuuden kokemuksiin vaikuttavat monet eri tekijät ja tahot. Kouluyhteisön ulkopuolisella maailmalla, koulun sisäisellä toimintakulttuurilla ja olosuhteilla sekä yksilön sisäisellä kokemusmaailmalla on kaikilla oma osuutensa niihin. Koulun ulkopuolisista tekijöistä turvallisuuden kokemuksiin vaikuttavat esimerkiksi erilaisten kriisien uhat ja niihin varautuminen (Valonen 2011), toisaalta kotien ja perheiden lapselle antama tuki (Junttila 2010). Kouluyhteisön sisäisistä ominaisuuksista turvallisuuden kokemuksiin liittyy koulu- ja luokkayhteisöiden sisäinen toimintakulttuuri arvostuksineen, sääntöineen ja toimintatapoineen (vrt. Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski, Virta & Oittinen 2009). Jokaisen yksilön subjektiivinen turvallisuuden tunne rakentuu lisäksi myös yksilöllisistä tekijöistä. Erilaisten tilanteiden kokemista määrittää esimerkiksi yksilön identiteetti ja sen pysyvyys erilaisissa, sitä mahdollisesti horjuttavissa tilanteissa (Ropo 2011).

Tutkimuksemme on osa Turun ja Tallinnan opetustoimien toteuttamaa kehittämishanketta Aktiivinen ja turvallinen koulupäivä (Safe and Active Schoolday – A Well-Being Partnership, SAS), jonka rahoitus tulee Central Baltic INTERREG IV A 2007–2012 -ohjelmasta. Hankkeessa pyritään rakentamaan uudenlaisia hyvinvointikumppanuuden mallia eri toimijatahojen kesken. SAS-hankkeen keskeisiä tavoitteita ovat koululaisten elämäntavan aktiivisuuden lisääminen, turvallisen koulupäivän edistäminen sekä yhteisöllisyyden, osallisuuden kokemusten lisääminen kouluissa. Pyrkimyksenä on myös lisätä koululaisten kiinnostusta osallistua ja vaikuttaa koulun yhteisiin asioihin. Hankkeessa on kehitetty monia konkreettisia työkaluja näiden tavoitteiden edistämiseksi ([www.safeandactiveschoolday.eu](http://www.safeandactiveschoolday.eu), <http://safeandactiveschoolday.wikispaces.com/>).

Tutkimuksemme tavoitteena on tuottaa kehittämistyön tueksi tietoa hankkeen kannalta olennaisista asioista ja niissä tapahtuvista muutoksista sekä toisaalta arvioida hankkeen vaikutuksia.

Tässä artikkelissa paneudumme koulun turvallisuuteen oppilaiden kokemusten kautta. Aluksi tarkastelemme koulussa koetun turvattomuuden yleisyyttä ja analysoimme myös koululaisten yleisimpiä pelkoja. Sen jälkeen esittelemme tuloksia, jotka liittyvät läheisten ihmisten tuomaan turvaan sekä kouluyhteisön sisällä että sen ulkopuolella. Lopuksi pohdimme vielä sitä, voiko elämäntavan aktiivisuus tai sen puute olla yhteydessä koulussa koettuun turvallisuuteen.

## Tutkimusaineisto ja keskeiset käsitteet

Ohessa esiteltävät tulokset perustuvat vuonna 2009 turkulaisilta viidesluokkalaisilta kerättyyn kyselylomakeaineistoon. Vastaajia oli 670, mikä tarkoittaa noin puolta kyseisestä vuosiluokasta. Kyselylomake koostui pääosin kvantitatiivisista monivalinta- tai väittämäkysymyksistä. Mukana oli myös joitakin avoimia kysymyksiä. Vuoden 2009 kyselytutkimuksen tarkoituksena oli muodostaa eräänlainen kouluhyvinvoinnin lähtötilanteen kartoitus. Jatkossa seuraamme lisääneistojen avulla Turun kouluissa tapahtuvaa kehitystä.

Olemme lähestyneet koululaisten turvallisuuden kokemuksia sosio-emotionaaliseen näkökulmasta. Pyrimme tutkimusaineistojemme perusteella hahmottamaan turvallisuuskokemusten eri ulottuvuuksia ja niitä koulun arkeen ja vapaa-aikaan liittyviä tekijöitä, jotka ovat tavalla tai toisella yhteydessä turvallisuuden kokemuksiin. Näkökulmamme koulussa koettuun turvallisuuteen on hyvin lähellä sitä, mitä tarkoitetaan kouluhyvinvoinnilla. Hyvinvointi on ihmisen elämän kaikkien osa-alueiden muodostama kokonaisuus. Yleisesti käytetty hyvinvoinnin määritelmä on Erik Allardtin (1976) malli, joka koostuu kolmesta hyvinvoinnin ulottuvuudesta. Niitä ovat olosuhteet (having), ihmissuhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being). Anne Konu (2002) on muodostanut Allardtin hyvinvointimallia mukaillen kouluhyvinvoinnin mallin. Sen mukaan kouluhyvinvointi rakentuu ensinnäkin koulun olosuhteista, toisaalta sosiaalisista suhteista ja kolmanneksi itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista. Myös terveydentila sekä koti ja ympäröivä yhteisö ovat yhteydessä kouluhyvinvointiin. Kasvatus, opetus, oppimistulokset ja hyvinvointi ovat tiiviisti kytköksissä toisiinsa.

Koulun *olosuhteet* muodostuvat koulun päivittäin toistuvista rutiineista ja rytmeistä sekä koulun fyysisestä ympäristöstä rakennuksineen ja tiloineen, pihoineen ja ulkoalueineen (Konu 2002). Tutkimuksemme keskeisenä kysymyksenä tältä hyvinvoinnin osa-alueelta on erityisesti se, miten turvallisuuden tai turvattomuuden kokemukset liittyvät koulupäivän eri vaiheisiin. Turvallisuuteen liittyvät tilanteet ja haasteet välitunneilla, ruokailuissa ja oppitunnilta toiselle siirryttäessä sekä itse opetustilanteissa. Tämä kouluhyvinvoinnin osa-alue liittyy sekä koulun fyysisen ympäristön ominaisuuksiin että vuorovaikutuksen ja valvonnan muotoihin.

Koulun *sosiaalisilla suhteilla* tarkoitetaan oppilaiden keskinäisiä tai opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita. Koulu- ja luokkayhteisöiden dynamiikka, sisäinen yhteenkuuluvuus ja ryhmäroolit ovat keskeinen osa ryhmän ja kaikkien sen jäsenten hyvinvointia. Koululuokka muodostaa tärkeän ja suhteellisen pysyvän vertaisryhmän, jonka jäsenet ovat vuorovaikutuksessa lähes päivittäin ja monenlaisissa eri tilanteissa. Uuden luokkayhteisön muotoutumisvaihe alkaa tunnustelulla, jossa tavallisesti otetaan kontaktia useisiin oppilaisiin, seurataan heiltä saatuja reaktioita ja muodostetaan käsityksiä siitä, kuka on kuka. Näistä itseen ja toisiin liittyvistä

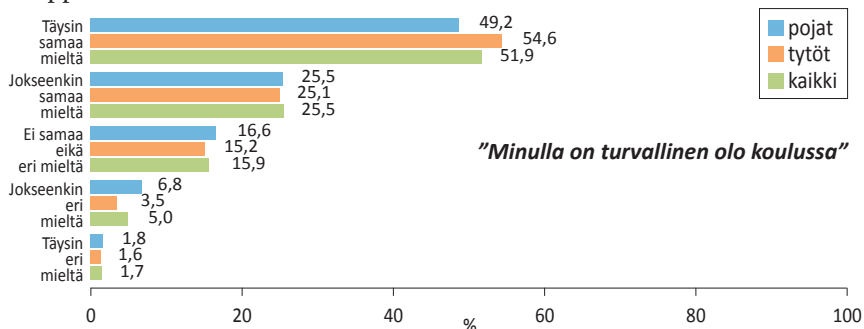
kokemuksista muodostuu ryhmärooleja ja toimintaodotuksia, jotka määrittelevät kunkin oppilaan asemaa yhteisössä. (Konu 2002; Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 240–241.) Sosiaalisten suhteiden tuomaan turvallisuuteen liittyy esimerkiksi kysymys siitä, onko koululaisen lähipiirissä luotettavia ihmisiä, joiden puoleen kääntyä. Olemme kiinnostuneita myös koulu- ja luokkayhteisöiden sisäisistä toimintakulttuureista: saako koulu- ja luokkayhteisössä olla oma itsensä, voiko turvallisesti olla myös eri mieltä vai kääntävätkö kaverit erilaiselle selkensä. Kuuluuko yhteisön tapoihin sen jäsenten puolustaminen tarvittaessa, vai annetaanko tiettyjen lasten kiusaamiselle ja torjumiselle hiljainen hyväksyntä.

*Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksilla* voidaan koululaisten tapauksessa tarkoittaa mahdollisuuksia sellaisiin fyysisiin, henkisiin tai sosiaalisiin aktiviteetteihin, joista lapsi nauttii ja joissa hän haluaa olla mukana. Lisäksi sillä voidaan tarkoittaa nähdyksi ja kuulluksi tulemistä omana itsenä, kokemusta kelpaamisesta ja kompetenssista. (Konu 2002.) Päivittäisillä ajankäyttötavoilla saattaa olla merkitystä koulussa koetulle turvallisuudelle, vaikka ne ajoittuvatkin suurelta osin koulupäivien ulkopuolelle. Koululaisen elämä ei ole lokeroitavissa toisistaan erillisiin kouluaikaan ja vapaa-aikaan, vaan molempien alueiden myönteiset ja kielteiset kokemukset heijastuvat myös toisiinsa. Myös oppituntien jälkeisen harrastustoiminnan lisääminen ja kehittäminen on osaltaan limittänyt koulu- ja vapaa-aikaa toisiinsa entistä kokonaisvaltaisemmin.

## Tulokset

### Turvallisuuden kokemukset koulussa

Suurin osa viidesluokkalaisista ilmoitti kokevansa olonsa koulussa turvalliseksi (kuvio 1). Yli kolme neljäsosaa oli täysin tai jonkin verran samaa mieltä väittämästä ”minulla on turvallinen olo koulussa”. Noin seitsemän prosenttia vastaajista oli väittämän kanssa jonkin verran tai täysin eri mieltä. Heidän voidaan katsoa kokevan olonsa koulussa turvattomaksi. Lisäksi 16 prosenttia vastaajista ei ollut samaa eikä eri mieltä väittämästä. Kouluympäristön koetussa turvallisuudessa ei ollut suuria eroja tyttöjen ja poikien välillä eikä myöskään eri kokoisten koulujen oppilaiden välillä.



KUVIO 1. Turkulaisten viidesluokkalaisten kouluympäristössä kokema turvallisuus,  $n = 655$ .

Taulukosta 1 nähdään, mitä koululaiset ovat vastanneet kysymykseen ”Jos siinä on turvaton olo, niin kerro, mitä pelkää”. Tarkastelun ulkopuolelle on jätetty kaikki sellaiset vastaukset, joissa vastaaja on kertonut tuntevansa olonsa turvalliseksi tai ilmoittanut, ettei hän pelkää mitään.

Eniten koululaisia näyttävät pelottaneen koulu yhteisöön ja sen ihmissuhteisiin liittyvät kielteiset kokemukset, etenkin kiusatuksi joutuminen, hännäminen ja pilkkaaminen. Tähän liittyivät kiinteästi myös nolatuksi tuleminen, huonolta ja osaamattomalta näyttäminen sekä toisaalta yksinäisyys ja se, että kaverit jättävät yksin.

Myös koulu yhteisön ulkopuolelta tulevat uhkat olivat yleisiä pelon aiheita. Viime vuosien koulu ampumiset ovat heijastuneet varsin voimakkaasti koululaisten pelkoihin. Moni kertoi pelkäävänsä koulu ammuskelijointia ja koulu-uhkauksia, samaten tulipaloja, räjähdyksiä ja muita koulua kohtaavia katastrofeja. Moni vastaaja pelkäsi myös epäilyttävästi käyttäytyviä ihmisiä tai ihmisryhmiä, kuten humalaisia ja huumeidenkäyttäjiä sekä hämäreitä ahdistelijoita. Muutama vastaaja kertoi pelkäävänsä väkivallan kohteeksi joutumista yleensä, mutta vastauksista ei käynyt selvästi ilmi, kenen taholta tulevasta väkivallasta on kyse.

Muutamit koululaiset liittivät pelkonsa johonkuhun henkilön tai joukkoon. Tällaisia olivat toisaalta koulun henkilökuntaan kuuluvat ihmiset, luokka- ja koulutoverit, muutamien oppilaiden tapauksessa myös perheenjäsenet. Osa vastaajista ei osannut tarkasti tai lainkaan kertoa, mikä häntä pelottaa.

Turvallisuuden tunne koulussa rakentuu siitä, että koulua voi käydä ilman akuuttia pelkoa ikävistä tapahtumista. Viidesluokkalaisten kokemien pelkojen aiheet koulu ympäristössä viittaavat siihen, että koulussa koettu turvallisuuden tunne rakentuu monista tekijöistä.

Koulu- ja luokkayhteisöiden kiinteys, sosiaaliset suhteet muiden oppilaiden sekä koulun henkilökunnan kanssa ja näistä syntyvä luottamus muodostavat turvallisuuden tunteen kannalta keskeisen, jokapäiväisen sosio-emotionaalisen ilmapiirin, jossa koulua käydään. Jos sosiaalsiin suhteisiin liittyvät ongelmat aiheuttavat huolta ja turvattomuutta, tämä heijastuu väistämättä myös koulutyöhön ja siihen keskittymiseen. Viidesluokkalaisten vastauksista huomataan, että toisten oppilaiden taholta tuleva kiusanteko, häirintä ja väkivalta sekä toisaalta yksin jääminen ja tavalla tai toisella huonoksi leimautuminen ovat koululaisten yleisiä pelkoja.

Myös fyysisen ympäristön turvallisuuteen liittyvät tekijät voivat myös aiheuttaa ahdistusta erilaisilla tavoilla. Viime vuosien tapahtumien ja niihin liittyvien uutisointien näkökulmasta ei ole yllättävää, että koulu ampumiset ja -uhkaukset ja niiden lisäksi muut katastrofit aiheuttavat runsaasti huolta oppilaiden keskuudessa. Vaikka tällaisten tapahtumien toistuminen ja osuminen juuri oman koulun kohdalle olisi hyvin epätodennäköistä, pelkojen olemassaolo itsessään on este turvallisuuden kokemukselle. Tämän vuoksi pelkojen käsittely keskustelemalla

Pelon aihe	Mainintoja	Esimerkkivastauksia <sup>1</sup>
Kiusaaminen, hännäminen	21	<i>Pelkään useimmiten käytävillä ja välitunneilla sitä, että minua haukutaan, jota tapahtuukin todella usein. Pelkään, että minua aletaan haukkua tai pilkata</i>
Kouluammuskelijat ja -uhkaukset, päihteiden käyttäjät, ahdistelijat ym.	14	<i>Pelkään koulun uhkauksia ja ammuskeluja. Joskus koulumatkoilla pelkään että joku hämärä tyyppi seuraisi minua. Humalaisia, huumeidenkäyttäjiä</i>
Onnettomuudet	11	<i>Että esimerkiksi syttyisi tulipalo ja siskoni tai veljeni ei pääsisi ulos. Että minulle tapahtuisi jotakin.</i>
Koulun henkilökunta ja koulutoverit, kun pelon syytä ei ole mainittu	11	<i>Yläkoululaiset pelottavat jonkin verran opettajia...</i>
Yksinäisyys, yksin jääminen koulussa	10	<i>Pelkään, että kaverit juuri nyt ei halua minua mukaan mihinkään. Sitä että jään kokonaan yksin eikä kukaan halua leikkiä/puhua kanssani.</i>
Nolatuksi tuleminen, osaamattomuus	7	<i>En pelkää hirveästi mitään, mutta eniten, että koulu menee huonosti Joskus pelkään luokan edessä olemista, koska pelkään että muut nauravat selkäni takana jos minulla menee joku tehtävä väärin.</i>
Väkivallan kohteeksi joutuminen	6	<i>Että minua hakataan. pari väkivaltaista poikaa</i>
Kotiin ja perheeseen liittyvät asiat	6	<i>Pelkään vanhempiani Silloin kun olen yksin kotona ja on pimeää</i>
En tiedä -vastaukset, vaikeasti tulkittavat vastaukset	30	<i>Kaikenlaisia asioita välillä Pelkään koulun kirjoja ja ruokaa! En tiedä Pelkään, että jos olen tehnyt jotain todella paha, niin jään kiinni.</i>
<b>Mainintoja yhteensä<sup>2</sup></b>	<b>116</b>	

TAULUKKO 1. Turun viidesluokkalaisille pelkoa aiheuttavat asiat.

1 Esimerkkivastaukset ovat suoria sitaatteja koululaisten avoimista vastauksista kysymykseen ”Jos sinulla on turvaton olo, mitä pelkää?”.

2 Tarkastelussa mukana on 113 vastausta, mutta koska kolme henkilöä oli maininnut kahteen eri kategoriaan sopivia asioita, nämä molemmat maininnat on luokiteltu erikseen, jolloin mainintojen kokonaismäärä on 116.



sekä tieto siitä, miten kriisitilanteissa tulee toimia, ovat molemmat tärkeitä. On myös esitetty, että yhteisöllisyydellä saattaa olla huomattava merkitys yllättävien tragedioiden käsittelemisessä (ks. esim. Räsänen & Oksanen 2008).

Kotona ja perheissä voidaan myös osaltaan tukea koulussa koettua turvallisuutta. Koululaisten vastauksista nähdään, että kotiasioihin liittyvät pelot ja huolet eivät välttämättä unohdu koulupäivien aikana, vaan esimerkiksi kotona koettu yksinäisyys tai ristiriidat vanhempien kanssa vaivaavat mieltä myös koulussa. Turvallinen perheilmapiiri sen sijaan on voimavara ja turva silloin, kun koululainen tarvitsee tukea vaikeissa asioissaan.

Moni koulussa olonsa turvattomaksi tunteva koululainen ei osaa tarkalleen määrittellä, mistä hänen turvaton olonsa johtuu. Turvattomuuden tunne voi tällöin ilmetä epämääräisenä ahdistuneisuutena tai haluttomuutena käydä koulua, ja se saattaa olla yhteydessä monenlaisiin muihin vaikeuksiin. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että kouluympäristön turvallisuudesta ja etenkin turvallisuuden kokemuksista tarvitaan uutta tutkimustietoa.

### *Luottamukselliset ihmissuhteet koululaisen turvaverkkona*

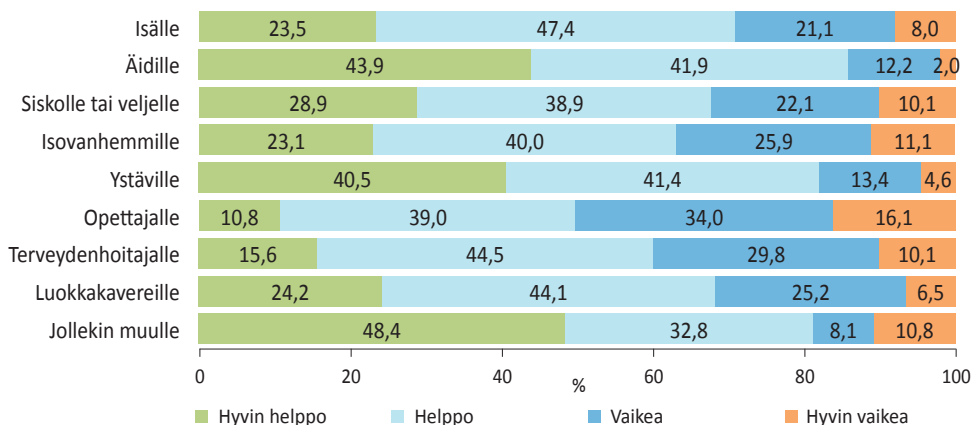
Turvallisuuden tunteen ylläpitämisen kannalta on tärkeää, että koululaisella on lähipiirissään luotettavia ihmisiä, joiden puoleen he voivat kääntyä kaivatessaan tukea ja kuuntelijaa. Tärkeitä tukijoita voivat olla vanhemmat, sisarukset ja muut perhepiiriin ihmiset, ystävät ja luokkakaverit ja koulun aikuiset. Heidän lisäksi lapsilla voi olla myös muita tahoja, joiden puoleen he voivat kääntyä.

Kyselylomakkeessa mainittuja, koululaisille merkityksellisiä ihmisiä olivat perhepiiristä äiti, isä, sisarukset ja isovanhemmat, vertaisista ystävät ja luokkatoverit ja koulun aikuisista opettaja ja terveydenhoitaja. Lisäksi vastaajalla oli mahdollisuus mainita joku muu hänelle tärkeä henkilö. Viidesluokkalaisia pyydettiin arvioimaan, kuinka helpoksi tai vaikeaksi he kokevat kullekin henkilölle puhumisen heitä todella vaivaavista asioista.<sup>3</sup> Kuviosta 2 nähdään, kuinka helpoksi tai vaikeaksi koululaiset ovat kokeneet perheessä, ystäväpiirissä tai koulussa oleville tärkeille ihmisille puhumisen.

Vastausten perusteella koululaiset kokivat keskimäärin helpoimmaksi äidin ja ystävien puoleen kääntymisen. Tämän jälkeen tulivat sisarukset, isä, isovanhemmat ja luokkatoverit, joille puhuminen koettiin keskimäärin yhtä helpoksi. Koulun aikuisten puoleen kääntymisen sen sijaan koettiin keskimäärin vaikeammaksi kuin muiden mainittujen henkilöiden. Vaikeimmaksi koettiin opettajalle puhuminen, mutta myös terveydenhoitajan puheille meneminen koettiin vaikeammaksi kuin perheelle ja ystäville avautuminen. Tämän vuoksi olisi tärkeää pohtia, millä tavoin koulun aikuisten puoleen kääntymisen kynnyistä voitaisiin madaltaa. Koulun taholta saatava tuki olisi erityisen tärkeää sellaisille oppilaille,

<sup>3</sup> Annettuja vaihtoehtoja olivat ”hyvin helppo”, ”helppo”, ”vaikea”, ”hyvin vaikea” sekä ”ei ole tätä henkilöä”.

## Kuinka helppo tai vaikea sinun on kertoa seuraaville henkilöille asioista, jotka todella vaivaavat sinua?



KUVIO 2. Turkulaisten viidesluokkalaisten kokemukset lähimpiin ihmisille puhumisen helppoudesta tai vaikeudesta,  $n = 615\text{--}658$  (paitsi vaihtoehdossa ”Jollekin muulle”, jonka oli valinnut 168 vastaajaa).<sup>4</sup>

joilla on kotitastaansa liittyviä ongelmia tai jotka muusta syystä eivät saa riittävästi tukea perheeltään. Tällaisten oppilaiden tunnistaminen kouluissa ei kuitenkaan aina ole helppoa (Virta & Kurikka 2001).

Kyselylomakkeessa mainittujen vastausvaihtoehtojen lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus valita myös joku muu heille tärkeä henkilö, jonka puoleen he voivat vaikeuksissaan kääntyä. Näitä tärkeitä ihmisiä olivat esimerkiksi muut sukulaiset kuten serkut, tädit ja sedät, uusperheiden kautta saadut vanhempi- ja sisarpuolet, kummit ja harrastuksiin liittyvät ihmiset.

Sukupuolten välillä oli joitakin eroja siinä, kenen puoleen he kokivat helpoksi kääntyä. Tyttöjen oli poikia helpompi avautua ystävilleen, poikien taas tyttöjä helpompi kääntyä isän tai isovanhempien puoleen. Muita tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä ei ollut.

Suurimmalla osalla koululaisista on riittävästi ystäviä ja kavereita, joiden kanssa voi harrastaa ja viettää aikaa, joiden kanssa voi jakaa ajatuksiaan ja tulla ymmärretyksi. Osa kuitenkin kokee itsensä yksinäiseksi. Yksinäisyyden kokemukset voidaan jakaa sosiaaliseen ja emotionaaliseen yksinäisyyteen. Sosiaalisella yksinäisyydellä tarkoitetaan kaveriseuran vähäisyydestä johtuvaa yksinäisyyden kokemusta, emotionaalisella yksinäisyydellä taas keskustelukumppanin ja ymmärtävän ystävän puutteesta johtuvaa yksinäisyyden kokemusta. (Junttila & Vauras 2009; Junttila 2010). Sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä koki kumpaa-

<sup>4</sup> Jokaisen edellä mainitun henkilön kohdalla vastaaja voi myös valita vaihtoehdon ”ei ole tätä henkilöä”. Tämän vaihtoehdon valitsi siskon tai veljen osalta yhdeksän prosenttia, isovanhemman osalta kuusi prosenttia ja isän osalta viisi prosenttia vastaajista. Muiden vaihtoehtojen kohdalla vastaava osuus oli nolasta kahteen prosenttia.

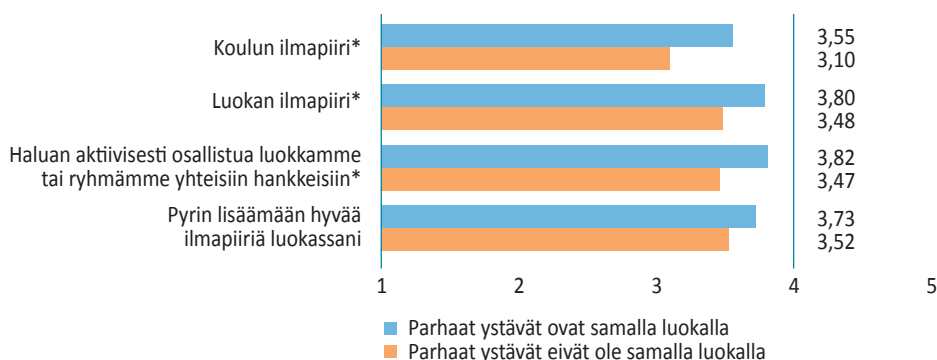
kin usein tai melko usein noin seitsemän prosenttia turkulaisista koululaisista. Lisäksi noin 15 prosenttia ilmoitti kokevansa niitä toisinaan. Sosiaalinen yksinäisyys oli yhtä yleistä tytöillä ja pojilla, mutta emotionaalinen yksinäisyys on jossain määrin enemmän poikien kuin tyttöjen ongelma. Tämä voi viitata eroon tyttöjen ja poikien tavoissa viettää aikaa ystävien kanssa. On mahdollista, että tytöillä on poikia useammin sellaisia ystävyysuhteita, joissa keskustellaan avoimesti vaikeista ja henkilökohtaisistakin asioista. (Junttila 2010; Junttila & Vauras 2009; Virta ym. 2009.)

### *Koulu- ja luokkayhteisöiden merkitys turvallisuuden tunteelle*

Turvallisuuden tunne rakentuu pitkälti siitä, millainen ilmapiiri koulu- ja luokkayhteisöissä vallitsee. Yhteisön vakiintuneet arvostukset ja toimintatavat ratkaisevat esimerkiksi sen, voiko koulussa turvallisesti olla oma itsensä ja ilmaista ajatuksiaan sekä sen, pitävätkö yhteisön jäsenet tarvittaessa toistensa puolia.

Koululaisten kokemukset luokkansa ilmapiiristä ovat huomattavasti myönteisempiä kuin kokemukset kouluyhteisöstä. Noin kaksi kolmasosaa koululaisista koki luokkayhteisönsä myönteisesti, kun kouluyhteisön kohdalla vastaava osuus on runsas puolet. On luultavaa, että luokkayhteisö on sekä kokonsa että tuttuutensa puolesta alakouluikäiselle lapselle kaikkein merkittävin tekijä kouluviihtyvyyden kannalta. Oman luokan ulkopuoliset saman koulun oppilaat jäävät usein vieraisiksi, ellei samoja oppitunteja tai vapaa-ajan yhteyksiä heihin ole.

Luokkayhteisön merkityksestä kertoo myös se, että koulu- ja luokkailmapiireihin liittyvät kokemukset ovat myönteisimpiä niillä, joilla on yksi tai useampi hyvä ystävä samalla luokalla. (kuviot 3). Nämä oppilaat ovat myös halukkaimpia itse aktiivisesti osallistumaan luokan yhteisiin tekemisiin.



*KUVIO 3. Turkulaisten viidesluokkalaisten kokemukset koulun ja luokan ilmapiiristä sen mukaan, ovatko heidän parhaat ystävänsä samalla luokalla, n = 654. \* = tilastollisesti merkitsevä ero.<sup>5</sup>*

<sup>5</sup> Kuvion luvut ovat keskiarvoja oppilaiden vastauksista, kun 1 merkitsee heikointa mahdollista ja 5 parasta tai suurinta mahdollista.

Myös hyvä koulumenestys (tai positiivinen käsitys omasta koulumenestyksestä) on yhteydessä myönteiseen koulu- ja luokkailmapiiirin kokemiseen. Tämä viittaa siihen, että kun lapsen pääasiallinen huomio kiinnittyy asioihin, jotka sujuvat häneltä hyvin, hän on taipuvainen arvioimaan sekä itseään että kouluympäristöään myönteisesti. Lappalaisen, Hotulaisen, Kuorelahden ja Thunbergin (2008, 124–126) mukaan tukea tarvitsevien koululaisten kanssa olisi mielekästä yhteistyössä koulun, kodin ja lapsen itsensä kanssa keskittyä hänen vahvuuksiinsa. Vahvuuksien tunnistaminen ja korostaminen edistää myönteisen minäkuvan syntyä, mikä puolestaan saattaa vaikuttaa lapsen käsitykseen itsestään pitkään kouluvuosien jälkeenkin.

Koulun koko on jonkin verran yhteydessä siihen, millaisia kokemuksia oppilailta on koulu- ja luokkayhteisöistään ja millaisiksi he kokevat oppilaiden mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa koulussaan. Pienet, alle 150 oppilaan koulut näyttävät vertailussa myönteisimmin, kun taas tätä suurempien koulujen kohdalla kokovertilu ei tuo esiin juuri lainkaan eroa. Koulun koon merkitys voi ainakin osittain liittyä siihen, että suurempi osa oppilastovereista jää aivan vieraiksi.

Koulutuksen arviointineuvoston valtakunnallisen arviointitutkimuksen (2008, 163–165) mukaan koulukoko näkyy siinä, millaisia periaatteita opettajat korostavat opetuksessaan ja kuinka suuriksi he kokevat opetusta häiritsevät tekijät. Pienissä kouluissa painotetaan muita kouluja enemmän oppilaiden motivoinnin ja ajattelun taitoja. Mitä suuremmasta koulusta on kyse, sitä suuremmiksi opettajat kokevat opetusta estäviä ja vaikeuttavia asioita. Saman tutkimuksen mukaan opettajat kokevat opetusryhmän suuren koon ja heterogeisuuden merkittävimmäksi työtään vaikeuttavaksi tekijäksi.

Koululaisten halukkuutta yhteisvastuulliseen, oppilasvetoiseen toimintaan sekä uskoa sen toteutumiseen omassa luokkassaan selvitettiin tutkimuksessamme kuvitteellisen tilanteen kautta, jossa vastaajan oma luokka saisi vastuulleen tietyn tehtävän koulun juhlien järjestämisessä. Vastausten perusteella koululaisilla oli melko paljon uskoa siihen, että heidän luokkansa kykenisi yhteisvastuullisesti ja ilman aikuisten jatkuvaa valvontaa huolehtimaan koulun juhliin liittyvästä järjestelytehtävästä. Osa oppilaista arveli kuitenkin, että aivan kaikki luokkatoverit eivät kantaisi omaa osuuttaan vastuusta, minkä seurauksena muille jäisi enemmän töitä. Näin ollen melko moni pitikin tärkeänä, että jokaisen riittävää osallistumista kontrolloitaisiin siten, että jokaiselle jaettaisiin jokin henkilökohtainen tehtävä tai vastuualue. Koulujen toimintaa suunniteltaessa olisi tarpeen pohtia, miten koulun arkipäivään voitaisiin lisätä yhteisvastuullisesti toteutettavia hankkeita, joiden ideointiin, toteutukseen ja suunnitteluun kaikki koululaiset voisivat osallistua.

## *Koulukokemukset ja vapaa-ajanviettotavat heijastuvat toisiinsa*

Elämäntavan aktiivisuuden ja kouluilmapiirin kokemusten välillä on tiettyjä yhteyksiä. Aktiivinen harrastustoimintaan osallistuminen näytti olevan myönteisellä tavalla yhteydessä koulun ja luokan ilmapiirien kokemiseen. Ne oppilaat, jotka ilmoittivat osallistuvansa säännöllisesti järjestettyyn harrastustoimintaan, kokivat muita myönteisemmin sekä koulu- ja luokkayhteisönsä ilmapiiriin että oman itsensä niiden jäsenenä. Toisaalta voitaneen myös ajatella, että hyvin runsas, myöhään illalla jatkuva harrastaminen on koululaiselle väsyttävää ja lisäksi vähentää mahdollisuuksia perheen yhteiseen aikaan. Sen vuoksi koulutuntien jälkeinen aika olisikin otollista harrastusaikaa (vrt. Pulkkinen & Launonen 2005). Opetushallitus onkin osoittanut kunnille viime vuosina tukea koulujen kerhotoimintaan.

Lehmuskallion (2007, 76) mukaan kahdella kolmasosalla 2000-luvun puolenvälin turkulaisista viidesluokkalaisista oli mahdollisuus osallistua koulunsa liikuntakerhoon, mutta kuitenkin vain joka seitsemäs tyttö ja joka neljäs poika tarttui mahdollisuuteen. Liikuntakerhot tarjosivat oppilaille enimmäkseen pallopelejä. Liikuntakerhojen ja muiden harrastekerhojen toimintaa kouluilla on mielekästä tukea, koska harrastustoimintaan osallistuvat lapset kokevat koulun ja luokan ilmapiiriin merkittävästi myönteisemmin kuin ne lapset, jotka eivät osallistu mihinkään järjestettyyn harrastustoimintaan. Tulisikin etsiä keinoja houkutella mukaan koulujen harrastekerhoihin erityisesti niitä lapsia, jotka eivät vielä harrasta mitään.

*Ruudun ääressä vietettävän ajan paljous* heijastui kielteisesti useisiin elämän alueisiin, erityisesti sosiaaliseen elämään ja koulu yhteisöön liittyviin kokemuksiin. Tässä tutkimuksessa paljon ruutuaikaa viettäviksi määriteltiin kaikki, jotka ilmoittivat viettävänsä ruudun ääressä enemmän kuin neljä tuntia päivässä. Heitä oli noin kymmenen prosenttia kaikista vastaajista. Tätä ryhmää voidaan tarkastella eräänlaisena ”ruutuajan suurkuluttajaryhmänä”, sillä suositusten mukaan lasten tulisi viettää ruudun ääressä enintään kaksi tuntia päivässä (OPM 2008, 6).

Paljon ruutuaikaa viettävät kokivat keskimäärin muita useammin sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä ja he kokivat perheensä sisäisen kommunikoinnin muita kielteisemmin. Heillä oli myös muita kielteisempi suhtautuminen koulu yhteisöönsä. Heidän kokemuksensa koulun ja luokan ilmapiiristä sekä oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksista olivat muita kielteisempiä, samaten heidän käsityksensä itsestään koulu- ja luokkayhteisön jäsenenä. Tutkimusaineistosta ei selvinnyt, oliko runsas ruudun ääressä vietetty aika seurausta yksinäisyydestä ja muista sosiaalisen elämän kielteisistä kokemuksista vai oliko ruudun ääressä viihtyminen ja siihen liittyvä passiivisuus syynä sosiaalisen elämän epätydyttävyyteen.

Voidaan tiivistäen todeta, että tietyt vapaa-ajanviettotavat liittyvät usein toisiinsa. Osalla lapsista vapaa-aika on enemmän perhekeskeistä, osalla kaverikeskeistä

ja osalla yksinäistä. Perheen kanssa kotona viihtyminen, arkiliikunnan harrastaminen perheen kanssa ja läksyihin paneutuminen ovat yhteydessä toisiinsa. Paljon tämän kaltaista aikaa viettävät lapset oleilevat muita vähemmän kavereiden seurassa. Toisaalta taas kavereiden kanssa oleilu, arkiliikunnan harrastaminen kavereiden kanssa ja runsas kännykän käyttö ovat yhteydessä toisiinsa. Paljon kavereiden kanssa oleilevat lapset viettävät muita vähemmän perhe- ja läksyaikaa. Lisäksi yksin kotona oleilu ja arkiliikunnan harrastaminen yksin ovat yhteydessä toisiinsa ja myös runsaaseen ruutu aikaan.

## Pohdinta

Kokemus turvallisesta koulusta on monen tekijän summa. Koulun ulkopuoliseen maailmaan, koulun sisäiseen toimintakulttuuriin ja jokaisen yksilön ominaisuuksiin voi liittyä toisaalta turvallisuuden tunnetta edistäviä, toisaalta sitä heikentäviä tekijöitä. Turvallisuuden tunteen syntyä voidaan lähestyä resurssiteoreettisesta näkökulmasta samaan tapaan kuin vaikkapa stressin ja epäonnistumisten sietokykyä on selitetty. Tällöin esimerkiksi hyvät perhe- tai ystävyysuhteet, sosiaaliset taidot, koulumenestys, mieleiset harrastukset tai muut yksilön voimavarat toimivat puskureina, jotka kompensoivat tietyillä elämän alueilla koettuja vastoinkäymisiä. Mitä useamman elämän alueen voimavarat ovat puutteelliset, sitä heikompi on myös yksilön kokonaishyvinvointi, stressin ja vastoinkäymisten kestävyys. (Antonovsky 1991; Suominen, Vahtera & Uutela 1996.) Tämän kaltainen kokonaisvaltainen ajattelu soveltuu myös turvallisuuden kokemusten ymmärtämiseen kokonaisvaltaisena tilana, joka on yhteydessä kaikkiin elämän alueisiin.

Tutkimusjoukkomme ikäryhmään kuuluvat, 10–12 -vuotiaat lapset ovat tavallisesti moraalinkehitykseltään vaiheessa, jossa ymmärretään pahan tekemisen toisille olevan väärin siitä riippumatta, millaisia seuraamuksia teosta on tekijälleen (Kohlberg 2008). Siitä huolimatta, että lapset tietävät toisten satuttamisen ja kaltoin kohtelun olevan väärin, he toisinaan toimivat vastoin parempaa tietoaan (Wainryb, Brehl & Matwin 2005, 1). Tämän osoittavat myös tutkimukset ja puheenvuorot, joiden mukaan koulukiusaaminen ja -väkivalta sekä lasten ja nuorten yksinäisyys ovat vakavasti otettavia ongelmia, jotka vaarantavat lasten ja nuorten hyvinvoinnin, ellei niihin puututa riittävällä intensiteetillä (Junttila 2010; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz 1997; Sauvala 2010).

Koulun arjessa yhteisöllisyyden edistämisellä on tärkeä asema turvallisuuden kokemuksille. Koulu- ja luokkayhteisöiden ilmapiiriin kehittäminen, toisista välittämisen kulttuurin edistäminen ja ongelmien tunnistaminen on tärkeää mutta myös haasteellista. Yhteisössä ilmeneviin ongelmiin puuttuminen edellyttää koululaisten vertaisryhmien dynamiikan moniulotteisuuden ymmärtämistä. Tätä ilmentää esimerkiksi koulukiusaamisen ilmiö, jossa kaikilla ryhmän jäsenillä on roolinsa. Kiusaajan ja kiusatun lisäksi lapset voivat toimia kiusaajan tukijoina,

hiljaisina hyväksyjinä, ulkopuolisina tai uhrin puolustajina. Toveriverkoston ulkopuolelle jäänyt lapsi on taipuvainen joutumaan uhrin rooliin. Koulukiusaamistapauksissa olisi erityisen tärkeää keskittyä luokan toveriverkostoihin ja siihen, miten ne vaikuttavat yksittäisten lasten käytökseen. Pelkkä yksittäisen lapsen käytökseen puuttuminen ei usein tuota pysyvää lopputulosta. (Salmivalli ym. 1996; Wrethander 2007.)

Opettajan puoleen kääntymisen kynnystä tulisi tavalla tai toisella saada nykyistä matalammaksi. Tämä vaatii toimia paitsi yksittäisiltä kouluilta, myös koulujen resursseista päättäviltä tahoilta. Opettajat pitävät oppilaiden kanssa keskustelua vaikeissa asioissa tärkeänä, joskin osa heistä pitää koulun resursseja liian vähäisinä oppilaiden riittävään tukemiseen (Virta & Kurikka 2001).

Koulutyössä on tärkeää pyrkiä oppiainevetoisen opetuksen lisäksi myös kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehityksen tukemiseen. Tässä tärkeä rooli on esimerkiksi sosiaalisen kompetenssin, tunteiden sekä ryhmässä toimimisen oppimisella ja opettamisella. (Cohen 1999; Salmon & Freedman 2002.) Vuorovaikutustaidot, kuten verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä, viestien tulkitseminen ja niihin reagoiminen ovat keskeisiä paitsi oppilaiden keskinäisissä, myös opettajien ja oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa (Hansford 1988).

Elämäntavan aktiivisuudella on monenlaisia yhteyksiä hyvinvoinnin muihin osa-alueisiin, esimerkiksi kokemuksiin sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja koulu-yhteisöstä. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että liikunnallinen aktiivisuus ja järjestettyyn harrastustoimintaan osallistuminen ovat yhteydessä myönteisiin kokemuksiin edellä mainituista, kun taas esimerkiksi runsaalla ruutuajalla ja yksin kotona olemisella on niihin päinvastainen yhteys. (Virta ym. 2009.)

Tässä artikkelissa emme käsitelleet koulun olosuhteita, koulupäivän rakennetta ja sen erilaisia vaiheita turvallisuuden osatekijöinä. Eräänä tulevaisuuden haasteemme on kuitenkin perehtyä turvallisuuskysymyksiin välituntikontekstissa ja siihen, millaisilla asioilla välitunteja voitaisiin kehittää sekä fyysisesti että sosio-emotionaalisesti nykyistä turvallisemmiksi.

## Lähdeluettelo

- Allardt, E. 1976. Dimensions of welfare in a comparative scandinavian study. *Acta Sociologica* 19(3), 227–240.
- Antonovsky, A. 1991. *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M, Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.
- Cohen, J. 1999. Social and emotional learning past and present. A psychoeducational dialogue. Teoksessa: Cohen, J. (ed.) *Educating minds and hearts. Social emotional learning and the passage into adolescence*. Teachers college, Columbia University, 3–23.
- Hansford, B. 1988. *Teachers and classroom communication*. Sydney: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years – Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. *Annales Universitatis Turkuensis, sarja B, osa 325*.
- Junttila, N. & Vauras, M. 2009. Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 211–219.
- Kohlberg, L. 2008. The development of children's orientations toward a moral order. I. sequence in the development of moral thought. *Human Development* 51(1), 8–20. Reprint of Kohlberg, L. 1963. The development of children's orientations toward a moral order. I. sequence in the development of moral thought. *Vita Humana* 1963, 6 (1-2), 11–33.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto, *Acta Universitatis Tamperensis*: 887.
- Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P., Virta, A. & Oittinen, A. 2009. Aktiivinen ja turvallinen koulupäivä. Turkuilaisen viidesluokkalaisten päivittäinen aktiivisuus ja kokemukset turvallisuudesta, koulun ilmapiiristä ja yhteisöllisyydestä. Turun opetuspalvelukeskus.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa: Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Kasvatusalan tutkimuksia: 41, 111–134.
- Lehmuskallio, M. 2007. Liikuntakulutus kaupunkilaislasten ja –nuorten liikuntasuhteessa. Turun yliopiston julkaisu C: 263.
- OPM 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18 -vuotiaille. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä. [http://www.nuorisuomi.fi/files/ns/julkaisut/080129Liikuntasuositus-kirja\(kevyt\)\\_08.pdf](http://www.nuorisuomi.fi/files/ns/julkaisut/080129Liikuntasuositus-kirja(kevyt)_08.pdf) Luettu 31.3.2011.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.



- Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa: Lahikainen, A.R. & Pirttilä-Backman A-M. Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Otava.
- Ropo, E. 2011. Turvallisuus, identiteetti ja hyvinvointi. OPTUKE-seminaariesitelmä 8.2.2011. Hämeenlinna.
- Räsänen, P. & Oksanen, A. 2008. Paikallistason ymmärrys kouluammuntatapausten käsittelyssä. Tieteessä tapahtuu 26 (7), 53–57.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K.M.J. 1997. Peer networks and bullying in school. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305–312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Agressive Behavior*, 22, 1–15
- Salmon, D. & Freedman, R.A. 2002. Facilitating interpersonal relationships in the classroom. *The relational literacy curriculum*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sauvala, M. 2010. Lasten ikätovereillensa tekemä väkivalta jää helposti pimentoon. Lapset pahoinpitelevät toisiaan. HS 15.10., A4.
- Suominen, S., Vahtera, J. & Uutela, A. 1996. Elintaso, koherenssin tunne vai ihmissuhteet: Mikä ylläpitää tyytyväisyyttä ja terveyttä? Teoksessa: Ahlqvist, K. & Ahola, A. (toim.) *Elämän riskit ja valinnat*. Helsinki: Edita, 86–105.
- Valonen, K. 2011. Mitä koulusurmat ovat meille opettaneet? OPTUKE-seminaariesitelmä 8.2.2011. Hämeenlinna.
- Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa: Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta A:195, 55–86.
- Wainryb, C., Brehl, B.A. & Marwin, S. 2005. Being hurt and hurting others: Children's narrative accounts and moral judgments of their own interpersonal conflicts. *Monographs of the society for research in child development* 70 (3).
- Wrethander, M. 2007. Uteslutandets komplexitet och skapandet av kamratkultur. Teoksessa: Thors, C. (toim.) *Utstött - en bok om mobbning*. Pedagogiska magasinets skriftserie 6, 109– 127.

# KOULU KASVUN JA SYRJÄYTYMISEN PAIKKANA

*Heleena Lehtonen, Tampereen yliopisto*

## Tiivistelmä

*Koulu on ainoa paikka, joka kokoaa kaikki nuoret joka päivä. Sillä on ainutlaatuinen tilaisuus vaikuttaa nuorten kasvuun ja tulevaisuuteen. Suurin osa nuorista suoriutuukin koulusta loistavasti ja päämäärätietoisesti, mutta osa jättäytyy koulutuksen ulkopuolelle ja suhtautuu kyynisesti tulevaisuuteen. Polarisoitumisen vähentämiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi tarvitaan koulun toimintakulttuurin kehittämistä. Toimintakulttuurin kehittämisessä keskeinen kysymys on se, miten oppimisympäristöt tukevat oppijoiden todellista aktiivisuutta. Miten oppimisympäristöt tukevat motivaatiota ja itsesäätelyä ja saavat aikaan mielekästä oppimista? Muun muassa näitä kysymyksiä pohditaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaan pohjautuvissa opettajankoulutuslaitoksen koulukulttuurin kehittämishankkeissa<sup>1</sup> ja niihin liittyneissä tutkimuksissa<sup>2</sup>.*

*Tässä artikkelissa avataan em. tutkimusten pohjalta syrjäytymisen problematiikkaa ja sen prosesseja, edeten motivaation eri muotoihin ja edelleen itsesäätelyyn erilaisissa oppimisympäristöissä. Tavoitteena on raottaa yhtä koulun toimintaympäristön mahdollisuutta syrjäytymisen ehkäisyssä.*

**Asiasanat:** *syrjäytyminen, oppimisympäristö, motivaatio, itsesäätely*

- 1 ESR-rahoitteiset YTYÄ- ja PYRI-hankeet.
- 2 ks. Lehtonen, H. 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010.

## Johdanto

Nuorten syrjäytyminen on vakava ongelma myös Suomessa huolimatta hyvistä oppimistuloksista kansainvälisissä arvioinneissa. Vielä 2000-luvun alkuvuosina syrjäytymistä pidettiin hyvin marginaalisena ilmiönä hyvinvoivassa Suomessa. Uskoteltiin, että koulutus- ja yhteiskuntajärjestelmämme estävät muualla ilmenevien syrjäytymisen ongelmien tulemisen. Esitettiin myös painokkaasti, ettei syrjäytymisen käsitettä ylipäätään voida käyttää, ettei tapahdu leimautumista. Tämä todellisuuden torjunta ja vääränlainen syrjäytymisilmiön peittäminen osaltaan sai aikaan sen, ettei kattavaa proaktiivista toimintaa ole saatu vieläkään käyntiin, vaan tukea kursitaan kokoon vasta, kun ulkopuolelle joutuminen ja syrjäytymisriski on jo olemassa.

Hälyttävää nuorten syrjäytymisen riskissä on se, että peruskoulun keskeyttäneiden, koulupudokkaiden, määrä on kasvanut viime vuosina ja myös pelkän peruskoulututkinnon varaan jää 10–15 % nuorista. Samalla toisen asteen koulutuksen keskeyttäneiden määrä on kasvussa. Lähes 60000 nuorta oli vuonna 2008 koulutuksen ja työelämän ulkopuolella, ilmenee koko Suomen kattavasta tilastotutkimuksesta (Myrskylä 2011). Työmarkkinoiden ja koulutuksen ulkopuolella olevista 15–29-vuotiaista nuorista 32000:lla oli vain perusasteen tutkinto. Noin 40 % heistä oli viiden vuoden seurantajakson jälkeen edelleen samassa asemassa. Pelkän perusasteen koulutuksen varassa olevan nuoren riski jäädä ulkopuoliseksi on lähes kolminkertainen verrattuna ammatillisen koulutuksen suorittaneisiin. Kokonaan vaille jatkokoulutusta jää 90 % niistä ulkopuolisista ja työttömistä, joilla ei 25-vuotiaana ole perusasteen jälkeistä tutkintoa tai kesken olevia opintoja. Ulkopuolisuudella ko. tutkimuksessa tarkoitetaan sitä, että nuoret eivät opiskele eivätkä ole työssä. He eivät myöskään ole työttöminä työnhakijoina, eläkkeellä, varusmiespalveluksessa tai perhevapaalla. Siten he ovat pudonneet myös yhteiskunnan palveluiden ulkopuolelle. (Myrskylä 2011; Tilastokeskus 2010a, 2010b.)

## Syrjäytymisen eri muodot ja prosessit

Syrjäytymisen ilmiötä on edelleen tarpeen avata, jotta voidaan pohtia ennalta ehkäiseviä toimia. On tarpeen kysyä: *Mitä syrjäytymisellä ymmärretään?* Ensinnäkin tulee erottaa vapaaehtoinen syrjään vetäytyminen ja vastentahtoinen syrjäytyminen. Vastentahtoisessa syrjäytymisessä henkilö joko siirretään syrjään tai hän ajautuu syrjään. Syrjään siirtämistä tapahtuu edelleen muun muassa vammaisten ja maahanmuuttajien kohdalla. Syrjäytymisen ongelma syntyy, kun ihminen joutuu/ajautuu ulos keskeisiltä yhteiskunnallisilta foorumeilta, kuten koulutuksesta, työstä, sosiaalisista suhteista, osallisuudesta ja vaikuttamisesta. Toiseksi, syrjäytyminen on relationaalinen, se ei tapahdu tyhjiössä. Syrjäytymiseen vaikuttavat vuorovaikutteisesti yhteydet ja suhteet (mm. perhe, kaverit), kon-

teksti ja aika sekä yhteiskunta ja yksilö. Kolmanneksi syrjäytyminen on prosessiluonteinen. Se ei tapahdu yhtäkkiä vaan etenee vähitellen ja koostuu monien eri ulottuvuuksien kasaantumisesta. Koulutuksen puute on eräs merkittävimpiä syrjäytymiseen johtavia tekijöitä. Usein syrjäytyneillä on ollut vaikeuksia jo peruskoulussa ja heidän koulutustasonsa ja työmarkkina-asemansa ovat jääneet heikoiksi (Kokko 2006; Myrskylä 2011).

Syrjäytyminen voi ulottua useille elämänalueille. *Koulutuksellisessa syrjäytymisessä* on kyse valmiuksien ja kompetenssien vähäisyydestä tai puuttumisesta ja se tuottaa valikoitumista koulutusurille ja työmarkkinoille ja voi tuottaa *työmarkkinallista syrjäytymistä* (Opetusministeriö 2003). *Sosiaalinen syrjäytyminen* ilmenee siteettömyytenä, kaverittomuutena, yksinäisyytenä, ja sen taustalla on lähiyhteisöjen mureneminen, mikä johtaa sosiaalisen tuen ja ulkoisen kontrollin heikkenemiseen. *Normatiivinen syrjäytyminen* on normaalisuuden rikkomista, poikkeavaksi leimaamista ja siihen liittyvän identiteetin muodostumista. *Vallankäytöllisessä syrjäytymisessä* henkilöllä on vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin ratkaisuihin. (Burr 2000; Lehtonen ja Vertanen 2006; Young 1999.)

Syrjäytymisen prosessiluonteisuus tulee esille monin tavoin. Jo syrjäytymisprosessin aivan alussa henkilön itsearvostus ja pätevyyden tunne ovat heikentyneet, vaikka hän olisi opillisesti ja sosiaalisesti yhtä toimintakykyinen kuin ikätoverinsa. Kodin merkitys lasten ja nuorten sosiaalisen ja koulutuksellisen syrjäytymisen riskitekijänä on yleensä korostunut. Puhutaan jopa huono-osaisuuden ylisukupolvisesta prosessista, jossa lapsi jää vähitellen sosiaalisten instituutioiden ulkopuolelle ja osattomuus ja osallistumattomuus jatkuu kouluun, työelämään ja edelleen omaan vanhemmuuteen ellei ketjua katkaista. Keskeistä on se, onko koululla valmiuksia havaita varhaiset syrjäytymisen merkit ja pystyykö koulu tukemaan entistä kokonaisvaltaisemmin lapsia ja nuoria silloin, kun heihin itseensä tai heidän ympäristöönsä kasautuu syrjäytymisen uhkia. Syrjäytymisessä on elämänhallinnan lisäksi kyse yksilön ja yhteisön välisten siteiden heikkoudesta, joten syrjäytymisen ongelman tarkastelu edellyttää myös kriittistä yhteisön tarkastelua. Kysymys on siitä, onko peruskoulu kaikkien oppilaiden koulu. (Feldt, Metsäpelto, Kinnunen & Pulkkinen 2005; Kokko & Pulkkinen 2000; Kokko 2006.)

Koulupudokkaaksi ei tulla hetkessä, vaan tilanne kehittyy vähitellen. Useimmiten oireita alkaa ilmetä jo aivan peruskoulun alimmilla luokilla. Aluksi syynä saattavat olla puutteet oppimisen edellytyksissä, jonka seurauksena syntyy kasautuvia vaikeuksia, ellei tukitoimia aloiteta nopeasti. Negatiiviseen kierteeseen kuuluu kasvavia oppimisvaikeuksia, sosio-emotionaalisia ongelmia, heikkenevä itsearvostus ja koulumotivaatio, koulupelkoa, psykosomaattisia oireita, koulupinnausta ja koulunkäynnin keskeyttämistä. (Feldt ym. 2005; Pulkkinen, Kaprio & Rose 2006.)

Sosiaalisilla suhteilla koulutovereihin ja opettajiin on tärkeä merkitys koulumotivaatiolle. Tasa-arvoinen kohtelu, arvostava ja kannustava ilmapiiri lisäävät yhteisöllisyyttä, halua kuulua ryhmään ja ponnistella vaikeuksien yli (esim. Himanen 2010). Vertaisryhmän hyväksyntä vahvistaa itseluottamusta, sosiaalista vastavuoroisuutta, uskoa vaikuttamismahdollisuuksiin ja sitoutumiseen. Torjuttuksi tuleminen on kehityksellinen riski, joka saattaa johtaa erilaisiin syrjäytymisen kokemuksiin kuten yksinäisyyteen, eristäytymiseen ja kiusatuksi joutumiseen. Torjunnan pitkäaikaisvaikutukset voidaan jakaa kolmeen kategoriaan, tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin sekä koulun keskeyttämiseen. Torjutuilla on myös suurempi riski ajautua nuorisorikollisuuteen. (Kokko, Pulkkinen, Huesmann, Dubow & Boxer 2009; Salmivalli & Isaacs 2005; Salmivalli 2010.)

Mitä ylemmille luokille edetään, sitä herkemmin ja voimakkaammin oppilaat ilmaisevat asenteensa oppiaineisiin, menetelmiin, koulun rakenteisiin ja rutiineihin ja motivaatio on koetteilla. Syrjäytymisen ennalta ehkäisyssä yksi oleellinen kysymys onkin, *miten kehittää oppimisympäristöjä tukemaan motivaatiota.*

## Oppimisympäristö tukemaan motivaatiota

Paradoksaalista Suomen koulukulttuurissa on se, että oppimistulokset ovat kansainvälisissä vertailuissa hyvät, mutta koulussa viihtymisessä ja motivaatiossa on parantamisen varaa (Kämppi, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008). Liian monen nuoren mahdollisuudet riittävän hyvään koulu-uraan ovat vähentyneet ja jopa sulkeutuneet motivaation puutteen vuoksi. Sopii kysyä, mikä olisikaan oppimistulosten tilanne, jos myös koulumotivaatio olisi hyvä.

Toimintaan panostamiseen tarvitaan *motivaatio*. Tutkimuksessa huomiota onkin lisätty motivoitumista tukevaan ympäristöön. (Zimmerman & Schunk 2008.) Tavoitteena on sellaisen kontekstin luominen, josta mahdollisimman moni hyötyy (Lehtonen 2007, 2008a, 2008b). Tavoite on varsin tarpeellinen. Motivaatiotutkimukset osoittavat, että koulu tukahduttaa oppilaiden luontaisen uteliaisuuden, heidän sisäinen motivaationsa laskee ja tämä muutos alkaa jo kolmen kouluvuoden jälkeen. Oppiminen muuttuu ulkoa ohjatuksi. (Murphy & Alexander 2000.)

Motivaation ei katsota nykykäsityksen mukaan jakaantuvan tarkkarajaisesti kahtia sisäiseen ja ulkoiseen vaan nämä muodostavat jatkumon. Sisäistä motivaatiota luonnehtii autonomian tunne ja sisäinen säätely. (Ryan & Deci 2004; Zimmerman & Schunk 2008.) Ulkoinen motivaatio voi vaihdella sen suhteen, missä määrin siihen liittyy autonomiaa ja itsesäätelyä, ja ulkoisesta motivaatiosta on mahdollista kehittyä sisäisesti säädelyä. Enimmillään motivaatio on ulkoista ollessaan *ulkoisesti säädelyä* (externally regulated), jolloin käyttäytyminen koetaan kontrolloiduksi ja toiminnan syyt ovat ulkoiset. Toiminnan taustalla ovat vaatimukset, pakotteet, rangaistuksen välttäminen, palkkio jne. (Ryan & Deci 2000.)

Tämä ilmenee muun muassa siinä, että oppilaat pitävät koulunkäyntiä tärkeänä jatko-opintojen ja tulevaisuuden kannalta, mutta opiskelu koetaan pakkona.

*Pakko opiskella, että varmasti pääsee johonkin. (poika 3, 15 v<sup>3</sup>)*

*Sinänsä koulu on tärkeää. Välillä mietin mitä väliä, kun ei kiinnostaa, mutta mites mä sitten kymmenen vuoden päästä. (tyttö 8, 15 v)*

Ulkoisen motivaation seuraavassa muodossa *sisäistetyssä sääteltyssä* (introjected regulation) toiminnan säätely on sisäisesti ohjautuvaa, osittain osa minuutta. Mutta taustalla olevat toiminnan syyt ovat ulkoisia, eikä oppija koe niiden täysin kuuluvan omaan minuuteensa. Käyttäytyminen on melko kontrolloitua, ja käyttäytymisen tavoitteena voi olla välttää syyllisyyttä tai ahdistusta tai vahvistaa minää esimerkiksi ylpeydentunteella. Malliesimerkki sisäistetystä säätelystä on se, jolloin oppija pyrkii esittelemään osaamistaan vain sen takia, että kokee saavansa arvostusta. (Ryan & Deci 2000.)

*Kyllä minua luontoon liittyvät asiat kiinnostaa ja lueskelen kaikenlaista.*

*Koulussa se on niin rajoittunutta. Aika paljon opettelen niin, etten jää kiinni, se on niin noloa. Joskus voin heittää jonkin tiedon kirjojen ulkopuolelta... kyllä ne kuuntelee. (poika 5, 15 v)*

Suhteellisen itsemääritely tai autonominen ulkoinen motivaatio kehittyy identifiointin tai samastumisen kautta (regulation through identification). Tällöin jokin asia koetaan arvokkaaksi ja itselle tärkeäksi. Samastumisen kautta syntyneeseen motivaatioon pohjautuva toiminta muistuttaa sisäisesti motivoitunutta käyttäytymistä. Kyseessä on kuitenkin ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen, sillä sisäisen nautinnon sijaan tavoitteena on jokin selvästi erotettava palkkio tai lopputulos (Ryan & Deci 2000).

*Minä harrastan taitoluistelua. Kurinalaisuus on siinä tärkeä ja siinä oppii monenlaisia muitakin taitoja, joista nautin. Kun tuntee oppivansa ja näkee itsensä oikeana taitoluistelijana, sitä jaksaa ponnistella. Palkinnoille pääsy kyllä kannustaa. (tyttö 12, 14v)*

Kaikkein autonomisiin ja itsemäärittelyin muoto, integroitu säätely (integrated regulation) syntyy, kun jonkin asian tai tavoitteen arvot on arvioitu ja sovitettu yhteen omien arvojen ja tarpeiden kanssa ja toiminnan säätely on sulautunut täysin osaksi yksilön minuutta. Tekemiseen liittyy parhaimmillaan sisäisen nautinnon tunne. Asiat itsessään kiinnostavat ja vievät ajattelun mukanaan, niihin haluaa uppoutua täysin. (Ryan & Deci 2000.)

*Isommissa projekteissa saan itse suunnitella sen, mitä siihen otan ja miten sen toteutan. Varsinkin luontoon liittyvistä projekteista tykkään, kun saan*

3 Peruskoululaisten autenttiset aineistot ovat yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksista vuosilta 2007–2009. Ks. Lehtonen, H. 2008a, 2008b, 2009, 2010.

*toteuttaa ne omien tietojen ja ajatuksien mukaan. Niissä saan uppoutua harrastukseeni, luontoon. Minähän olen luontoihminen. Ei siinä sitten tunteja laske eikä sitä aikaa huomaa, sitä vaan nauttii. (poika 2, 13v)*

Koulussa on nähty se, että mitä ulkoisemmaksi motivaatio koetaan, sitä vähemmän toimintaan innostutaan tai sitä arvostetaan. Tiedetään myös, että ympäristössä, jossa korostuu palkkio tai uhka, viriää todennäköisesti vain ulkoisen motivaation kaikkein alkeellisimmat muodot. Tutkimukset osoittavat myös, että itsesäädellymmät, autonomisemmat ulkoisen motivaation muodot ovat positiivisessa yhteydessä kouluun sitoutumiseen ja oppimisen laatuun. Ympäristö voi tukea motivaation muuttumista ulkoisesta sisäisempään suuntaan varsin yksinkertaistenkin asioiden pohjalta. Kun oppimisympäristö tukee oppijan tarvetta kuulua ryhmään ja osoittaa pätevyytään, motivaation sisäistäminen lisääntyy. Oppilaskaverit ja ryhmät, joihin halutaan kuulua, ovat tärkeitä motivaation sisäistämisen kannalta. Oppijoiden osallistuminen koulutyön suunnitteluun ja toteutukseen alkaen opetussuunnitelman tekemisestä aina omaan oppimissuunnitelmaan saakka lisää pätevyden tunnetta ja itsemäärämisen kokemusta. Kokemus autonomiasta on tärkeää sisäistämisessä ja säätelyn integroitumisessa osaksi minää. Jotta oppija pystyy integroimaan jonkin ulkoisen säätelyn osaksi minäänsä, hänen on ymmärrettävä sen merkitys itselleen ja liitettävä sitä kautta siihen liittyvät päämäärät osaksi omia arvojaan. (Lehtonen 2007; Zimmerman 2008.)

Tutkimukset osoittavat, että varsin vaatimattomatkin mahdollisuudet *itsesäätelyyn* lisäävät motivaatiota ja helpottavat oppimista. Autonomista orientoitumista ja autonomian tunnetta tukevassa toiminnassa oppilaat olivat sisäisesti motivoituneempia ja itsetunnoltaan vahvempia kuin kontrolliorientoituneessa opetuksessa. (Lepper & Henderlong 2000; Reeve, Ryan, Deci & Jang 2008; Vallerand & Ratelle 2004.) Toiminnan mielekkääksi kokeminen ja toiminnan sisäiset arvot vahvistavat motivaatiota ja *sitoutumista* toimintaan.

*Taitoluistelu vaatii sitkeyttä ja uskoa itseensä. Kyllä se on niin paljon itsettä kiinni, omasta tekemisestä, ...päätäväisyyttä ja uskoa. (tyttö 12, 14v)*

Suoriutumistarve toimii energian lähteenä tiukassa paikassa. *Suoritusmotivaatio* on vahva, ja halu asettaa selkeitä tavoitteita ja pitää niistä kiinni näkyy toiminnassa. Kuitenkin *sisäinen motivaatio* – aito kiinnostus toimintaan, toiminnan mielekkääksi kokeminen ja toiminnan sisäiset arvot – ohjaa päämäärien asetteluun ja luovaa toimintaa.

*Jos aikoo päästä eteenpäin ja menestyä, siihen on panostettava. Tavoitteita pitää olla, muuten sitä löysäilee. Mutta ei tätä (luistelua) kauan jaksa, jos siitä ei todella tykkää, jos siitä ei nauti. (tyttö 12, 14v)*

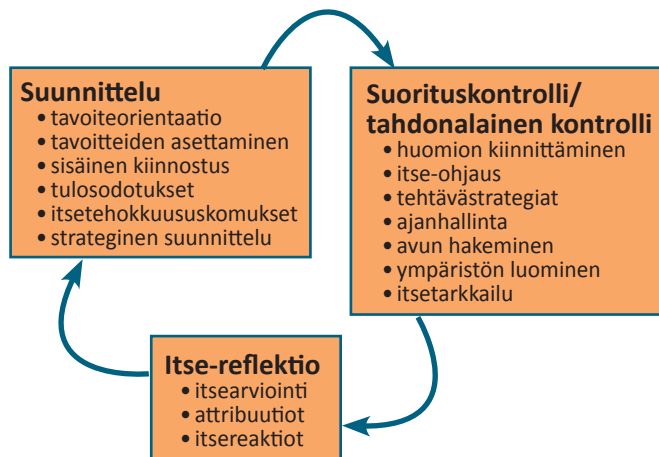
## Itsesäätelyä ja elämänhallintaa

Syrjäytymisen prosessissa ja ennalta ehkäisyssä merkittävä tekijä on *itsesäätely*. Itsesäätely on keskeinen osa itsensä ohjaamisessa. *Itsesäätelyssä* on kysymys oman vaikutusvallan ja kontrollin tiedostamisesta ja itsensä ohjaamisesta ja johtamisesta. Itsesäätelyyn liittyy tarve *elämänhallintaan*, jossa keskeisenä on kyky kantaa vastuuta omasta toiminnastaan. *Elämänhallintaan* liittyy ihmisen uskomukset mahdollisuuksistaan vaikuttaa elämänsä kulkuun. Siinä on kysymys kontrolliuskomuksista; uskooko henkilö voivansa vaikuttaa omaan elämäänsä ohjaamalla elämäänsä vaikuttavia tapahtumia ja kontrolloimalla toimintojaan, vai uskooko hän olevansa muiden ihmisten ja kohtalonsa armoilla (Schunk 2008).

Itsesäätelyssä yhdistyvät kognitiiviset, konatiiviset ja affektiiviset prosessit ja meta-prosessit. Kognitio tarkoittaa prosesseja, jotka auttavat henkilöä tiedostamaan, jäsentämään ja saamaan tietoa. Kognitioon kuuluu havaitseminen, tunnistaminen, ymmärtäminen, ajattelu, järkeily ja päättely. Affekti tarkoittaa tietyn kohteen aikaansaamaa tunnereaktiota. Affektiin liittyvät tunne, emotio, temperamentti ja mieliala. Konaatiossa on kysymys tahtotoiminnasta. Konaatioon liittyvät impulssi, halu, tahto ja määrätietoinen pyrkimys. (Koiranen & Ruohotie 2001; Ruohotie & Korpelainen 2011.)

Itsesäätelyssä keskeisinä tekijöinä on *itsetunto* ja *itsetehokkuus*. Voidakseen säädellä ajattelua, tunteita ja tahtoa ja sitä kautta ohjata omaa toimintaa, tarvitaan hyvää itsetuntoa ja luottamusta omaan pystyvyyteen ja omiin mahdollisuuksiin. *Itseohjautuvuus* ja *itsenäisyys* liittyvät keskeisesti itsensä toteuttamiseen. Itse asiasta päättäminen ja omalla tavalla tekeminen tuottavat tyydytystä etenkin niille, jotka ovat persoonaltaan itsenäisyydestä nauttivia.

*Itsesäätelyn prosessi* koostuu kolmesta komponentista, suunnittelusta, suorituksen kontrolloinnista ja itse-reflektiosta. (Zimmerman 2008.)



KUVIO 1. Itsesäätelyprosessin malli (Zimmerman 2008)



Suunnittelussa asetetaan tavoitteet ja tehdään oppimiseen tähtäävä strategioiden suunnittelu. Suunnitteluvaiheessa uskomukset ilmenevät itsetehokkuuskomuksissa, tavoiteorientaatioissa ja sisäisessä kiinnostuksessa.

*En mä sitä nyt suunnitellut, mä rupesin vain katseleen toisia.*

*Kouluunhan on pakko mennä... opettajakin tykkäisi varmasti. (tyttö, 4. lk)*

Suorituksen kontrollointiin liittyvä huomion kiinnittäminen, itseohjaus, tehtävästrategiat, ajanhallinta, avun etsiminen, ympäristön luominen ja itsetarkkailu.

*Pitää keskittyä ja kuunnella opettajaa.*

*Enkä muista kaikkea kun minua jännittää niin paljon.*

*Isä näytti minulle ensin ja sitten tein perässä. (poika 3. lk)*

Itseohjautuvuudessa oppilaiden välillä on suuria eroja. Erilaiset oppimisympäristöt ja oppimistavat painottavat itseohjautuvuutta eri tavoin. Tutkimusten (Lehtonen 2008a, 2008b, 2010) perusteella itseohjautuvuuden kehittäminen on merkittävä tekijä tavoitteellisuuden ja motivaation kannalta. Jos oppilas kehittyä kuvaamaan ja ilmaisemaan omaa olemistaan ja toimintaansa realistisesti nykypäivässä, hän saa käsitteellisiä työvälineitä jäsentää ja suunnitella tulevaisuutta realistisista lähtökohdista.

## Toimintakulttuurin kehittämistarpeita

Huomattavan määrän nuoria jättäytyminen koulutuksen ulkopuolelle peruskoulun jälkeen ja tulevaisuuteen kyynisesti suhtautuminen antaa aiheita kysyä, voidaanko tulevaisuusorientaatioon vaikuttaa tavoitesuuntautuneisuutta ja itseohjautuvuutta vahvistamalla.

Tulevaisuuteen suuntautumisessa nuoret ovat polarisoituneet. Toisaalta on paljon nuoria, jotka suhtautuvat tulevaisuuteen myönteisesti ja suunnittelevat tulevaisuuttaan. Heillä on toiveita ja unelmia ja he rohkenevat visioida tulevaa. (Rantala 2008; Nuorisobarometri 2009.) Toisaalta on yhä enemmän nuoria, jotka ovat välinpitämättömiä tulevaisuuden suhteen, elävät hetkessä. He jopa aktiivisesti torjuvat ajatukset huomista, saati siitä eteenpäin. Osalla se on suojautumiskeino vaikeissa olosuhteissa, osa ei vain välitä. Ollaan negatiivisella kiihdytysradalla. (Lämsä 2009.) Nuoret tarvitsevat tukea myönteisen tulevaisuusorientaation rakentamiseen. He tarvitsevat tulevaisuustietoja ja -taitoja. Koulu on ainoa paikka, joka kokoaa kaikki nuoret päivittäin. Koululla on ratkaiseva mahdollisuus vaikuttaa nuorten tulevaisuuteen.

Oppimisympäristöjä tulee kehittää niin, että ne luovat perustan yksilön tulevaisuuden rakentumiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Koulun toimintakulttuurin tarkastelu on lähtökohta kehittämiseksi. Huomiota tulee kiinnittää siihen, miten koulusta voidaan kehittää dynaaminen, yrittäjämäinen oppimisyhteisö,

jossa voimavarana ovat kaikki toimijatahot (ks. YTYÄ<sup>4</sup>). Toimintakulttuurin tulee rakentua nykyistä vahvemmin yhteisöllisyyden ja erilaisten opetusryhmi- en ympärille. Yhteisöllisyydessä hyödynnetään sekä koulun sisäistä että ulospäin suuntautuvaa yhteistyötä. Oppimisympäristöjen tulee olla oppilaita aktivoivia, koulusta ulos suuntautuvia, todelliseen elämään sidottuja.

Nykyisellään suomalainen koulu ei tue toimintatavoillaan oppilaiden luottamu- musta omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa. Oppilaita tulee käyttää paljon ny- kyistä enemmän koulutyön suunnittelussa ja päätöksenteossa ja aktivoida osal- listumaan kaikkeen koulun toimintaan. Mahdollisuus osallistua omaa toimintaa koskevaan päätöksentekoon lisää motivaatiota ja parantaa oppimista. (Väljärvi, Kupari, Linnakylä, Reinikainen & Sulkunen 2007.)

Oppimisympäristöjen tulee kehittää lapsissa ja nuorissa yritteliästä perusotetta elämään. Avoimessa ja joustavassa oppimisympäristössä motivaatio, itseohjau- tuvuus, vuorovaikutus ja luovuus ovat keskiössä. Avoin ja joustava oppimisympä- ristö antaa oppijalle vastuuta ja vapautta, kannustaa oppimaan itse tekemällä, keksimällä, mahdollisuuksia havaitsemalla ja niihin tarttumalla, harkittuja ris- kejä ottamalla, pitkäjänteisesti ponnistelemalla yhteistyössä toisten kanssa. Tu- levaisuuteen suuntaamisen ja luovuuden vahvistamisen merkitys on kirkastunut työelämän rajuissa rakenteellisissa muutoksissa 2000-luvun alun jälkeen. Halu kehittää uusia koulutusratkaisuja ja yhteistyön muotoja on lupaavassa nousussa (esim. Himanen 2010).

---

4 ESR-rahoitteinen YTYÄ-hanke.

## Lähdeluettelo

- Burr, V. 2000. *An Introduction to Social Constructionism*. London & New York: Routledge.
- Feldt, T., Metsäpelto, R.-L., Kinnunen, U. & Pulkkinen, L. 2005. The Role of Family Back-ground, School Success, and Career Orientation in the Development of Sense of Coherence. *European Psychologist*, 10, 298–308.
- Himanen, P. 2010. *Kukoistuksen käsikirjoitus*. Helsinki: WSOY.
- Koironen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyysyjä, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus* 2/01, 102–111.
- Kokko, K. 2006. Unemployment and Psychological Distress, and Education as a Resource Factor for Employment. In L. Pulkkinen, J. Kaprio & R. Rose (eds.) *Socioemotional Development and Health from Adolescence to Adulthood*. New York: University Press.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. 2000. Aggression in Childhood and Long-Term Unemployment in Adulthood: A Cycle of Maladaptation and Some Protective Factors. *Developmental Psychology*, 36, 463–472.
- Kokko, K., Pulkkinen, L., Huesmann, L. R., Dubow, E. F. & Boxer, P. 2009. Intensity of Aggression in Childhood as a Predictor of Different Forms of Adult Aggression: A Two Country (Finland and United States) Analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 9–34.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Jyväskylän yliopisto ja Opetushallitus.
- Lehtonen, H. 2007. Tavoitteellista ja innostavaa oppimista kohti. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 198–212.
- Lehtonen, H. 2008a. Itseohjautuvuus tulevaisuusorientaatiota vasten. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.), *Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 68–87.
- Lehtonen, H. 2008b. Self-Regulation and Future-Orientation in Entrepreneurship Education. In P. Kyrö, S. Speer & G. Braun (Eds.) *Evaluating, Experiencing and Creating Entrepreneurial and Enterprising Networks*. BEPART Publication. University of Tampere. School of Economics and Business Administration in collaboration with Helsinki School of Economics.
- Lehtonen, H. 2010. Yrittävän käyttäytymisen kasvu. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.) *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä. 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 127–142.
- Lehtonen, H. & Vertanen, I. 2006. Sytyke ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006*. Tampere: Tampereen yliopisto, 172–180.

- Lepper, M. R. & Henderlong, J. 2000. Turning "Play" into "Work" and "Work" into "Play": 25 Years of Research on Intrinsic versus Extrinsic Motivation. In Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (Eds.) *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego: Academic Press, 257–307.
- Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Acta Univ. Oul. E 102. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. 2000. A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational psychology*, 25, 3–53.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja koulutuksen ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 12/2011. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Nuorisobarometri. 2009. Taidekohtia. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2003. Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Helsinki.
- Pulkkinen, L., Kaprio, J. & Rose, R. J. (Eds.) 2006. *Socioemotional Development and Health from Adolescence to Adulthood*. New York: University Press.
- Rantala, J. 2008. Huominen tehdään tänään. *Kasvatus & Aika* 2 (2), 3–5.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L. & Jang H. 2008. Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 223–244.
- Ruohotie, P. & Korpelainen, K. 2011. Yrittäjämäisen käyttäytymisen kompetenssit. *Painossa*.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000 When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation. In Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (Eds.) *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego: Academic Press, 14–54.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2004. An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 3–34.
- Salmivalli, C. 2010. Bullying and The Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. 2005. Prospective Relations Among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer-Perceptions. *Child Development*, 76 (6), 1161–1171.
- Schunk, D. H. 2008. Attributions as Motivators of Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 245–266.

Tilastokeskus 2010a. Erityisopetukseen siirrettyjen osuus ennallaan, osa-aikaisessa erityisopetuksessa lisää oppilaita. [www.tilastokeskus.fi](http://www.tilastokeskus.fi). Julkaistu 11.6.2010. (Luettu 13.5.2011.)

Tilastokeskus 2010b. Koulutuksen keskeyttäminen [www.tilastokeskus.fi](http://www.tilastokeskus.fi). Julkaistu 12.3.2010. (Luettu 13.5.2011.)

Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. 2004. Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In Deci, E. L & Ryan, R. M. (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 37–64.

Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P. & Sulkunen, S. 2007. The Finnish Success in PISA- and Some Reasons Behind It 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto KTL julkaisuja.

Young, J. 1999. *The Exclusive Society. Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*. London & Thousand Oaks & New Delhi: Sage.

Zimmerman, B. J. 2008. Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 267–296.

Zimmerman, B. J. & Schunk D. H. 2008. Motivation – An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1–30.

PYRI-hanke. [www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/dokumentit/pyri](http://www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/dokumentit/pyri).

YTYÄ-hanke. [www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/dokumentit/ytya](http://www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/dokumentit/ytya).

# LASTEN OMAEHTOISEN TOIMINNAN TUKEMINEN VIRTUAALIYMPÄRISTÖSSÄ – MAHDOLLISUUS LASTEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMISESSÄ?

*Raija Paju, Hämeen ammattikorkeakoulu / Tampereen yliopisto*

## Tiivistelmä

*Lapset ja nuoret viettävät yhä enemmän aikaansa erilaisissa virtuaaliympäristöissä.*

*Tässä artikkelissa taustoitetaan tutkimusta, jossa on tarkoitus saada tietoa lasten omaehtoisesta toiminnasta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta virtuaaliympäristössä sekä tutkia sitä, miten taide- ja kulttuurilähtöisillä tehtävillä voidaan edistää lasten hyvinvointia syrjäytymisen ehkäisyn näkökulmasta.*

*Artikkelissa käsitellään lasten ja nuorten internetin käyttöä ja sen mahdollisuuksia syrjäytymisen ehkäisemisessä. Syrjäytyminen ei ole käsitteenä yksiselitteinen, vaan sitä voidaan määritellä monella tavalla. Syrjäytymistä voidaan kuvata myös suhderekäsiteenä, jolla tarkoitetaan aina syrjäytymistä jostakin. Voidaan puhua yhteiskunnan normijärjestelmien ja yksilön välisestä kriisistä. Asiantuntijoiden mukaan esimerkiksi lasten ja nuorten masennus näyttää lisääntyvän ja alkavan yhä aikaisemmin.*

*Aiheen rajaus kohdentuu niihin lapsiin ja nuoriin (7–12-vuotiaisiin), jotka viettävät aikaansa paljon internetissä tai jotka eivät ole päässeet esimerkiksi taloudellisista tai muista syistä itseään kiinnostavaan harrastustoimintaan. Kiinnostuksen kohteena ovat lapset ja nuoret, jotka kokevat itsensä yksinäisiksi ja joiden ainoat kaverisuhteet ovat erilaisissa ”nettiyhteyksissä”. Tälle kohderyhmälle on tarkoitus suunnitella ja toteuttaa taide- ja kulttuurikasvatustavoitteista ohjattua toimintaa. Myöhemmin alkavan empirisen tutkimuksen päätavoite on löytää uusia keinoja tukea lapsen tasapainosta kasvua, oletuksella että taide- ja kulttuuriharrastuksilla voidaan edistää lapsen identiteetin kehittymistä.*

**Asiasanat:** *Lapsen omaehtoinen toiminta, identiteetti, mediakasvatus, taide- ja kulttuurikasvatus, syrjäytymisen ehkäisy ja hyvinvointi*

## Lapsi ja nuori internetissä

Tämän artikkelin pontimena on toiminut kiinnostus löytää uusia keinoja tukea lapsen tasapainosta kasvuun. Ammatillinen historiani ja työkokemukseni lasten ja nuorten vapaa-ajan ohjaajana ja opettajana on vahvistanut käsitystä siitä, että taide- ja kulttuuriharrastuksilla voidaan tukea lapsen ja nuoren persoonallista kehitystä. Lapset ja nuoret elävät useissa eri ”maailmoissa”. Popperin (1978) kolmen eri maailmasuhteen lisäksi, viime vuosina valtaa saanut maailma lasten arjessa on virtuaalimaailma eli neljäs maailma. (Niiniluoto 1999; Popper 1978.) Lapset ja nuoret viettävät yhä enemmän aikaa tietokoneen äärellä ja yhä useammalle kaveripiiri muodostuu Internetissä. Jyväskylän yliopistossa tehdyn tutkimuksen mukaan, jossa selvitettiin ensimmäistä kertaa Suomessa 0–8 -vuotiaiden lasten median käyttöä, Internetin käyttö yleistyy jo esikouluikässä. Tutkimusraportissa kuvataan, kuinka mediakulttuuri on osa lapsen arkea jo varhaisesta iästä lähtien. Tämä tulisikin tunnistaa ja tunnustaa lasten oikeuksien näkökulmasta: 1) lasten tiedon saanti ja ilmaisuus sekä osallistumisen mahdollisuuksien turvaaminen ikäkaudelleen sopivalla mediatarjonnalla sekä 2) mahdollisuus aikuisen tukeen aktiviteeteissaan mediakulttuurin parissa. Lapsen medialukutaitojen edistäminen tulisi nivelyä elinikäiseen oppimiseen varhaiskasvatuksesta alkaen (Kotilainen 2011). Suurin osa alle 8-vuotiaista lapsista on Internetissä yhdessä aikuisten kanssa. Mediakokemusten jakaminen on kaikille lapsille tärkeää. Monilla perheillä oli edellä mainitun tutkimuksen mukaan selvät säännöt Internetin käytölle. Pienten lasten perheet olisi hyvä myös ottaa mukaan mediakasvatuksen suunnitteluun.

Usein aikuisilla ei vain tunnu olevan riittävästi aikaa kokemuksista ja havainnoista keskustelemiseen. Värin (2004, 20) mukaan kasvattajalla tulee olla näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei tiedä, mitä hyvä varsinaisesti on. Vanhemmilla tulee olla vastuuta, ja kasvatuksen tulee toteutua vain dialogisessa kasvatussuhteessa. Kasvatussuhteen osapuolet ovat toisilleen ainutlaatuisia. Mielenkiintoista on se, millaiseksi kasvattajan ja kasvatettavan suhteet muodostuvat virtuaaliympäristössä ja millaiset ehdot sitä säätelevät. Alle 8-vuotiaat eivät etsi haitallista aineistoa netistä, vaan surfatessaan tahtomattaan joutuvat sivuille, jotka voivat järkyttää. Annikka Suonisen (2004) mukaan perinteisesti mediaan liittyy ajatus, että kyseessä on yksisuuntainen viestintä. Myös lasten ja nuorten mediankäytön tutkimus keskittyi pitkään tarkastelemaan sitä, miten mediat vaikuttavat lapsiin ja nuoriin. Vähitellen kuitenkin on huomattu, että lapset ja nuoret käyttävät mediaa omiin tarkoituksiinsa hyvinkin luovalla tavalla, myös silloin kun he eivät itse voi vaikuttaa median sisältöön, esimerkiksi televisio-ohjelmiin. Internet on yhä keskeisempi osa lasten ja nuorten arkea, ja luova toiminta kanavoituu sen kautta. Internetissä tapahtuva luovuus voi saada minkälaisia muotoja tahansa, myös sellaisia, jotka ennen eivät olleet mahdollisia. Internetiä tulisi ajatellakin kokonaan uutena toimintaympäristönä.

Nuorisobarometritutkimuksessa (2009) pääteemana oli taide ja kulttuuri. Nuorille suunnatussa (15–29-vuotiaat) kyselyllä kerättiin ajantasaista tietoa nuorten omasta osallistumisesta taiteeseen ja kulttuuriin sekä heidän kokemuksistaan ja asenteistaan taidetta ja kulttuuria kohtaan. Nuorisobarometrin mukaan (2009, 88) Internetistä on tullut kiinteä osa nuorten arkea hyvin nopeasti. Sitä kuvastaa se, että nuorisobarometrin 15–29-vuotiaissa vastaajissa on sekä lapsesta asti nettiäikää eläneitä että niitä, jotka muistavat ajan ennen nettiä. Tilastokeskuksen kuluttajabarometrien perusteella nimenomaan lapsiperheet ovat kehityksen kärjessä tietokoneiden ja myös muun viihde-elektroniikan hankkimisessa. Internetin käytön luotettavaan mittaamiseen liittyy huomattavia ongelmia. Etenkin nuorille on tyypillistä käyttää useampaa mediaa yhtäaikaisesti. Yhteen sisältöön ei välttämättä keskitytä, vaan monien mediasisältöjen parissa puuhataan samanaikaisesti (Noppi, Uusitalo, Kupiainen & Luostarinen 2008, 5). Aikaisempi kysely (nuoren digitaaliset kulttuurit -kysely 2007) osoittaa netinkäytön tihentyneen lyhyessä ajassa entisestäänkin. Vuonna 2007 noin puolet arvioi käyttävänsä nettiä vähintään kerran päivässä, nyt osuus on neljä viidestä. Muutos on ollut kyselyn mukaan nopeampaa naisilla ja kaikkein nuorimmilla lapsilla. (Emt. 89.) On muodostunut uusi käsite. Diginatiiveilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat syntyneet digitaalisten teknologioiden aikakaudella. Erityisesti virtuaalinen verkostoituminen on tälle sukupolvelle itsestään selvää. (Palfrey & Gasser 2011.)

2010-luvulta alkaen markkinoille on tullut yhä kehittyneempiä pelejä ja nettipohjaisia teknologian mahdollisuuksia sekä sosiaalista mediaa ja eri median yhdistymistä toisiinsa. Tämä on mahdollistanut lasten ja nuorten omaa julkaisutoimintaa ja virtuaalista verkostoitumista maailmanlaajuisesti. Internetin uudet palvelut kuten kuvagalleriat, blogit, YouTube, Second Life, Habbohotelli ja muut ovat lasten ja nuorten arkipäivää, mutta usein vanhemmille tuntemattomia. Keskustelussa digitaalisista peleistä kasvattajat ovat alkaneet pohtia, miten pelien ja pelillisyyden mahdollistamaa uutta oppimiskulttuuria voidaan oppimisen näkökulmasta hyödyntää. Keskusteluun liittyy uhkia ja lähes rajattomia mahdollisuuksia. (Kynäslähti, Kupiainen & Lehtonen 2007, 16.)

Kun 2000-alun jälkeen on puhuttu mediakasvatuksesta, pelien osuutta ei voida enää ohittaa. Pelit ovatkin herättäneet myös suomalaisten tutkijoiden kiinnostusta niin kasvatustieteissä kuin kulttuurin ja teknologian tutkimuksessa. Tampereen yliopistossa tutkitaan mm. pelikulttuuria ja -suunnittelua.

## Lapset kulttuurin vastaanottajina ja tuottajina

Visuaalinen viestintä on osa lasten ja nuorten arkipäivää. Myös koulussa erilaisilla visuaalisilla viesteillä on suuri merkitys oppilaiden keskinäisessä kanssakäymisessä. Miltei jokaisella lapsella ja nuorella on oma kännykkä, jonka avulla hän ottaa kuvia ympäristöstään ja viestii kavereiden ja aikuisten kanssa. Kulttuuri,



sen erilaiset tasot ja muodot, vaikuttavat kaikkiin ihmisiin läpi elämän. Kulttuuri rakentaa yksilöiden arvoja, asenteita ja ajattelumalleja sekä muokkaa ryhmien käyttäytymistä ja toimintaa. Toisaalta kulttuuri on ihmisen luoma ja rakentama todellisuus, jonka kehitykseen ympäristö ja yhteisöt osallistuvat. Kulttuurintutkijat ovat tarkasti ja analyttisesti osoittaneet tutkimuksissaan, miten laajasti, voimakkaasti ja dynaamisesti kulttuuri vaikuttaa vanhemmuuteen ja lapsen kasvuympäristöön.

Ystävyyssuhteet, liittoutuminen, erottuminen, kiusaaminen tai yhteenkuuluvuuden tunto ja keskinäinen hierarkia kehittyvät ja saavat vahvistusta oppilaiden visuaalisten viestien ja kuvien kautta (Lahikainen, Punamäki & Tamminen 2008, 10–11). Laitisen mukaan (2009, 63) oppilaiden käsitys kauniista, sallitusta, halveksittavasta, suositusta tai tavoiteltavasta liittyy myös näihin keskinäisessä kommunikoinnissa välitettyihin kuviin. Mediat ja niiden kuvat ovat tärkeä osatekijä lasten ja nuorten arkea ja kaikki vaikuttavat lapsen identiteetin kehittymiseen. Mediat ja niiden kuvat ovat tärkeä osatekijä lasten ja nuorten arkea ja kaikki vaikuttavat lapsen identiteetin kehittymiseen. Tietoverkoissa on mahdollista toimia anonyymisti, joka on herättänyt monenlaista keskustelua. Anonyymisyys verkomaailmassa mahdollistaa erilaisten identiteettien kokeilemisen. Verkossa voi kokeilla erilaisia identiteettejä, joita ei muuten tule kokeilleeksi. Jotkut tutkijat ovat huolissaan identiteettien hajoamisesta virtuaalimaailmassa (Caven-Pöysä, Sihvonen & Kangas 2007; Oksanen & Näre 2006). Rovon (2011) mukaan persoonallinen identiteetti on kuvaus omasta minuudesta, sosiaalinen identiteetti kuvaa suhteita toisiin ja jäsenyyksiä yhteisöissä tai verkostoissa ja kulttuurinen identiteetti kuvaa esimerkiksi suhdetta ideologioihin, kansallisuuteen ja globaaleihin ilmiöihin.

Millaiseksi sitten lapsuus hahmottuu kulttuurissamme? Käsitksemme lapsista ja lapsuudesta kuten myös nuorista ovat muuttuneet viime vuosikymmeninä tieteellisen tutkimusten tulosten pohjalta. (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007; Hoikkala & Sell 2007; Paju & Vehviläinen 2001.) Myös julkisessa keskustelussa on välittynyt syvä huoli lasten hyvinvoinnista ja sen edellytyksien takaamisesta muuttuvassa yhteiskunnassa. Lapsi ja lapsuuden tutkimusmenetelmät ja tutkimustavat ovat kehittyneet uuden tiedon pohjalta. Lisäksi lasten ihmisoikeuksia koskevat globaalit päätökset edellyttävät tutkijoilta uudenlaista harkintaa ja suhtautumista lapsiin ja nuoriin tutkimustyön eri vaiheissa.

Kasvatuksen päämääriin pyrkivät vaikuttamaan usein sellaiset tahot, esimerkiksi talouselämän puolestapuhujat, joiden ensisijaiset tarkoitukset eivät ole kasvatuksellisia. Siksi on tärkeää, että kasvatuksesta keskustelevat ne, joille kasvatuksen perusteiden kysyminen ei ole hyödytöntä ajan haaskausta vaan välttämätöntä kasvatuksen ominaisuutteen ja kasvatettavan hyvän elämän ehtojen tunnistamiseksi (Värri 2004). Lasten hyvinvointiin liittyviä linjauksia on tehty viime vuosina Valtion tasolla useita. Lapsi- ja nuorisopolitiikassa panostetaan

lähivuosina lasten ja nuorten osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja arjenhallinnan vahvistamiseen. Valtioneuvosto hyväksyi 8.12.2011 lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelman vuosille 2012–2015. Kehittämissuunnitelma sisältää tämän hallituskauden valtakunnalliset lapsi- ja nuorisopolitiittiset tavoitteet sekä suuntaviivat alueelliselle ja paikalliselle ohjelmatyölle. Se toteuttaa omalta osaltaan hallitusohjelmaan kirjattuja tavoitteita köyhyyden, eriarvoisuuden ja syrjäytymisen vähentämiseksi. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2011.)

Opetusministeriön Syrjäytymisen osa-hankkeella pyritään puuttumaan kasautuvaan huono-osaisuuteen ja auttamaan nuoria elämänhallinnassa. Tämän osa-hankkeen tavoitteita ovat syrjäytymisen ehkäiseminen ja lasten ja nuorten harrastuksiin, liikuntaan, taiteeseen ja kulttuuriin osallisuuden kehittäminen sekä lasten ja nuorten hyvinvointia tukevan ympäristön kehittäminen. (Opetusministeriö 2009.)

## Taito- ja taideaineet koulussa

Taideaineiden asema koulussa on puhuttanut pitkään. Tuntimäärien ja resursien alituinen vähentäminen on saanut taide- ja taitoaineisiin lukeutuvat oppiaineet suoranaiseen kriisiin. Nykyään kouluista kantautuu monenlaista viestiä ongelmista. Koulun pitäisi olla huomattavasti enemmän taiteen ja sen eri muotojen paikka. Taiteen avulla ongelmia, omia tuntemuksia ja ajatuksia pääsee purkamaan ja käsittelemään. Taiteen avulla kohdataan oppilas monella eri tasolla. Hän voi taiteen kautta kertoa vaikeistakin asioista. (Martin 2004, 102.) Taide- ja taitokasvatustajien syyttävät taide- ja taitokasvatuksen marginalisoimisesta. Tähän kysymykseen ottaa kantaa Opetushallituksen asettaman taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä julkaisussaan 2009 (Opetushallitus 2009). Työryhmä huomauttaa, että niillä valinnoilla, joita koulutuksen suhteen tehdään, on pitkälle kantavia vaikutuksia ja seurauksia. Kohtaako taide- ja taitokasvatus lasten ja nuorten kulttuurista todellisuutta?

Sitran 1998 julkaiseman Suomen kansallisen tietoyhteiskuntastrategian seitsemästä kärkihankkeesta yksi on kulttuuri- ja tietotuotteet ja palvelut. Luovuus ja innovatiivisuus ovat Sitran mukaan yksi Suomen tulevaisuuden menestystekijöistä ja haasteista. Teknologia kohtaa täten luovuuden ja kulttuurin. Sisällön tuotanto ja kulttuuriteollisuus yhdistävät teknologian ja käsityömaailman. Käsityö laajempaan kokonaisuuteen on osa kulttuuria ja kulttuuriteollisuutta, jotka Suomessa nähdään yhtenä tulevaisuuden tekijöinä.

Lapsen ja nuoren toimintaympäristöjä ovat perinteisesti olleet koti ja asuin- ympäristö, koulu sekä harrasteympäristö. Nykyään mediat, erityisesti digitaaliset verkkomediat, laajentavat näitä ympäristöjä sekä niihin liittyviä sosiaalisia suhteita. (Castells 1996.) Median ja vertaisryhmien merkitys on lisääntynyt ja kasvava osa oppimisesta tapahtuu perinteisten oppimisympäristöjen ulkopuo-

lella ja niiden rinnalla. Yhteiskunnallisen muutoksen myötä ja arjen muuttuessa teknologisoituneemmaksi myös koulun merkitys lasten ja nuorten maailmankatsomusten muokkaajana muuttuu väistämättä. Digitaalisen ajan kulttuureja luonnehditaan osallistumisen, jakamisen, levittämisen, kierrättämisen ja itseilmaisun kulttuureiksi. Kupiainen ja Sintonen (2009, 11) viittaavat digitaalisella ajalla kulttuuriseen kehitykseen, jossa ”omaehtoinen tuottaminen” sekä oman ajattelun ja ilmaisun ilmentäminen osana alati rakentuvaa kulttuurista palapeliä ovat voimakkaasti astumassa perinteisemmän kulttuurissa olemisen ja elämisen rinnalle. Yleisesti tätä aikaa voidaan luonnehtia osallisuuden kulttuuriksi (participatory culture, Jenkins ym. 2006). Osallisuuden kulttuurissa esimerkiksi kynnys omaan kulttuuriseen tuottamiseen on matala ja eri kulttuurien jäsenet tuntevat usein itsensä tärkeiksi yhteisön jäseniksi (Opetushallitus 2009).

## Lasten ja nuorten omaehtoinen toiminta syrjäytymisen ehkäisijänä

Alkamassa olevan empiirisen tutkimuksen taustalla on käsitys lapsesta aktiivisena ja toimivana yksilönä. Lapsi suhtautuu maailmaan uteliaasti ja spontaanisti ja saa eri aistien välityksellä monipuolista tietoa ympäristöstään, mikä luo pohjaa ilmiöiden ymmärtämiselle. Lapsen omaehtoisella toiminnalla tutkimuksessa tarkoitetaan sitä toimintaa, jota lapsi tekee, kun häntä innostetaan riittävästi tekemään ja löytämään omia luovia ratkaisuja annettuihin tehtäviin. Tämä toiminta voi tapahtua lapsen itsensä valitsemana ajankohtana, esimerkiksi koulussa, harrastuksessa tai kotona. Tutkimuksen ei kuitenkaan tulisi olla arjesta irrallinen kokonaisuus vaan sidoksissa päivittäiseen toimintaan teematyöskentelyn avulla. Siinä aiheet ja käsiteltävät asiat liitetään toisiinsa jonkin lapsia kiinnostavan teeman avulla. Vaihtelevilla työtavoilla varmistetaan, että lapset pääsevät osallisiksi sekä työskentelyprosessin että lopputuloksen tuottamasta mielihyvästä ja kasvatuksellisesta merkityksestä. Tekemisen myötä lapsi kehittää valmiuksia tarkastella, ymmärtää ja tuottaa itse kulttuuria virtuaaliympäristöön. Toiminta vahvistaa lasten hyvinvointia ja käsitystä itsestä sekä lisää hänen osallistumismahdollisuuksiaan. (Mustonen 2001.)

Kulttuurimme perinteiset kasvua tukevat prosessit ovat muuttuneet. Sintosen mukaan (2005, 146–147) erityisesti koulun ulkopuolella lasten mediakulttuurisessa arjessa on vahvasti läsnä yksinäisyys. Viihde, yksityisyys, neuvottelu ja oppiminen leimaavat lasten olemista median parissa. Yksityisyys siinä mielessä, että lapset käyttävät mediaa yhä enemmän yksin omissa oloissaan ja enimmäkseen viihtyäkseen. Viihdekäyttö ei sulje pois oppimista ja mediassa lapsi kehittää jatkuvasti omaa mediaosaamistaan. Neuvottelu mediakulttuurisessa arjessa viittaa taas lähinnä lasten ja vanhempien keskenään käymiin keskusteluihin. Koska kasvattaja saa asemansa elämäntilanteensa (esimerkiksi isä), kokemuksensa ja

tietonsa (esim. opettaja) tai institutionaalisen tehtävänsä (esim. opettaja) vuoksi, hänen asemansa edellyttää, että hänellä on jotakin tiedollisesta ja moraalisessa merkityksessä arvokasta annettavaa kasvatettavalleen ja käsitys siitä, mitä kasvatettava tarvitsee (Värri 2004, 19).

Kysymykseksi nousee se, kuka on syrjäytynyt? Pohjantammin (2007, 13) mukaan syrjäytymisen käsite ei siis kuvaa tarkempaa identiteettiä vaan yleistä syrjäytymisen uhkaa tai etäännyttä kansalaisten kasvuun kuuluvista yhteiskunnallisista prosesseista. Suomessa 1990-luvun laman jälkeen lapset on nähty uuden teknologian airueena, aktiivisina soveltajina ja aikuisia taitavampina käyttäjinä. Usein kuitenkin unohdetaan, että teknologisessa Suomessa osa lapsista voi huonosti (Jahnukainen 2001; Oksanen & Näre 2006, 27). Laman jälkeen lapset saivat tottua suuriin ryhmäkokoihin kouluissa ja päiväkodeissa, kilpailun kiristymiseen ja väheneviin harrastusmahdollisuuksiin. Kun vanhemmat joutuivat matkustamaan työpaikan perässä, lasten ihmissuhteet ovat myös ”pätkittyneet”. Kaverit, päiväkodin tädit ja sedät, opettajat ja valmentajat vaihtuvat paikkakunnan myötä. Samoin vanhempien kiireinen työelämä pätkee perheiden vapaa-aikaa yhä pienempiin jaksoihin. Arjen kokonaisuus on alkanut näkyä jopa päiväkodeissa, joissa aina ei näytä löytyvän tilaa pitkäkestoiselle leikille. (Emt. 28.)

Asiantuntijoiden mukaan esimerkiksi nuorten masennus näyttää lisääntyneen viime aikoina ja alkavan yhä aikaisemmin. Kehityksestä voidaan olla huolissaan, kun lapsia ja nuoria koskevissa tutkimuksissa on tuotu esille, että kilpailuilmapiiri on kiristynyt ja ylisuurten sekä vaihtuvien ryhmien myötä myös koulukiisaamisen riskit kouluissa kasvavat. Kuorelahtea ja Viitasta (1999, 6) suoraan lainaten ”nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä on kyse tukea tarvitsevien nuorten saattamisesta itsenäiseen ja täyteen yhteiskunnalliseen osallisuuteen perustuvaan elämään”. Yhteiskunnan peruspalvelujen toimivuus ja sosiaalisten tukijärjestelmien riittävyys ovat keskeisimmät tekijät minimoitaessa syrjäytymisen riskejä.

Niina Junttilan väitöskirjan (2010) mukaan lasten yksinäisyys on selvästi nähtävissä jo alaluokilla ja lapset tuntevat selvästi yksinäisyyttä. Yläkouluun siirryttäessä yksinäisyys vahvistui monilla vieläkin pysyvämmäksi. Jos nuori jäi koulussa ensimmäisen vuoden aikana ilman ystävyysuhteita, hän oli todennäköisesti yksinäinen myös tästä eteenpäin.

## Pedagogiikkaa etsimässä

Edellä mainittuihin lähtökohtiin viitaten, konkreettiseksi tavoitteeksi muodostuu suunnitella toimintaa sinne, missä lapset ja nuoret muutenkin ovat, virtuaalimaailmaan. Alkava tutkimus on tarkoitus toteuttaa valikoidussa tai sattumanvaraisessa yhteisössä. Tavoitteena on löytää yhteistyökumppaneita tutkimukseni empiirisen osan toteuttamista varten, esimerkiksi käsityön opettajat (Käspaikka-verkkosivusto) tai iltpäivätoimintaa järjestävät tahot. Suunnitelmani on keskit-

tyä 7–12-vuotiaisiin lapsiin, jotka Piaget`n mukaan ovat konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Lapsi muun muassa alkaa kiinnittää huomiota toisten ihmisten perspektiiviin ja kykenee tässä iässä tekemään jo vertailuja. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa tulevat esiin loogiset operaatiot eli käsitteiden, luokkien ja suhteiden järjestelmät. Lapsi alkaa ajatella itsenäisesti. Tunne-elämän puolella syntyy sosiaalisten ja henkilökohtaisten koordinaatioiden tuloksena yhteistoimintamoraali ja yksilön henkilökohtainen moraali. Ajattelu perustuu niihin asioihin, jotka lapsi on konkreettisesti kokenut. Kotilaisen mukaan (2011, 68) 7–8-vuotiaana mediankäyttö vakiintuu osaksi lapsen arkea. Koulussa tämä edellyttää hyvin havainnollista opetusta ja konkreetteja opetusvälineitä sekä käytännönläheisyyttä oppimisen tueksi. (Ihme 2009, 31.) Miten nämä asiat voidaan huomioida virtuaaliympäristössä? Eriksonin persoonallisuusteorian kehitysvaiheiden mukaan onnistuessaan toiminnassaan tämän ikäinen lapsi saa ponnistelustaan mielihyvää ja kokee ylpeyttä saavutuksistaan. Epäonnistumisen tunne voi johtaa alemmuuden tunteeseen. (Ihme 2009, 32, Lehtisen, Kuusisen & Vauraksen 2007 mukaan.)

Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että suunniteltaessa lapsille ja nuorille toimintaa sen tulee olla aihealueeltaan lapsia ja nuoria kiinnostavaa, heidän elämänsä lähellä olevaa aiheamaailmaa. Tärkeää on myös, että lapset ja nuoret pääsevät itse olemaan mukana toiminnan suunnittelussa, jotta toiminnasta tulee heidän itsensä ”näköistä”. Toiseksi taustalla on kokemukseni siitä, että taide- ja käsityötoiminta antaa mahdollisuuksia lapsille ja nuorille tuoda esiin omaa luovuuttaan ja löytää kanavia käsitellä vaikeitakin asioita. Taide- ja käsityötoiminnassa lapsi ja nuori oppii myös arjessa tarvittavia taitoja. Osalla virtuaalimaailmassa olevilla lapsilla on jo paljon harrastuksia, heidän tarpeensa netissä olemiseen perustuu siihen, että he haluavat olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Huttunen 2009.)

Pedagogin tehtävänä on omassa kontekstissaan selvittää ensin, miten netti voi toimia luovuuden näyttämönä ja luovuuden hedelmien (innovaatioiden) jake-lukanavana. Nettiä voidaan ainakin hyödyntää toisaalta omien teosten, ideoiden levittämiseen, toisaalta taas lapsi voi ladata toisten esittämiä ideoita omaan tai yhteiseen käyttöön ja olla osallisena luovassa prosessissa. (Stenberg 1999.) Lapsi voi toimia aktiivisena kulttuurin kuluttajana virtuaaliympäristössä. Netti ja muu tietotekniikka antaa mahdollisuuden tuoda esiin sellaisia luovuuden muotoja, joita muilla toiminnoilla ei voida kenties saavuttaa. Pelaaminen, viihde ja oppiminen ovat uuden teknologian myötä entistä vaikeammin toisistaan erotettavissa. Ja nuoret ovat luonnollisesti kaikkien näiden kulttuurien eturintamassa. (Nuorisobarometri 2009, 55–88.) Yleisin nettiaktiivisuuden muodoista on omien valokuvien julkaiseminen, mikä tapahtuu erilaisissa yhteisösivustoissa (kuten Facebook, MySpace tai IRC-Galleria). Kännykkäkameroiden ja muun uuden digitekniikan yleistymisen mahdollistaa uudenlaista visuaalista ja esteet-

tistä kulttuuria. Aina kyse ei kuitenkaan ole omaehtoisesta toiminnasta, vaan netissä julkaistavat ammattilaisten ottamat imagokuvat ja muut stailauspaketit ovat yleistymässä (Siljamäki 2009).

## Lopuksi

Tutkimustehtävänä on löytää keinoja edistää lasten ja nuorten omaehtoista ja yhteisöllistä toimintaa virtuaaliympäristössä. Millaiset taide- ja taitokasvatustehoiset teemat ja tehtävät aktivoivat lapsia ja nuoria omaehtoiseen toimintaan ja miten toiminta edistää lasten ja nuorten välistä vuorovaikutusta ja hyvinvointia? Tässä prosessissa keskeinen teema on tuen tarve. Millaiseksi ohjausprosessi verkossa muodostuu, mitä asioita ohjaajan tulee ottaa huomioon ohjausprosessin suunnittelussa ja itse prosessin ohjauksessa? (Lahti, 2008.) Koivusalo-Kuusivaaran (2007) tutkimuksessa todetaan, että media mahdollistaa erilaisten taitojen kehittymisen ja voi siten muodostaa sosiaalisia, symbolisia ja kulttuurisia resursseja, joilla on merkitystä lapsen kehittymisen kannalta. Kehitettäessä uutta luovaa kulttuuria virtuaaliympäristössä lapset ja nuoret tulevat samalla kehittäneeksi myös uusia lukutaidon ja oppimisen muotoja. Helven mukaan (2008, 280) kulttuuri muodostaa selviytymisstrategian, sillä kulttuuri mukauttaa yhteiskunnan ympäristöön. Kulttuuri sisältää arvot, asenteet, uskomukset, taidot ja tiedot. Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan kulttuurisia arvoja, asenteita ja tapoja, joita arvostetaan ja halutaan siirtää esimerkiksi kasvatuksessa sukupolvelta toiselle.

Lapset ovat hyvin taitavia teknisesti käyttämään mediaa ja kiinnostuneita mediakulttuurin ilmiöistä. Valitettavasti usein lapset mielletään toissijaisena yleisönä ja/tai äänettöminä mediakulttuurin vastaanottajina ja kuluttajina. Lapsilla on oikeus tulla kuulluksi ja saada paremmin äänensä kuuluviin mediajulkisuuden kaikilla aloilla ja tuottaa myös omaa kulttuuria. Lapsilla ja nuorilla on oikeus omaan kulttuuriinsa. Näistä haasteista mediakasvatuksen vastuu on keskeinen. (Lasten kulttuuripoliittinen ohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2003: 29. Mediaväkivalta. Lapset ja media. Toimintaohjelmaluonnos 2005–2007 pdf.)

Koivusalo-Kuusivaaran tutkimuksen mukaan (2007) nykypäivän mediaympäristölle on ominaista intensiivisyys ja jatkuva läsnäolo. Medialla on merkittävä rooli myös pienten lasten jokapäiväisessä elämässä, sillä he aloittavat median säännöllisen seuraamisen keskimäärin kolmen vuoden iässä. Jo 0–2-vuotiaat lapset kuuntelevat pääosin kirjoja, radiota ja äänitteitä, usein vanhemman sylissä. Mediasisällöt ja mediavälineet sekä mediaan liittyvät sosiaaliset suhteet muodostavatkin lapsille mediaympäristön, jossa he rakentavat identiteettejään, oppivat sosiaalista kanssakäymistä ja kehittävät näkemyksiään yhteiskunnasta ja kulttuurista.

Tärkeä osa tietokone- ja konsolipelien sekä verkkomedian mahdollisuuksista on siinä, että ne antavat käyttäjälle suuremman vapauden valita ja vaikuttaa mediasisältöihin. Lapsilla ja nuorilla on myös runsaasti mahdollisuuksia antaa

palautetta median sisällöstä, ottaa kantaa erilaisiin asioihin, tuottaa itsekin mediasisältöjä tai julkaista omia tuotoksiaan verkossa. Etenkin nuoret käyttävät medioita, jotka perustuvat käyttäjien väliseen vuorovaikutukseen: Habbohotellia, IRC-Galleriaa, Facebookia, YouTubea tai Wikipediaa. Näitä ei olisi ilman käyttäjiään. Media on nykyään myös tärkeä sosiaalisen vuorovaikutuksen paikka. Kännykällä tekstailu on vanhanaikaista, kun saman asian voi tehdä ilmaiseksi pikaviestinohjelmilla tai nettipuhelulla. Pienet lapset eivät ole kovinkaan näkyviä sisällöntuottajia. Lapset tarvitsevat aikuisen tukea. Nuoret taas ovat erittäin taitavia ja aktiivisia tekijöitä.

Kari Uusikylä korostaa luovuuden hyväksymisen ja harjoittamisen olevan yksi parhaista tavoista lisätä kouluviihtyvyyttä. Koulu ja opettajat voivat Uusikylän mukaan tukea luovuutta parhaiten antamalla oppilaille tilaa ja aikaa luomiseen omassa rauhassaan. (Uusikylä 2005.) Koulun merkitys taiteeseen osallistumisen kannalta on keskeinen, koska sillä – toisin kuin lasten ja nuorten kulttuuri- ja taidekasvatuspalveluilla – on mahdollisuus tavoittaa koko kohderyhmä. Kasvattajien tehtäväksi jää erilaisten esteiden poistaminen luovuuden tieltä. Vapaus on keskeistä luovuudelle myös luovuuden ehtojen ja uhkien tutkijoiden mielestä. Nuorten näkemyksissä koulun rooli luovuuden edistäjänä tai tukahduttajana nousee voimakkaasti esiin. Moni nuori toivoo lisää taideaineita ja opetuksen taidepainotteisuutta eri kouluasteilla aina peruskoulusta yliopistoon. Koulun toivottiin myös yleisesti tukevan nuoren luovuutta, esimerkiksi järjestämällä harrastuksia ja kertomalla harrastusvaihtoehtoista. (Myllyniemi 2009.)



## Lähdeluettelo

- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koului, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Caven-Pöysä, O; Sihvonen, E & Kangas, S. 2007. Virtahepo-hankkeen tulokset tiivistetysti-raportti. Osoitteessa [http://virtual.vtt.fi/virtual/virtahepo/show/virtahepo\\_loppuraportti.pdf](http://virtual.vtt.fi/virtual/virtahepo/show/virtahepo_loppuraportti.pdf), luettu 4.8.2011.
- Heikkinen, A., Lehtovaara, M & Väri, V-M. 1994. Puheenvuoroja kasvatustieteestä. Opetusmonioesteet B 10. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Hoikkala, T. & Sell, A. 2007. Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perusteet, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Huhtanen, K. 1999. Kunnan omat voimavarat syrjäytymisen ehkäisemisessä. Teoksessa Kuorelahti, M & Viitanen, R. (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun –nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Helsinki: Nykypaino Oy, 244.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jahnukainen, M. 2001. Social exclusion and dropping out of education. Julkaisussa Visser, J., Daniels, H. & Cole T. (eds.) Children with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Schools, International Perspectives on Inclusive Education, 1, JAI: 1–12, London.
- Junttila, N. 2010. ”Social competence and loneliness during the school years - Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission” (Koululaisten sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys - tuloksia mitattavuudesta, yhteyksistä ja periytyvyydestä). Väitös, kasvatustiede. Turun yliopisto.
- Kankaanranta, I.-K. 2009. Virtuaalimaailmoja valtaamassa - verkko-opetusinnovaation leviäminen koulun maantieteeseen vuosituhannen vaihteessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: tutkimus 296.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002 (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivusalo-Kuusivaara, R. 2007. Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus: Suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten mediasuhteen tarkastelua. Väitöskirja. Valtiotieteiden laitos, viestinnän laitos. Helsingin yliopisto.
- Kotilainen, S. (toim.) 2011. Lasten mediabarometri. 0–8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa. Mediaskasvatusseuran julkaisuja 1/2011. Iisalmi: Paino.
- Kynäslahti, H., Kupiainen, R & Lehtonen, M (toim.). 2007. Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediaskasvatusseuran julkaisuja 1/2007: Helsinki.
- Lahikainen, A., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. 2005. Tulevaisuus ja lasten mediamaailma. Teoksessa Lahikainen, A., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. (toim.), Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus, 200–210.
- Lahikainen, A.-R., Punamäki, R.-L. & Tamminen, T. 2008 (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY.



- Lahti, H. 2008. Collaborative Design in a Virtual Learning Environment: Three Design Experiments in Textile Teacher Education. Väitös. Helsingin yliopisto.
- Laitinen, S. 2009. Teoksessa Kynäslahti, H., Kupiainen, R. ja Lehtonen, M. (toim.) 2009. Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007: Helsinki. 63.
- Martin, M. 2004. Satu elämän kosketuspintana – lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mustonen, A. 2001. Mediapsykologia. Helsinki: WSOY.
- Myllyniemi, S. 2009. Taidekohtia. Nuorisobarometri 2009. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 97 Nuorisosiain neuvottelukunta, julkaisuja 41. Helsinki: Yliopistopaino
- Niiniluoto, I. 1999. N2.2 Popper's three worlds2, Critical scientific realism. Oxford University Press, 23–25.
- Noppi, E., Uusitalo, N., Kupiainen, R & Luostarinen, H. 2008. ”Mä oon nyt online!” Lasten mediaympäristö muutoksessa. Tampereen yliopisto, tiedotusopin laitoksen julkaisuja A 104/2008. [Http://tampub.uta.fi/tiedotusoppi/978-951-44-7293-0.pdf](http://tampub.uta.fi/tiedotusoppi/978-951-44-7293-0.pdf).
- Oksanen, A. & Näre, S. 2006. Lapset pelissä, virtuaaliviihdakon ansat. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Opetushallitus 2009. Taide- ja taito – kiinni elämässä! Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2/2009. Osoitteessa [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/49220\\_taide\\_ja\\_taito.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/49220_taide_ja_taito.pdf), luettu 4.8.2011.
- Opetusministeriö 2003. Lasten kulttuuripoliittinen ohjelma, 2003. Opetusministeriön julkaisuja 2003:29. Osoitteessa <http://www.minedu.fi/julkaisut/kulttuuri/2003/opm29/kuvailu.html>, luettu 15.8.2011.
- Opetusministeriö 2003. Mediaväkivalta. Lapset ja media. Toimintaohjelmaluonnos 2005 -2007(pdf). Opetusministeriön julkaisuja 2003: 29. Osoitteessa [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/Mediavakivalta\\_toimintaohjelmaluonnos.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/Mediavakivalta_toimintaohjelmaluonnos.pdf), luettu 15.8.2011.
- Opetusministeriö. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia- ehdotus toimintaohjelmaksi 2010- 2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1. Osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/OPM1.pdf?lang=fi>, luettu 15.08.2011.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelman vuosille 2012 - 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Osoitteessa [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisopolitiikka/Kehittamisohjelma\\_2012-2015/Liitteet/Lanuke\\_2012-15\\_hyvaksytyy.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisopolitiikka/Kehittamisohjelma_2012-2015/Liitteet/Lanuke_2012-15_hyvaksytyy.pdf), Luettu 15.08.2011.
- Paju, P. & Vehviläinen, J. 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 18. Helsinki. Yliopistopaino Oy.
- Pohjantammi, I. 2007. Ylisukupolvinen työttömyys nuorten työpajoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisusarja.

- Popper, K. 1978. Three Worlds The Tanner Lecture on Human Values. University of Michigan.
- Roth, S. 1995. Tutkimusraportti; Varhaisen taidekasvatuksen yhteydet nuoruusiän kulttuuriharrastuksiin. Jyväskylän yliopiston psykologian laitos.
- Sternberg, R. & Lubart, T. 1999. The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. Teoksessa Sternberg, R. (toim.) Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 3–15.
- Suoninen, A. 2004. Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 81. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Vilppola, T. 1999. Reaalipedagogiikan mahdollisuudet koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemisessä peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, R.(toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Helsinki: Nykypaino Oy, 73.
- Värri, V.-M. Hyvä kasvatust - kasvatust hyvään. 2004. 1.–5. painos. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

### ***Muut lähteet:***

- Heinimaa, E. 2005. Taiteen ja leikin aika - Luento. Hämeen ammattikorkeakoulu, ohjaustoiminnan koulutusohjelma. Hämeenlinna.
- Huttunen, T. 10.12.2009. Luovuus- ja innovointi -seminaari 10.12.2009. Luento. Helsinki.
- Palfrey, J & Gasser, U. 2011. Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives. [www.borndigitalbook.com](http://www.borndigitalbook.com).
- Ropo, E. 2011. Turvallisuus, identiteetti ja hyvinvointi-luento. Koulujen turvallisuussymposium. Tampereen yliopisto.

# LAPSEN KOTONA KOKEMA VÄKIVALTA KOULUN HAASTEENA

*Helena Ewalds, Terveysten ja hyvinvoinnin laitos*

## Tiivistelmä

*Vaikka tietoisuus kotona tapahtuvaan väkivaltaan puuttumisesta on lisääntynyt, niin asennetasolla moni viranomainen ei edelleenkään tunnista sitä omaksi tehtäväkseen. Väkivaltaa ei myöskään osata tunnistaa, koska sitä usein peitellään, hävetään tai vähätellään. Lapsen kaltoinkohteluksi sanotaan sellaista väkivaltaa, joka tapahtuu suhteessa, jossa on kysymys vastuusta, luottamuksesta tai vallasta, ja josta seuraa todellista tai mahdollista vaaraa lapsen terveydelle, elämälle, kehitykselle tai ihmisarvolle. Kaltoinkohtelu käsittää mm. fyysisen ja psyykkisen väkivallan, seksuaalisen hyväksikäytön, laiminlyönnin, kuritusväkivallan ja perheväkivallan. Lapsen kohtelua määrittävät lukuisat lait ja asetukset. Kodissa tapahtuvan väkivallan seurauksena lapsi ja nuori ei voi kasvaa turvallisessa ympäristössä, vaikka väkivalta ei suoraan häneen itseensä kohdistuisikaan.*

*Artikkelin tavoitteena on tarkastella lasten ja nuorten kokemaa väkivaltaa tilastojen valossa ja pohtia, miten lapsen ja nuoren kokema väkivalta olisi mahdollista huomata ja kuinka siihen puuttua. Lapset ja nuoret tarvitsevat asiallista tietoa perheessä tapahtuvasta väkivallasta ja siitä kuka voi auttaa. Lapsille ja nuorille ei kuitenkaan pidä jättää vastuuta avun hakemisesta vaan lasten ja nuorten kanssa työtä tekevien aikuisten olisi otettava oma-aloitteisesti väkivalta puheeksi. Yksi keskeinen keino saada tietoa perheessä tapahtuvasta väkivallasta näyttää olevan, että koulun henkilökunta osaa kysyä sen mahdollisuudesta.*

**Asiasanat:** väkivalta, perheväkivalta, perhe-elämä, lapset ja nuoret, kaltoinkohtelu

## Johdanto

”Kotona tapahtuva väkivalta ei kuulu koululle”. Näin totesi eräs luennoitsija kiusaamista käsittelevässä seminaarissa 90-luvun lopulla. Onko todella niin, että koulun ei pidä puuttua lapsen kokemaan väkivaltaan, jos se tapahtuu kotona? Voiko koulu todella ummistaa silmänsä siltä, mitä lapsi joutuu kokemaan kotona? Luennoitsijan toteamus kuvastaa ajattelua, joka oli vallalla noin kymmenen vuotta sitten. Kotona tapahtuva väkivalta ymmärrettiin perheen sisäisenä asiana, johon ulkopuolisten ei pidä sotkeutua. Väkivalta on aina väärin ja kotona tapahtuva väkivalta on rikos, johon myös koulun on puututtava.

Vaikka tietoisuus kotona tapahtuvaan väkivaltaan puuttumisesta on lisääntynyt, niin asennetasolla moni viranomainen ei edelleenkään tunnista sitä omaksi tehtäväkseen. Väkivaltaa ei myöskään osata tunnistaa, koska sitä usein peitellään, hävetään tai vähätellään. Mikä on sitten väkivaltaa? Liian usein saamme lukea lehdistä, miten perheriidan seurauksena tapahtui eriasteisia väkivallan tekoja. Yleiseen tietoisuuteen iskostuu mielikuva, että riita ja väkivalta on sama asia. Tämä taas omalta osaltaan hämmentää ajattelua, että ei ulkopuolinen voi puuttua perheriitoihin. Riitelemine ja väkivalta ovat kaksi eri asiaa. Riitely on erimielisyyksien ja ristiriitojen ratkomista ja selvittelyä ja osa perhe-elämän ihmissuhteita. Väkivallassa on kyse vallankäytöstä tai kostonhalusta. Väkivallan tekijä on aina yksin vastuussa väkivallan teoista. (Rautava & Perttu 2002). Perhe-elämään ei pidä kuulua väkivaltaa.

## Mikä on lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa?

Lapsen kaltoinkohteluksi sanotaan sellaista väkivaltaa, joka tapahtuu suhteessa, jossa on kysymys vastuusta, luottamuksesta tai vallasta, ja josta seuraa todellista tai mahdollista vaaraa lapsen terveydelle, elämälle, kehitykselle tai ihmisarvolle. Kaltoinkohtelu käsittää mm. fyysisen ja psyykkisen väkivallan, seksuaalisen hyväksikäytön, laiminlyönnin, kuritusväkivallan ja perheväkivallan. (Söderholm, Halila, Kivitiie-Kallio, Mertsola & Niemi 2004.) Fyysistä väkivaltaa on esimerkiksi töniminen, retuuttaminen, lyöminen, potkiminen, hiuksista repiminen sekä erilaisilla välineillä lyöminen. Kuritusväkivalta on fyysisen väkivallan muoto, jossa aikuisen pyrkimyksenä on rangaista tai säädellä lapsen käyttäytymistä aiheuttamalla lapselle kipua tai epämukavaa oloa fyysistä ylivoimaa käyttäen. Fyysinen väkivalta on aina myös psyykkistä väkivaltaa, se loukkaa kohdettaan ja osoittaa piittaamattomuutta tämän hyvinvoinnista. Psyykinen väkivalta on esimerkiksi uhkailua, pelottelua, haukkumista, nöyryyttämistä, halveksuntaa tai eristämistä. Seksuaalista väkivaltaa on esimerkiksi ahdistava lähentely tai yhdyntään pakottaminen vastoin toisen omaa tahtoa. Lasten ja nuorten kokeman seksuaalisen hyväksikäytön muotoja voivat lisäksi olla uhkailu, kiristäminen,

johdattelu, lahjonta tai pakottaminen seksuaaliseen tekoon tai seksiin liittyvien asioiden katsomaan tai kuuntelemiseen pakottaminen, pakottaminen koskettamaan itseään tai toista. Lapsiin kohdistuvat seksuaaliset teot ovat aina rikoksia. Lapsella on erityisoikeus saada aikuisen hoivaa, turvaa ja huolenpitoa. (Söderholm ym. 2004; Älä lyö lasta 2010.)

Kun perheessä esiintyy toisen aikuisen toiseen kohdistamaa väkivaltaa, se ei koskaan jätä lasta ulkopuoliseksi. Väkivalta synnyttää pelkoa ja turvattomuutta, ja lapsi aistii sen herkästi. Väkivallan näkeminen tai kuuleminen, toisin sanoen väkivallalle altistuminen kotona, on yhtä haitallista lapselle kuin sen kohteena oleminen. Perheessä, jossa toinen aikuinen joutuu väkivallan kohteeksi, kasvatetaan myös lapsen riskiä joutua suoraan väkivallan kohteeksi. (Eriksson 2009; Rivett ym. 2006; Øverlien 2010.) Väkivalta perheessä ei ole ainoastaan yksittäinen teko, vaan se aikaansaa väkivallan uhan ja pelon ilmapiirin, missä väkivallalle altistunut lapsi elää.

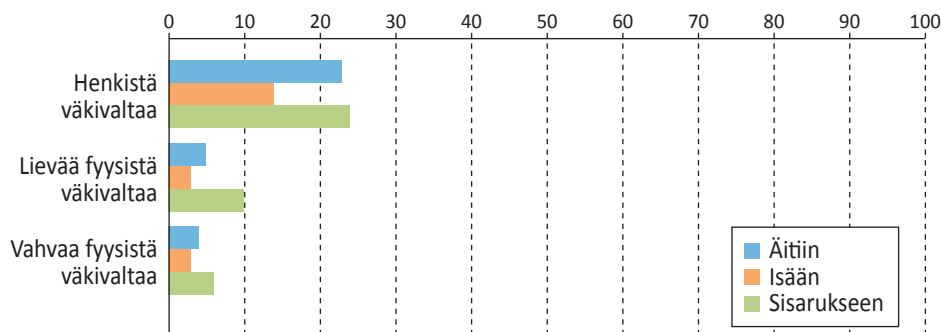
## Kotona tapahtuvan väkivallan vaikutus lapseen

Vanhemmat, jotka eivät kykene suojelemaan lasta väkivallalta, vaan altistavat lapsen väkivallalle, aiheuttavat vakavia seurauksia lapsen fyysiselle ja psyykkiselle kehitykselle. Lapselle väkivallan kokeminen on aina tuhoisa katastrofi. Luottamus ja turvallisuus horjuvat. Koti ei enää ole se turvallinen kasvuympäristö lapselle, minkä lapsi tarvitsee.

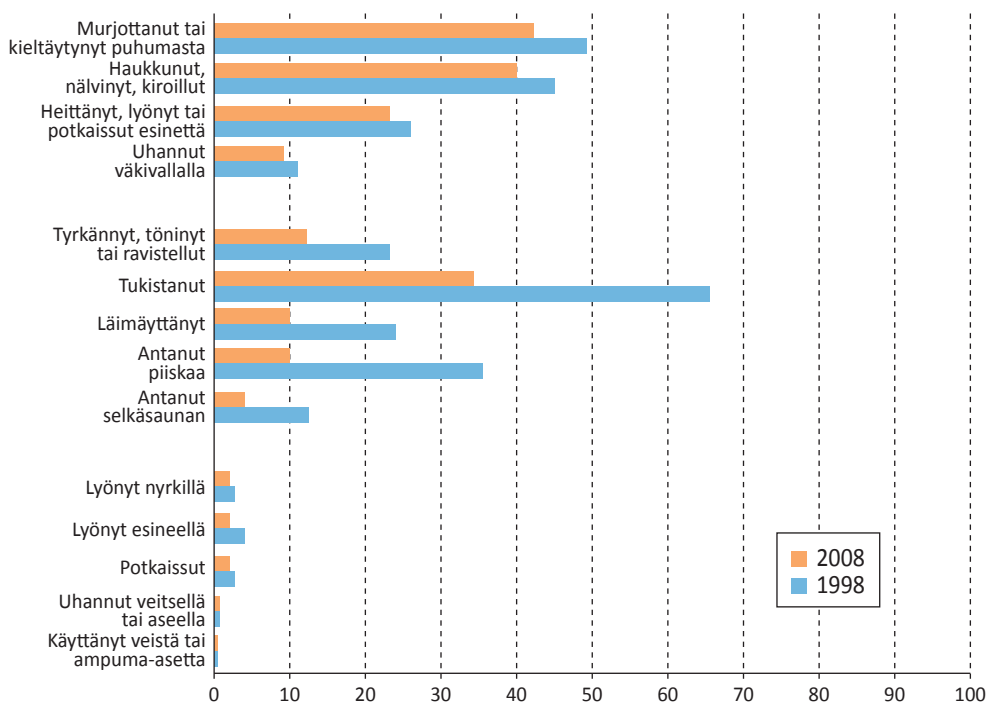
Pitkään kotona väkivallalle altistettu lapsi traumatisoituu. Selviytyäkseen näistä epänormaaleista tilanteista lapset kehittävät erilaisia selviytymisstrategioita, kuten omaan maailmaan vetäytyminen, kotoa karkaaminen, uppoutuminen harrastuksiin tai koulunkäyntiin. Lapset reagoivat kuitenkin hyvin eri tavalla riippuen monesta tekijästä. Jotkut lapset näyttävät olevan päällisin puolin oireettomia, mutta yleensä nämä ovat lapsia, jotka eivät näytä pahaa oloaan ulospäin. Lapsilla tai nuorilla saattaa olla aggressiivisuutta, masennusta, uni- ja syömishäiriöitä, itsetuhoajatuksia sekä somaattisia vaivoja, kuten päänsärkyä ja vatsakipua. Myös koulussa voi olla ongelmia. Nuoret voivat lisäksi reagoida lisääntyneellä päihteiden käytöllä tai tekemällä rikoksia. (Øverlien 2010.)

## Lasten ja nuorten kokeman väkivallan yleisyys

Vuonna 2008 tehdyn lapsiuhritutkimuksen mukaan parisenkymmentä prosenttia suomalaislapsista altistuu kotonaan väkivallalle (taulukko 1). Osa näistä lapsista on myös itse väkivallan kohteena. Sanallista eli psyykkistä väkivaltaa oli kokenut 40 % lapsista. Tukistamista oli kokenut 35 % lapsista. Tyrkkimistä, tönimistä tai läimäyttelyä tai piiskaa oli kokenut noin 10 % (taulukko 2). (Ellonen, Kääriäinen, Salmi & Sariola 2008.)



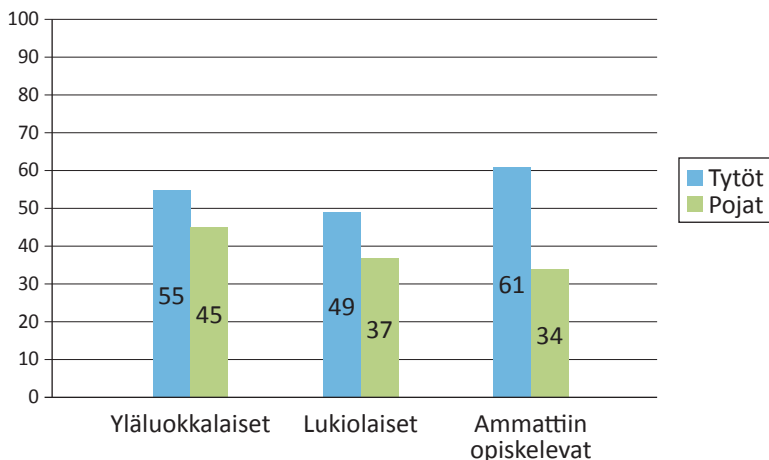
TAULUKKO 1. Yhdeksäsluokkalaisten kotona näkemä väkivalta %-osuus vastanneista. (Ellonen, N. ym. 2008)



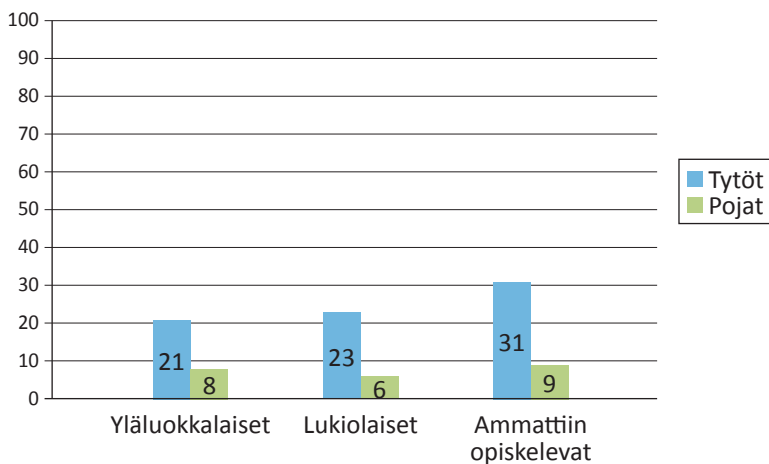
TAULUKKO 2. Yhdeksäsluokkalaisten kokemukset äidin ja/tai isän käyttämästä väkivallasta ennen 14 vuoden ikää vuosina 1998 ja 2008, %-osuus vastanneista (Ellonen ym. 2008).

Koululaisten kokemuksia seksuaalisesta väkivallasta on myös kysytty vuonna 2010 tehdyssä Kouluterveyskyselyssä (Kouluterveyskysely 2010). Hämmästyttävän suuri määrä nuoria oli kokenut seksuaalista häirintää tai seksuaalista väkivaltaa. Yli puolet yläluokkalaisista ja ammattiin opiskelevista työistä oli kokenut seksuaalista häirintää. Lähes puolet yläluokkalaisista pojista oli kokenut seksuaa-

lista häirintää, kun taas lukiolaiset ja ammattiin opiskelevat pojat olivat kokeneet jonkin verran vähemmän seksuaalista häirintää (taulukko 3). Tytöt olivat kokeneet poikia enemmän seksuaalista väkivaltaa. Ammattiin opiskelevista tytöistä jopa 31 % oli kokenut seksuaalista väkivaltaa. Samaan ryhmään kuuluvista pojista 9 % oli kokenut seksuaalista väkivaltaa (taulukko 4).



TAULUKKO 3. Seksuaalista häirintää vuonna 2010 kokeneet nuoret % -osuus vastanneista. (Kouluterveyskysely 2010. Terveystieteiden tutkimuskeskus)



TAULUKKO 4. Seksuaalista väkivaltaa vuonna 2010 kokeneet nuoret % -osuus vastanneista. (Kouluterveyskysely 2010. Terveystieteiden tutkimuskeskus)

## Lasten ja nuorten omat näkemykset avun hakemisesta

Kansallisen kuritusväkivallan vähentämisen toimintaohjelman valmistelun yhteydessä tehtiin vuonna 2010 lapsiasiavaltuutetun toimistossa verkkopohjainen

kysely yli 7-vuotiaille lapsille ja nuorille. Kyselyssä selvitettiin lasten ja nuorten näkemyksiä vanhempien kuritusväkivallan käyttämisestä ja muun muassa mitkä asiat saattavat estää lasta saamasta apua. Yleisin syy oli lasten ja nuorten mielestä pelko. Pelko liittyi vanhempien reaktioon. Lapset ja nuoret pelkäsivät, että väkivalta pahenee tai vanhemmat kostavat lapselle jos lapsi hakee apua tai, että vanhemmat etukäteen estävät lapsen avun hakemisen. Lapsista ja nuorista 37 % (N 373) koki, että opettajalle tai päivähoidon työntekijälle on vaikea puhua asiasta ja 35 % koki, että koulun terveydenhoitajalle tai kuraattorille on vaikea kertoa asiasta. Vastaajista 20 % sanoi, että suurin este avun saamiseen oli se, että kukaan ei kysynyt asiasta. (Älä lyö lasta. 2010, 60–61.) Pelko ja väkivallalla uhkaaminen voi olla todellinen syy vaikenemiseen. Tutkimuksista (Lepistö 2010) tiedämme, että erityisesti nuoret eivät hae apua perheessä tapahtuvaan väkivaltaan.

Vastauksista käy ilmi, että lapset ja nuoret tarvitsevat asiallista tietoa perheessä tapahtuvasta väkivallasta ja siitä kuka voi auttaa. Lapsille ja nuorille ei kuitenkaan pidä jättää vastuuta avun hakemisesta vaan lasten ja nuorten kanssa työtä tekevien aikuisten olisi otettava oma-aloitteisesti väkivalta puheeksi.

## Koulun tehtävä puuttua

Koulun henkilökunta huomaa usein ensimmäisenä lapsen tai nuoren kokeman väkivallan tai joutuvat puuttumaan lapsen kokemaan perheessä tapahtumaan väkivaltaan. Koulun henkilökunnalla on velvollisuus puuttua väkivaltaan. Tätä velvollisuutta säädellään useilla laeilla ja asetuksilla.

Lapsen kokemus väkivalta on aina lastensuojeluasiana. Lastensuojelulaki (417/2007) velvoittaa ammattilaisia ilmoittamaan lastensuojeluun näissä tilanteissa. Lastensuojelulain tarkoituksena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun.

Perusopetuslaissa 477/2003 määritellään, että opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteuttamista. Suunnitelmassa tulee kuvata miten kiusaamiseen ja väkivaltaan puututaan, miten niitä ehkäistään, miten asiaa käsitellään ja oppilaalle tarjotaan tukea sekä yhteydenotoista kotiin ja yhteistyöstä viranomaisten kanssa. Paikallisessa opetussuunnitelmassa kuvataan myös oppilashuollon yhteistyön järjestäminen, sen rakenteesta, tavoitteista ja toimintatavoista tilanteissa, joissa oppilas tarvitsee tukea oppilaan elämäntilanteisiin liittyvissä erilaisissa vaikeuksissa esim. perheväkivallan tilanteissa.

Koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoa koskeva asetus 380/2009 velvoittaa koulu- ja opiskeluterveydenhuollon työntekijää puuttumaan väkivaltaan.

Vuonna 2005 uudistettu tasa-arvolaki (609/1986) velvoittaa myös oppilaitoksia ehkäisemään ja puuttumaan seksuaaliseen häirintään ja sukupuolen perusteella



tapahtuvaan syrjintään. Lisäksi laki velvoittaa oppilaitokset laatimaan tasa-arvosuunnitelman syrjinnän ehkäisemiseksi yhdessä henkilöstön ja opiskelijoiden edustajien kanssa. Opetushallituksen julkaisemassa oppaassa (Opetushallitus 2008) oppilaitoksia kehoitetaan kiinnittämään erityistä huomiota seksuaalisen häirinnän ehkäisemiseen tasa-arvosuunnitelmia laatiessaan.

## Miten toimia?

Yhtä ainuttakaan oikeaa toimintatapaa ei ole, sillä väkivallan kokemukset ja tilanteet vaihtelevat ja ovat erilaisia. Tärkeää on kuitenkin, että ammattilaisilla on tietoa ja taitoa tunnistaa ja puuttua väkivaltaan sekä ehkäistä väkivallan syntymistä. Jokaisella ammattilaisella on mahdollisuus toimia ja auttaa. Väkivallan puheeksi ottaminen on jo itsessään interventio. Väkivallasta puhuminen ei aina ole helppoa ammattilaisille. Voi syntyä pelko, että joutuu itse väkivallan kohteeksi tai että lapsi tai nuori suuttuu ja luottamus kärsii. Nämä pelot ovat kuitenkin osoittautuneet turhiksi. Monissa tutkimuksissa on osoitettu lasten ja aikuisten olleen pettyneitä siihen, ettei kukaan ole kysynyt heiltä väkivallan kokemuksista. (Ojuri 2004; Älä lyö lasta 2010.)

Väkivaltakokemusten kuunteleminen voi olla vaikeaa. Aihe herättää paljon erilaisia tunteita, kuten vihaa, pelkoa, ahdistusta tai voimattomuutta. Erityisen tärkeää on tunnistaa omat asenteet ja mahdolliset omat väkivaltakokemukset. Ne vaikuttavat oppilaan kohtaamiseen. Kouluttautuminen väkivallan tunnistamiseen ja vaikutuksiin on edellytys ammatillisen kohtaamisen taidon kehittymiseen. Ammattilaisen ei tule työssään hyväksyä väkivaltaa, mutta ei myöskään syyllistä ketään, vaan ottaa oppilaan kertomus vakavasti ja ryhtyä tarvittaviin toimenpiteisiin.

## Väkivallasta puhuminen lapsen ja nuoren kanssa

Väkivallalle kotona altistuneella lapsella on omat tarpeet ja oma näkökulma tapahtuneeseen. Lasten kertomukset eivät aina ole yhdenmukaisia aikuisten kertomusten kanssa tai työntekijän odotusten kanssa. Lapsille on tärkeää antaa tilaa ja mahdollisuus puhua. Kun lapsi on turvassa ja ilmapiiri turvallinen, hänellä on tarve kertoa kokemuksistaan. Lapsen vastuulla ei ole ottaa väkivalta puheeksi. On tärkeä olla selkeä, nimitä väkivalta ja asettaa konkreettisia kysymyksiä. Oleellista on myös varmistaa, että lapsi ei joudu uudelleen väkivallan kohteeksi kerrottuaan kokemuksestaan ulkopuoliselle. Perheessä tapahtuvalla väkivallalla on taipumus toistua, siksi on tärkeätä arvioida uusiutuvan väkivallan riski. Lapselle on hyvä kertoa, että väkivalta herättää erilaisia tunteita sekä tekijää että väkivallan kohteeksi joutunutta kohtaan. (Homberg 2000.) Kuvakirjan avulla, esimerkiksi Urhea Pikku-Nalle (Laiho 2000), voi perheväkivaltakokemuksia käsitellä pienten lasten kanssa.

Ammattilaisen tehtävänä on ottaa puheeksi myös seksuaalinen väkivalta kysymällä siitä suoraan esimerkiksi terveystarkastuksen yhteydessä tai mikäli työntekijä epäilee asiaa. On tärkeää kertoa nuorelle, miksi asiaa kysytään. Arkaluonteisista asioista puhuttaessa luottamuksellisen ilmapiirin luominen on tärkeää ja nuoren on voitava luottaa työntekijän ammattitaitoon. Nuoren pitää voida luottaa siihen, että ammattilainen kykenee kohtaamaan hänet, hänen seksuaalisuutensa ja väkivallan kokemuksensa. Väestöliitto on kehittänyt seksuaalisen väkivallan puheeksi ottamisen toimintaohjeet erityisesti nuoret huomioiden. (Brusila, Hyvärinen, Kallio, Porras & Sandberg 2009.)

## Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa

Väkivaltaan puuttuminen edellyttää moniammatillista yhteistyötä. Kun omat tiedot ja taidot eivät enää riitä, on pyydettävä apua muilta toimijoilta. Työntekijänä ei tarvitse tehdä päätöksiä yksin, vaan toimia yhteisesti sovittujen toimintatapojen mukaisesti soveltaen ohjeistusta kunkin tilanteen, perheen ja lapsen tarpeiden vaatimalla tavalla. Työntekijällä tulee olla mahdollisuus konsultaatioon ja muuhun tarvittavaan tukeen kuten työnohjaukseen. Valtakunnallisten suositusten (Tunnista, turvaa ja toimi, 2008) mukaan kunnassa on oltava selkeä palvelumalli lähisuhde- ja perheväkivaltilanteita varten. Palvelumallista on käytävä ilmi, miten toimitaan ja kuka vastaa eri avun ja tuen tarjoamisesta. Jokaisella toimintayksiköllä on oltava yksikkökohtainen toimintamalli, kun epäillään lapsen altistuneen väkivallalle tai epäillään lapsen kohdistuvaa väkivaltaa, seksuaalista hyväksikäyttöä tai kaltoinkohtelua.

## Lähdeluettelo

- Asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskelijahuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta 380/2009.
- Brusila, R., Hyvärinen, S., Kallio, M., Porras, K. & Sandberg, T. 2009. Eikö se kuulu kenellekään? Rohkene kohdata seksuaalisesti kaltoinkohdeltu nuori. Väestöliitto.
- Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. 2008. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset. Tutkimus peruskoulun 6. ja 9. luokan oppilaiden kokemasta väkivallasta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 87. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Eriksson, M. 2009. Girls and Boys as Victims: Social Workers' Approaches to Children Exposed to Violence. *Child Abuse Review* Vol. 18: 428–445.
- Holmberg, T. 2000. Lapset ja perheväkivalta. Lasten keskus.
- Kouluterveyskysely 2010. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/valtak.htm>
- Laiho, S. 2000. Urhea pikku nalle. Lasten keskus.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986.
- Lastensuojelulaki 417/2007
- Lepistö, S. 2010. Nuorten kokema perheväkivalta. Malli hyvinvoinnista ja selviytymisestä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Ojuri, A. 2004. Väkivalta naisen elämän varjona – tutkimus parisuhdeväkivaltaa kokeneiden naisten elämäkulusta ja selviytymisestä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Perusopetuslaki 628/1998
- Rautava, M. & Perttu, S. 2002. Naisiin kohdistuva pari- ja lähisuhdeväkivalta. Käsikirja perus- ja täydennyskoulutukseen. Helsinki: Erikoispaino Oy.
- Rivett, M., Howarth, E. & Harold, G. 2006. "Watching from the Stairs": Towards an Evidence-based Practice in Work with Child Witnesses of Domestic Violence. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. Vol 11(1): 103–125.
- Söderholm, A., Halila R., Kivitiä-Kallio, S., Mertsola, J. & Niemi, S. (toim.) 2004. Lapsen kaltoinkohtelu. Helsinki: Duodecim.
- Tunnista, turvaa ja toimi. 2008. Lähisuhde- ja perheväkivallan ehkäisyn suositukset sosiaali- ja terveystoimelle paikallisen ja alueellisen toiminnan ohjaamiseen ja johtamiseen. Julkaisuja 2008: 9. Sosiaali- ja terveysministeriö ja Kuntaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yhteiseen ymmärrykseen tasa-arvosta. Opas oppilaitoksen tasa-arvosuunnitelman laadintaan. 2008. Opetushallitus.
- Älä lyö lasta. 2010. Kansallinen lapsiin kohdistuvan kuritusväkivallan vähentämisen toimintaohjelma 2010–2015. Julkaisuja 2010:7. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Øverlien, C. 2010. Children exposed to domestic violence. Conclusions from the Literature and Challenges Ahead. *Journal of Social Work* 10(1): 80–97.

# KOULUIKÄISTEN LUVATON SYTYTTELY JA SIIHEN PUUTTUMINEN

*Brita Somerkoski, Pelastusopisto*

## Tiivistelmä

*Lasten luvaton tullen käsittelyä on tutkittu Suomessa vain vähän. Ilmiö on yleisempi kuin on oletettu. Tilastointi-intensiteetin vaihtelu pelastustoimessa, käsitteiden häilyvyys ja heikko turvallisuuskulttuuri tarjoavat mahdollisuuden neutralisaatioon eli vähättelyyn. Sytyttelyn taustalla voi olla toisistaan poikkeavia motiiveja, kuten uteliaisuus, akuutti kriisitilanne, ilkeä tai patologiset syyt.*

*Kolmasosa perusasteen toisen, viidennen ja kahdeksannen luokan oppilaista ilmoitti kyselytutkimuksessa käsitelleensä tulta luvattomasti. Lähes 70 % kahdeksannen luokan oppilaista ilmoitti leikkineensä palavalla kynttilällä. Yleisin tulen sytyttelypaikka oli oma koti tai kodin lähiympäristö. Tulentekovälineet hankittiin yleisimmin kotona joko ottamalla tai pyytämällä. Tilastollisesti merkitsevimmän luvaton tullen käsittelyä ennusti omien tulentekovälineiden omistaminen ja häiriökäyttäytyminen koulussa. Tulokset antavat viitteitä siitä, että tulella leikkineet oppilaat olivat jääneet koulun käytösalueen muunkin häiriökäyttäytymisen vuoksi.*

*Koulussa paloturvallisuusasioita sivutaan opetuksessa vuosittain. Viiden viime vuoden aikana Suomen perusasteen kouluissa on syttynyt yli 200 tulipaloo. Ruotsissa vastaava luku on vuodessa yli 500. Tästä huolimatta luvattomaan tulen käsittelyyn puuttuminen on satunnaista ja interventiota sävytti opettajien osalta ongelman tunnistamattomuus.*

*Suomen pelastusalueilla on parhaillaan valorisaatiovaiheessa Tulipysäkki-hanke, jolla luvattomaan tulen käsittelyyn puututaan viranomaisyhteistyöllä. Poliisi-, sosiaali-, pelastus- ja terveysturvallisuusviranomaiset ovat luoneet paikallisia interventio- ja palvelujärjestelmiä perheiden tapaamiseksi ja sytyttelijöiden puhuttamiseksi. Toiminta on osa poikkihallinnollista, kansallista sisäisen turvallisuuden ohjelmaa.*

**Asiasanat:** luvaton sytyttely, interventio, käytöshäiriö, neutralisaatio, tuhotyö tulella

## Kouluikäisten luvaton sytyttely ja siihen puuttuminen

Lasten ja nuorten luvattomasta tulen käsittelystä ei ole julkaistu Suomessa juurikaan tutkimustietoa ja kansainvälisestikin tarkastellen tutkimustiedon määrä on varsin vähäinen (Osborn 2009, 2). Aiheen tutkimattomuus tarjoaa mahdollisuuden neutralisaatioon eli sytyttelyn seurausten vähättelyyn. Näin tapahtuu varsinkin silloin, kun kyse on normaalipopulaatiosta, tavanomaista peruskoulua käyvistä lapsista.

Tutkijat ovat suhteellisen yksimielisiä siitä, että ilmiötä tulisi tutkia kokonaiselämäntilanteesta käsin. (Fineman 1980; Stickle & Blechman 2002; Wooden & Berkey 1984). Yleisesti häiriökäyttäytymisenä pidetty toiminta on liitettävä siihen prosessiin, jonka lapsen elämä kokonaisuudessaan muodostaa. Tämä kokonaisuus voidaan jakaa sisäisiin (emotionaaliset tekijät, impulssien kontrollointi, seksuaalisuus) ja ulkoisiin (käytös, kaveripiiri, perhedynamiikka) prosesseihin. Sytyttelyä näyttäisivät aiempien tutkimusten perusteella ennustavan ikä, sukupuoli, sisäiset ja ulkoiset käytöksen mallit, rikollisuus, perhedynamiikka sekä sosiaaliset tekijät (ks. esim. Slavkin 2000).

Luvattomalla tulen käsittelyllä tarkoitetaan ohjeiden vastaisesti sytytettyä tulta, esineiden, paikkojen, eläinten tai ihmisten polttelua, kärventämistä tai vahingoittamista tulella. Luvaton tulen käsittelyä on myös ilotulitteiden tai muiden pyroteknisten tuotteiden räjäyttäminen vastoin annettuja määräyksiä; luvaton nuotion tekeminen, tulitikkujen raapiminen tai sytyttimen käyttö sekä palavalla kynttilällä leikkiminen.

On otettava huomioon, että luvattomuuden käsite on häilyvä. Tässä luvattomana pidetään normien vastaista tulen sytyttämistä. Kyse on silloin sanktioidusta teosta. Edelleen normi voi olla lakiin tai asetukseen; järjestyssääntöön tai aikuisen antamaan ohjeeseen perustuva. Tutkimuksessa luvattomaksi tulen käsittelyksi ei katsota aikuisen valvonnassa tai luvalla sytytettyä tulta, eikä tupakan polttoa (Somerkoski 2007, 14–15). Tutkimus lasten ja nuorten luvattoman tulen käsittelyn piirteistä perustuu näkemykseen siitä, että ilmiöön voidaan puuttua tehokkaasti interventioin, jos toiminta havaitaan ajoissa.

Tutkijat ovat luokitelleet luvaton tulen käsittelyä monin eri tavoin. Esimerkiksi Fineman (1980, 1995) jakaa sytyttelijät uteliaisiin (ei-patologiset sytyttäjät) ja patologiisiin sytyttäjiin. Hänen mukaansa toisiinsa sidoksissa ja vuorovaikutteisessa asemassa olevat muuttujat voidaan jakaa kolmeen: persoonaan, sosiaalisiin muuttujiin ja ympäristömuuttujiin. Aiemmat kokemukset (esimerkiksi perhetaustan häiriöt) tai persoonallisuuden piirteet (esimerkiksi impulsiivisuus) voivat altistaa sytyttelijän epäsosiaalisiin tekoihin; ympäristön tekijät (esimerkiksi ryhmädynaamiset piirteet tai painostus) voivat vahvistaa käytöstä ja lisäksi teko on mahdollinen ympäristön tekijöiden (esimerkiksi saataville jätettyjen sytyttimien tai puutteellisen valvonnan) vuoksi. Myös Putnam ja Kirkpatrick (2005, 5)

erottavat tulella leikkimisen ja tulen sytyttämisen, mutta he esittävät, että nämä kaksi ilmiötä olisivat yhteydessä toisiinsa. Kehyksenä tämän erittäin monisyisen ongelman käsittelyssä esitetään usein myös Woodenin ja Berkeyn (1984, 4) malli, jossa tutkijat kuvaavat, että lapsi jää ensin sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle ja syrjäytyy ja alkaa lopuksi sytytellä tulipaloja. Wooden ja Berkey ovat eritelleet sytyttelytaipumusta myös jaottelullaan, joka selkeytensä vuoksi esitellään lähes aina lasten luvattoman tulen käsittelyn yhteydessä. Jaottelussaan tutkijat (Taulukko 1) jakavat sytyttelijät neljään: uteliaat sytyttäjät, kriisi-sytyttelijät, auktoriteettia vastustavat sytyttelijät ja patologiset sytyttelijät. On todettava, että luvattomasti tulta käsitelleet lapset voivat sytytellä useista syistä, eivätkä he välttämättä kykene erottelemaan näitä syitä toisistaan tai tiedostamaan niitä.

Motivaatiotekijä	Lapsen ominaisuus	Tulipalon ominaisuus
Uteliaisuus	2-7-vuotias poika, seikkailunhaluinen, opettelee kokeilemalla	tulipalo kodin lähellä; sytty silloin, kun aikuiset ovat poissa
Kriisi	6-12-vuotias lapsi, vetäytyvä, kommunikaatiovaikeuksia	tulen sytyttäminen on viesti (cry-for-help-fire), tulen syttymisen paikka merkittävä, tulipalon tarkoitus ei ole loukata ketään
Auktoriteetin vastustaminen	yli 10-vuotias sytyttäjä, jolla heikot sosiaaliset taidot ja käytösongelmia koulussa, rajoittunut kyky ymmärtää vaaraa	tarkoituksena tuhota omaisuutta; sytytetään ryhmässä; kilpailuja, haasteita, ilkeilyä; rikoksen tunnusmerkit täyttyvät
Patologinen sytyttely	psykkiset häiriöt, hallusinaatiot; luvaton tulen käsittely osa lapsen persoonallisuutta	kaavamaisuus, useita tulipaloja, yksin sytyttely, rituaalit

TAULUKKO 1. Tulen sytyttelyn motivaatiotekijöiden piirteitä Woodenia ja Berkeytä (1984) mukaillen.

Viranomaisten ylläpitämät tilastot eivät anna tarkkoja lukuja lasten luvattomasta tulen käsittelystä. Ensinnäkin poliisin ja pelastustoimen tilastoihin kirjataan vain hälytystehtävän aiheuttaneet tulipalot. Joissakin tapauksissa lasten sytyttelyn seuraukset ovat niin vähäiset, ettei viranomaisia ole katsottu tarpeelliseksi kutsua paikalle. Toiseksi sekä poliisin että pelastustoimen tilastointi-intensiteetti vaihtelee suuresti; tietokannan täyttäjää on useita ja yhteisiksi sovitut kriteerit voivat vaihdella. Lisäksi pelastustoimen tietokanta antaa vain viranomaisen arviota tulipalon syttymissyystä. Mikäli vahingot ovat suuret, tulipalo ja syttymissy tutkimaan tarkemmin. Kaikkiaan voidaan todeta, että vertailukelpoisen tilaston

tuottaminen lasten ja nuorten luvattomasta sytyttelystä on haasteellista; käytössä olevien tilastojen perusteella ilmiöstä voidaan saada vain viitteellinen kuva.

Pelastuslaitoksen onnettomuustietokanta PRONTO on järjestelmä, johon kerätään kaikki hälytystehtävän aiheuttaneet tulipalot Suomessa. Tilasto perustuu sammutustyön johtajan arvioon syttymissyystä ja sytyttäjistä. Esimerkiksi vuonna 2009 PRONTO:n tietokannan mukaan 7–15-vuotiaat sytyttivät noin 2 % kaikista ihmisen sytyttämistä tulipaloista. Alle 25-vuotiaiden osuus oli 11 %. On huomattava, että ihmisen sytyttämiksi arvioitujen tulipalojen syttymisyys jäi epäselväksi 55 %:ssa tapauksista (PRONTO 2010).

## Perusasteen oppilaat tulen käsittelijöinä; koulupalot

Tutkittaessa kyselytutkimuksella perusasteen oppilaita kolmasosa raportoi käyttäneensä tulta luvattomasti. Palavan kynttilän kanssa tulella oli leikkinyt suurin osa kahdeksaluokkalaisten ikäluokasta (Somerkoski 2007, 75). Kyselyn perusteella lapset käyttivät tulta luvattomasti enemmän kuin vanhempien ilmoituksesta voisi päätellä. Esimerkiksi 36 % viidesluokkalaisista ilmoitti luvattomasta tulen käsittelystä, mutta vain 21 % vanhemmista oli sitä mieltä, että lapsi käsittelee tulta luvattomasti. Samansuuntaisia lukuja saatiin, kun tarkasteltiin sitä, omistaako lapsi tulentekevälineet.

Koulurakennusten tulipaloja on tilastoitu PRONTO:n tietokannassa vuodesta 1996. Päiväkotirakennusten osalta tilanne on pysynyt vuodesta toiseen lähes ennallaan, mutta yleissivistävien oppilaitosten tulipalot ovat lisääntyneet (Taulukko 2). On otettava huomioon, että todellisuudessa ero on vielä suurempi, sillä yleissivistävien oppilaitosten rakennuksia on kouluverkon supistamisen vuoksi yhä vähemmän ja pelastustoimen tietokannan merkitsemistavat ovat täsmentyneet vuodesta 1996. Taulukon 2 perusteella saattaa ensi vilkaisulla näyttää siltä, että koulupalot olisivat kaksinkertaistuneet edellisestä vuodesta vuonna 2009 aikana. Kyse on kuitenkin tilastoinnin muutoksesta; tilastointitapa rakennuspalojen osalta tarkentui. Vuoden 2009 alusta syttymiskohdasta leviämättömät palot on kirjattu pelastustoimen PRONTO-tietokantaan rakennuspalovaara-merkinnällä. Aikaisemmin näitä ei saatu luotettavasti tilastoitua, vaan ne sisältyvät tehtävätyyppeihin ”rakennuspallo”, ”muu tulipalo” ja ”tarkistus-/varmistustehtävä”. Vuosina 2007 - 2009 koulupalloissa ei sattunut palokuolemia. (Somerkoski & Ketola 2010).

Rakennustyyppi	-96	-97	-98	-99	-00	-01	-02	-03	-04	-05	-06	-07	-08	-09	YHT.
Lasten päiväkot	6	10	10	7	5	4	7	5	10	6	5	12	10	20	117
Yleissivistävä oppilaitosrakennus	21	24	30	27	29	39	31	33	25	39	35	43	35	84	495
<b>Yhteensä</b>	<b>27</b>	<b>34</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>43</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>35</b>	<b>45</b>	<b>40</b>	<b>55</b>	<b>45</b>	<b>104</b>	<b>612</b>

TAULUKKO 2. Tulipalot lasten päiväkodeissa ja yleissivistävän oppilaitosten rakennuksissa vuosina 1996 - 2009 PRONTO:n tietokannan mukaan (PRONTO 2010).

Kuten yleensäkin tulipaloissa, myös koulupalojen osalta yleisin syytymissyy on ihmisen toiminta (Taulukko 3). Tarkastelujakson aikana vuosina 2005–2009 66 % yleissivistävien koulurakennusten tulipaloista aiheutui ihmisen toiminnasta. Tämä voi tarkoittaa luvatonta tulen käsittelyä, tuhotyötä, tulella leikkimistä, varomatonta tulen käyttöä tai tuottamuksellisuutta, jolloin tuli on syttynyt ihmisen toiminnan seurauksena, mutta ei tarkoituksella. Neljäsosa tulipaloista oli syttynyt koneen tai laitteen viasta. Yleisin sähkölaitevika koulussa oli loisteputken valaisimen kuristimen kärkeäminen, joka aiheutti savunmuodostusta koulun tiloissa.

Arvio, mikä aiheutti tulipalon	2005	2006	2007	2008	2009	Yhteensä
Ihmisen toiminta	26	21	28	26	54	155
Luonnontapahtuma tai -ilmiö	0	1	0	0	1	2
Koneen tai laitteen vika	5	11	12	7	23	58
Palovaarallinen aine	0	0	0	1	0	1
Muu syy	5	1	1	0	5	12
Ei voida arvioida	3	1	2	1	1	8
<b>Yhteensä</b>	<b>39</b>	<b>35</b>	<b>43</b>	<b>35</b>	<b>84</b>	<b>236</b>

TAULUKKO 3. Koulupalojen syytymissyyt pelastusviranomaisen arvion mukaan vuosina 2005–2009 (PRONTO 2010)

Suomessa sattuu vuosittain vähemmän koulupaloja kuin Ruotsissa sekä asukasmäärään että oppilaitosten määrään suhteutettuna. Viiden seurantavuoden aikana koulurakennusten tulipaloja oli ollut 236. Ruotsissa vastaava luku oli yli 500. Koulupalot syttyvät tyypillisimmin koulun käyttöaikaan aamupäivällä ja sellaisissa tiloissa, joissa oppilaat oleskelevat. Tämä antaa viitteitä siitä, että myös oppilaat ovat osallisia koulupaloihin; teknisistä lähteistä, kuten sähkö- tai laitevioista alkaneet tulipalot eivät selitä Suomen koulupalojen syytymissyytä kovinkaan kattavasti. (Somerkoski & Ketola 2010.)

## Luvattoman tulen käsittelyn interventio, Tulipysäkki-malli

Luvatonta tulen käsittelyä tarkastellaan valmistuneissa tutkimuksissa tavallisesti joko juridisesta, teknisestä, psykososiaalisesta tai kliinisestä näkökulmasta. Interventiotä käsitellessä tulisi luvatonta tulen käsittelyä tarkastella myös pedagogisista lähtökohdista käsin, koska kyse on oppimiseen liittyvästä ilmiöstä. Näin ollen sekä perheet että lapsi itse voivat hyötyä turvallisuusopetuksesta. (Kolko & Kazdin 1986.) Vaikka tieteellisessä tarkastelussa erotellaankin syyttelyn taustalla olevia motiivitekijöitä ja ei-toivotun käytöksen toistuminen, jo yksittäiseen luvattoman tulen käsittelyn tapaukseen tulisi puuttua intervention avulla.

Tutkimuksen Lasten luvaton tuli – perusasteen oppilaat syyttelijöinä (Somerkoski 2007) valmistumisen jälkeen Suomeen alettiin suunnitella järjestelmää, jolla luvattomaan tulen käsittelyyn pystyttäisiin puuttumaan tehokkaasti. Osa pelastusalueista on käynnistänyt alueellaan luvattoman tulen käsittelyn in-



terventiotoiminnan, joka on saanut nimekseen Tulipysäkki-malli. Toiminnassa viranomaiset ovat luoneet paikallisen palvelujärjestelmän, jolla lasten ja nuorten luvattomaan tulen käsittelyyn puututaan syyttelijää ja hänen vanhempiaan tapaamalla. Tapaamiseen liittyy aina paloturvallisuuskeskustelu, jonka tavoitteena on, että lapsi tai nuori ymmärtää paremmin tulen käsittelyn aiheuttamat vaaratilanteet. Hankkeessa pelastusalueille koulutettiin yhteyshenkilöt, jotka osaavat kohdata luvattomasti tulta käsitelleen lapsen.

Tulipysäkki-mallin mukaista interventiotointa kokeiltiin ensin Varsinais-Suomen pelastuslaitoksella ja vuoden 2008 jälkeen toiminta käynnistyi myös muilla pelastusalueilla. Tulipysäkin kaltaisia palvelujärjestelmiä on käytössä lukuisissa englanninkielisen kulttuuripiirin maissa, mutta Suomen mallin erityisominaisuus on nimenomaan hallinnon dialogissa ja viranomaisten yhteistyössä. Tämä yhteistyö on välttämätöntä vahvan yksilönsuojan vuoksi; Suomessa pelastusviranomaisille ei ole vasta voimaan tullessa pelastuslaissakaan annettu mahdollisuutta kerätä rekisteriä sytytelleistä lapsista ja heidän taustoistaan. Iso-Britanniassa, Australiassa ja Yhdysvalloissa tämä on mahdollista.

Suomen Tulipysäkki-mallin interventiojärjestelmä perustuu siihen, että pelastusviranomaisen tarjoaa resurssiaan muiden viranomaisten käyttöön lasten syytelytapauksissa. Käytännössä tämä tarkoittaa pelastusviranomaisen lakisääteisen ennalta ehkäisevän työn tekemistä. Sellainen toteutuu esimerkiksi turvallisuusviestinnässä, osallistamalla koulujen oppilashuoltotyöryhmän toimintaan pyydetessä tai tapaamalla syytellyttä lasta ja hänen perhettään erikseen annetun toimintaohjeen kaavaa noudattaen. Tulipysäkki-mallin mukainen toiminta on erityisen aktiivista Varsinais-Suomen, Pohjois-Karjalan ja Keski-Uudenmaan pelastuslaitoksilla, joissa toiminta on jo saanut vakiintuneita muotoja. Hanketta koordinoidaan Pelastusopistosta käsin. Toimintaa käynnistettäessä on huomattu ensinnäkin, että pelastusviranomaisten koulutusta lastensuojeluilmoituksen tekemisestä tulisi lisätä ja toiseksi, että koulujen tulisi sopia yhdessä oppilaiden vanhempien kanssa siitä, millaisia esineitä kouluun voi tuoda. Tulentekovälineiden kantaminen koulurepussa saattaa edesauttaa tulipalon syttymistä koulurakennuksessa. Koululla tulisikin olla toimintaohjeet tapauksiin, jolloin oppilaan nähdään häiritsevän opetusta tai koulun toimintaa tulentekovälineitä käyttämällä. Kaikkiaan voidaan todeta, että pelastusviranomaiset tekevät mielellään yhteistyötä muiden viranomaisten kanssa. Yhteisessä turvallisuuskulttuurin kehittämishankkeessa riittää toimintaa useille viranomaisille erikseenkin, mutta yhteistyössä toimintaa voidaan tehostaa ja rationalisoida.

## Pohdinta

Lasten luvattoman tulen käsittelyn tutkimus on antanut arkitiedolle entistä järjestelmällisemmän muodon. Ilmiötä on kartoitettu osana kouluikäisen lapsen

elämää. On todennäköistä, että suuri osa luvattomasta tulen käsittelystä perustuu ei-patologiseen toimintaan. Sen käynnistäjänä on osittain luontainen uteliaisuus, mutta myös muut syyt. Tutkijat korostavat, että jatkuessaan luvaton toiminta voi pahimmillaan johtaa syrjäytymiseen ja rikolliseen elämäntapaan tai toisaalta muuttua patologiseksi syyttelyksi. Luvaton tulen käsittely ilmenee harvoin yksinään käyttäytymisen epäsosiaalisena piirteenä; nuoren elämään liittyy usein monia häiriökäyttäytymisen muotoja. (esim. Stickle ja Blechman 2002, 191.)

Suomalainen tutkimus (Somerkoski 2007, 6) antaa viitteitä siitä, että lasten luvattoman tulen käsittelyn ilmiö on Suomessakin yleisempi kuin on osattu odottaa. Samansuuntaisia tuloksia on saatu muiltakin eurooppalaisen kulttuurin alueilta, muun muassa Italiasta, jossa 29 % kouluikäisistä lapsista ilmoitti leikkineensä tullella. (Del Bove, Caprara, Pastorelli & Paciello 2008, 234–244.) On huomattava, että koulujen lainsäädännössä on turvattu oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Tällä tarkoitetaan fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallista koulua ja yleisemmin turvallisuuskulttuurin vaalimista. (Markkula & Öörni 2009, 85.)

Nuoruudessa vertaisryhmällä on merkittävä asema sosialisatiossa. Niin sanotun toissijaisen sosialisatioryhmän, esimerkiksi ystäväpiirin vaikutus saattaa olla toiminnan ja ajattelun kannalta merkittävämpi kuin primääriyhmän eli perheen merkitys. (Salmi 2004.) Laitisen ja Nyholmin (1995, 28–57) mukaan alle 15-vuotiaiden tekemistä rikoksista noin 90 % oli tehty ryhmissä. Varsinainen haaste asian parissa työskenteleville aikuisille on sellaisten opetus- ja interventio menetelmien kehittäminen, jotka osataan kohdentaa oikein.

Tarkasteltaessa koulupaloja pelastustoimen onnettomuustietokanta PRONTO:n avulla kävi ilmi, että neljäsosa yleissivistävissä oppilaitoksissa syttyneistä vahingoista liittyi sellaisiin tapahtumiin, joihin on vaikea tai mahdoton vaikuttaa. Ainakin  $\frac{3}{4}$  paloista voidaan pitää sellaisina, joihin olisi voitu vaikuttaa koulun turvallisuuskulttuuria parantamalla, tehostamalla valvontaa, lisäämällä valaistusta ja lukitusta, lisäämällä asiantuntijuutta, järjestämällä interventioita tai parantamalla teknisesti sellaisia kohteita koulussa, joissa käsitellään tulta, sähköä tai helposti syttyviä aineita.

Suomalaislasten luvaton tulen käsittelyä koskeva väitöstutkimus on vuodelta 2007 (Somerkoski 2007). Tutkimuksen mukaan kaikista tutkituista lapsista ja nuorista noin kolmasosa ilmoitti käyttäneensä tulta luvattomasti ja kahdeksanteen luokkaan mennessä palavalla kynttilällä oli leikkinyt 69 % tutkituista lapsista ja nuorista. Sekä pelastusviranomaisten tietokanta että aiemmat tutkimukset osoittavat, että suuri osa lasten ja nuorten luvattomasta syyttelystä ei tule koskaan aikuisten tietoon. Siksi saadut luvut luvattoman tulen käsittelyn määristä lienevät vain viitteellisiä. On muistettava, että leikkiessään tullella lapsi on vaaraksi paitsi ympäristölleen myös itselleen. Koulussa ilmenevään syyttelyyn voidaan puuttua ilmoittamalla asiasta pelastusviranomaiselle ja rekisteröimällä syyttelyjäljet koulurakenteista. Korjausketjun toiminnan tehostaminen

antaa viestin kunnan julkisten rakennusten huolenpidosta; tämä rakennus on kunnossa – tästä rakennuksesta välitetään. (Vrt. esim. Kolko & Kazdin 1988, 1991; Putnam & Kirkpatrick 2005, 2.)

Tulipysäkki-palvelujärjestelmän toteutuminen kaikilla pelastusalueilla tarjoaisi ensinnäkin viranomaisille ja kasvattajille keinon puuttua luvattomaan tulen käsittelyyn ja toiseksi lisäksi hallinnollista dialogia. Keskeisiä viranomaisia toiminnassa ovat koulu-, pelastus- ja sosiaaliviranomaiset sekä poliisi. Parhaimmillaan toiminta vähentää syrjäytymistä ja toteuttaa käynnissä olevan poikkihallinnollisen sisäisen turvallisuuden ohjelman tavoitteita, joiden mukaan Suomen tulisi olla Euroopan turvallisimman valtion vuoteen 2015 mennessä.

## Lähdeluettelo

- Del Bove, G., Caprara, G., Pastorelli, C. & Paciello, M. 2008. Juvenile firesetting in Italy: relationship to aggression, psychopathology, personality, self-efficacy, and school functioning. *Child and Adolescents Psychiatry*. 17, 235–244.
- Fineman, K. 1980. Firesetting in Childhood and Adolescence. *Psychiatric Clinics of North America* 3 (3), 483–500.
- Fineman, K. 1995. A model for the qualitative analysis of child and adult fire deviant behavior. *American Journal of Forensic Psychology* 13 (1), 31–60.
- Kolko, D. & Kazdin, A. 1986. Parent Psychopathology and Family Functioning among Childhood Firesetters. *Journal of Abnormal Child Psychology* 14 (2), 315–329.
- Kolko, D. & Kazdin, A. 1988. Prevalence of Firesetting and Related Behaviors Among Child Psychiatric Patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 56 (4), 628–630.
- Kolko, D. & Kazdin, A. 1991 *Journal of Clinical Child Psychology* 20 (2), 191–201.
- Laitinen, A. & Nyholm, M-L 1995. *Luvaton nuoruus*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Markkula, J. & Öörni, E. 2009. Turvallinen elämä lapsille ja nuorille. Kansallinen lasten ja nuorten tapaturmien ehkäisy ohjelma. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos (THL), Raportti 27/2009.
- Osborn, A. 2009. "The relationship Between Trauma and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptomatology in Juvenile Firesetters" School of Professional Psychology. Paper 84. <http://commons.pacificu.edu/spp/84>
- PRONTO. 2010. Pelastustoimen resurssi- ja onnettomuustilastojärjestelmä. Suomen Sisäasiainministeriö.
- Putnam, C. & Kirkpatrick, J. 2005. Juvenile Firesetting A research Overview. *Juvenile justice Bulletin*. May 2005. Noudettu 27.8.2005 [www.ncjrs.org/pdffiles/ojdp/207606.pdf](http://www.ncjrs.org/pdffiles/ojdp/207606.pdf).
- Salmi, V. 2004. Varhaisnuorten normirikkomukset –ongelma vai osa nuoruutta? Helsingiläisten 12–13-vuotiaiden kielletyn ja rikollisen toiminnan laajuus, piirteitä ja merkityksiä. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran Julkaisuja 40.
- Slavkin, M. 2000. Juvenile Firesetting: An Exploratory Analysis. Department of Counseling and Educational Psychology. IN: Indiana University.
- Somerkoski, B. 2007. Lasten luvaton tuli – perusasteen oppilaat syyttelijöinä. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisu. Sarja C:261. Turku: Painosalama.
- Somerkoski, B. & Ketola, J. Koulupalot Suomessa. PRONTO:n tietokanta 2005–2009. B-sarja. Tutkimusraportti 5/2010. Pelastusopisto.
- Stickle, T & Blechman, E. 2002. Aggression and Fire; Antisocial Behavior in Firesetting and Nonfiresetting Juvenile Offenders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 24 (3), 177–193.
- Wooden, W. & Berkey, M. 1984. *Children and Arson: America's Middle Class Nightmare*. NY: Plenum.

## OSA III

# KEHITTÄMISHANKKEITA JA KÄYTÄNNÖN TOIMIA OPPILAITOSTEN TURVALLISUUDEN EDISTÄMISEKSI

Teoksen kolmannessa osassa käsitellään oppilaitoskontekstissa esille nousseiden haasteiden kohtaamista tapahtuneiden ja toteutettujen hankkeiden pohjalta. Onnettomuustutkintakeskuksen johtava tutkija Kai Valonen käsittelee artikkelissaan **Mitä koulusurmat ovat meille opettaneet?** koulussa tapahtuneita äärimmäisiä väkivallantekoja onnettomuustutkinnan näkökulmasta. Valosen artikkelissa esitetään onnettomuustutkintalautakuntien työn pohjalta konkreetteja ehdotuksia, joiden tavoitteena on vähentää koulusurmien todennäköisyyttä, seurauksia ja seurausten laajuutta.

Kangasalan koulujen turvallisuudesta vastaava Sariolan yhtenäiskoulun rehtori Tuomo Myllö ja OPTUKE-verkoston koordinaattori Eila Lindfors Tampereen yliopistosta esittelevät artikkelissaan **Yläkoulun turvakurssi – turvallisuus osaksi arkielämää** OPTUKE-verkoston pilottiyhteistyönä toteutetun turvallisuuskasvatuksen opintokokonaisuuden. Yläkoulun turvakurssin ilmiölähtöinen ja oppilaita osallistava lähestymistapa osoittautui hyväksi lähtökohdaksi vastattaessa oppilaiden tarpeeseen saada opiskella tulevaisuuden näkökulmasta tärkeitä asioita.

Projektipäällikkö Helena Lehkonen Tampereen yliopiston koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemiseen pyrkivästä YTYÄ-hankkeesta esittelee artikkelissaan **Leirikouluprojekti – perusopetuksen yläkoulun toimintakulttuurin kehittäminen oppilaiden omaehtoista yrittäjyyttä tukevaksi** ympäröivän yhteiskunnan eri tahojen käyttöä oppimisympäristöinä opetuksen rikastamiseksi. Rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen malli tavoittaa oppilaiden ja opettajien turvallisuuteen liittyvät diskurssit, joiden käyminen on ensiarvoisen tärkeää, kun halutaan suunnitella uudenlaista toimintaa varsinaisen kouluympäristön ulkopuolelle ja hyödyntää ympäröivän yhteiskunnan mahdollisuuksia oppimisympäristöjen monimuotoistamisessa.

Yliopistonlehtori Irmeli Rantala Tampereen yliopistosta esittelee artikkelissaan **Käyttäytymisen haasteiden opettaminen opettajankoulutuksessa** erityispedagogiikan kurssin, jonka tehtävänä on vastata perusopetuslain muutoksen (642/2010) edellyttämään oppilashuollon kehittämiseen. Lakimuutos edellyttää oppilaalle varhaista tukea. Oppilashuoltoa on siten myös tuleville opettajille opettava. Tampereen yliopiston opettajaopiskelijoille ja täydennyskoulutuksessa oleville opettajille järjestämä kurssi esittelee oppilaitoksen turvallisuuden kehittämistä käyttäytymisen haasteiden tunnistamisen ja kohtaamisen näkökulmasta.

Koulutuspäällikkö Erkki Ellonen Poliisiammattikorkeakoulusta nostaa esiin artikkelissaan **Henkilöturvallisuus opetustyössä** opettajien kohtaamat uhka- ja väkivaltatilanteet sekä niiden ratkaisumahdollisuuksia. Ellonen korostaa henki-

löturvallisuuden vaikuttavien tekijöiden arviointia tärkeänä osana varautumista ja toimintamallien suunnittelua osana koulun turvallisuutta.

Laurea-ammattikorkeakoulun yliopettajan Päivi Marjasen ja opiskelija Meriana Martikaisen artikkeli **Opiskelijat lasten ja nuorten turvallisuuskulttuurin rakentajina** esittelee lasten ja nuorten turvallisuuden edistämiseksi ESR-rahoitteisessa Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa tehtyä monialaista kehittämistyötä. Terveys-, turvallisuus- ja sosiaalialan opiskelijat ovat kehittäneet erityisesti ennalta ehkäiseviä turvallisuusinnovaatioita päiväkotien, koulujen, neuvoloiden ja lastensuojelun laitosten toimintaympäristöihin sekä koteihin, esim. luokan turvallisuusapulainen, aktiviteettikansio, vanhempien turvaopas, turvallisuuspelit, kotien turvallisuuskävely.

**Poliisin ja oppilaitosten välinen yhteistyö on** Helsingin poliisilaitoksen ylikonstaapelin Markus Heiskasen puheenvuoro oppilaitosten turvallisuuskulttuurin, erityisesti yhteisöllisyyden kehittämisen puolesta. Heiskanen esittää oppilaitoksiin turvallisuustiimejä, jotka voisivat seurata oppilaitoksen arkipäivää ja vaikuttaa laaja-alaisesti turvallisuuden kehittämiseen.

**Opetusalan turvallisuuspalkinto** esitellään Suomen Palopäälystöliiton toiminnanjohtajan Ari Keijosen puheenvuorossa. Palkinnon tehtävä on nostaa esiin oppilaitoksissa tehtyjä hyviä turvallisuuden edistämisen innovaatioita ja edistyksestä turvallisuustyötä.

**Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkoston OPTUKE**n esittelee tutkija Brita Somerkoski. OPTUKE on esimerkki moniammatillisesta ja monitieteisestä tutkimus- ja kehittämissyhteistyötä. Hämeenlinnassa järjestetty symposium ja käsillä oleva teos ovat esimerkkejä OPTUKE-verkoston toiminnan tuloksista.

## MITÄ KOULUSURMAT OVAT MEILLE OPETTANEET?

*Kai Valonen, Onnettomuustutkintakeskus*

### Tiivistelmä

*Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien tutkintaa varten säädettiin erillislaki, jonka nojalla valtioneuvosto asetti molempia tapauksia varten tutkintalautakunnan. Tutkinnassa selvitettiin ja esitettiin tapahtumien kulku ja tapahtumaan liittyvät taustatekijät monitieteellisesti ja poikkihallinnollisesti. Käsitteilytavassa pyrittiin sellaiseen jäsentelyyn, josta asiakokonaisuuden voisi ymmärtää mahdollisimman hyvin. Tutkintalautakuntien työn tuloksina syntyneet tutkintaselostukset on julkaistu oikeusministeriön verkkosivuilla.*

*Kummassakin tutkinnassa tehtiin töitä reilun vuoden verran. Työ kiteytyi Jokelan tapauksessa (2007) 28 johtopäätökseen ja 13 suositukseen. Vastaavasti Kauhajoen tapauksessa (2008) johtopäätöksiä tehtiin 28 ja suosituksia annettiin 9. Johtopäätökset kuvaavat tutkintalautakunnan ymmärrystä siitä, mikä tapahtumassa oli oleellista. Suositukset puolestaan ovat tutkintalautakunnan näkemyksiä siitä, miten vastaavanlaisten tapausten todennäköisyyttä ja seurauksia voidaan vähentää.*

*Valtioneuvosto on tehnyt molempien tapausten osalta päätöksen siitä, mihin toimenpiteisiin suositusten johdosta ryhdytään. Osa asioista on edennyt suositusten tarkoittamalla tavalla, mutta monessa tapauksessa kehitys tai toimenpiteiden vaikuttavuus on ollut vähäisempää. Päätökset on saatavissa valtioneuvoston verkkosivuilta.*

**Asiasanat:** koulusurmat, Jokela, Kauhajoki, onnettomuustutkinta, turvallisuussuositukset

## Koulusurmien tutkintatarve ja tutkinnan aloittaminen

Onnettomuuksien tutkintaa ja siten Onnettomuustutkintakeskuksen toimintaa sääteli vuoteen 2011 saakka laki onnettomuuksien tutkinnasta (laki 373/1985). Sen mukaan voitiin tutkia suuronnettomuudet ja suuronnettomuuden vaaratilanteet sekä niitä vähäisemmät ilmailu-, raide- ja vesiliikenneonnettomuudet. Jatkossa tutkintaa ohjaa turvallisuustutkintalaki, joka tuli voimaan kesäkuun alussa 2011.

Jokelan koulusurmat tapahtuivat 7.11.2007. Poliisi aloitti heti oman tutkintansa, jonka tarkoituksena oli normaalin esitutkinnan tapaan selvittää rikoksen tekijä ja se, oliko tekijällä mahdollisesti rikoskumppaneita. Tapahtuma järjestyi yhteiskuntaa merkittäväällä tavalla, joten syntyi tarve poliisin tutkintaa laaja-alaisemmalle selvitykselle. Tarkoituksena oli löytää keinoja vastaavanlaisten tapahtumien estämiseksi ja seurausten vähentämiseksi. Tämä tarkoitti onnettomuustutkinnan menetelmien soveltamista tahalliseen tekoon.

Onnettomuustutkintaa ei kuitenkaan voitu käynnistää, koska sitä mahdollistavaa lainsäädäntöä ei ollut. Siksi oikeusministeriö asetti työryhmän valmistelemaan Jokelan koulusurmien tutkintaan tarvittavaa lakia. Työryhmä teki töitä noin vuoden ajan, jotta lakiehdotus saatiin valmiiksi. Tutkinta oli aloitettu työryhmän työskentelyn aikana, mutta valtuudet eivät olleet riittävät kaikkien tarvittavien tietojen saamiseksi. Varsinaisen tutkintalautakunnan asetti valtioneuvosto 6.11.2008. Lautakunnan kokoonpano oli sama kuin lainsäädäntöä valmistelleen työryhmän eli jäsenet oli koottu valtion työryhmille tyypilliseen tapaan pääosin asiaan liittyvistä ministeriöistä.

Jokelan koulusurmien tutkintaa koskevan lain ollessa eduskunnan käsiteltävänä tapahtuivat 29.3.2008 Kauhajoen koulusurmat. Lain oli tarkoitus alun perin koskea vain Jokelaa, mutta mukaan lisättiin mahdollisuus Kauhajoen koulusurmien tutkintaan. Siten lain nojalla asetettiin oma tutkintalautakunta Kauhajoen koulusurmien tutkintaa varten. Sen jäsenet eivät olleet ministeriöiden tai muiden toimijoiden edustajia vaan onnettomuustutkinnalle tyypilliseen tapaan mahdollisimman riippumattomia eri osa-alueiden asiantuntijoita.

## Tutkintatyö käytännössä

Koulusurmia oli mahdollista lähteä tutkimaan samaan tapaan kuin onnettomuuksia. Tutkinta alkoi keräämällä tiedot konkreettisista tapahtumista, ja sen jälkeen laajentamalla tiedonhankintaa asiaan liittyviin taustatietoihin. Erona tavanomaiseen onnettomuustutkintaan oli käsiteltävän asian laajuus. Tapahtumien taustoihin voitiin helposti lukea asioita ja ilmiöitä esimerkiksi koulumaailmasta, perheyhteisöistä, internetistä, paikallisista yhteisöistä, terveydenhuollosta, varusmiespalveluksesta ja mediaympäristöstä. Teemoja olivat muun muassa kou-



lukiusaaminen, nuoruusiän mielenterveysongelmat, nuorisotyö, aseiden saataavuus, sukupolvien välinen vuorovaikutus ja tietosuojakysymykset. Näitä listoja on mahdollista jatkaa pitemmälle. Lisäksi selvitettäväksi tuli poliisi-, pelastus- ja ensihoitotoiminta, koulun rakenteelliset kysymykset, median toiminta ja psykososiaalinen jälkihoito. Hyvän lähtökohdan eri teemojen käsittelyyn antoivat poliisin esitutkintapöytäkirjat, joissa konkreettiset tapahtumat oli esitetty yksityiskohtaisesti.

Tutkinta eteni tutkintaselostuksen jäsentelyn mukaisella tavalla. Selostuksen alkuun koottiin tiedot tapahtumista ja taustatiedoista. Taustatietoihin sisältyi käsiteltäviin teemoihin liittyvää tutkimustietoa sekä tietoa asiaan liittyvien yhteiskunnan osa-alueiden toimintatavoista ja niille asetetuista vaatimuksista. Analyysiosiossa tutkintalautakunta esitti pohdintaa oleellisimmista eri näkökulmista, jotka edelleen tiivistettiin johtopäätöksiksi.

Eduksi yleiselle turvallisuudelle on jo se, että tapahtumakokonaisuus ja taustat kootaan monialaiseen yhteen selostukseen mahdollisimman kattavasti. Tutkintaselostuksen loppuun on kuitenkin kiteytetty tutkinnan tärkein anti - turvallisuussuosituksia. Ne ovat tutkintalautakunnan työn perusteella syntynyt näkemys siitä, miten vastaavanlaiset tapahtumat voitaisiin jatkossa välttää tai niiden seuraukset olisivat mahdollisimman vähäiset. Tällaisten tapausten estäminen kokonaan on vaikeaa tai jopa mahdotonta, mutta molemmissa tutkintalautakunnissa oli näkemys, että niiden toistumisen todennäköisyyttä on selvästi mahdollista pienentää.

## Jokelan tapahtumat

Jokelan koulukeskuksessa, jossa toimii yläaste ja lukio, oli 7.11.2007 meneillään tavanomainen koulupäivä. Tekijä, 18-vuotias lukion kolmannen vuoden opiskelija ei osallistunut aamun ensimmäisille tunneille, vaan saapui polkupyörällään koululle lukiolaisten ruokailun aikaan kello 11.37. Mukanaan hänellä oli puoli-automaattinen pienoiskiväärin kaliiberia oleva pistooli. Tekijä meni kouluun sisään, ampui pohjakerroksen aulaan lukiolaisen ja meni wc-tiloihin. Paikalle tulleet opiskelijat luulivat verta vuotavan opiskelijan kaatuneen portaissa ja soittivat hätäkeskukseen. Hätäilmoituksen aikana tekijä tuli ulos wc:stä ja ampui lyhyen ajan kuluessa kolme muuta lukiolaista, paikalle noudetun terveydenhoitajan ja vielä yhden lukiolaisen. Kuusi henkilöä sai surmansa neljän minuutin kuluessa.

Tekijä liikkui koulun tiloissa ammuskellen, minkä aikana rehtori käski kuuluttamalla kaikkia pysymään luokissaan. Ylimmässä kerroksessa tekijä kohtasi kaksi penkillä vielä istunutta lukiolaista, joita kohti hän ampui. Toinen sai surmansa, mutta toinen pääsi pakenemaan. Tekijä yritti sytyttää tulipaloa mukanaan olleilla palavalla nesteellä ja tulitikuilla, mutta ei onnistunut.

Seuraava tekijän tavoittelema kohde oli ilmeisesti ruokailevat lukiolaiset. Hän pyrki keskimmäisen kerroksen ruokalaan, mutta sen lasiovet oli ehditty lukita. Tekijä ampui oveen, mutta siitä ei seurannut henkilövahinkoja, eikä hän saanut ovea auki. Seuraavan kerran tekijä havaittiin koulun takapuolella, jossa hän surmasi kohtaamansa koulukeskuksen rehtorin. Ampumisen aloittamisesta oli tällöin kulunut noin 15 minuuttia.

Tekijä kuljeskeli koulun tiloissa ja kävi muun muassa yhdessä yläasteen luokassa, jossa ovi oli auki ja oppilaita oli ilman opettajaa. Tekijä riehui luokassa ja ampui televisioon ja ikkunaan, mutta ei surmannut ketään. Monissa muissa luokissa oppilaat olivat lukitun oven takana. Luokista ikkunoiden kautta poistuminen oli hankalaa, sillä ikkunoissa ei ollut avauskahvoja ja osa ikkunoista oli maanpintaan nähden korkealla.

Tekijä ampui myös pihaan saapuneita poliiseja kohti, mutta ensimmäiset luodit eivät lävistäneet ikkunaa ja ovesta ammutut menivät ohi. Todennäköisesti siinä vaiheessa, kun poliisi tunkeutui kouluun sisään, tekijä arvioi toimintamahdollisuutensa huonoiksi. Hän vetäytyi wc-tiloihin ja ampui itseään päähän. Kuolleita oli tapahtuman seurauksena yhteensä yhdeksän.

## Jokelan koulusurmien taustatekijöitä ja johtopäätöksiä

**Tapahtumat koululla etenivät nopeasti, joten omatoiminen pelastautuminen oli tärkeää. Koulun rehtorin kuulutuksella oli ratkaiseva vahinkoja estävä vaikutus.** Ovien lukitseminen oli tässä tapauksessa onnistunut ratkaisu. Tekijä ei muun muassa päässyt ruokalaan, jossa oli meneillään lukiolaisten ruokailu. Joiltain osin omatoiminen pelastautuminen oli kuitenkin improvisoitua ja epävarmaa. **Valmiuksia tämän kaltaisessa tilanteessa toimimiseen on mahdollista parantaa varautumista kehittämällä.**

Tekijä oli suunnitellut tekoaan ainakin reilun puolen vuoden ajan. Hänen tarkoituksenaan oli tappaa monta ihmistä ja aiheuttaa paljon tuhoa. Hän tavoitteli teolleen julkisuutta ja näkyvyyttä. Hän oli perehtynyt internetin avulla aikaisempiin koulusurmiin, joita hän ihanno. Hän kopioi toimintamallinsa niistä.

Tekijä oli hankkinut aseensa paikallisesta aseliikkeestä. Ennen sitä hän oli käynyt yhden kerran ampumassa ampumaradalla ampumaseuran aseella ja samalla liittynyt seuran jäseneksi. Luvan aseensa hankkimiseksi hän sai viemällä hakemuksen poliisilaitoksen kansliaan. Häntä ei sen aikaisten käytäntöjen mukaan haastateltu tai esimerkiksi pyydetty toimittamaan lääkärintodistusta. Hän sai koulusurmien toteuttamiseen soveltuvan aseensa varsin helposti.

Tekijää oli kiusattu ala-asteelta lähtien ja vielä lukiossakin. Kiusaamisesta oli tietoja useilla eri henkilöillä. Kiusaamiseen oli jossain määrin puututtu, mutta asiaan ei ollut saatu ratkaisua. Kiusaaminen oli tekijälle vaikea asia, joka heikensi yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja aiheutti paineita. Koulujen henkilöstöllä

on keskeinen tehtävä kiusaamisongelman ratkaisemisessa, sillä koulussa paikalla ovat kiusaajat, kiusatut sekä opettajat ja muu ammattihenkilöstö. Erityisen tärkeää on ennaltaehkäisy.

Tekijä oli hakeutunut 16-vuotiaana mielenterveysongelmien vuoksi koulu-terveydenhoitoon ja sai psyykenlääkkeitä. Kyseisiä lääkkeitä ei suositella alle 18-vuotiaille, mutta jos niitä kuitenkin määrätään, seurannan tulisi olla tiivistä ja perustua potilaan tapaamisiin. Tekijälle ei laadittu kokonaisvaltaista hoitosuunnitelmaa hänen tilansa seuraamiseksi. Vanhemmat toivoivat tekijän pääsevän nuorisopsykiatrian poliklinikalle, mutta se ei järjestynyt.

Tekijä oli syrjäytynyt, mutta epätyypilliseen tapaan. Hän muun muassa kävi lukiota, jossa hän pärjäsi kohtalaisesti. Hän ei käyttänyt päihteitä eikä tiedossa ole aikaisempia rikoksia. Hän ei myöskään ollut perusuunteeltaan aggressiivinen. Tekijällä ei ollut montaa kaveria, ja hänellä oli vaikeuksia kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa. Tekijä vietti runsaasti aikaa internetissä, josta hän löysi mallit koulusurmien toteuttamiseksi, mahdollisuuden omaksua aikaisempien koulusurmaajien motiiveja ja samanhenkistä keskusteluseuraa. Hän myös käytti internetiä osana tekoaan julkaisemalla siellä aineistoaan. Internet-yhteisön tulisi itse pyrkiä vaikuttamaan siihen, millainen viestintäympäristö internetistä kehittyy. Hyviä käytäntöjä on olemassa.

**Oppilas- ja opiskelijahuollon työ ei ollut riittävän tuloksekasta.** Siihen vaikutti osaltaan se, että ryhmällä ei ollut muodollista päätösvaltaa. Asioiden seuraamista puolestaan vaikeuttaa se, että kokouksista ei tehty yhteisiä muistiinpanoja. Salassapitosäännöksistä oli havaittavissa epäselvyyttä, mikä haittasi asioiden käsittelyä oppilaan tai opiskelijan edun mukaisesti. Tutkinnassa todettiin, että Jokelan lukioon oli onnistuttu luomaan yhteisöllisyyttä. Koulussa tosin esiintyi kiusaamista ja työilmapiirin jännitteitä.

Tekijä oli antanut teostaan ennakkoon joitakin viitteitä ympäristöönsä, mutta tiedot olivat hajallaan eivätkä ne yhdistyneet tekoa ennakoiviksi tiedoiksi. Huoli tekijästä havaittiin parhaiten nuorisotyössä. **Ongelmatilanteissa moniammatillinen yhteistyö on erityisen tärkeää.**

## Kauhajoen tapahtumat

Seinäjoen ammattikorkeakoulun Kauhajoen yksikössä oli 23.9.2008 alkamassa tavanomainen opiskelupäivä. Rehtori oli luennoimassa juhlasalissa syksyn uusille opiskelijoille, ja luokkatiloissa oli oppitunteja ja harjoituksia. Pohjakerroksen luokassa 3 oli kello 8 alkanut oppitunnit, joista kahdella ensimmäisellä oli tarkoitus kerrata asioita ja sen jälkeen aloittaa koe kello 10. Opettaja ja opiskelijat kuitenkin sopivat, että kerrataan tunnin verran ja aloitetaan koe kello 9.15. Kello 10.30 kokeesta oli poistunut viisi opiskelijaa ja luokassa oli vielä opettaja ja 12 opiskelijaa.

Samaan opiskelijaryhmään kuulunut 22-vuotias mies tuli sisään luokkaan ja ampui pistoolilla luokan etuosaan. Hän palasi takaisin käytävään todennäköisesti vaihtamaan aseeseen lipasta ja pyrki uudelleen luokkaan. Opettaja yritti estää oven avaamista, mutta tekijä ampui oven ikkunan läpi. Tekijä pääsi luokkaan sisään ja ampui opettajaa ja kaikkia opiskelijoita, joiden havaitsi ääntelevän tai liikkuvan. Kaksi opiskelijoista onnistui piileskelemään ja olemaan liikkumatta sillä tavoin, että he säästyivät luodeilta. Lisäksi yksi opiskelija selvisi hengissä vaikka saikin luodin päähänsä. Kaikki muut yhdeksän opiskelijaa sekä opettaja saivat surmansa.

Kymmenen minuutin kuluttua ampumisen aloittamisesta tekijä levitti luokkaan mukanaan ollutta bensiiniä, sytytti sen palamaan ja poistui luokasta. Tulipalon sytyttyä kolme pelastunutta pääsi pakenemaan luokan ikkunan kautta ulos. Poistuminen oli kuitenkin haastavaa, sillä ikkunoita avaamalla ei päässyt ulos, vaan niitä piti rikkoa tuoleilla lyömällä.

Tekijä liikkui koulun tiloissa ammuskellen, esineitä rikkoen ja tulipaloja sytyttellen, mutta ei tavoittanut rakennuksesta enää ketään. Henkilökunta oli kuulutuksen avulla kehottanut kaikkia poistumaan koulun tiloista, minkä ansiosta kaikki muut kuin luokassa kolme olleet selvisivät tilanteesta ilman fyysisiä vammoja. Poistumisessa oli tosin jonkin verran viivettä ja epävarmuutta, sillä tapahtumaa ei heti uskottu todeksi. Osa ihmisistä meni katsomaan, mitä tapahtuu ja osa nouti vielä tavaroitaan, vaikka järkevintä olisi ollut mahdollisimman nopea poistuminen.

Poliisin ensimmäinen paikalle tullut partio pyrki kouluun sisään, mutta se joutui perääntymään, koska tekijä ampui kohti poliisimiehiä ja pelastusajoneuvoja. Kun poliisimiehiä oli saapunut paikalle enemmän, heistä muodostettiin kaksi toimintaryhmää. Ne tunkeutuivat kouluun sisään, jonka jälkeen toinen tyhmä näki tekijän oven takana portaikossa. Tekijä ilmeisesti arvioi toimintamahdollisuutensa päättyneen, ja ampui itseään päähän. Surmansa saaneita oli siten kaikkiaan yksitoista.

## Kauhajoen koulusurmien taustatekijöitä ja johtopäätöksiä

**Myös Kauhajoen tilanteessa henkilövahinkojen välttämisen kannalta oleellinen asia oli omatoiminen pelastautuminen.** Koulun henkilökunta antoi toimintaa hyvällä tavalla ohjaavan kuulutuksen, jossa kehoitettiin siirtymään ulos. Tässä tapauksessa, jossa tekijä sytytti rakennukseen useita tulipaloja, ulos poistumisvaihtoehto oli selvästi luokkiin lukittautumista toimivampi. Ratkaisu ei perustunut tämänkaltaiseen tilanteeseen varautumiseen, vaikka tapahtumakoululla olikin varsin hyvät pelastus- ja kriisisuunnitelmat. **Harjoittelun avulla olisi hyvä varmistua jatkossa siitä, että tieto poikkeuksellisesta tilanteesta otetaan heti todesta.**

Koulusurmat olivat kiinnostaneet tekijää useita vuosia, mutta silti ei ole selvää, kuinka kauan tekijä oli suunnitellut tekoaan. Tekijä jätti kotiinsa lapun, jonka mukaan hän olisi suunnitellut tekoa jo kuuden vuoden ajan. Tekijä soitti koulurakennuksessa liikkueensa ystävälleen, jolle hän puolestaan kertoi suunnitelleensa tekoa kahden vuoden ajan. Saattaa olla, että lopullinen päätös teon toteuttamisesta on syntynyt varsin myöhään, mahdollisesti edeltävällä viikolla tai vasta edeltävänä päivänä.

Tekijä toteutti teon määrätietoisesti. Hän toimi luokassa raivoten ja pyrki ampumaan kaikki luokassa olleet. Kaikkien uhrien kuolemaan johtaneet vammat syntyivät kymmenessä minuutissa. Teko kohdistui ensisijaisesti tekijän omaan opiskeluryhmään, vaikka ei ole tiedossa, että ryhmä olisi kohdellut tekijää huonosti. Teolle ei ilmennyt erityistä ideologista taustaa toisin kuin joissain aikaisemmissa koulusurmissa. Muilta osin teossa oli aikaisempia koulusurmia mukailevia piirteitä.

Aselupahakemuksen jättäminen kolmea kuukautta aikaisemmin ei välttämättä osoita koulusurmasuunnitelmaa, sillä tekijä harrasti radalla ampumista. Hän oli ystävineen ampunut ensin ilma-aseilla ja sen jälkeen omalla ruutiaseella. Tekijä sai aseeseen tarvittavat luvat helposti, ja tilasi aseensa postimyynnistä. Lupakäytäntöihin kuului haastattelu, jossa ei ilmennyt aseensa saamista estäviä ongelmia. Sen sijaan myöhemmin nousi sattumalta esiin tekijän internetiin laittamat tekstit ja videot, joiden perusteella tekijä kutsuttiin poliisiasemalle. Haastattelussa poliisi katsoi, että aseensa pois ottamiselle ei ollut riittäviä perusteita.

Tekijän perheessä on ollut huolenpitoa, eikä tutkinnassa ilmennyt syytä olettaa tekijän olleen erityisen yksinäinen. Tekijä oli kuitenkin menettänyt veljensä, mikä oli ollut erityisen raskas kokemus. Lisäksi yhteydenpito biologiseen isäänsä oli katkennut uuden perhetilanteen vuoksi, mutta sittemmin yhteydenpito oli jatkunut uudelleen. Perhe oli muuttanut usein, mikä oli myös tarkoittanut lukuisia koulunvaihtoja. Koulunvaihdot, kuten myös kiusaamiskokemukset, olivat todennäköisesti aiheuttaneet tekijälle vaikeuksia kiinnittyä mihinkään yhteisöön.

Tekijän mielenterveysongelmista oli ensimmäiset merkinnät lähes kymmenen vuoden takaa. Hänelle oli määrätty lääkäreitä tapaamatta lääkitystä sekä masennukseen että ahdistuskohtauksiin. Voidaan todeta, että tekijä kärsi vakavista ja monimuotoisista mielenterveyshäiriöistä ja voi olla, että oireet ennakoivat masennusta ja ahdistusta vakavampaa sairautta. Jälkikäteen tiedon perusteella tekijä olisi todennäköisesti hyötynyt tutkimuksesta, jonka olisi tehnyt psykiatriaan erikoistunut lääkäri. Tekijän mielenterveysongelmat tunnistettiin myös varusmiesten terveydenhuollossa ja siellä suositeltiin ajan varaamista psykiatrilta. Aikaa ei kuitenkaan varattu, vaan tekijän palvelus keskeytettiin ja ongelmat jäivät tekijän omalle vastuulle.

Tekijällä oli taustassaan sellaisia tekijöitä, jotka lisäävät rikokseen ryhtymisen todennäköisyyttä, mutta joiltain osin hän oli epätyypillinen nuori rikoksen tekijä. Osa hänen ongelmistaan oli sellaisia, joita on itsemurhaa yrittäneiden taustoissa.

## Tutkintalautakuntien antamia suosituksia ja niiden toteutuminen

Molempien koulusurmien tutkinnassa annettiin käsiaseiden saatavuuteen liittyviä suosituksia. Jokelan lautakunnan mukaan luvansaantia tulisi tiukentaa ja aseiden määrää tulisi oleellisesti vähentää. Kauhajoen lautakunta puolestaan esitti puoliautomaattisten ja vastaavien käsiaseiden kieltämistä kokonaan ja muunlaisten aseiden luvan saannin tiukentamista. Koulusurman kaltainen teko ei olisi mahdollinen ilman asetta, jolla on mahdollista ampua lyhyessä ajassa paljon laukauksia. **Aseiden saannin ehdot ovat jossain määrin tiukentuneet uuden aselain myötä, mutta aseiden määrää ei ole oleellisesti vähennetty eikä ehdotettua kieltoa ole tullut tai suunnitelmassa.**

Nuorten mielenterveyspalveluiden parantaminen oli esillä molempien tutkintalautakuntien suosituksissa. Jokelan koulusurmien perusteella suositettiin perusterveydenhuollon, erikoissairaanhoidon ja sosiaalitoimen yhteistyön parantamista siten, että nuori saisi hyvän hoitokokonaisuuden. Lisäksi esitettiin lääkeshoidon ohjeistuksen parantamista. Kauhajoen tutkintalautakunta esitti, että alle 23-vuotiaille ei aloitettaisi mielenterveyslääkehoitoa ilman psykiatria tai nuorten psyykenlääkehoitoon perehtyneen lääkärin tutkimusta. **Nuorten masennuslääkityksen aloittamista, seurantaa ja lääkkeen valintaa koskevaa ohjeistusta on parannettu, mutta Kauhajoen lautakunnan suositusta ei ole toteutettu.**

Kolmas asia, johon molemmat tutkintalautakunnat kiinnittivät huomiota, oli oppilaitosten turvallisuuteen liittyvän suunnittelun ja ohjeistuksen hajanaisuus ja kokonaisturvallisuusajattelun puutteet. Sen vuoksi lautakunnat esittivät hieman erilaisin muotoilu-in, että eri suunnitelmat yhdistettäisiin keskittämällä suunnittelu ja ohjeistus yhteen säännöllisesti päivitettävään asiakirjaan. **Suositus ei ole toteutunut tai toteutumassa tutkintalautakunnan tarkoittamalla tavalla, mutta asia on pysynyt esillä. Koulujen turvallisuusasiakirjat ja turvallisuuteen liittyvät asiakirjat ollaan kokoamassa yhteen kansioon.** Lisäksi turvallisuussuunnittelua varten on valmistunut ja valmistumassa oppaita. Yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla todettiin olevan itsehallinto, joten ministeriöt eivät voi edellyttää niiltä suosituksen mukaista suunnittelun ja ohjeistuksen keskittämistä.

Jokelan koulusurmien tutkinnassa nousi esiin tarve oppilas- ja opiskelijahuollon kehittämiseksi. Resurseja tulisi olla suositusten mukainen määrä, työn tulisi olla suunnitelmallista, oppilaiden ongelmia pyrittäisiin tunnistamaan aktiivisesti ja tukitoimenpiteiden toteuttaminen varmistettaisiin. **Oppilas- ja opiskelijahuollon palvelurakenteen kehittämistoimintaa on aloitettu, ja siinä oli**

**toukokuussa 2010 mukana 192 kuntaa.** Henkilöstömitoitusvaatimuksia ei ole sisällytetty koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoon käsittelevään valtioneuvoston asetukseen, koska kansantervelaki ei sitä mahdollistanut. Sen sijaan asetuksella on säännökset terveystarkastusten määristä, ajankohdista, kouluympäristön tarkastuksista sekä terveysneuvonnan sisällöstä. **Asetuksessa on veloitteet tunnistaa erityistä tukea tarvitsevat ja tarvittaessa järjestää tarvittava tuki viiveettä.**

**Samaan aiheeseen liittyi myös suositus oppilas- ja opiskelijahuollon tiedonkulkua ja salassapitoa koskevien säännösten selkiyttämiseksi. Tiedonkulun edellytyksiä on parannettu vuoden 2011 alussa voimaan tulleilla perusopetuslain muutoksilla.**

Kauhajoen tutkintalautakunta esitti opiskeluterveydenhuollon resurssien vahvistamista erityisesti mielenterveyden osalta, mikä tarkoittaisi muun muassa pakollisia terveystarkastuksia. Suositus ilmoitetaan osin toteutetuksi koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoon koskevan asetuksen ja kuntien valtionosuuksien avulla (18,5 miljoonaa euroa vuosina 2010–2011). Kuitenkin valtioneuvoston käsityksen mukaan terveystarkastusten pakollisuus ei sovi hyvin yhteen potilaan itsemääräämisoikeuden kanssa. Korkea-asteella asia hoidetaan terveyskyselyllä, jonka perusteella kutsutaan terveystarkastukseen. Asetuksessa on säännöksiä mahdollisten mielenterveyshäiriöiden varhaisesta toteamisesta, hoidosta ja jatkohoitoon ohjaamisesta.

**Molemmissa koulusurmissa tekijään oli kohdistunut kiusaamista. Siihen liittyvä suositus oli se, että kouluihin tulisi kehittää aktiiviseen käyttöön järjestelmälliset ja toimivat käytännöt kiusaamisen ennaltaehkäisyyn, puuttumiseen jo varhaisessa vaiheessa sekä seurantaan.** Turun yliopistossa kehitetty KiVa Koulu -toimenpidekokonaisuus on ollut menestys ja se on otettu valtakunnalliseen käyttöön peruskouluissa. Lisäksi kiusaamisen torjuntaan tähtäävät Suomen mielenterveysseuran Peruskoululaisten mielenterveystaidot -hanke, sisäasiainministeriön ja opetushallituksen [www.koulurauhaa.fi](http://www.koulurauhaa.fi) -projekti sekä Helsingin poliisilaitoksen virtuaalisen lähipoliisitoiminnan koulukiusaaminen-erityisteema.

Kauhajoen tutkintalautakunta totesi, että koulun sosiaaliseen verkostoon kuuluvilla on merkittäviä vaikutusmahdollisuuksia toistensa hyvinvointiin. Yhteistyön toimimiseksi tarvitaan esimerkiksi hyvää sukupolvien välistä vuorovaikutusta. Muun muassa sen parantamiseksi suositettiin kehitettäväksi koulukohtaisia mahdollisuuksia tuoda myös verkossa esiin huolia ja ajatuksia sekä keskustella opiskelijahuollon henkilöstön kanssa. Järjestelmään esitettiin liitettäväksi menetelmät ongelmatilanteiden tunnistamiseksi ja käsittelemiseksi. Suositusta ei ole toteutettu.

Muut Jokelan koulusurmien tutkintalautakunnan antamat suositukset koskivat

- internet-palveluntarjoajien käytännesääntöjen kehittämistä
- poliisille annettavaa vihjemahdollisuutta internetissä
- henkirikoksen valmistelun säätämistä rangaistavaksi
- poliisiin toimintamahdollisuuksien parantamista verkossa
- poliisin, pelastustoimen ja ensihoidon välisen moniviranomaisyhteistyön kehittämistä
- moniviranomaistilanteiden viestinnän toimintatapojen kehittämistä
- media-alan toiminta- ja uutisointitapojen pohtimista.

Kauhajoen koulusurmien tutkintalautakunta toisti Jokelan tutkintalautakunnan viranomaisyhteistyötä koskevan suosituksen ja painotti erityisesti ennaltaehkäisy näkökulmaa. Lisäksi se esitti toisen suosituksen, joka koski moniviranomaistilanteiden johtamista. Poliisille, pelastustoimelle ja ensihoidolle tulisi suosituksen mukaan luoda yhteisesti hyväksytyt yhteistoimintasuunnitelmat, jotka soveltuisivat erilaisiin muuttuviinkin tilanteisiin. **Viimeinen Kauhajoen tutkintalautakunnan suositus koski psykososiaalisen tuen koordinointia, jota tulisi kehittää.** Suositusten, mukaan luettuna näiden viimeisten lyhyesti esitettyjen, toteutumisen kuvaus on luettavissa Valtioneuvoston verkkosivuilla olevista päätöksistä.

## Lähdeluettelo:

Hallituksen esitys turvallisuustutkintalaiksi HE 204/2010 vp

Jokelan koulusurmat 7.11.2007. Tutkintalautakunnan raportti. 2009.

Julkaisu 2009: 2. Oikeusministeriö. Helsinki: Multiprint.

Kauhajoen koulusurmat 23.9.2008. Tutkintalautakunnan raportti. 2010.

Selvityksiä ja ohjeita 11/2010. Oikeusministeriö. Helsinki: Multiprint.

Laki eräiden kuolemaan johtaneiden tapahtumien tutkinnasta 31.10.2008/662

Laki onnettomuuksien tutkinnasta 3.5.1985/373

Valtioneuvoston päätös Jokelan koulusurmien 7.11.2007 johdosta. Toimenpiteet tutkintalautakunnan tutkintaselostuksen ja siihen sisältyvien toimenpidesuosittelujen johdosta. 6.5.2010. www.om.fi. Luettu 1.4.2011.

Valtioneuvoston päätös Kauhajoen koulusurmien 23.9.2008 johdosta.

Toimenpiteet tutkintalautakunnan tutkintaselostuksen ja siihen sisältyvien toimenpidesuosittelujen johdosta. 31.3.2011. www.om.fi. Luettu 1.4.2011.



## YLÄKOULUN TURVAKURSSI – TURVALLISUUS OSAKSI ARKIELÄMÄÄ

*Eila Lindfors, Tampereen yliopisto*

*Tuomo Myllö, Sariolan yhtenäiskoulu*

### Tiivistelmä

*Yhteiskunnan turvallisuusstrategia (Valtioneuvoston periaatepäätös 2010) korostaa kansalaisten turvallisuutta sekä normaali- että poikkeusoloissa. Sisäisen turvallisuuden ohjelman (2008) tavoitteena on, että Suomi olisi Euroopan turvallisim maa vuonna 2015. Koulu-uhkaukset ja koulusurmat ovat nostaneet oppilaitosten turvallisuuskulttuurin ja opettajien ja oppilaiden turvallisuusosaamisen huomion kohteeksi. Opetussuunnitelma korostaa turvallisuutta yhtenä perusopetuksen oppiaineita integroivana aihekokonaisuutena (POP 2004). Kaikki tämä edellyttää perusopetuksen turvallisuutta käsittelevän opetuksen arviointia ja edelleen kehittelyä.*

*Tämän artikkelin tavoitteena on pohtia yläkoulun turvallisuuskasvatuksen toteuttamista ns. yläkoulun turvakurssin muodossa. Opetusta, jonka sisältönä on turvallisuus eri muodoissaan ja osa-alueinaan, kutsutaan turvallisuuskasvatukseksi. Kurssi toteutui OPTUKE-verkoston pilottikokeiluna.*

*Artikkelissa taustoitetaan aiempien tutkimusten valossa nuorten käsityksiä koulusta, opiskelusta ja turvallisuudesta. Sen jälkeen esitellään yläkoulun turvakurssin tavoitteiden muotoutuminen ja kurssin toteutus. Lopuksi arvioidaan turvakurssin onnistumista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Keskeinen johtopäätös on, että ilmiölähtöinen ja toiminnallisesti toteutettu yläkoulun turvakurssi vastaa nuoren haluun opetella itselleen tärkeitä asioita. Oppilaat voidaan ottaa mukaan oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin aktiiviseen kehittämiseen heille itselleen mielekkäällä tavalla.*

**Asiasanat:** turvallisuuskasvatus, turvallisuuskulttuuri, yläkoulu, turvakurssi, ilmiölähtöinen oppiminen

## Turvallisuus nuorten arkielämässä

Turvallisuus on noussut esille ihmisten jokapäiväisessä elämässä aikaisempaa näkyvämmäksi haasteeksi ja laajentunut useille elämänalueille: esim. paloturvallisuus, työturvallisuus, tietoturvallisuus, liikenneturvallisuus, kemikaaliturvallisuus, sähköturvallisuus, terveysturvallisuus. Kansalaisten arkielämä, tarpeet ja resurssit sekä toimintamahdollisuudet ovat muuttuneet ja muuttuvat globaalissa maailmassa, jossa keskinäiset riippuvuussuhteet ovat yhä moninaisempia. Tulevaisuus jäsenyyty globaalien, kansallisten, paikallisten ja yksilöllisten haasteiden ja jatkuvan muutoksen ristipaineessa. Samalla, kun yhteiskunta on vapautunut monista traditioista ja tiukoista normeista, ihmisten kyvyille hallita ja suunnitella elämäänsä on tullut entistä suurempia vaatimuksia (Eräsaari 2002; Lindfors 2010). Henkinen pahoinvointi lisääntyy masennuksen, yksinäisyyden ja syrjäytymisen muodossa ja se aiheuttaa uudenlaisia ongelmia, jopa äärimmäisiä väkivallantekoja, kuten kouluampumiset (Oikeusministeriö 2009, 2010).

Arkielämän monimutkaisuus, dynaamisuus ja kaoottisuus haastavat aikaisemat toimintamallit ja rutiinit sekäedellyttävät lapsilta ja nuorilta kykyä toimia uudenlaisissa tilanteissa (Moisio & Huuhtanen 2007). Ihmisten arki jäsenyyty jokapäiväisten toimintojen fyysisten toimintaympäristöjen ja sosiaalisten suhteiden, lähtemisten, tulemisten ja olemisen jatkumoksi, jossa ajanhallinnalla on keskeinen rooli (Lindfors 2011). Lapset ja nuoret arvioivat, että koulu (91 %), koti ja perhe (lähes 80 %), harrastukset ja vapaa-ajan vietto (n. 50 %) sekä ystävyysuhteet (43 %) ovat heidän elämässään hyvin olevia asioita. Lähiympäristön turvallisuuteen ja puhtauteen oli tyytyväisiä vain 23 % oppilaista. Oppilaat (71 %) haluaisivat kehittää koulua osallistumalla itseään koskevaan päätöksentekoon entistä enemmän. Kehittämiskohteiksi oppilaat nostavat henkisen ja fyysisen väkivallan vähentämisen, lähiympäristön turvallisuuden sekä käytöstapojen kehittämisen. (Arponen 2007.) Myös PISA-tutkimukset ovat tuoneet esille, että vaikka suomalaiset oppilaat saavuttavat hyvin tiedollisia tavoitteita, koulussa viihtymisessä on kehitettävää (Kupari & Välijärvi 2005). Koulun tehtävänä on opettaa tietoja ja taitoja elämässä selviytymistä varten. Koululla on myös tärkeä syrjäytymistä ehkäisevä rooli. Nuorten elämänhallintaan liittyviä ongelmia tulisi havaita ja niihin tulisi puuttua ennakolta. (Karppinen & Savioja 2007; Konu 2002.) Koulu toimintaympäristönä näyttäytyy lapselle sekä fyysisenä tilana että sosiaalisten suhteiden näyttämönä (Lindfors 2011).

Sosiaaliset suhteet tuovat lasten ja nuorten elämään sekä iloa että huolta. (Arponen 2007) Lasten ja nuorten mielestä mukavat opettajat, kivat kaverit ja hyvä ilmapiiri luovat positiivisen sosiaalisen oppimisympäristön sekä mielekkäät edellytykset oppimiselle (Tuononen 2008). Lapset ja nuoret (94 %) myös odottavat myös, että aikuiset puuttuisivat enemmän heidän elämäänsä liittyviin asioihin. Turvallisuuden takaamista pidetään tärkeänä. Kiusaamiseen tulisi puuttua aikai-

sempaa paremmin. (Arponen 2007.) Alle puolet oppilaista arvioi ystävyysuhteden olevan hyvällä tolalla, mikä tarkoittaa, että runsas puolet oppilaista kaipaava ystävyysuhteden kehittämistä. Koululla on keskeinen vastuu siitä, että se tarjoaa oppilaille turvallisen oppimisympäristön ja että nuorista kasvaa vastuullisia ja yhteiskuntakelpoisia kansalaisia (POP 2004).

## Turvallisuuskasvatuksen haasteita

Ihmisten hyvinvointi ja turvallisuus ovat yhteiskunnallisessa keskustelussa keskeisellä sijalla. Yhteiskunnan turvallisuusstrategia (Valtioneuvoston periaatepäätös 2010) korostaa kansalaisten turvallisuutta sekä normaali- että poikkeusoloissa. Sisäisen turvallisuuden ohjelman (2008) tavoitteena on, että Suomi olisi Euroopan turvallisim maa vuonna 2015. Opetussuunnitelma korostaa turvallisuutta yhtenä perusopetuksen oppiaineita integroivana aihekokonaisuutena (POP 2004). Opetusta, jonka sisältönä on turvallisuus eri muodoissaan ja osa-alueinaan, kutsutaan turvallisuuskasvatukseksi. Opetussuunnitelman uudistaminen 2016 edellyttää turvallisuuskasvatuksen (OKM 2010) tavoitteiden ja sisältöjen arviointia. Lasten ja nuorten turvallisuustaidot osana oppilaitosten turvallisuuskulttuuria edellyttävätkin kehittämistä, mikä asettaa haasteita oppilaitoksen käytänteille opettaa turvallisuusasioita. Myös se, mitä perusopetuksessa opetettavilla turvallisuustaidoilla (ks. esim. Sisäasiainministeriö 2009; Somerkoski 2007) nykyään ymmärretään, edellyttää pohdintaa ja kehittämistä.

Oppilaat itse toivoisivat koulun tarjoavan heille tietoja ja taitoja, joille heillä on käyttöä tulevaisuudessa (Lähdeniemi & Jauhiainen 2010). Oppiaineet antavat erilaisia vastauksia elämän ilmiöihin ja haasteisiin. Maailma ei kuitenkaan jäsenny ainoastaan oppiaineiden avulla. Perusopetus pyrkii vastaamaan sekä oppilaiden että yhteiskunnan tavoitteisiin oppiaineiden ja oppiaineita integroivien teemojen, aihekokonaisuuksien avulla (POP 2004). Oppilaat pitävät tärkeänä koulun tarjoamaa teoreettista opetusta, mutta toisaalta haluaisivat koulun opettavan heille tietoja ja taitoja, joilla itse katsovat olevan sovellusarvoa. Koulua syytetäänkin liiasta teoreettisuudesta ja oppikirjoihin tukeutumisesta samalla, kun luovuuden oppiminen ja tietojen soveltaminen arvioidaan heikoksi (Myllyniemi 2008). Oppilaat korostavat tiedon soveltamista pelkän teoreettisen tiedon opiskelun sijaan (Lähdeniemi & Jauhiainen 2010).

Tiedon soveltaminen liittyy läheisesti ongelmanratkaisuun ja elämänhallintaan. Elämänhallinta voidaan nähdä yksilön persoonallisuuden rakenteeseen kuuluvana sisäisenä voimavarana, tunteena mahdollisuuksista ja kyvyistä vaikuttaa omaan elämään. Hyvä elämänhallinta edellyttää luottavaa asennoitumista omiin mahdollisuuksiin sekä kokemusta siitä, että nämä mahdollisuudet voivat realisoitua. Olemassa olevien mahdollisuuksien havaitseminen helpottaa muutoksen

hallintaa. Kun ihminen uskoo jonkin ongelman olevan ratkaistavissa, hänen todellinen kykynsä ratkaista ongelmia paranee. (Feldt 2000; Hakanen ym. 2007.)

Ilmiöpohjaisen oppimisen lähtökohtana ovat kokonaisvaltaiset, todellisen maailman ilmiöt, jolloin ilmiöitä tarkastellaan aidoissa konteksteissa (kontekstuaalisointi) ja niihin liittyviä tietoja ja taitoja opetellaan oppiainerajat ylittäen (Anon. 2011). Tässä yhteydessä puhutaan myös ankkuroivasta opetuksesta (Hakkarainen ym. 2004), joka korostaa opittavien asioiden liittämistä eli ankkurointia todellisen maailman aitoihin ongelmiin.

Oppijan aktiivisuus on konstrukttiivisen oppimiskäsityksen mukaan oleellinen osa syvällistä oppimista. Syvällisen tiedon ja osaamisen rakentamisen kannalta oppimisympäristöllä ja toiminnallisella oppimisella on todettu olevan suuri merkitys. Nykyään puhutaan kokemuksellisesta, elämyksellisestä, kokeellisesta, tutkivasta, eheyttävästä, merkityksellisestä ja toiminnallisesta oppimisestä. Kokemuksellisuus liittyy läheisesti toiminnallisuuteen. Elämyksellisyydessä on kysymys tunteisiin, edistyksen kokemiseen, kehollisuuteen ja henkilökohtaiseen osallisuuteen liittyvästä kokemuksesta. Merkityksellinen oppiminen on kokonaisvaltaista ja tukee korkeamman tason ajattelutaitoja sekä itseohjautuvuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (POP 2004) eheyttämisen tavoitteena on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista kokonaisuuksia rakentaen ja yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä korostaen. Eheyttämisen keskeisenä välineenä toimivat opetussuunnitelman mukaan aihekokonaisuudet. Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään turvallisuuden fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia sekä opastaa vastuulliseen käyttäytymiseen. Tavoitteissa korostuu ikäkauteen liittyvien valmiuksien opettaminen, jotta oppilas voi toimia erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa turvallisuutta edistäen. Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuuden keskeiset sisällöt ovat:

- onnettomuuksilta, päihteiltä ja rikollisuudelta suojautuminen omassa elinympäristössä
- työturvallisuus ja ympäristöturvallisuus
- terveyttä, turvallisuutta, väkivallattomuutta ja rauhaa edistävät toimintamallit
- väkivallan ulottuvuudet lähiyhteisössä ja yhteiskunnassa
- keskeiset liikennesäännöt ja erilaiset liikenneympäristöt
- muut huomioiva liikennekäyttäytyminen, liikenneympäristön turvallisuus ja turvalaitteet
- lähiympäristön vaaranpaikkojen kartoittaminen ja turvallisuuden parantaminen
- turvallisuutta edistävät palvelut
- kodin ja koulun yhteistyö turvallisuuden edistämisessä.

(POP 2004)

Sattuneet vahingot, tapaturmat ja väkivallanteot (Markkula & Öörni 2009; Tiirikainen 2007; Oikeusministeriö 2009, 2010) sekä esim. koulu-uhkaukset (Sisäasiainministeriö 2009) osoittavat, että koululaiset ja monet nuoret aikuiset-

kaan eivät ymmärrä oman toimintansa ja ympäristönsä syy-seuraus-suhteita eikä heillä ole kykyä arvioida asioita turvallisuuden/turvattomuuden näkökulmasta. Yksi syy tähän saattaa olla se, että turvallisuusasioita, esim. turvallista tulenkäyttöä, liikennekäyttäytymistä tai vaaran arviointia, on totuttu pitämään itsestään selvyyksinä. Internetissä on paljon tietoa turvallisuutta koskevista asioista, mutta tiedon lisääntyminen digitaalisessa ympäristössä ei tarkoita sitä, että lapset ja nuoret osaisivat toimia esimerkiksi käytännön uhka- ja vaaratilanteissa tai ristiriitaisissa sosiaalisissa tilanteissa tarkoituksenmukaisesti.

## Turvakurssi yläkoululaisille – mitä ja miksi?

Ajatus yläkoululaisten turvallisuustaitojen kehittämisestä toiminnallisen, ilmiölähtöisen oppimisen myötä integroimalla oppiaineiden sisältöjä ja sitomalla ne oppilaiden elämään syntyi keväällä 2010 vuosittain järjestettävässä Opetusalan turvallisuusfoorumissa (<http://www.sppl.fi>) Maanpuolustuskoulutusyhdistyksen lukiolaisille järjestämän vapaaehtoisen turvallisuuskurssin (esim. [www.mpky.fi](http://www.mpky.fi)) esittelyn pohjalta.

Yläkoulun turvakurssin kehittämisen lähtökohdiksi asetettiin opetussuunnitelman tavoitteet (POP 2004). Kantavina ajatuksina pidettiin myös oppilaiden tarvetta opiskella toiminnallisesti tulevaisuudessa käyttökelpoisia taitoja, omaan opiskeluympäristöön vaikuttamista, oman ympäristön turvallisuuden edistämistä ja itseä koskevaan päätöksentekoon osallistumista. Turvakurssia kehitettiin Sario-lan yhtenäiskoulun, Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen ja Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkoston OPTUKEN yhteistyönä. OPTUKE-verkostossa toimivan Laurea-ammattikorkeakoulun turva-alan opiskelijat saatiin myös mukaan yläkoulun turvakurssin kehittämistyöhön.

Yläkoulun turvakurssin kohderyhmäksi valikoituivat kahdeksansien luokkien oppilaat. Ikäluokan valitseminen yhtenäisessä perusopetuksen koulussa herätti kysymyksiä. Osa koulun opettajista korosti yhteissuunnittelussa, että jo esim. viidesluokkalaiset kykenisivät omaksumaan valtaosan kurssin sisällöstä ja nuoremille suunnatulla opetuksella olisi enemmän ennalta ehkäisevää vaikutusta oppilaiden toimintaan koulussa ja vapaa-ajalla. Seitsemäsluokkalaisilla katsottiin olevan haasteita opiskelijaksi kasvamisessa ja yläkoulun toimintakulttuurin omaksumisessa. Yhdeksäsluokkalaisten annettiin puolestaan keskittyä päättövuoteensa ja toisaalta ajateltiin, että yhdeksäsluokkalaisten on hyvä jo kurssin opettamat taidot osatakin. Kahdeksäsluokkalaisten valintaa puolsi myös Suomen Pelastusalan Keskusjärjestö SPEKin organisoima valtakunnallinen Nou Hätä!-pelastustaitokampanja, johon koulun oppilaat ovat säännöllisesti osallistuneet vuosien ajan. Toinen kahdeksäsluokkalaisten kurssia puoltava ajatus lähti siitä, että seuraavana vuonna he voisivat koulun vanhimpina edistää koulun turvallisuuskulttuuria ja tehdä sitä esimerkillään tiettäväksi nuoremille oppilaille, minkä voitiin ajatel-

la edistävän oppimisyhteisön vuorovaikutusta ja sosiaalisen toimintaympäristön kehittymistä sekä turvallisuuskulttuurin kehittymistä. Waitisen (2011) mukaan käytännön teoilla osoitettu turvallisuuden arvostus ja turvallisuustyön osallistava ja yhteisöllinen luonne ovat hyvän turvallisuuskulttuurin tärkeitä osatekijöitä.

## Yläkoulun turvakurssin toteutus

Perusopetuksen 8.-luokkalaisille suunnattu turvakurssin päämääräksi asetettiin oppilaiden ottaminen mukaan oppilaitoksen aktiiviseen turvallisuuskulttuurin kehittämiseen ja oppilaiden valmiuksien lisääminen erilaisten uhkatilanteiden varalta. Tämän ajateltiin tarjoavan oppilaille mahdollisuuden osallistua käytännössä oman oppimisympäristönsä kehittämiseen ja itseään koskevaan päätöksentekoon. Turvakurssin tavoitteet muodostuivat seuraaviksi sekä opetussuunnitelman (POP 2004) että oppilaiden ajatusmaailmaa ja toiveita luotaavien tutkimusten (Arponen 2007; Lähdeniemi & Jauhiainen 2010; Moisio & Huuhtanen 2007; Myllyniemi 2010) ja koulun opetushenkilökunnan asiantuntemuksen pohjalta:

- Toiminnallisuus – Oppikirjaan perustuvan teoreettisen opetuksen sijaan oppilaat opiskelevat sisältöjä erilaisissa toimintaympäristöissä sekä yksin että ryhmässä.
- Yhteisöllisyys - Turvallisuuskulttuuriin kuuluu olennaisesti ajatus yhteisöllisyydestä – kaveria ei jätetä! Koulussa oppilaat ja henkilökunta muodostavat yhteisön ja luovat yhdessä turvallisen oppimisympäristön, mikä edellyttää opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa.
- Vastuullisuus - Hyvä elämänhallinta, vastuu omista valinnoista ja luottamus omiin kykyihin edesauttaa itsetunnon kehittymistä ja omiin mahdollisuuksiin uskomista.
- Myönteisyys - Realistinen käsitys omasta osaamisesta ja luottamus omiin kykyihin toimia haasteellisissa tilanteissa, esim. sosiaalisesti ristiriitaisissa tilanteissa tai uhkatilanteissa, auttaa ratkaisemaan asioita positiivisin keinoin.

Kurssin sisältö rakennettiin seuraavien sisältöjen ympärille: elämänhallintataidot, hätäensiapu, laillisuuskasvatus, liikenneturvallisuus, maanpuolustus, medialukutaito, paloturvallisuus, päihdevalistus, seksuaalivalistus, terveyskasvatus, vaaranpaikat luonnossa, vesiturvallisuus, väestönsuojelu ja väkivaltatilanteet. Turvakurssi koostui useasta syksyn ja kevään aikana toteutetusta oppimistilanteesta: turvallisuusiltakoulu, Nou Hätä! –kampanja, koulupoliisin vierailu, luontoretkipäivä Laipanmaassa ja eri aineiden oppitunnit.

### *Turvallisuusiltakoulu – turvakurssin lähtölaukaus*

Turvallisuusiltakoulu oli käytännön lähtölaukaus turvakurssille. Koulun henkilökunta osallistui uudenlaisen oppimistilanteen järjestämiseen innostuneesti. Suunnitteluryhmä valmisteli turvakurssin lähtölaukaukseksi tarkoitetun turvallisuusiltakoulun. Tämän seurauksena Sariolan yläkoulun kaikki oppilaat (146

oppilasta) viettivät syksyllä 2010 erilaisen, turvallisuusteeman ympärille rakennetun koulupäivän (kuvio 1), joka toteutettiin iltakouluna. Oppilaille laadittiin luokittainen lukujärjestys, joka oli osin yhteinen, mutta tarjosi jokaiselle luokalle jotakin erityistä.

Turvallisuusiltakoulun aikana opetusta antoivat koulun oman väen lisäksi Laurea-ammattikorkeakoulun turvallisuusalan opiskelijat, koulupoliisi ja Youth For Understanding-yhdistys (YFU). Iltakoulu sisälsi Laurean opiskelijoiden ohjaaman yleisen turvallisuusopetuksen (n.75 min), YFU:n suvaitsevaisuus- ja kansainvälisyyskasvatustyöpajan, kiusaamista ja seksuaalista häirintää käsittelevän työpajan ja oppilaiden turvallisuusajattelua käsittelevän oppitunnin.

Laurean opiskelijat olivat suunnitelleet yläkoululaisia varten haasteellisen turvallisuusviestinnän opetuskokonaisuuden, joka sisälsi seuraavat aihealueet: Internet ja viihde, ulkonäköpaineet ja henkiset ongelmat, liikenneturvallisuus, kouluväkivalta ja media, päihteet sekä nuorten rikokset ja väkivalta.

Esitystilanne oli epävirallinen ja luennoitsijat olivat koulun ulkopuolelta. Tämän katsottiin edesauttavan myönteistä suhtautumista aiheeseen. Tilaisuus oli luonteeltaan luottamuksellinen. Laurean turva-alan opiskelijoiden esityksen yhtenä tavoitteena oli avata keskustelua nuorten ja heidän vanhempiansa välillä. Tätä varten koulun rehtori esitteli kahdeksaluokkalaisten vanhempainillassa Laurean esityksen sisältöä huoltajille etukäteen.

Koulun turvallisuuskulttuuria kehitettiin yhdessä kahdeksaluokkalaisten kanssa. Pienryhmissä työskennellen käsiteltiin uhkatilanteita ja etsittiin niihin ratkaisumalleja. Rehtori esitteli koulun turvallisuussuunnitelmaa ja oppilaat tuntuivat olevan kiinnostuneita koulun turvallisuuskulttuurin kehittämistä. Muutamia hyviä turvallisuutta parantavia seikkojakin tuli ilmi oppilaiden keskusteluissa. Oppilaat ehdottivat mm. luokkahuoneessa olevien hätätilanneohjeiden kirjoittamista helpommin ymmärrettävään muotoon ja järjestyssääntöjen tarkentamista välituntikäytänteiden suhteen.

Seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten oli osin samaa ohjelmaa, mutta omana kokonaisuutena molemmille ikäryhmille oli järjestetty koulupoliisin laillisuuskasvatus- ja kyselytunti. Ilta päättyi auditoriossa oppilaskunnan järjestämään esitykseen, jossa mm. ratkottiin luokkien karaokemestaruus ja nähtiin upeita oppilaiden ja opettajien nyhjää tyhjistä –esityksiä. Ohjelmien tavoitteena oli opettajien ja oppilaiden kohtaaminen oppituntien ulkopuolella yhteistoiminnallisissa merkeissä.

Koulun henkilökunnan näkökulmasta turvallisuusiltakoulu vaikutti toimivalta tavalta toteuttaa turvallisuuskasvatusta. Iltakoulun aikataulu oli tiivis ja ohjelmaa oli runsaasti, mikä oli järjestäjien tietoinen valinta. Iltakouluja on Sariolassa järjestetty useita kertoja ja kokemus on opettanut, että tiivis ja tehokas ohjelma pitää toimintaa yllä ja oppilaat keskittyvät käsiteltäviin sisältöihin. Aiheeseen liittyvän tiedollisen ja taidollisen sisällön lisäksi nuorten motivoituminen oppimiseen ilmeni sopuisana yhdessä olona ja tekemisenä.



Oppilaiden näkemyksiä yläkoululaisten iltakoulun onnistumisesta kartoitettiin sekä keskustelulla että avoimella kyselyllä. Siihen vastasi 110 oppilasta. Oppilaat saattoivat kommentoida vain yhtä tai useampaa asiaa. Kyselyyn vastasi 75 % iltakouluun osallistuneista (N=146). Turvallisuusiltakoulua leimasi tiivistähtisestä toiminnasta huolimatta hyvä ja rento ilmapiiri – yhtään ongelmatilannetta tai järjestyshäiriötä ei syntynyt. Oppilaat pitivät iltakoulua pääosin onnistuneena ja toivat esille oppineensa uusia asioita. He korostivat vastauksissaan (taulukko 1) keskustelemaa, epämuodollista tapaa toimia. Huomattavaa oli, että moni tavallisina koulupäivinä ujosti tai passiivisesti, jopa negatiivisesti käyttäytyvä oppilas näyttäytyi illan aikana ”uudessa valossa”.

Oppilaiden näkemyksiä iltakoulun onnistumisesta, vastausprosentti 75 (N=146)			
Aihe	%	N	Oppilaan kommentti
Laurean esitys	20	35	”Sai keskustella ja osallistua opetukseen”
Oppilaskunnan ohjelma	16	28	”Kaikki oli hienosti mukana. Hyvä meininki”.
Poliisi	14	24	”Asiatietao! Nyt tietää, miten viritetylle mopolle voi käydä. Hyvä tyyppi.”
Illan aikataulu	14	24	”Liian tiivis ohjelma, lisää välitunteja, poliisin osuus liian lyhyt...” ”Liian lyhyt ilta.”, ”Kaikki eivät päässeet kaikkiin pajoihin”
Yhteisöllisyys	11	19	”Opettajat olivat rennompia. Luokkahenkeen liittyviä juttuja.”
Opetuksen sisältö	9	15	”Hyviä aiheita. Hyvää opetusta. Sivistytettiin. Uutta asiaa. Hauskaa ja vaihtelevaa tekemistä. Monipuolisia ja mielenkiintoisia aiheita”.
Illan kokonaisuus	11	19	”Mikään ei jäänyt harmittamaan.”
Kiva-koulun tunti	5	8	”Kaikki on niinku kavereita. Kiusaaminen tuntuu tyhmältä”

TAULUKKO 1. Oppilaiden näkemyksiä iltakoulun onnistumisesta

Mielenkiintoinen havainto on myös se, että vaikka oppilaiden koulussa viihdyttämättömyyteen on kiinnitetty huomiota PISA-tutkimuksessakin (Kupari & Välijärvi 2005), Sariolan koulun oppilaat kritisoivat iltakoulun kestoa lyhyeksi ja olisivat osallistuneet useampaan toimintoon (esim. pajatyöskentely) kuin nyt oli mahdollista (taulukko 1). He olisivat myös halunneet perehtyä teemoihin pidempään. Voidaankin siis sanoa, että turvallisuusiltakoulu sai oppilaat kiinnostumaan ja innostumaan turvallisuuskasvatuksen sisällöistä: tavoitteet saavutettiin, kahdeksaluokkalaisten turvakurssi sai mainion alun ja koko yläkoulun oppilaat saivat uutta turvallisuustietoa ja toimintamalleja vaaratilanteiden varalle.

### Nou Hätä! -kampanja

Nou Hätä! on koko maan kattava perusopetuksen kahdeksansille luokille järjestettävä pelastustaitokampanja. Kampanja on järjestetty jo viidentoista vuoden ajan ja Sariolan koulu on ollut mukana kuusi kertaa. Kampanjan järjestää Suomen Pelastusalan Keskusjärjestö (SPEK) yhteistyössä Opetushallituksen, Sisä-



asiainministeriön, Pelastusopiston ja pelastusliittojen sekä palokuntien kanssa. Kampanjan rahoittaa Palosuojelurahasto.

Vuonna 2011 erityisenä teemana oli luvaton tulenkäyttö, siitä koituvat seuraukset sekä syyttäjän vastuu. Vuotuisina aiheina ovat lisäksi arjen turvataidot, kuten paloturvallisuus, hätäilmoitus, loukkaantuneen auttaminen, toiminta tulipalon sattuessa sekä tapaturmien välttäminen.

Nou Hätä! -kampanjan oppitunnit ([www.nouhata.fi](http://www.nouhata.fi)) pidettiin tammi-maaliskuussa 2011 terveystiedon oppitunteina. Käytännössä oppitunteja Nou Hätä!-aineistoon käytettiin koko kolmas jakso, yhteensä 20 tuntia. Tämän lisäksi Nou Hätä! -kampanjan kilpailuosuuden Pirkanmaan aluekarsintoihin selviytyi Kangasalan kunnasta juuri Sariolan koulun kolmen tytön joukkue.

### *Koulupoliisin vierailu*

Koska kahdeksaluokkalaisten iltakouluaikatauluun ei mahtunut koulupoliisin luento, koulupoliisin kyselytunti ja pieni laillisuuskasvatustuokio järjestettiin huhtikuun lopulla. Oppilaiden kysymyksistä kuului selvästi, että nuorten turvallisuustietoisuus oli laajentunut ja asiantuntijalta haluttiin täsmällisiä vastauksia. Osa oppilaista kuuli joistakin asioista ensi kertaa virallisen kannan, eikä se välttämättä ollutkaan sama kuin netin keskustelupalstoilta tavattu ”tieto”.

### *Luontoretkipäivä Laipanmaassa*

Turvallisuusiltakoulun yhteydessä kahdeksaluokkalaisille tehdyn kyselyn tuloksista kävi ilmi, että suurin osa oppilaista piti luonnossa liikkumisen taitoja ja vaaranpaikkoja luonnossa erityisen mielenkiintoisena aihekokonaisuutena. Tämä huomioitiin järjestämällä toukokuun viimeisellä viikolla luontoretki läheiseen Laipanmaahan, joka on eteläisen Suomen suurimpia yhtenäisiä metsäalueita. Retkipäivän järjestelyissä opettajien suunnittelutiimin huolellisella työllä oli ratkaiseva merkitys turvallisuusnäkökohtien kannalta. Vaikka oppilaat asuvatkin käytännössä maaseututaajamassa, tuntemattomaan metsään lähteminen oli osalle oppilaista jännittävä tehtävä.

Luontoretken rastityöskentelyn teemaksi valittiin luonnossa liikkujan perustaitojen kehittäminen ja vaaranpaikat luonnossa. Opettajien lisäksi rastityöskentelyä ohjasi Pirkanmaan reservipiirin kouluttaja ja Vapaaehtoisen Pelastuspalvelun toimija. Oppilaat liikkuvat 5-7 hengen ryhmissä karttaa lukien rastipisteisiin, joissa oli tehtäviä: suunnistaminen, tulenteko, eksyminen, ensiapu, luonnon-tuntemus, ympäristöestetiikka, jousiammunta sekä tietenkin eväiden syöminen ja makkaran paistaminen.

Retkipäivä onnistui odotusten mukaisesti. Oppilaat varmensivat luonnossa liikkumisen perustaitoja ja ennen kaikkea he kokivat uusia elämyksiä. Rastityöskentelyn vuoksi aikataulu oli tiukka ja kaksi ryhmää menetti yhden rastin toiminnan

täysin suunnistusvirheen takia. Tämäkin oli oiva oppimisen paikka ja onneksi reitti oli suunniteltu turvallisuuskohdat hyvin huomioiden. Luontopäivän onnistumisesta kertoo myös se, että Laipanmaa sovittiin opettajakunnan kanssa kahdeksaluokkalaisten vuosittaiseksi retkikohteeksi.

## Yhteenvetoa, kehittämisajatuksia ja tutkimushaasteita

Yläkoulun turvakurssin onnistumista arvioitiin oppilailta ja opettajilta kerätyn palautteen valossa. Kahdeksaluokkalaisten turvakurssi onnistui kokonaisuutena arvioiden hyvin ja nosti turvallisuuskasvatuksen ja koulun turvallisuuskulttuurin tarkastelun keskiöön. Oppilaat olivat pääosin motivoituneita ja pitivät selvästi toiminnallisten tehtävien ja harjoitusten tekemisestä. Opetussisällöt onnistuttiin pitämään mahdollisimman käytännönläheisinä ja ryhmätehtävien nähtiin kehittäneen yhteisöllisyyttä. Myös uusi oppimisen konteksti, kuten koulu illalla tai Laipanmaan metsä toi oppilaista esiin uusia myönteisiä puolia. Monet oppilaat paljastuivat esimerkillisiksi toimijoiksi uusissa rooleissaan ja oli ilahduttavaa huomata, kuinka opettajien arpomat ryhmät toimivat ryhmätehtävissä ja huolehtivat jokaisesta jäsenestään. Myös opettajat näyttäytyivät oppilaille aikaisempaan verrattuna hieman toisenlaisessa roolissa kurssin aikana.

Kurssin kaikissa oppimistilanteissa korostui vastuu omista ratkaisuista ja syyseuraus-suhteen ymmärtäminen. Vastuu itsestä, muista ja ympäristöstä on olennaista sekä fyysisesti että sosiaalisesti turvallisen opiskeluympäristön kehittämisessä. Kun tätä vastuuta korostetaan myönteisessä valossa ja vastuunkantamista harjoitellaan sopivissa mittasuhteissa, oppilaalle syntyy myös realistinen käsitys omista kyvyistä selvitä erilaisissa vaaratilanteissa ja toisaalta välttää niitä. Tämän katsottiin kehittävänsä elämänhallintataitoja.

Monia kehittämisen kohteitakin kurssin kokeilun varrella ilmeni. Turvallisuuskasvatuksen kenttä on laaja ja tällaiseen koulutuntien puitteissa opiskeltavaan kokonaisuuteen on valittava vain ydinasioita olennaisimmista aiheista (vrt. POP 2004 ja Waitinen 2011). Eniten keskityttiin opetussisältöihin, jotka koskivat ensiavun, liikenneturvallisuuden, terveystieteiden, paloturvallisuuden ja laillisuuskasvatuksen opettamista. Turvakurssin sisältö antoi oppilaille ajatuksia ja ohjenuoria tulevien mahdollisten kiperien tilanteiden varalle, mitä osoittivat erityisesti ne kysymykset, joihin oppilaat halusivat vastauksia koulupoliisilta. Kaiken tämän perusteella arvioitiin, että kurssin tavoitteet: toiminnallisuus, yhteisöllisyys, vastuullisuus ja myönteisyys, saavutettiin monilta osin ja näiltä osin turvakurssi vastasi tutkimusten (Arponen 2007; Lähdeniemi & Jauhiainen 2010; Moisio & Huuhtanen 2007; Myllyniemi 2010) ja opetussuunnitelman (POP 2004) haasteisiin.

Ikäryhmäksi valikoitunut kahdeksas vuosiluokka osoittautui fyysisiltä ja psyykkisiltä ominaisuuksiltaan sopivaksi ikäryhmäksi turvallisuuden opettamiseen

käytännön keinoin. Käytäntöä aiotaan jatkaa tulevina vuosina. Keskusteluissa opettajien kesken jäi kuitenkin elämään ajatus, olisiko kurssin sisältöä mielekäs- tä jakaa useammalle vuodelle ja aloittaa määrätietoinen turvallisuuskasvatukseksi nimetyn aihekokonaisuuden toteuttaminen jo ensimmäiseltä luokalta alkaen sen sijaan, että turvallisuusasioita käsitellään eri oppiaineiden sisältöinä hajanaisesti. Turvallisuuskasvatuksen ”teho-opetusta” voisi tarjota vuosiluokilla 2, 5 ja 8. Näillä luokilla annetulla ikätasoon räätälöidyllä turvallisuuskasvatuksella voisi olla merkittävä ennaltaehkäisevä merkitys erilaisten vaaratilanteiden kannalta. Samalla osallistuminen oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin kehittämiseen ja ylläpitämiseen tulisi oppilaiden tietoisuuteen jo aiemmin. Toisluokkalaisille voitaisiin tarjota erityisesti liikennevalistusta, paloturvallisuuskasvatusta ja turvallista internetin käyttöä. Viidesluokkalaisille turvallisuuskasvatuksen pääpainoa voisi suunnata päihdevalistukseen ja laillisuuskasvatukseen muiden syventävien aiheiden lisäksi ja kahdeksaluokkalaisten kanssa voitaisiin käsitellä vaativimmat turvallisuuskasvatuksen aiheet ja ohjata heitä kasvattamaan nuorempia oppilaita turvallisuusasioissa.

Sariolan koulun turvakurssi toteutui OPTUKE-verkoston pilottihankkeena. Turvallisuuskasvatuksen toteuttaminen toiminnallisena, osin oppiaineeseen sitoutuneena (terveystieto) ja toisaalta eri oppiaineiden pohjalle rakentuvana ilmi- ölähtöisenä aihekokonaisuutena (turvallisuusiltakoulu, Nou Hätä! ja luontoretki) osoittautui toimivaksi. Vuonna 2016 voimaantulevaksi tarkoitettun perusope- tuksen opetussuunnitelman perusteiden haaste on, miten se ohjaa kouluja tur- vallisuusaiheiden opettamiseen ja mikä määrittellään keskeiseksi turvallisuuskas- vatuksen sisällöksi. Sariolan pilottikurssi osoitti, että ilmiölähtöinen, toiminnal- linen ja moniammatillinen ote toi turvallisuusasiat painokkaammin esille kuin normaaleilla oppitunneilla. Pilottikokeilua on tarkoitus jatkaa ja liittää siihen systemaattista tutkimusta, mikä avaa mahdollisuuksia turvallisuuskasvatuksen edelleen kehittämiseen.

Yksi turvallisuuskasvatuksen keskeinen haaste on opettaa oppilaita toimimaan uudessa ja arvaamattomassakin tilanteessa. Tällainen syy-seuraussuhteen ymmär- täminen on yhdenlainen vastaus muutoksen hallintaan ja elämänhallintataitojen oppimiseen. Turvallisuusaiheiden opettaminen ja oppilaitoksen turvallisuuskult- tuurin kehittäminen kulkevat käsi kädessä. Mikäli oppilaat otetaan aktiivisesti mukaan oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin kehittämiseen sekä opettamalla turvallisuussisältöjä että näyttämällä mallia johdonmukaisessa ja määrätietoisessa turvallisuusasioiden kehittämisessä, voidaan olettaa, että oppilaat saavat posi- tiivisia oppimiskokemuksia, pääsevät vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin soveltamalla turvallisuustietoja ja -taitoja saavuttaakseen näin tulevaisuutensa kannalta tärkeitä elämänhallinnan taitoja. Perusopetus tavoittaa koko ikäluokan ja tarjoaa siten hedelmällisen mahdollisuuden edesauttaa sisäisen turvallisuuden

ohjelman (2008) ja Yhteiskunnan turvallisuusstrategia (Valtioneuvoston periaatepäätös 2010) tavoitteiden saavuttamista.

Turvallisuuskasvatuksen toteuttamisen tutkiminen ja uusien mahdollisuuksien kehittäminen näyttäisi tuovan kouluun oppilaiden kaipaamaa toiminnallista työskentelyä (vrt. Kupari & Välijärvi 2005) Turvallisuuskasvatuksen jäsentymistä ja toteuttamista koulussa helpottaisi turvallisuustaitojen kirjaaminen opetussuunnitelman perusteisiin selkeämmin ja näkyvämmiin kuin Perusopetus 2020-työryhmä ehdottaa. Valmiiden tapahtumien tapahtumien ja hankkeiden, esim. Tulipysäkki, Nou Hätä!, 112-päivä, liikenneturvallisuusviikko, tapaturmapäivä, tietoturvapäivä, maailman ensiapupäivä, integroiminen perusopetuksen turvallisuussisältöjen opettamiseen tarjoaa sekä opetusmateriaaleja että asiantuntijoita koulun oppimistilanteiden järjestämiseen, mitä myös tällä pilottikurssilla hyödynnettiin. Näin turvallisuuskasvatus tarjoaa koululle mahdollisuuden liittää opetusta osaksi oppilaiden arkielämää ja edistää vuorovaikutusta koulun ja muun yhteiskunnan välillä. Tiivis yhteistyö mahdollistaa turvallisuus- ja pelastusalan toimijoille ja viranomaisille vuorovaikutteisen kommunikoinnin tärkeän kohderyhmän, lasten ja nuorten kanssa. Turvakurssin pilotoinnissa tulikin esille, että koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa tehty yhteistyö sekä laajensi että syvensi turvallisuuskasvatuksen oppisisältöjä. Oppilaat olivat kiinnostuneita asiantuntijoiden osaamisesta. Turvakurssi toi myös esille, että oppilailla oli uusia ehdotuksia koulun ja sen lähiympäristön turvallisuuden parantamiseksi. Tämä puoltaa sitä, että oppilaat otettaisiin nykyistä laajemmin mukaan oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin kehittämiseen, mikä laajentaisi oppilaiden vastuullisuuden, yhteisöllisyyden, myönteisyyden ja toiminnallisuuden kokemuksia ja voisi osaltaan ratkaista koulussa viihtymättömyyden ongelmaa.

Turvakurssin jatkototeutuksena syntyi ajatus kansallisesta oppilaitosten turvallisuuspäivästä lukukauden alkaessa. Tällainen voisi olla esimerkiksi Turvallisuus tavaksi -päivä!, joka nostaisi turvalliset toimintatavat nykyistä tietoisemmin oppilaiden ja koulun aikuisten tarkastelun kohteeksi ja painottaisi hyvän turvallisuuskulttuurin ja turvallisuuskasvatuksen tärkeyttä aina jokaisen kouluvuoden alkaessa.

## Lähdeluettelo:

- Anon. 2011a. Ilmiöpohjainen oppiminen. Osoitteessa [http://fi.wikipedia.org/wiki/Ilmi%C3%B6pohjainen\\_oppiminen](http://fi.wikipedia.org/wiki/Ilmi%C3%B6pohjainen_oppiminen)
- Arponen, A-L. 2007. ”Miten nuo pienet osaa ajatella niin fiksusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. Saatavana osoitteessa [http://www.lapsiasia.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=101063&name=DLFE-8164.pdf](http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101063&name=DLFE-8164.pdf), luettu 23.09.2011.
- Eräsaari, R. 2002. Kuinka turvaton on riittävän turvallinen? Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala 2002 osoitteessa: <http://www.kaks.fi/sites/default/files/library/attachments/Polemia46.pdf>
- Feldt, T. 2000. Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. *Psykologia*, 3, 222-226.
- Hakanen, J., Feldt, T. & Leskinen, E. 2007. Change and stability of sense of coherence in adulthood: Longitudinal evidence from the Healthy Child Study. *Journal of Research in Personality*, 41 (3), 602-617.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen - Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell
- Kansallinen turvallisuustutkimuksen strategia. 2009. Sektoritutkimuksen neuvottelukunnan julkaisuja 17:2009.
- Karppinen, K. & Savioja, H. 2007. Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät. Teoksessa Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, K. & Savioja, H. (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Suomen itsenäisyyden juhluvuoden rahasto Sitran. Sitran raportteja 75. Osoitteessa <http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf?download=Lataa+pdf>, luettu 30.11.2011.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 202. Osoitteessa: <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5445-6.pdf>
- Lindfors, E. 2011. Hyvä arki lasten ja nuorten arvioimana Teoksessa P. Marjanen.& E. Lindfors (toim.) Lapsen ja nuoren hyvä arki. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B:41, 18-37. [http://www.laurea.fi/fi/tutkimus\\_ja\\_kehitys/julkaisut/Tutkielmat\\_raportit\\_B\\_sarja/Documents/B41.pdf](http://www.laurea.fi/fi/tutkimus_ja_kehitys/julkaisut/Tutkielmat_raportit_B_sarja/Documents/B41.pdf)
- Lindfors, E. (2010). Innovation and user-centred design in the pedagogical context. In J. Sjøvoll & K. Skogen (eds.) *Creativity and Innovation. Preconditions for entrepreneurial education*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 53–63. The web-version is available in [http://books.google.fi/books?id=RnluAWEJmp0C&pg=PA53&lpg=PA53&dq=eila+lindfors&source=bl&ots=Kxgja8BHl&sig=kdIe2J5-0jyxw1E7bVCFIV0A5CQ&hl=fi&ei=5yK\\_TZiJK9Dxsgaw1ZGABg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCEQ6AEwAThG#v=onepage&q=eila%20lindfors&f=false](http://books.google.fi/books?id=RnluAWEJmp0C&pg=PA53&lpg=PA53&dq=eila+lindfors&source=bl&ots=Kxgja8BHl&sig=kdIe2J5-0jyxw1E7bVCFIV0A5CQ&hl=fi&ei=5yK_TZiJK9Dxsgaw1ZGABg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCEQ6AEwAThG#v=onepage&q=eila%20lindfors&f=false)
- Moisio, E & Huuhtanen, H. 2007 Arki hallussa? : suomalaisten asiantuntijoiden näkemyksiä työstä, perheestä ja vapaa-ajasta vuonna 2015 : Delfoi-paneelin tuloksia. Helsinki : Työterveyslaitos. Osoitteessa [http://www.ttl.fi/Internet/Suomi/Tiedonvalitys/Tyo+ja+ihminen/tutkimusraportti\\_31.htm](http://www.ttl.fi/Internet/Suomi/Tiedonvalitys/Tyo+ja+ihminen/tutkimusraportti_31.htm), luettu 22.09.11.

- Markkula J. & Öörni, E. 2009. Turvallinen elämä lapsille ja nuorille. Kansallinen lasten ja nuorten tapaturmien ehkäisy ohjelma. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 27/2009.
- Myllyniemi, S. (2008) . Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008. Opetusministeriö. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisosiianneuvottelukunta. Osoitteessa [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisosiain\\_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri2008.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisosiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri2008.pdf), luettu 21.06.2011.
- Oikeusministeriö 2009. Jokelan koulusurmat 7.11.2007. Tutkintalautakunnan raportti. Oikeusministeriö. Julkaisu 2009:2. <http://www.om.fi/Satellite?blobtable=MungoBlobs&blobcol=urldata&SSURJapptype=BlobServer&SSURContainer=Default&SSURSession=false&blobkey=id&blobheadvalue1=inline;%20filename=OMJU%202009%20%20Jokelan%20koulusurmat%20132%20s.pdf&SSURIsscontext=Satellite%20Server&blobwhere=1243790105463&blobheadname1=Content-Disposition&ssbinary=true&blobheader=application/pdf>
- Oikeusministeriö 2010. Kauhajoen koulusurmat 23.9.2008. Oikeusministeriö. Tutkintalautakunnan raportti. Selvityksiä ja ohjeita 11/2010.
- OKM 2010. Perusopetus 2020 - yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1 Osoitteessa [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaissut/2010/perusopetuksen\\_tuntijako.html?lang=fi&extra\\_locale=en](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaissut/2010/perusopetuksen_tuntijako.html?lang=fi&extra_locale=en), luettu 15.6.2011.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla. Pisa 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatuksen tutkimuslaitos.
- POP 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Osoitteessa [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf), luettu 16.6.2011.
- Sisäasiainministeriö 2009. Oppilaitosten turvallisuus. Työryhmän raportti. Sisäinen turvallisuus. Sisäasiainministeriön julkaisuja 40/2009. [http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/6302A1CE9D552758C22576B0002390F2/\\$file/402009.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/6302A1CE9D552758C22576B0002390F2/$file/402009.pdf)
- Sisäasiainministeriö 2008. Turvallinen elämä jokaiselle - Sisäisen turvallisuuden ohjelma
- Valtioneuvoston yleisistunto 8.5.2008. Sisäinen turvallisuus. Sisäasiainministeriön julkaisuja 16/2008. [http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/turva/home.nsf/files/162008/\\$file/162008.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/turva/home.nsf/files/162008/$file/162008.pdf)
- Somerkoski, B. 2007 Lasten luvaton tuli, Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis C 261. Turun opettajankoulutuslaitos. Department of Teacher Education in Turku <http://www.doria.fi/handle/10024/33614>.
- Tiirikainen, K. 2009. Tapaturmat Suomessa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisu. Helsinki: Edita Prima.
- Yhteiskunnan turvallisuusstrategia 2010. Valtioneuvoston periaatepäätös 16.12.2010. Puolustusministeriö. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Waitinen, M. 2011. Turvallinen koulu? Helsingiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 334.

# LEIRIKOULUPROJEKTI – PERUSOPETUKSEN YLÄKOULUN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMINEN OPPILAIKEN OMAEHTOISTA YRITTÄJYYTTÄ TUKEVAKSI

*Helena Lehkonen, Tampereen yliopisto*

## Tiivistelmä

Vuonna 2008 Hämeenlinnan alueella aloitti toimintansa koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemiseen pyrkivä YTYÄ- hanke. Sen keskeisenä ajatuksena on viedä oppimista ulos koulusta hyödyntämällä ympäröivän yhteiskunnan eri tahoja oppimisympäristöinä opetuksen rikastamiseksi. Eri tahoja hyödyntämällä voidaan kehittää uudenlaisia oppilaita motivoivia tapoja perusopetuksen oppisisältöjen opetukseen. Toimiminen rikastavissa oppimisympäristöissä sisältää uudenlaisia riskejä, jotka tulee osata ennakoida ennen kaikkea oppilaiden turvallisuuden takaamiseksi mutta myös opettajan vastuuseen liittyvien seikkojen huomioimiseksi.

YTYÄ-hanke toteutti vuosien 2010–2011 aikana erään yläkoulun 8. luokan ja heidän kahden luokanvalvojansa kanssa projektin, jossa tutkittiin oppilaiden omaehtoisen yrittäjyyden kehittymistä leirikoulun rahoituksen keräämiseksi suunnitellun projektin aikana. Tämän lisäksi haluttiin kuvata, millaisia mahdollisuuksia on toteuttaa yläkoulun ainejakoisessa järjestelmässä ainerajat ylittävää toimintaa, ja millaisia edellytyksiä se vaatii. Projekti toimii esimerkkinä siitä, miten koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välistä yhteistyötä voidaan kehittää.

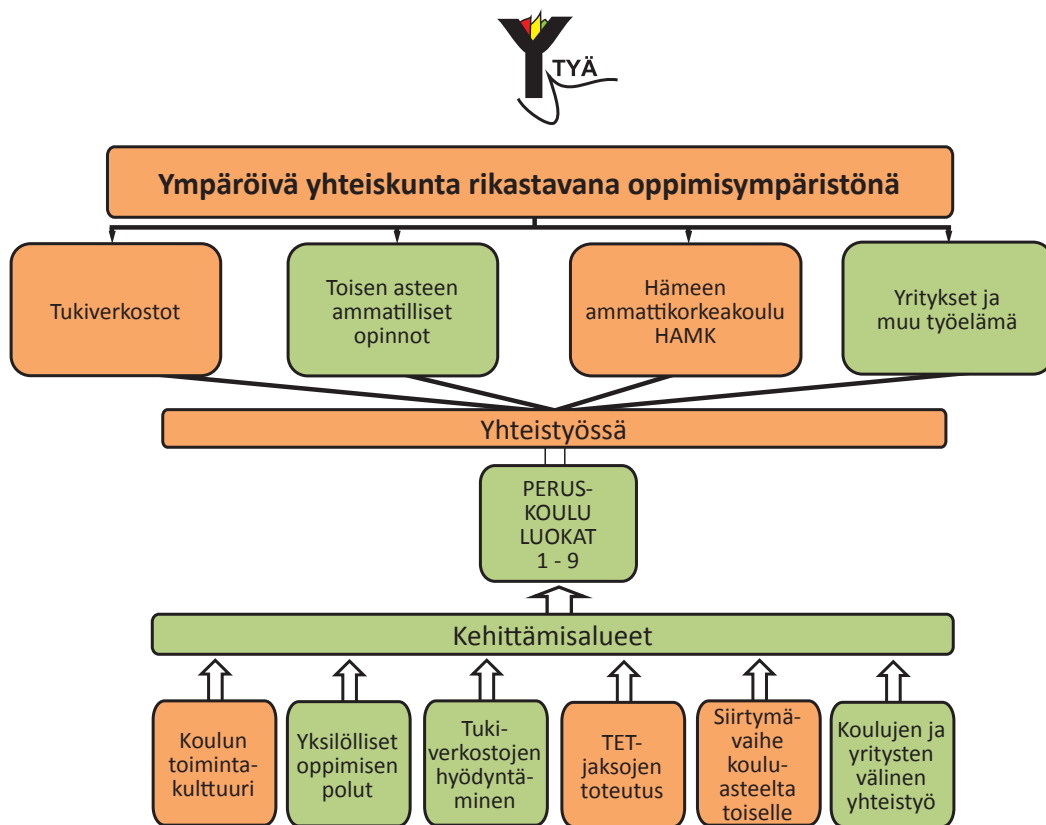
Tässä artikkelissa keskitytään leirikouluprojektin suunnittelun ja toteutuksen kuvaamiseen Habermasin (1996) rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen prosessimallin pohjalta. Malli tuo näkökulmalle projektin aikana käydyt diskurssit, joilla varmistettiin kaikkien toimintaan osallistuvien äänen kuuluminen projektin suunnittelussa ja toteutuksessa. Rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen malli tavoittaa myös oppilaiden ja opettajien turvallisuuteen liittyvät diskurssit, joiden käyminen on ensiarvoisen tärkeää, kun halutaan suunnitella uudenlaista toimintaa muualla kuin kouluympäristössä.

**Asiasanat:** koulun toimintakulttuuri, toimintatutkimus, omaehtoinen yrittäjyys, rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen prosessimalli, turvallisuus

## YTYÄ -hanke

Koulussa toimii yhä enenevässä määrin erilaisia kehittämishankkeita. Hankkeiden määrän lisääntyttyä niihin suhtautuminen on muuttunut. Vain sellaisten toimintojen kehittämisessä halutaan olla mukana, jotka aidosti koetaan organisaation toiminnan kannalta keskeisiksi.

Vuonna 2008 Hämeenlinnan alueella aloitti toimintansa koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemiseen pyrkivä YTYÄ-hanke. Sen keskeisenä ajatuksena on viedä oppimista ulos koulusta hyödyntämällä ympäröivän yhteiskunnan eri tahoja oppimisympäristöinä opetuksen rikastamiseksi ja kehittää näin uudenlaisia oppilaita motivoivia tapoja perusopetuksen oppisisältöjen opetukseen. Tätä havainnollistetaan kuviossa 1.



KUVIO 1. YTYÄ-hankkeen kehittämisaalueet.

Rikastavien oppimisympäristöjen hyödyntäminen perusopetuksen oppisisältöjen opetuksessa on otettu vastaan myönteisesti ja kehittämistoiminnasta saadut tulokset ovat olleet kannustavia. Toimiminen uudenlaisissa oppimisympäristöis-



sä sisältää myös monenlaisia riskejä. Perinteinen koulussa tapahtuva toiminta on lakien ja asetusten alaista. Kun opetusta lähdetään laajentamaan muualle kuin koulun toimintaympäristöön, tulee toimijoiden huomioida eri organisaatioiden normatiiviset rajat. Myös perusopetuksen säädökset tulee tuntea, jotta niiden asettamat velvoitteet osataan ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa. Siksi on tärkeää pohtia millaisin edellytyksin uudenlainen toimintakulttuuri saadaan jalkautettua perusopetuksen arkeen ja millaisia asioita tulisi ennakoida, jotta oppilaiden turvallisuus ei vaarannu toiminnan vuoksi.

## Leirikouluprojektin asemoituminen yrittäjyyskasvatuksen kenttään

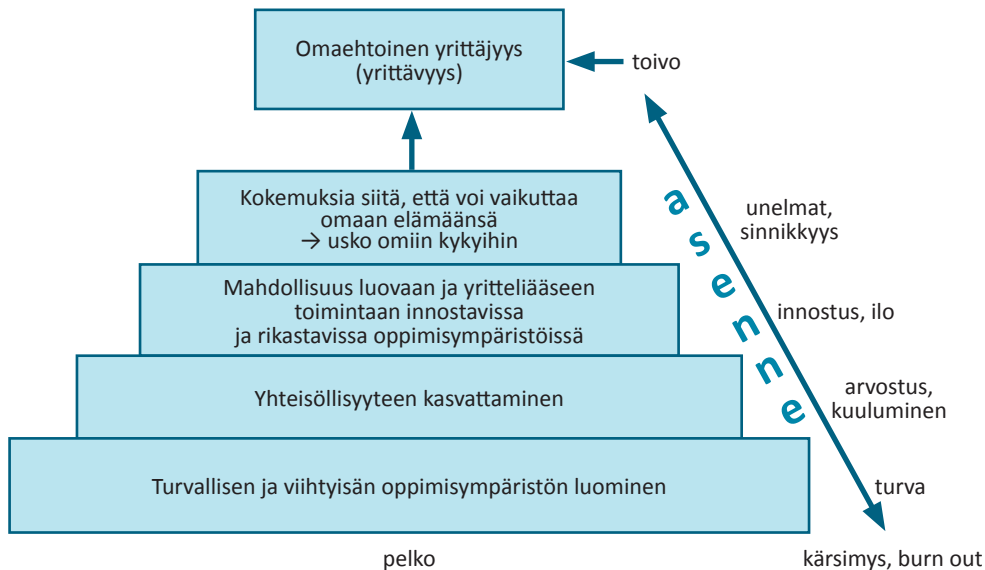
Yrittäjyys ilmenee eri muodoissa: omaehtoisena, sisäisenä ja ulkoisena yrittäjyytenä. Omaehtoinen yrittäjyys voidaan määrittää yksilön yrittäväksi käyttäytymiseksi, sisäinen yrittäjyys yksilön yrittäjämäiseksi käyttäytymiseksi organisaatiossa ja ulkoinen yrittäjyys liiketoimintaan liittyvänä toimintana. Kaikkien yrittäjyyden muotojen perustana on inhimillinen toiminta. (Kyrö & Ripatti 2006, 18–19.)

Tutkimuksen kohteena olevassa projektissa haettiin keinoja aktivoida oppilaat toimimaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi eli leirikouluun tarvittavan rahoituksen keräämiseksi. Projektissa pyrittiin sitouttamaan oppilaat alusta alkaen toimintaan ja luomaan mahdollisimman monelle kokemuksia siitä, että heidän toiminnallaan on merkitystä tavoitteen saavuttamisessa, ensin tuotteen valmistamisessa ja myöhemmin leirikoulun toteutumisessa. Tällä uskotaan olevan positiivinen yhteys oppilaiden omaehtoisen yrittäjyyden kehittymiseen.

Nykypäivän yrittäjää kuvataan muutosagentiksi, joka rikkoo rajoja, tuo uusia toimintatapoja, toimii kokonaisvaltaisesti, sietää epävarmuutta ja rakentaa itse oman tulevaisuutensa. (Kyrö 1997, 227.) Yrittäjä havaitsee ympärillään olevat mahdollisuudet. Tähän tarvitaan luovuutta erityisesti silloin, kun pyritään kehittämään jotain merkittävästi uutta ja ainutlaatuista. Luovuuden esiintymistä voidaan tukea luomalla luottamuksen, kuulumisen, arvostuksen ja toivon ilmapiiiri (Himanen 2005). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa yrittäjyyskasvatus liittyy osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys-aihekokonaisuuteen. Läpäisyaiheena toteuttavan kasvatustoiminnan päämääränä on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille. Koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen tulee tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi sekä tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan. (POPS 2004, 40.) Lehtonen ja Lehtonen (2008) esittävät perusopetuksessa toteutettavan yrittäjyyskasvatusta lapsen tarpeista käsin, jolloin

päämääränä on oppilaiden omaehtoisen yrittäjyyden kehittäminen. Kuviossa 2 on sovellettu heidän esittämiään yrittäjyyskasvatuksen portaita edelleen.

### Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus



KUVIO 2. Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus (soveltaen Lehtonen & Lehtonen 2008)

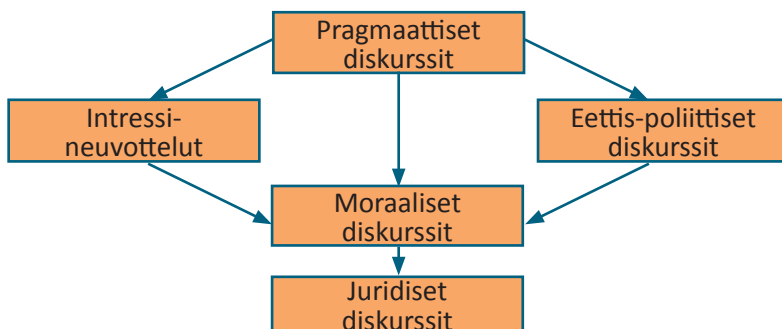
Perusopetuksessa yrittäjyyskasvatuksella pyritään tukemaan oppilaiden kasvua yhteiskunnan täysivaltaisiksi ja aktiivisiksi jäseniksi. Tämä tapahtuu luomalla oppimiseen turvallinen ilmapiiri, kasvattamalla lapsia toimimaan erilaisissa yhteisöissä toisten huomioiden ja toinen toistaan arvostaen. Oppimisen tulee sisältää tilanteita, joissa oppilas huomaa oman toimintansa merkityksellisyyden suhteessa päämäärän saavuttamiseen. Usko omaan kykyihin lisääntyy, mikä synnyttää innostuksen toimia myös tulevaisuudessa tavoitteellisesti (ks. Boyden 1987). Oppimisympäristöjen laajentaminen koululuokan ulkopuolelle mahdollistaa oppimisen rikastamisen. Kun oppilaille tarjoutuu mahdollisuus soveltaa oppimaansa todellisessa elämässä, syntyy oppimisen ja käytännön välille yhteys, joka syventää oppijan ymmärrystä omasta itsestä, maailmasta sekä omasta toiminnasta havaitussa maailmassa. Toiminen rikastavissa ympäristöissä laajentaa heidän kykyään havaita mahdollisuuksia toteuttaa omaa elämäänsä. Asenne omaa toimintaa kohtaan muuttuu sitä toiveikkaammaksi mitä korkeammalle yrittäjyyskasvatuksen portaita edetään.

## Toimintatutkimus

Kohteena oleva toimintatutkimus tarkastelee oppilaiden omaehtoisen yrittäjyyden kehittymistä prosessissa, jossa oppilailla on mahdollisuus itse suunnitella ja toteuttaa tuote, jonka myynnillä pyritään rahoittamaan leirikoulu. Leirikoulu-projektiin onnistumisen edellytys on, että myös muut opettajat kuin luokanvalvojat ovat hyväksyneet toiminnan merkityksellisyyden. Heidän suostumuksensa antaa oppilaille mahdollisuuden toimia ainejakoisen järjestelmän sisällä kokonaisvaltaisesti yhden keskusaiheen parissa ja käyttää tähän muiden kuin luokanvalvojan tunteja.

Toimintatutkimuksen perusta nojaa Jürgen Habermasin (1971) tiedonintressiteoriaan. Sen pohjalta Carr ja Kemmis (1986) loivat toimintatutkimuksen kolmijaon. Tekninen toimintatutkimus pyrkii kehittämään materialistisesta näkökulmasta tehokkaaksi ja tulokselliseksi. Praktisen toimintatutkimuksen lähtökohta on toimijoiden itseymmärryksen lisääminen oman toimintansa ja sen ehtojen suhteen. Emansipatorisen tai kasvatuksellisen toimintatutkimuksen, kuten Carr ja Kemmis (1986) tätä toimintatutkimushaaraa kutsuvat, lähtökohtana on antaa yhteisöissä toimiville yksilöille mahdollisuus olla oman elämänsä subjekteja. (Carr & Kemmis 1986.) Yksilöt voivat vapautua perinteisistä kiteytyneistä ajattelutavoista ja kehittää yhdessä uusia tapoja toimia.

Leirikouluprojektin ympärille suunniteltua toimintaa viedään eteenpäin emansipatorisen toimintatutkimuksen mukaisesti. Sen edellytyksenä on, että toiminta kehittyy yhteisesti sovittujen normien pohjalta. Koulussa tuleekin luoda tilanteita, joissa sovitaan yhteisesti niistä keinoista, joilla saavutetaan tärkeäksi koetut päämäärät - tässä tapauksessa leirikoulu. Habermas (1996) kuvaa tällaista rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen prosessia seuraavasti.



KUVIO 3. Rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen prosessimalli (Habermas 1996, 168)

Erilaisilla diskursseilla on mallissa keskeinen sija. Millsin (1997, 17) mukaan Foucaultin (1972, 49) määritelmä diskursista ”käytäntöinä, jotka johdonmukaisesti muokkaavat puheen kohteena olevia objekteja” kuvaa parhaiten sitä, mikä diskursseissa on keskeistä. Diskursseiden pohjalta syntyy seurauksia, jotka tulevat

näkyviin yhteisöllisinä ja jaettuina uusina käsitteinä, ajattelutapoina ja muina järjestäytyneinä muotoina. (Mills 1997, 7.)

Pragmaattinen diskurssi aloittaa prosessin. Siinä pohditaan millaisin keinoin haluttuun tavoitteeseen tulisi pyrkiä. Kun tavoitteet ja keinot ovat yhteisesti hyväksytyt, voidaan siirtyä suoraan moraalisen diskurssin testiin. Mikäli tavoitteiden suhteen olisi intressiristiriitoja, prosessi jatkuu intressineuvotteluilla, joissa neuvottelujen osapuolet pyrkivät saavuttamaan omalta kannalta suotuisan neuvottelutuloksen. Toisaalta tavoitteiden sisältämien arvojen ongelmallisuus saattaa johtaa myös eettis-poliittisiin diskursseihin, jossa pohditaan sitä ovatko tavoitteiksi asetetut arvot yhteisesti hyväksyttävissä tavoittelemisen arvoiksi. Kun tavoitteiden suhteen on päästy yhteisymmärrykseen, prosessissa siirrytään moraaliseen diskurssiin. Siinä edellisten pohjalta tarkastetaan vielä uudestaan se, että tavoitteet ja toiminta noudattelevat mahdollisimman monen asianosaisen intressejä loukkaamatta liiaksi kunkin omaa yksityistä intressiä. Mikäli näin on, prosessi etenee asiantuntijoiden käymään juridiseen diskurssiin, jossa varmistetaan, ettei toiminta ole ristiriidassa lakien ja asetusten kanssa. (Habermas 1996; Huttunen & Heikkinen 1999.) Yläkoulun ainerajat ylittävän toiminnan suunnittelussa tulee myös luokkaa opettavien aineenopettajien sekä rehtorin käydä edellä esitetyt moraaliset ja juridiset diskurssit, jotta oppilaat voivat käyttää prosessiin hyväksytysti muiden kuin luokanvalvojan tunteja ja työskennellä turvautusti kouluympäristön ulkopuolella.

Leirikoulu-rahituksen keräämisessä käytettyjen keinojen valinta sisältää koulukontekstissa useanlaisia intressejä. Ennen toiminnan aloittamista ja toiminnan aikana pitää päättää kenen intressien mukaan keinot valitaan: oppilaiden, opettajien, vanhempien, luokanvalvojan tai kuten tässä tapauksessa hankkeen henkilöiden ajatusten pohjalta. Koska keinojen valinnassa vääjäämättä aina jonkin joukon intressit jäävät toteutumatta, pitää pohtia miten heidän mielipiteensä saadaan kuuluviin prosessin aikana. Tämä on tärkeää, sillä koulussa tapahtuvan toiminnan tulisi olla yhteisesti hyväksyttyä, jotta kaikki ne, jotka tavalla tai toisella ovat yhteydessä toimintaan, kokevat sen olevan koulun perustehtävän, oppilaiden hyvän toteutumisen kannalta järkevää. Näin on erityisesti sellaisen toiminnan kohdalla, joka poikkeaa totutusta koulun toimintanormeihin kuuluvasta toiminnasta. Jos toteutettavalla toiminnalla saadaan aikaan odotettuja tuloksia ja jos toiminta on ollut kaikkien osallistujien kannalta hyväksyttävää, voidaan luottaa toimintaa pitää sekä pragmaattisesti että demokraattisesti relevanttina uutena tapana toimia (vrt. Heikkinen, Kakkori & Huttunen 2001).

## Toiminnan kuvaus

YTYÄ-hankkeessa toteutetun toimintatutkimuksen kohteeksi valikoitui suomalaisen keskikokoisen kaupungin yläkoulun 8.luokka, jonka tiedettiin pohtivan

lähtöä leirikouluun ja toisaalta keinoja rahoittaa mahdollinen ulkomaanmatka. Ensimmäinen yhteydenotto luokkaan tapahtui huhtikuussa 2010, jolloin luokanvalvojan ja vanhempien yhteisessä tapaamisessa eräs vanhemmista ehdotti leirikoulusta puhuttaessa mahdollisuutta lähteä tutkimusprojektiin mukaan. Paikalla olleet vanhemmat olivat yksimielisiä asiasta. Erityisesti oppilaiden aktiivointi tuntui vanhemmista hyvältä ajatukselta. Hyvin usein käy niin, että vanhemmat sekä ostavat että myyvät luokan rahoitukseen myytäväksi tarkoitettuja tuotteita. Tähän oli selvästi kyllästytty.

Vanhempien hyväksynnän jälkeen päätettiin pitää uusi tapaamiskerta koulussa oppilaiden kanssa, johon kutsuttiin hankkeesta vastaava tutkija sekä toiminnan etenemisestä vastaava hankehenkilö. Yhteisessä tapaamisessa hankkeen edustajat kohtasivat oppilaat ja esittivät vanhempien kanssa alustavasti sovitun idean kalenterin valmistamisesta ja siihen liittyvästä prosessista. Oppilaat olivat kiinnostuneita asiasta, eikä vasta-argumentteja esitetty. Niiden puute ei kuitenkaan välttämättä tarkoittanut yksimielistä hyväksyntää. Mielipiteettömyydessä saattoi olla kyse myös opitusta tavasta olla kyseenalaistamatta koulussa opettajien ja muiden aikuisten esittämiä ideoita. Mahdollisista virhearvioinneista huolimatta katsottiin rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen ensimmäisten vaiheiden toteutuneen niin, että saatettiin suoraan siirtyä koulun tasolla tapahtuvaan moraaliseen ja juridiseen diskurssiin.

Hankehenkilöstö oli yhteydessä rehtoriin, jolta saatiin lupa tutkimuksen tekemiseen sekä prosessin etenemiseen. Lisäksi saatiin luvat vanhemmilta oppilaiden osallistumiseksi tutkimukseen. Luokanvalvojat huolehtivat prosessin etenemisen informoinnista luokkaa opettaville opettajille. Luokanvalvojien haastattelun mukaan oppilaiden poissaoloa tunneilta ei koettu ongelmaksi, mikäli oppilaat huolehtivat itsenäisesti tunnilla opettavien asioiden oppimisesta.

Kalenteriprojekti eteni vaihe vaiheelta oppilaiden ja luokanvalvojien kanssa yhdessä keskustellen. Ensin pidettiin yhteinen palaveri, jossa oppilaat pohtivat pienissä ryhmissä sopivia leirikoulukohteita. Tämän jälkeen äänestettiin ja kohteeksi valikoitui Berliini. Seuraavassa tapaamisessa oppilaille esiteltiin kalenterin tekoon liittyvät vaiheet ja vastuut sekä muut leirikoulun rahoitukseen liittyvät vastuualueet. Vastuuryhmät muodostuivat seuraaviksi: mainosmyynti ja toteutus, reseptit ja ruuanvalmistus, valokuvaus, budjetti ja kalenterimyynti, pesuainesten ja muiden oheistuotteiden myynti. Oppilaat saivat itse päättää ryhmänsä. Kuhunkin ryhmään hakeutui 3-5 oppilasta.

Ryhmiä toiminta porrastettiin kalenterin etenemisen mukaan. Aluksi reseptiryhmä keräsi vanhemmilta ja sukulaisilta sopivia reseptejä, joista yhteistyössä toisen asteen ammatillisen opettajan kanssa valittiin kullekin kuukaudelle sopiva ruoka. Tämän jälkeen mainosmyyntiryhmä oli puhelimitse yhteydessä alueen yrityksiin tavoitteenaan myydä 50–200 euron hintaisia mainoksia kalenteriin.

Ennen yhteydenottoa oppilaat pohtivat sopivaa myyntipuhetta, jotta asia saataisiin esitettyä nopeasti, tehokkaasti ja myyvästi. Mainosten myynti onnistui hyvin.

Mainosmyynnin jälkeen aktivoitiin valokuvausryhmä. Koska tavoitteena oli, että oppilaat tekevät kalenterin itse alusta loppuun tarvittiin mainoskuvaukseen opastusta. Apuun saatiin luokanopettajankoulutusta suorittava opiskelija, jolla oli myös valokuvaajan ammattitutkinto. Hänen kanssaan sovittiin opetuksellisesta ja kuvauksellisesta yhteistyöstä, josta korvaukseksi hän sai hyväksiluettua luokanopettajatutkintoon sisältyviä opintojaan. Opiskelijan ohjauksessa valokuvausryhmään kuuluvat oppilaat saivat aluksi neljä tuntia ohjausta valokuvauksesta.

Ruokien valmistus ja esillepano tehtiin yhteistyössä alueen ammatillisen oppilaitoksen kanssa. Ravintolakokkien opettaja loi projektia varten vapaavalintaisiin opintoihin kuuluvan kurssin kakkosvuosikurssin opiskelijoille. Ennen varsinaista ruuanlaittoa ruokaryhmän oppilaiden tuli käydä salmonellatestissä, saadakseen luvan työskennellä keittiössä. Ruokaryhmään kuuluvat oppilaat valmistivat ammatillisen koulutuksen tiloissa kalenteriin kuvattavat ruuat yhteistyössä opiskelijoiden ja heidän opettajansa kanssa. Ammatillisen oppilaitoksen tiloihin järjestettiin ruokien kuvaukselle tila, jotta lämpimät ruuat saataisiin välittömästi kuvattua. Ruokien valmistukseen ja kuvaukseen meni yhteensä kaksi iltapäivää.

Kun ruuat oli kuvattu, alkoi kuvien käsittelyvaihe. Tähän saatiin apua sekä luokanopettajaopiskelijalta että alueen kulttuurikeskukselta. Valokuvausryhmän oppilaat valitsivat haluamansa kuvat, joiden pohjalta opettajaopiskelija teki viimeistelytyön ja siirsi kuvat sekä myydyt mainoslogot kalentereita painavan yrityksen kalenteripohjaan. Kalentereita painettiin yhteensä 500 kpl. Jotta kalentereiden painamiseen tarvittavat kustannukset saatiin katettua, tarvittiin pesuaineryhmän panosta, joka tarkoitti pesuaineiden myymistä vanhemmille ja sukulaisille. Lisäksi vanhempien tuli maksaa leirikoulumatkan varausmaksu luokan tilille.

Kalenterit saapuivat marraskuun 2010 lopussa. Myynti aloitettiin välittömästi. Aluksi myyntiryhmä laittoi kalenterin hinnaksi 12 euroa. Pian huomattiin, että tasarahan puute oli usein este myyntitapahtuman onnistumiselle, jonka johdosta hinta laskettiin 10 euroon. Kalenterin varsinainen päämyyntitapahtuma oli ensimmäistä adventtia edeltävä lauantai, jolloin alueen yritykset järjestivät joulunavauksen keskustan alueella. Koko luokka osallistui kyseisenä lauantaina tapahtumaan. Osalla oppilaista oli yrityksille myytyjä mainoksia yllään, osa jakoi yritysten mainoksia ja muutama ryhmä keskittyi kalentereiden myyntiin. Myös molemmat luokanvalvojat olivat paikalla. Tunnelma oli innostunut. Valitettavasti kalentereita saatiin myytyä vain parikymmentä, mistä syystä tarvittiin vielä muita myyntitilaisuuksia. Hanke oli yhteydessä alueen Prismaan, jonka henkilöstöpäälliköltä saatiin lupa tulla kolmena joulukuun aamuna myymään kalentereita Prisman parkkipaikalle. Valitettavasti myös siellä myyntitulokset jäivät odotusten. Muutamat oppilaat keksivät vuokrata entisen alakoulunsa joulumyyjäisistä pöydän, johon he valmistivat mokkapaloja maistiaisiksi kalenterin myynnin

edistämiseksi. Osa oppilaista oli lisäksi käynyt myymässä kalentereita vanhoille opettajilleen. Kaiken kaikkiaan vieraille ihmisille kalentereiden myynti koettiin vaikeaksi. Yleisin syy oli se, että ihmiset olivat saaneet erilaisia ruokakalentereita ilmaiseksi esim. aikakausilehden välissä. Ennestään tutut henkilöt ostivat helpommin kalenterin kannatuksen vuoksi. Myös vanhempien kontolle jäi edelleen osa kalentereiden myynnistä. Alueen ammattioppilaitos osti 30 kalenteria omaan käyttöönsä, mikä vähensi oppilaiden myyntitaakkaa. Tammikuun alussa tehty mittaus osoitti kalentereita myydyn 300 kappaletta. Tuottoa kalentereista saatiin 2000 euroa alkuperäisen tavoitteen ollessa 3500 euroa. Muiden oheistuotteiden myynnin avulla luokka pääsi tavoitebudjettiin. Leirikoulu Berliiniin toteutui keväällä 2011.

Leirikouluprojekti tuotti arvokasta tietoa ainerajat ylittävän toiminnan edellytyksistä ja sen suunnittelusta yläkoulun kontekstissa. Oppilaiden toimintamotivaation mittarina pidettiin myytyjen kalentereiden määrää, jonka perusteella voidaan sanoa toimintamotivaation hieman lisääntyneen toiminnan aikana. Ryhmätoiminnan mielekkyys ei ollut ratkaiseva tekijä vaan pikemminkin leirikouluinnostuksen lisääntyminen. Oppilaat halusivat kantaa vastuun omasta osuudestaan ja myös omasta ryhmästään. Tämä tuli esille myös opettajien haastattelussa. Erityisen arvokas projekti oli luokan toiminnan kannalta, sillä yli puolet oppilaista raportoi viimeisessä mittauksessa havainneensa positiivisia muutoksia luokan toiminnassa. Myös hankkeen toimijat havaitsivat oppilaisissa tapahtuneen positiivisen muutoksen. Oppilaiden oma vastuun kantaminen on erityisen tärkeää tämänkaltaisen toiminnan onnistumiseksi. Tässä projektissa voidaan sanoa luottamuksen lisäyksen luottamusta eli oppilaat kantoivat heille annetun vastuun. Toki projektin eri vaiheissa tarvittiin myös opettajien ja vanhempien tukea. Yhdessä tekemisen arvo ei tässä projektissa tullut suoraan rahallisena hyötynä. Luokassa tapahtuneita positiivisia muutoksia voidaan kuitenkin pitää rahaakin tärkeämpänä tuloksena.

## Tahdonmuodostuksen eteneminen ja siihen liittyvät diskurssit

Toiminnan suunnittelun ja toteutuksen aikana käytiin läpi useita eri diskursseja. Ne pyrittiin aikatauluttamaan projektin toimesta noudattamaan Habermasin (1996) tahdonmuodostuksen prosessin etenemismallia. Kuitenkin esimerkiksi juridisia diskursseja nousi esille koko toiminnan ajan. Ne koskivat esimerkiksi oppilaiden kuljetusta, ruoanvalmistukseen liittyvään turvallisuuteen liittyvää salmonellatestausta, oppilaiden kuvaamisoikeutta, oppilaiden mahdollisuutta osallistua luokkaretkellä hankkeen esittelyyn ja tiedottamista.

Seuraavassa taulukossa esitetään tahdonmuodostuksen prosessin eteneminen ja siihen liittyvät diskurssit ja toiminta.

Tahdonmuodostuksen prosessin vaihe	Tahdonmuodostuksen prosessiin liittyvä toiminta.
Pragmaattinen diskurssi	arvokkaaksi koetun yhteisen päämäärän löytäminen → matka Berliiniin keinojen etsiminen siihen pääsyksi → kalenteriprojektiin osallistuminen toimintasuunnitelma → vastuuryhmät, aikatalutus, oppituntien korvaamiseen liittyvät järjestelyt
Intressineuvottelut ja eettis-poliittinen diskurssi	miten yhdistetään kaikkien asianosaisten tavoitteet suhteessa koulunkäyntiin → rästiin jäävien koulutehtävien teosta sopiminen ovatko leirikouluun liittyvät tavoitteet ja siihen sisältyvät tavoitteet ylipäätään tavoittelemisen arvoisia kaikkein asianosaisten mielestä → leirikouluun liittyvien tavoitteiden ja OPS:in tavoitteiden vastaavuus
Moraaliset diskurssit	varmistus ettei kukaan koe jääneensä kuulematta tai joutunut luopumaan liiaksi omasta hyvästäan yhteisen tavoitteen toteutumiseksi → avoin keskustelu toiminnan aikana
Juridiset diskurssit	sen varmistaminen, että leirikouluprojektiin käytettävä aika ei vaaranna oppilaiden koulumenestystä → leirikouluprojektiin liittyvien tavoitteiden ja OPS:n yhteneväisyyden varmistaminen oppilaiden turvallisuuden varmistaminen siirryttäessä työskentelemään muualle kuin kouluympäristöön → kuljetusluvut, salmonella testi, tiedottaminen

TAULUKKO 1. Tahdonmuodostuksen prosessin eteneminen

Tahdonmuodostuksen prosessin eri vaiheisiin osallistuivat oppilaat, luokanvalvojat, muut opettajat, vanhemmat, rehtori ja hankkeen henkilöstö. Kaikki ryhmät eivät suinkaan olleet yhtä aikaa läsnä diskursseissa, vaan luokanvalvojat organisoivat kulloiseenkin tilanteeseen parhaiten sopivan kokoonpanon. Lisäksi luokanvalvojat raportoivat käyneensä toiminnan eri vaiheissa keskusteluja aineenopettajien sekä rehtorin kanssa.

## Johtopäätökset

Käsillä olevassa tutkimuksessa tarkasteltiin ainerajojen ylittävän toiminnan mahdollisuuksia yläkoulun kontekstissa sekä uudenlaisen toimintatavan yhteyttä op-



pilaiden omaehtoisen yrittäjyyden kehittämiseen. Tässä artikkelissa keskityttiin toiminnan kuvaamiseen Habermasin (1996) poliittisen tahdonmuodostuksen prosessimallin pohjalta.

Poliittisen tahdonmuodostuksen prosessi alkaa pragmaattisella diskurssilla. Oppilaiden yritteliäisyyden kehittymisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että oppilaita kuunnellaan toiminnan päämäärän sekä keinojen valinnassa. Arvokkaaksi koettu päämäärä on toimintaan motivoitumisen edellytys (Boyden 1987). Myös vanhempien ääni tulee saada kuuluviin. Toiminnan oikeutuksen varmistamiseksi sille tarvitaan myös rehtorin hyväksyntä sekä leirikoulun merkitseminen koulun toimintasuunnitelmaan. Edellinen seikka on edellytys sille, että oppilaat ovat leirikoulun aikana koulun vakuutuksen alaisuudessa.

Intressineuvotteluja tulee käydä sekä oppilaiden että luokkaa opettavien opettajien kesken. Tässä luokanvalvojien rooli on jälleen keskeinen. Toiminta tulee osata perustella siten, että opettajille syntyy ymmärrys toiminnan ja OPS:in välisestä yhteydestä. Lisäksi tulee varmistaa käytännöt miten oppilaat toimivat oppitunneilta poissaolon aiheuttamista ongelmista esim. tehtävien tekeminen, tiedotus käsitellyistä asioista.

Luokanvalvojien tulee olla koko prosessin aikana aktiivisessa vuorovaikutuksessa kaikkien intressiryhmien välillä ja käydä tarvittaessa moraalisia diskursseja kaikkein osallisten äänen kuulumisen varmistamiseksi. Koulun tason toimintakulttuurin avoimuus edistää tällaista vuorovaikutusta. Voidaan sanoa sen olevan jopa edellytys moraalisten diskurssien käymiselle.

Juridisten diskurssien sisältö koskee pääsääntöisesti oppilaiden turvallisuuteen liittyviä seikkoja. Kuljetusluvut, vakuutukset (matkavakuutus, matkatavaravakuutus), valvonta leirikoulun aikana ja esimerkiksi oppilaiden kuvaamiseen liittyvät lupa-asiat olivat juridisten diskurssien kohteena. Uudenlaisessa toimintaympäristössä toimiminen saattaa edellyttää joidenkin luvanvaraisten asioiden hoitamista. Tässä tapauksessa kaikkien ruoanvalmistukseen osallistuneiden oppilaiden tuli tehdä salmonellatesti, voidakseen toimia Koulutuskeskus Tavastian keittiössä. Juridisten diskurssien käynti, lupien hankinta ja riskien pohtiminen etukäteen edesauttavat oppilaiden turvallisuutta uusissa oppimisympäristöissä ja luovat myös opettajille turvan mahdollisten vahinkotilanteiden sattuessa.

Kalenteriprojekti osoittautui relevantiksi tavaksi lisätä oppilaiden yhteisöllisyyttä ja yritteliäisyyttä. Uudenlaisen toimintakulttuurin hyväksyntä, poliittisen tahdonmuodostuksen prosessissa, edellyttää kuitenkin luokanvalvojilta jatkuvaa vuorovaikutusta toimintaan yhteydessä olevien tahojen kanssa. Olisikin toivottavaa, että tämä huomioitaisiin koulussa vaikkapa vähentämällä pakollista osallistumista koulun yhteisiin kokouksiin. Tässä piilee tosin vaara, että kokouksiin osallistumattomuus vähentää mahdollisuutta käydä tahdonmuodostuksen prosessiin liittyviä diskursseja, jotka taas toisaalta ovat toiminnan oikeutuksen saamisen edellytys koulun tasolla. Kouluihin voitaisiinkin luoda jokin toinen jär-

jestelmä, jonka kautta uudenlaista toimintakulttuuria eteenpäin vievät opettajat saivat korvauksen siihen kuluvaan työajasta.

## Lähdeluettelo

- Boyden, S. 1987. *Western civilization in biological perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Habermas, J. 1971. *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1996. *Between facts and norms*. Oxford: Polity.
- Heikkinen, L. T., Kakkori, L. & Huttunen, R. 2001. This is my truth, tell me yours: some aspects of action research quality in the light of truth theories. *Educational Action Research*, 9:1, 9–24.
- Huttunen, R. & Heikkinen L.T. 1999. Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 30:1, 18–30.
- Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksessa. *Jyväskylän tutkimus tietotekniikasta, taloustaiteesta ja tilastotieteestä*, 38.
- Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa: Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006*. Tampere: Juvenes Print, 10–31.
- Lehtonen, H. & Lehkonen, H. 2008. Avauksia perusopetuksen yrittäjyyskasvatukseen. Teoksessa: Lehtonen, H. (toim.) *Syrytyksiä syrjäytymisen ehkäisemiseen*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 48–67.
- Mills, S. 1997. *Discourse. The New Critical Idiom*. Routledge: London.  
Elektroninen aineisto: <http://site.ebrary.com/lib/tampere/docDetail.action?docID=10057269>, luettu 29.8.2011.
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

### Ei painetut lähteet:

- Himanen, P. 2005. Luento Helsinki: Finlandia talo

# KÄYTTÄYTYMISEN HAASTEIDEN OPETTAMINEN OPETTAJANKOULUTUKSESSA

*Irmeli Rantala, Tampereen yliopisto*

## Tiivistelmä

*Koulu tarvitsee säännöt toimiakseen tavoitteidensa mukaisesti. Silloin oppilaat ja opettajat voivat kokea olonsa turvalliseksi. Opettajan tehtävänä on taata oppilaille sellaiset puitteet ja mahdollisuudet, että he pystyvät oppimaan kykyjensä edellyttämällä tavalla (Takala & Kontu 2010, 82). Turvallisuus on perusopetuslaissa määritelty laajasti (fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen) ja on oppilaan – ja opettajan – perusoikeus ”opetukseen osallistuvina” (POL 29§).*

*Opettajankoulutus 2020 -työryhmä katsoi, että ”jokaisen tulevan opettajan tulee saada valmiudet erilaisten lasten oppimiseen liittyvien ongelmien käsittelyyn” (OPM 2007, 47). Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen strategiassa (2008–2012) tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka ymmärtävät oppilaan ominaislaadun ja pystyvät huomiomaan heidän yksilöllisiä piirteitään ja osaavat ottaa tämän tiedon pedagogiikan lähtökohdaksi (Strategia 2008–2012, 6).*

*Erytispedagogiikan (ERIP) tehtävänä on löytää lasten ja nuorten tukemiseen soveltuvia lähestymistapoja, toimintamalleja ja käytäntöjä. Se pohjautuu pitkälti lähitieteiden aloihin, kuten kasvatustieteeseen, psykologiaan, logopediaan, yhteiskuntatieteisiin ja lääketieteen eräisiin osa-alueisiin. Koska perusopetuslain muutos (642/2010) lienee yksi lähiajan merkittävimpiä peruskoulua koskevia uudistuksia, on uudessa laissa eniten muuttunutta oppilashuoltoa voitava myös opettaa kaikille tuleville opettajille. Opettajien roolia varhaisen puuttumistarpeen tärkeimpänä lenkinä on laissa korostettu.*

*Tarkastelen tässä esityksessä moniammatillisesti toteuttamaani ”Käyttäytymisen haasteet” -kurssia (ERIP4,5op/2010). Opettajina toimi joukko kasvatustieteen, lääketieteen ja yhteiskuntatieteiden asiantuntijoita. Myös turvakouluttajat olivat edustettuina. Tavoitteena oli antaa sekä opettajiksi opiskeleville (N=50) että erään kunnan täydennyskoulutusryhmälle (N=25) valmiuksia ennakoida ja käsitellä kohtaamisen haasteita työssään ja pohtia omia taitojaan ja voimavarojaan suhteessa niihin.*

*Opiskelijoilta saadun palautteen (N=75, 12/2010) perusteella tarvetta henkisen ja fyysisen turvallisuuden koulutuksen järjestämiseen on niin perus- kuin täydennyskoulutuksessakin. Aika näyttää miten resursseja opettajankoulutuksessa kohdennetaan riittävien ja mahdollisimman monipuolisten opintojen järjestämiseksi OPM:n strategiatyöryhmän ehdotusten mukaisesti.*

**Asiasanat:** kouluturvallisuus, mielenterveysongelmat, ratkaisukeskeisyys, vuorovaikutustaidot, työskentelyilmapiiri

## Johdanto

OPM asetti maaliskuussa 2006 ohjausryhmän laatimaan ehdotuksen esi- ja perusopetuksen (erityisopetuksen) kehittämisstrategiaksi. Sen tuli sisältää mm. opettajankoulutuksen kehittämistarpeiden uudelleenarviointi. Ohjaustyöryhmä ehdotti mm., että yliopistot tarkistaisivat opettajakoulutuksensa rakenteita ja sisältöjä niin, että opiskelijat saavat mahdollisuuden perehtyä monipuolisesti ja harjaantua käytännössä opetuksen eriyttämiseen ja erityiskasvatuksen kysymyksiin (Opetusministeriö 2007, 47).

Koulutuksen suunnittelua ja toteutusta piti kehittää ehdotuksen mukaan niin, että opettajien peruskoulutus ja työuran aikana tapahtuva osaamisen kehittäminen muodostavat nykyistä selkeämmän jatkumon. Lisäksi selvitettäisiin mahdollisuus perustaa valtakunnallinen opetuksen oikeusturvakeskus (Opetusministeriö 2007, 47).

Normaalin ja poikkeavan käyttäytymisen määrittely on vaikeaa, mutta arjen tilanteissa haasteellinen käyttäytyminen tunnustetaan usein helposti. Haastava käyttäytyminen saa lähes aina aikaan tunnereaktioita ja toimintaketjuja, jotka vaikuttavat haastavasti käyttäytyvän ihmisen lähellä oleviin ihmisiin (Kerola & Sipilä 2007). Tällöin korostuvat erityisesti opettajan ongelmanratkaisukyvyyn ja tilanneherkkyyden taidot (Ojanen 1993, 36).

Perusopetuslain muutokset koskevat paitsi oppilaan oppimisen tukemisen eri muotoja, myös oppilashuollon järjestämistä. Se tarkoittaa oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa (29.10.2010 DNRO 50/011/2010). Pyrin esittelemään Käyttäytymisen haasteet-kurssiin kuuluvia varhaisen tuen monimuotoisia lähestymis- ja toteutustapoja. Uudessa OPSU:ssa kurssi toteutetaan nimellä Joustavat oppimisympäristöt (5op).

## Kurssin toteutus opettajankoulutuksessa osana erityispedagogiikan perusopinnoita

Erityispedagogiikan perusopinnojen tavoitteissa oppimisen esteitä ennaltaehkäisevän, lieventävän ja poistamisen tavoitteen lisäksi ”opettajaksi opiskeleva näkee oppimisen tukemisen merkityksen ehkäistäessä lapsen, nuoren ja aikuisen syrjäytymistä sekä edistettäessä hänen liittymistään yhteisöön sen täysivaltaisena jäsenenä”. Lisäksi hän pyrkii tulevassa työssään oppijan yksilöllisten kehitysresurssien mukaisen kasvun tukemiseen erilaisin kasvatuksellisin ja opetuksellisin keinoin, sopivin apuvälinein ja/tai oppimisympäristön muuttamisen avulla. Erityispedagogiikan opintokokonaisuudesta vastaa Tampereen yliopiston opettajankoulutus ja sillä on Jyväskylän yliopiston myöntämä vastaavuus.

ERIP4 –Käyttäytymisen haasteet -kurssin (Challenges in Behavior) tavoitteena on ”käyttäytymisen haasteiden huomioon ottamisen tärkeyden huomioiminen opettajan työssä”. Luennoilla tutustuttiin aihealueen teorioihin mahdollisimman käytännönläheisesti esimerkein ja seminaareissa käytettiin yhteistoiminnallisen oppimisen harjoituksia apuna mm. Learning café-menetelmää, joka perustuu PBL- ongelmanratkaisumallille (Problem-Based-Learning / Learning café on kahvilamuotoinen, keskusteleva oppimisympäristö, jonka tavoitteena on saada aikaan moniäänisyyttä kuuntelemalla toisten kokemuksia ja ajatuksia ja jakamalla omat kokemukset ja ajatukset toisille).

Luento I ja seminaari (3+3t) ”Nuorten mielenterveys koulumaailmassa” aloitti luentosarjan, jonka tarkoituksena oli saada opiskelijat kartuttamaan tietojaan haastavan käyttäytymisen eri syistä ja ilmenemismuodoista. Tutustuttiin mm. ADHD:n, Aspergerin oireyhtymän ja psyykkisten käytöshäiriöiden tunnistamiseen ja siihen reagoimiseen opettamisen yhteydessä. Todettiin oppilashuollon kuuluvan kaikille kouluyhteisössä työskenteleville. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kasvuympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. Erityistä huomiota tulee kiinnittää oppilaan mielenterveyden turvaamiseen (Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen 5.4.).

Luento II ja seminaari (3+3t) ”Opettajan muuttuvat toimintaympäristöt, viestintä, vuorovaikutus ja sosiaaliset toimintatyyli” perehdytti opiskelijoita ryhmäytymisen lainalaisuuksiin ja opettajan omiin vuorovaikutustaitoihin; ”Laki edellyttää opettajan olemaan perehtynyt koulussa vaadittaviin vuorovaikutustaitoihin lapsen kehityksellisestä ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (määräys 29.10.2010 DNRO 50/011/2010)). ”Oppilashuollon tehtävänä on osana kouluyhteisön toimintakulttuuria kehittää hyvinvointia tukevaa oppimisympäristöä ja vahvistaa koulun yhteisöllistä toimintatapaa. Yhteisöllisyyttä tuetaan edistämällä oppilaan ja huoltajan osallisuutta kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämisessä. Oppilashuollolla edistetään myönteistä vuorovaikutusta ja keskinäisen huolenpidon ilmapiiriä sekä puututaan tarvittaessa ongelmiin” (Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen 5.4.).

Luento III ja seminaari (3+3t) ”Ratkaisukeskeinen apu ja yhteisöllisyys” tarkasteli nuoren ja mahdollisten käyttäytymisen haasteiden kohtaamista ratkaisukeskeisten ongelmanratkaisutaitojen näkökulmasta. Tavoitteena oli, että ”opiskelija tiedostaa tulevan opettajaroolinsa oppimisympäristön turvallisuutta lisäävien tekijöiden joukossa” (Kasvatustieteiden yksikön opetusohjelma). Oppilashuollossa kehitetään, seurataan ja arvioidaan koko kouluyhteisön, yksittäisten luokkien ja ryhmien hyvinvointia sekä huolehditaan siitä, että oppilaan yksilölliset kasvuun ja kehitykseen sekä terveyteen liittyvät tarpeet otetaan huomioon koulun arjessa. Oppilashuollossa pyritään kasvun ja oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä

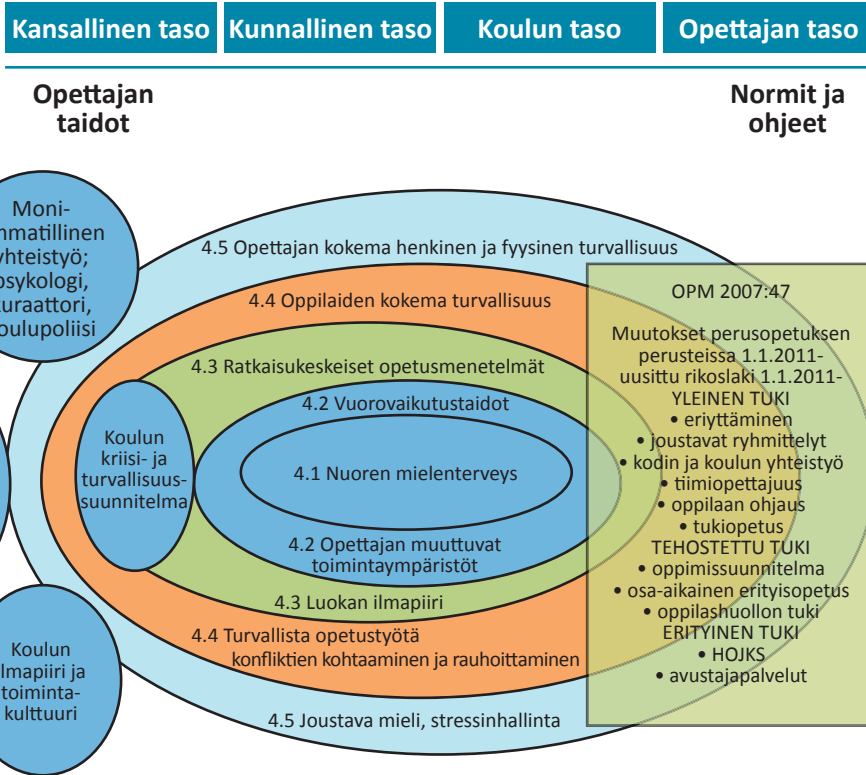
muiden ongelmien ehkäisemiseen, tunnistamiseen, lieventämiseen ja poistamiseen mahdollisimman varhain (Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen 5.4.).

Luento IV ja seminaari (3+3t) ”Turvallisuus opetustyössä” toi esiin ja demonstroi niitä tilanteita, joissa opettajan osaaminen ongelmien ennakoinnissa ja kohtaamisessa ehkä eniten punnitaan. ”Opintojaksossa tarkastellaan haastavan käyttäytymisen käsitteitä, diagnostiikkaa, arviointia, tulkintoja ja pedagogisia keinoja” (Kasvatustieteiden yksikön opetusohjelma). Oppilashuoltoa koordinoidaan ja kehitetään oppilashuollon moniammatillisessa yhteistyössä, esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä. Yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa sovitaan yhteistyön yleisistä periaatteista ja rakenteista, käytännön toiminnan järjestämisestä, keskinäisestä työnjaosta ja vastuista. Yhteistyön järjestämisessä otetaan huomioon myös muiden viranomaisten kuten poliisin ja pelastustoimen tai muiden yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävä yhteistyö terveyteen ja turvallisuuteen liittyvissä kysymyksissä (5.4.2 Turvallisuuden edistäminen).

Luento V ja seminaari (3+3t) ”Joustava mieli- työkaluja stressinhallintaan” tarkasteli opettajan työsuojelua ja turvallisuuden kokemista. Opetuksen järjestämisen lähtökohtana on oppilaiden ja koulun henkilökunnan turvallisuuden takaaminen kaikissa tilanteissa. Oppimisympäristön turvallisuuden edistäminen on osa kouluyhteisön toimintakulttuuria. Se tulee ottaa huomioon koulun kaikessa toiminnassa. Oppilashuollon tavoitteena on tukea toimintakyvyn säilymistä myös fyysisistä ja psyykkistä turvallisuutta vaarantavissa tilanteissa. Eri-laisissa ongelma-, onnettomuus- ja kriisitilanteissa sekä niiden edellyttämässä jälkihoidossa huolehditaan oppilaan, opettajan ja koko yhteisön tarvitsemasta psykososiaalisesta tuesta.

# Yhteenvedo kurssin rakenteesta, luennoitsijoista ja kirjallisuudesta

Kurssin rakenne on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Kurssisisällöt ERIP4.

ERIP4-luentokokonaisuuden luennoitsijat:

- Nuorten mielenterveys koulumaailmassa, professori Riittakerthu Kaltiala-Heino, vastuualuejohtaja TAYS nuorisopsykiatrian vastuualue, TaY, lääket. yksikkö
- Yhteisöllinen erilaisuuden kohtaaminen, FT Anne Luomala
- Ratkaisukeskeinen apu ja yhteisöllisyys, psykologian lehtori FM Katri Hanki
- Konfliktien kohtaaminen ja rauhoittaminen, koulutuspäällikkö Erkki Ello-nen, Poliisiammattikorkeakoulu, turvallisuuskouluttaja Tuomo Lipsanen, Greyman Oy.
- Joustava mieli – työkaluja stressinhallintaan, psykoterapeutti Arto Pietikäi-nen, Terveystalo.

**Kurssikirjallisuus:**

- Järventie, I. & Sauli, H. (toim.) 2001. Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY. R1.
- Honkatukia, P. & Kivivuori, J. (toim.) 2006. Nuorisorikollisuus. Määrä, syyt ja kontrolli. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 221. Saatavana myös e-kirjana <http://www.optula.om.fi/37148.htm>).R2
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.R3.
- Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Kumpulainen, K. & Piha, J. (toim.) 2004. Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim.R4.

**Lähdeluettelo ja suositeltavaa luettavaa:**

AVEKKI – aggression ja väkivallan ennaltaehkäisyä, mutta myös työn kehittämistä, koulutusta ja integraatiota.

Duodecim 2009. Lisätietoja: [www.joustavamieli.net](http://www.joustavamieli.net)

Kerola, K. & Sipilä, A. 2007. Haastava käyttäytyminen, syitä, muutoksen mahdollisuuksia. Valteri-sarja. Oulu: Tervaväylän koulu.

Lapsen Maailma 3/2008. Kadonneet pojat.

Lämsä, A-L. 2009. Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ojanen, S.1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Opetushallituksen määräys 50/011/2010, annettu 29.10.2010 <http://www.oph.fi/> tai <http://www.oph.fi/download/127373> Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset 291010.pdf.

Pietikäinen, A. 2010. Joustava mieli – vapaudu stressin, uupumuksen ja masennuksen yliotteesta.

Takala, M. & Kontu, E. (toim.) 2006. Lukivaikeudesta lukitaitoon. Helsinki: Gaudeamus.

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen strategia 2008–2012. [http://www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/dokumentit/Opettajankoulutuslaitoksen\\_strategia\\_2008-2012.pdf](http://www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/dokumentit/Opettajankoulutuslaitoksen_strategia_2008-2012.pdf)

Tavallista huonompi. Erityiskasvatus 2/2008.



# HENKILÖTURVALLISUUS OPETUSTYÖSSÄ

*Erkki Ellonen, Poliisiammattikorkeakoulu*

## Tiivistelmä

*Oppimisympäristön ja oppimistilanteiden työskentelyturvallisuuden takaaminen oppilaitoksissa kuuluu kriisi- ja pelastussuunnitelmien käytännön toteuttamiseen, josta vastuu on koulutuksen järjestäjällä. Käytännössä opettajalla on kuitenkin vastuu omalta osaltaan opetustilanteessa syntyvien erilaisten konfliktien ratkaisemisessa. Lasten ja nuorten käyttäytymisen ja mielenterveyden ongelmien haasteet luovat paineita opettajan ammatilliselle osaamiselle. Myös huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö tuo uusia haasteita. Osaksi opettajan ammattitaitoa onkin muodostunut erilaisten konfliktien kohtaaminen ja rauhoittaminen.*

*Artikkelin tarkoituksena on kannustaa kouluja pohtimaan arjen opetustyön turvallisuutta. Parasta lääkettä opetustyön turvallisuuden lisäämiseksi on avoin keskustelu kouluissa siitä, kuinka turvallisuutta ylläpidetään. Opettajalla on oikeus turvalliseen työntekoon. Siksi mahdollisiin uhkatilanteisiin saa ja pitää varautua. Varautumisen voi käynnistää avoimella keskustelulla ja mahdollisesti sattuneiden tapausten selvittämisellä. Henkilöturvallisuuden perustana on riskitilanteiden tunnistaminen ja niihin varautuminen.*

**Asiasanat:** *henkilöturvallisuus, uhka- ja väkivaltatilanteet, oppimisympäristön turvallisuus, käyttäytymisen haasteet*

## Johdanto

Opetustyö tapahtuu yleensä myönteisessä hengessä, on jopa innostavaa. Toisinaan se on myös haastavaa ja joskus raskasta. Monet opettajat ovat joutuneet työssään kohtaamaan vakavasti häiriköiviä, uhkaavia ja jopa väkivaltaisia oppilaita. Uhka- ja väkivaltatilanteista on ollut vaikea puhua etenkin, koska opettajan edellytetään hallitsevan kaikenlaiset opetustilanteet oman auktoriteettinsa ja didaktisen osaamisensa avulla. Opettajaan kohdistuva uhkailu ja väkivaltaisuus on siksi vielä vaikea aihe puhua.

Seuraavassa tarkoituksena on kuitenkin kannustaa kouluja pohtimaan arjen opetustyön turvallisuutta. Vaikka aito tehtävään paneutunut opetustyö antaa parhaan turvan, niin on tilanteita, joissa opetus on henkilökohtaisen turvallisuuden takia vaarallista. Tällaisia tilanteita varten tulee pohtia toimintamalleja, joilla opetustyössä ilmeneviä ristiriita- ja uhkatilanteita voi selvittää. Parasta lääkettä opetustyön turvallisuuden lisäämiseksi on avoin keskustelu kouluissa siitä, kuinka turvallisuutta ylläpidetään. Opettajalla on oikeus turvalliseen työnteokseen. Siksi mahdollisiin uhkatilanteisiin saa ja pitää varautua. Varautumisen voi käynnistää avoimella keskustelulla ja mahdollisesti sattuneiden tapausten selvittämisellä. Henkilöturvallisuuden perustana on riskitilanteiden tunnistaminen ja niihin varautuminen.

## Opetustyön vaarallisuus?

Opetustyö ei kuulu ns. riskiammatteihin, mutta koulujen uhka- ja väkivaltatilanteisiin on kiinnitetty viime aikoina entistä enemmän huomiota (vrt. koulusurmat). Kuitenkin vähemmälle huomiolle on jäänyt opettajiin kohdistuneet uhka- ja väkivaltatilanteet. Salmen ja Kivivuoren (2008) tekemässä selvityksessä oppilaiden opettajiin kohdistaman häirinnän ja väkivallan todettiin olevan yleistä. Lukuvuoden 2007–2008 aikana yläasteiden opettajista 45 % koki vähintään kerran loukkaavaa käytöstä oppilaiden taholta, 11 % oli kokenut muuta häirintää, 7 % väkivallan uhkaa, 4 % väkivaltaa ja 3 % seksuaalista häirintää. Erityisesti yhteiskunnallisen syrjäytymisen ja eriarvoistumisen on arvioitu lisäävän riskejä.

Opetustyössä uhan ja väkivallan mahdollisuutta lisäävä riskitekijä on se, että opettaja on tehtävissään auktoriteetti ja vallankäyttäjä esimerkiksi oppimisen arvioinnin takia. Opetustehtävään kuuluu väistämättä myös monenlaista oppilaan kontrollointia ja opettaja joutuu puuttumaan oppilaan käyttäytymiseen. Lisäksi opetustilanteet, joissa oppilaiden määrä on suuri ja oppilaat valmiuksiltaan hyvin eritasoisia, voivat vaikeuttaa työrauhan ylläpitoa ja altistaa tilanteille, joihin sisältyy uhkaa.

Työnantajan on tunnistettava työntekijöihin kohdistuvat haitta- ja vaaratekijät työssä. Kun työssä on ilmeinen väkivallan uhka, työpaikalla on oltava lain

mukaan asianmukaiset turvallisuusjärjestelyt ja -laitteet sekä menettelytapaohjeet tilanteiden hallintaan. Työnantaja antaa tarvittavat ohjeet sekä selvittää muut tarvittavat toimenpiteet silloin, kun työntekijään kohdistuu häirintää tai muuta epäasiallista kohtelua asiakkaan taholta.

Koulujen työpaikkojen uhka- ja väkivaltatilanteiden riskitekijöiden arvioinnilla voidaan selvittää varautumisen mahdollisuudet ja tehdä tarvittavat suunnitelmat väkivallan ehkäisemiseksi ja vähentämiseksi. Riskien arviointia voidaan tältä osin tarkentaa työpaikalla käytävällä avoimella keskustelulla. Tällöin tulisi pystyä keskustelemaan kaikenlaisesta ahdistuneisuudesta ja pelkoa aiheuttaneista tapahtumista työyhteisössä mahdollisimman konkreettisesti.

## Väkivaltariskien arviointi kouluissa

Uhka- ja väkivaltatilanteiden riskien arviointiin liittyy ainakin seuraavat osa-alueet:

- a) asennoituminen ja uskomukset
- b) uhkatilanteiden ja väkivaltaisten asiakkaiden tunnistaminen ja
- c) työolojen ja palveluympäristön erittely.

### *Asennoituminen ja uskomukset*

On varsin tavallista, että väkivallan mahdollisuutta vähätellään tai se pyritään jopa kieltämään, koska se liittyy opetustyön kielteisiin tekijöihin. Väkivallan todennäköisyyttä vähättelevät uskomukset kuitenkin vaikeuttavat henkilöturvallisuuden ylläpitämistä ja edistämistä, jos ne estävät asiallisen varautumisen uhkatilanteisiin. Seuraavassa esitellään kolme henkilöturvallisuudelle haitallista uskomusta.

*”Väkivalta leimahtaa äkillisesti, ja siksi siihen ei voi varautua.”*

Monet väkivallan uhriksi joutuneet ilmaisevat ensikäsityksensä tämän uskomuksen. On toki tilanteita, joissa väkivalta on leimahtanut nopeasti. Tarkasteltaessa näitä tilanteita tarkemmin, niin usein huomataan, että väkivallan uhasta oli jo etukäteen ollut merkkejä, joita kuitenkin ei ollut huomattu tai niihin ei ollut kiinnitetty riittävästi huomiota. Tämä uskomus on haitallinen siksi, että se mitätöi mahdollisuuden varautua väkivaltaa vastaan. Oma turvallisuus voidaan varmistaa sitä paremmin, mitä aikaisemmin havaitaan ja tiedostetaan uhan ja väkivallan ennusmerkkejä.

*”Jos tekee työnsä hyvin, niin opetustyössä ei voi joutua väkivallan kohteeksi.”*

Tämä uskomus on varsin tavallinen varsinkin, jos ei ole itse joutunut väkivaltatilanteeseen. Väkivaltainen oppilas saattaa olla kuitenkin esimerkiksi harhaluulojen vallassa niin, että opettajan mahdollisuudet vaikuttaa hänen käyttäytymiseen

ovat vähäiset. Tähän uskomukseen voi liittyä myös kohtuuton kokemus omasta syyllisyydestä: ”Väkivalta johtui siitä, etten osannut toimia riittävän hyvin.” Väkivallan uhreiksi joutuneilla on usein tällainen syyllisyysvaihe, jossa omaa käyttäytymistä konfliktitilanteessa pohditaan kaikin mahdollisin tavoin.

*”Väkivaltaiselta henkilöltä pitää ottaa heti luulot pois, jottei hän luule hallitsevansa tilannetta.”*

Tämä uskomus voi johtaa nopeaan väkivallan purkautumiseen, varsinkin, jos opettaja itse on kiihtynyt tai ei kiireen takia kiinnitä asiaan riittävää huomiota. Aggressiivisen oppilaan kohtaamisessa on tärkeää varmistaa oma turvallisuus. Vastata, kun on varmistunut omasta turvallisuudesta, on mahdollista aidosti kuunnella ja selvittää oppilaan tarpeita ja ongelmia. Opetustilanteisiin kuuluu toisinaan myös jämäkkyys, mutta sanailuun ryhtyminen oppilaan kanssa yleensä pahentaa koko opetustilannetta. ”Luulot pois” -uskomukseen liittyy usein sellainen jatkoajatus, että voimaan voi vastata vain voimalla.

Opettaja vaikuttaa omalla käyttäytymisellään voimakkaasti oppilaiden käyttäytymiseen. Opetustyössä on siksi tärkeää selvittää itselleen,

- minkälaiset oppilaat tai tilanteet tuntuvat vaikeilta ja aiheuttavat kielteisiä tunteita
- miten toimii edellä mainituissa tilanteissa
- miten säilyttää oma toimintakyky ja rauhallisuus kielteiseksi kokemissaan tilanteissa
- voiko toimia toisin, jotta kielteiset ja epämiellyttävät tilanteet vähenisivät.

Opetustyössä ei voi olla varma, ettei koskaan kohtaa uhkaavaa tai väkivaltaista oppilasta. Siksi henkilöturvallisuudesta huolehtimisen tulee kuulua toimintakulttuuriin. Kun näistä asioista keskustellaan kouluyhteisössä, voidaan kehittää sekä yhteisiä että henkilökohtaisia toimintamalleja henkilökohtaisen turvallisuuden ylläpitämiseksi.

### *Uhkatilanteiden ja väkivaltaisten oppilaiden tunnistaminen*

Toisena lähtökohtana riskien arvioinnissa on tunnistaa tilanteet, joissa uhkaa tai väkivaltaa on käytetty tai voitaisiin käyttää. Tyypillisiä konflikteja provosoivia tilanteita ovat näkemyserot, ristiriidat ja erimielisyydet esimerkiksi arvioinneista, oppilaaseen kohdistetut rajoitukset ja kiellot, ja opetustapahtumaan liittymätön uhmakkuus, häirintä ja uhkailu. Väkivallan käyttäytymisen todennäköisyyttä lisäävät tekijät jaotellaan yleensä seuraaviin viiteen ryhmään: alkoholin, lääkkeiden ja huumeiden käyttö, aikaisemmat väkivallanteet, psykoottisuus eli todellisuudentajun menetys, persoonallisuushäiriöt sekä muutamat keskushermostoon vaikuttavat sairaudet. Kuitenkin väkivaltaisuutta saattaa ilmetä muutenkin henkilökohtaisten kehityskriisien ja kriisitilanteiden yhteydessä.

Väkivaltaisen käyttäytymisen taustalla saattaa toisinaan olla jokin äkillinen vakava menetys tai elämänvaiheisiin liittyvä kriisi. Tällöin väkivaltaisuus saattaa olla yllättävää, koska oppilasta on totuttu pitämään rauhallisena. Jälkeenpäin tapahtumaan on kuitenkin yleensä osoitettavissa kyseisen oppilaan voimakasta henkistä ja fyysistä rasittumista sekä erilaisia sattumuksia, sekä tilannetekijöiden ja persoonallisuuden välisiä yhteyksiä.

Oppilaiden väkivaltaisuutta voivat selittää myös elämäntilanteisiin liittyvät erilaiset tunnetilat, kuten pelko ja turhautuminen. Oppilas saattaa kokea, että häntä on kohdeltu välinpitämättömästi, tai hän saattaa tuntea itsensä nolatuksi. Oppilas voi myös tuntea olonsa uhatuksi tavalla tai toisella tai kokea, ettei ole saanut oikeutettua tahtoaan läpi tai että häntä on kohdeltu epäoikeudenmukaisesti. Väkivallalla uhkaamista voidaan käyttää myös manipuloimiskeinona epätoivoisessa tilanteessa, jolloin oppilas haluaa pakottaa toiset tahtoonsa ja saada uhkauksilla etua itselleen.

Väkivaltaisuuden ennustamisessa ongelmallista on se, ettei ennusteissa pystytä ottamaan huomioon tilannetekijöitä, kuten meteliä, ruuhkaa, turhautumia jonossa ja opetustyössä tapahtuneita väärinkäsityksiä. Nämä voivat yhdessä persoonallisuustekijöiden kanssa aiheuttaa arvaamattoman reaktion. Henkilön väkivaltaisuuden uhka onkin arvioitava hänen käyttäytymisestään itse opetustilanteessa. Arvion oppilaan mahdollisesta väkivaltaisuudesta pitää vaikuttaa siihen, kuinka opetustilanteessa toimitaan.

Joskus voi jokin äkkiäkin syntynyt opetustilanne, jonka opettaja kokee vain rutiininomaisena, olla oppilaalle hänen sen hetkisessä mielentilassaan suorastaan elämän ja kuoleman kysymys. Luokassa tulee sopia oppilaan käyttäytymisen ehdoista, jos oppilas asettaa opettajan jatkuvasti hankaliin ristiriita- ja uhkatilanteisiin. Lisäksi tulisi olla käytettävissä selkeät menettelytavat, joilla oppilas voidaan ohjata tarvittavaan tukipalveluun.

### *Työolojen ja palveluympäristön erittely*

Koulussa tulee kartoittaa etukäteen sellaiset paikat, joihin ei kannata mennä väkivaltaiseksi arvioitun tai uhkaavan oppilaan kanssa. Tällaisia ovat esimerkiksi ahtaat nurkkaukset, tuulikaapit, tilat, joissa joudutaan olemaan lähellä toisiaan, käytävät, joissa on kulkuesteitä, huoneet, joihin muilla ihmisillä ei ole näkö- eikä kuuloyhteyttä tai, joista ei pääse pakenemaan. Työtilojen turvallisuutta pohdittaessa kannattaa kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin:

- Pääseekö tiloista tarvittaessa pakoon? Onko takana tilaa?
- Voidaanko työntekijän kimppuun käydä helposti? Onko edessä esteitä?
- Onko työtilassa aseita tai esineitä, joita voidaan käyttää aseina?
- Kuinka hälytys suoritetaan ja varoitetaan muita?

Oppilaiden varsin erilaisia ärsytyskynnyksiä voivat madaltaa mm. hälinä ja liikehdintä sekä yleinen rauhattomuus, ahtaus ja tungos sekä odottaminen ja jonotus. Oppimisympäristöä kannattaa kehittää niin, että sen aiheuttamat stressitekijät vähenevät. Koulun kriisi-/ pelastussuunnitelmassa on mahdollisuus pohtia myös edellä mainittujen seikkojen huomioon ottamista.

## Turvallisen opetustyön lähtökohdat

Turvallinen opetustyö perustuu ammattitaitoiseen opetustyöhön sekä toimintakyvyn säilyttämiseen ristiriitatilanteissa. Didaktinen osaaminen on turvallisen opetustyön perusta. Mitä paremman kuvan opettaja pystyy luomaan itsestään ja osaamisestaan oppilaille, sitä paremmat edellytykset ovat myös turvallisuudelle. Kohteliaisuus, ystävällisyys ja oppilaan empaattinen kohtaaminen yhdistettynä ammattitaitoiseen opetukseen osoittavat oppilaalle, että häntä kuunnellaan ja että hän on tärkeä.

Aina ei kuitenkaan pelkkä hyvä didaktinen osaaminen riitä. Opetustyössä voi joutua tahtomattaan konfliktitilanteeseen, jossa olennaista on oman rauhallisuuden ja toimintakyvyn säilyttäminen. Konfliktitilanteissa toimintakyvyn ylläpitämistä edistää, jos on jotenkin varautunut erilaisiin turvallisuutta ylläpitäviin toimintamalleihin. Turvallisuutta ylläpitävät toimintamallit ehkäisevät ristiriitatilanteen kehittymistä vakavaksi konfliktiksi ja auttavat pysymään rauhallisena. Ennalta opetellut toimintamallit ovat erityisen tärkeitä sellaisissa tilanteissa, joissa uhka on aiheuttanut oman ahdistumisen. Ilman toimintamalleja välitön uhkatilanne voi aiheuttaa toimintakyvyn heikentymisen ja käyttäytymisreaktioita, kuten ”taistele tai pakene”, jotka usein vain pahentavat tilannetta.

Tilanteen hallinnan ja toimintakyvyn säilyttäminen uhkatilanteessa on mahdollista, vaikka tapahtuma tuntuisikin pelottavalta. Ennalta opetellut toimintatavat mahdollistavat tilanteen rauhoittamisen ja selvittämisen ilman vahinkoja. Konfliktien ratkaisu perustuu siihen, ettei itse kiihdy ja reagoi tilanteen välittömiin yllätyksiin. Opettajan toiminnan tulee tähdätä oppilaan rauhoittumiseen.

Opetustyötä ei voi tehdä kohtaamatta ainakin toisinaan kielteisiä reaktioita tai tuntematta joskus itse kielteisiä tunteita. Oppilas voi tuoda esiin kielteiset tunteensa ja käsityksensä, eikä siitä tarvitse kokea sellaisenaan mitään henkilökohtaista. Opetustyössä kannattaa kuitenkin selvittää kielteisten kokemusten syitä ainakin silloin, kun ne liittyvät jollakin tavalla itse opetustapahtumaan. Selvittelyllä voi saada arvokasta palautetta, ja saatu kritiikki voi parhaimmillaan antaa ajatuksia myös oman työn kehittämiseksi. Varhaisen puuttumisen mallit ovat tärkeä apu työrauhan aikaan saamiseksi opetustilanteissa ja erilaisia oppilaiden tukimuotoja tulisikin pystyä kehittämään. Tunnekasvatus voi omalta osaltaan auttaa myös ennalta ehkäisemään vaikeuksia. Suomessa peruskoululaisista erityisopetuksessa vuonna 2006 oli 7,7 % oppilaista eli 44 699 oppilasta. (Fröjd 2008.)

Opetuksen häiriötilanteet ja hankalat oppilaat aiheuttavat usein turhautumista ja riittämättömyyden tunteita. Hankalat opetustilanteet ovat myös usein niitä, jotka opettaja työpäivän jälkeen muistaa ja jotka voivat askarruttaa mieltä pitkäänkin. Ristiriitatilanteet ovat opetustyössä vaativia vuorovaikutustilanteita. Nämä tilanteet edellyttävät työntekijältä erityisiä vuorovaikutustaitoja, jotta tilanteet saataisiin ratkaistua parhaalla mahdollisella tavalla ja jotta opettajalla itsellään olisi realistinen käsitys siitä, miten hän on vaikuttanut ja voinut vaikuttaa kussakin tilanteessa. Opettajien työnohjaus ja muu konsultatiivinen tuki voivat olla toisinaan ensiarvoisen tärkeitä paitsi opetustyössä jaksamisen, niin myös opetustyön onnistumisen kannalta.

Kouluissa reuna-ehtoja turvalliselle työskentelylle aiheuttavat luonnollisesti suuret luokkakoot sekä oppilaiden erilaiset valmiudet opetustilanteissa. Myös opetuksen eriyttämiseen ja rikastamiseen liittyvät menetelmät voivat omalta osaltaan lisätä erilaisia yllättäviäkin stressitekijöitä opetustilanteisiin, jolloin myös opettajan turvallisuus voi vaarantua. Suomessa on Pisa-tutkimuksen tulosten mukaan yksi maailman parhaista koululaitoksista. Erityisesti siitä kiitos kuuluu opettajille. Kiitos siitä kuuluu erityisesti opettajille. Onko meillä jo varaa kiinnittää arvosanojen ja tiedon sijaan huomiota enemmän myös siihen, kuinka lapset ja nuoret voivat ja kuinka kouluja voidaan kehittää entistä enemmän ja paremmin resurssien yhteisölliseen suuntaan?

## Lähdeluettelo

- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Painopaikka.
- Ellonen, E. 2008. Konfliktien kohtaaminen ja rauhoittaminen. Työturvallisuuskeskuksen julkaisuja. Nykypaino Oy.
- Fröjd, S. et al. 2008. Oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttuminen. Pirkanmaan sairaanhoitopiirin julkaisuja 6.
- Lahti, S. 2010. Interventio perusopetusoppilaan väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Sosiaalipoliitikan laitos. Turun yliopisto.
- Salmi, V. & Kivivuori, J. 2008. Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.

# OPISKELIJAT LASTEN JA NUORTEN TURVALLISUUSKULTTUURIN RAKENTAJINA

*Päivi Marjanen & Merianna Martikainen, Laurea-ammattikorkeakoulu*

## Tiivistelmä

*Lasten ja nuorten arki rakentuu erilaisista toimintaympäristöistä, joissa turvallisuuden tunteen kokeminen vaikuttaa lapsen kokemuksiin hyvästä arjesta. Lasten neuvonta, ohjaus ja valvonta ovat tapaturmien ehkäisyn kulmakiviä. Lapsuuden ja nuoruuden aikana omaksutut tiedot, taidot ja asenteet voivat vaikuttaa koko loppuelämän turvallisuuskäyttäytymiseen. Tapaturmien ehkäisy on koko yhteisön asia, ja se on tehokkainta silloin, kun se on suunnitelmallista ja luonnollinen osa arkipäivän toimintaa.*

*ESR-rahoitteinen Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke on pyrkinyt edistämään lasten ja nuorten hyvinvointia kehittämällä yhteistyötä oppilaitoksen ja työelämän välillä sekä innovoimalla uusia työkaluja ja -menetelmiä lasten ja nuorten hyvän arjen tueksi. Kehittämistyötä lasten ja nuorten turvallisuuden edistämiseksi on tehty monialaisesti terveys-, turvallisuus- ja sosiaalialan opiskelijoiden yhteistyönä, sillä turvallisuuden kehittämisen oppimisympäristöt, kuten päiväkodit, koulut, neuvolat ja lastensuojelun laitokset ovat näille aloille yhteisiä toimintaympäristöjä turvallisuuden edistämisen kannalta.*

*Tässä artikkelissa esitellään hankkeen tuloksia erityisesti turvallisuuskasvatuksen ja monialaisen kehittämistyön näkökulmista. Turvallisuuden edistämisen näkökulmasta hankkeessa on keskitytty ennen kaikkea ennaltaehkäisevään turvallisuuskasvatukseen. Opiskelijoiden kehittämistehtävien tavoitteena oli luoda turvallisuutta lasten ja nuorten arkeen opettamalla lapsille ja heidän vanhemmilleen tapaturmien riskiä madaltavia tietoja ja taitoja. Lisäksi tavoitteena oli muuttaa turvallisuuteen liittyviä asenteita ja käyttäytymistä. Lasten kanssa toimivia ammattilaisia ja lasten vanhempia haluttiin muistuttaa turvallisuuskasvatuksen tärkeydestä ja aktivoida heitä tarjoamalla konkreettisia työkaluja ja -menetelmiä lasten ja nuorten parissa tehtävään turvallisuuskasvatukseen. Lapsuuden ja nuoruuden aikana omaksutut tiedot, taidot ja asenteet voivat myös vaikuttaa koko loppuelämän turvallisuuskäyttäytymiseen ja luovat pohjaa hyvinvoivalle aikuisuudelle.*

**Asiasanat:** lapset, nuoret, arkielämä, turvallisuus, hankkeet



## Johdanto

Lapset ja nuoret elävät ajassa, jossa arki rakentuu erilaisista toimintaympäristöistä. Lapsi toimii kodin lisäksi muun muassa päivähoitossa, koulussa, harrastuksissa, vertaisryhmissä ja sosiaalisessa mediassa. Lapsen kokemus hyvästä ja turvallisesta arjesta rakentuu kokemuksesta, miten arki sujuu näissä toimintaympäristöissä. Värriin (1997) mukaan hyvä arki, elämä, kasvu ja kasvatus liittyvät olennaisesti lapsen elämään. Lapsen elämän ehdot turvaamalla voidaan vaikuttaa lapsen tulevaisuuteen.

Tässä artikkelissa esitellään ESR-rahoitteista Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanketta lasten ja nuorten turvallisuuden rakentajana. Artikkelissa esitellään hankkeen tuloksia erityisesti turvallisuuskasvatuksen ja monialaisen kehittämistyön näkökulmista. Turvallisuuden edistämisen näkökulmasta hankkeessa on keskitytty ennen kaikkea ennaltaehkäisevään turvallisuuskasvatukseen. Paavonheimon mukaan (2009b, 30) lasten ja nuorten turvallisuuden edistämiseksi on tärkeää luoda myönteinen asenneilmapiiri sekä kannustaa ja toimia esimerkkinä. Nimenomaan aikuisten asenteista välittyy lapsille tietoa tapaturmien torjunnasta ja turvallisista toimintamalleista. Päiväkodeissa ja kouluissa opitut asiat taas siirtyvät edelleen koteihin ja muun perheen tietoisuuteen. Lasten vanhemmat eivät ole vain kasvattajia, vaan he jakavat lastensa kanssa päivittäin samat tilat ja todellisuuden. Lasten ja nuorten turvallisuuden edistämiseksi osallisuus sekä lapsi- ja nuorisolähtöisyys ovatkin keskeisessä asemassa. Osallisuus ja tunne siitä, että pääsee vaikuttamaan itseä koskeviin asioihin, lisää hyvinvointia ja terveyttä, johon turvallisuus on suoraan yhteydessä. Lapsille ja nuorille voidaan avata lukemattomia mahdollisuuksia osallistua aktiivisesti turvallisuuden edistämiseen ja heidän kuulemisensa arjisissa asioissa on esimerkki keinosta, jolla lapsen osallisuutta voidaan lisätä.

## Lapsen ja nuoren hyvä arki- hanke turvallisuuden edistäjänä

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen päätavoitteena on kehittää ammattikorkeakoulun työelämävastaavuutta oppilaitosten ja työelämän yhteisten toimintaprosessien avulla. Hankkeen aikana on pyritty kehittämään joustavia, vuorovaiikutteisia malleja työelämän kanssa tehtävään yhteistyöhön. Hankkeen aikana on myös viety eteenpäin yhteistyötä eri koulutusalojen kesken siirtymällä perinteisestä koulutusalakokoisesta opetuksesta monialaiseen yhteistyöhön. Eri aloja edustavat opettajat ja opiskelijat ovat ratkaisseet yhdessä ammattilaisten kanssa työelämästä nousseita kehittämishaasteita kehittämällä uusia työkaluja ja -menetelmiä työelämän käyttöön. (Lapsen ja nuoren hyvä arki-hanke, projektin tavoitteet.)

Työtä turvallisuuden edistämiseksi on tehty hankkeen periaatteiden mukaisesti monialaisesti. Kehittämistehtävien muodossa lasten ja nuorten turvallisuuteen ovat perehtyneet terveys-, turvallisuus- ja sosiaalialojen opiskelijat, sillä turvallisuuden kehittämisen työkentät, kuten päiväkodit, koulut, neuvolat ja lastensuojelun laitokset ovat näille aloille yhteisiä toimintaympäristöjä.

Hanketyöskentely on palvellut niin opiskelijoita, opettajia kuin työelämän yhteistyökumppaneita. Opiskelijat ovat päässeet verkostoitumaan ja osallistumaan alueelliseen kehittämistyöhön, tunnistamaan ja ratkaisemaan työelämän haasteita, omaksumaan työelämää kehittävän työtavan jo opiskeluaikana ja kehittämään uusia, innovatiivisia työmenetelmiä. Opettajien osalta on lisätty monialaista yhteistyötä, kehitetty opetussuunnitelmaa työelämälähtöisemmäksi, verkostoiduttu alueen työorganisaatioiden kanssa ja mahdollistettu uudenlainen opettajuus, jossa opettajat toimivat pedagogeina, tutkijoina, kehittäjinä ja aluekehitysvaikuttajina. Työelämän osalta on pyritty tekemään oppilaitosyhteistyötä tutummaksi, rikastamaan työtä uusien menetelmin ja ideoin sekä lisäämään ammattikorkeakoulun tunnettavuutta työelämässä. (Lapsen ja nuoren hyvä arkihanke, projektin tavoitteet.)

Projektissa opiskelijoiden tuottamat työkalu- ja menetelmäinnovaatiot ovat olleet työelämässä kiiteltäviä. Opiskelijoiden taito tarttua työelämän haasteisiin on ollut onnistunutta ja erityisesti tuoteinnovaatiot, joiden tavoitteena on ollut tuottaa työkalu arjen pulmien ratkaisuun, on koettu hyödyllisiksi. Keskeisimmät kehitetyt tuote- ja menetelmäinnovaatiot ovat kaikkien hyödynnettävissä hankkeen internetsivujen kautta osoitteessa [www.lapsenjanuorenhyvaarki.fi](http://www.lapsenjanuorenhyvaarki.fi).

## Oikeutena turvallinen lapsuus ja nuoruus

Terveys ja hyvinvointi ovat arvoja jo sinänsä. Terveiden edistämisen ja ennaltaehkäisy tavoitteena on vähentää kipua ja kärsimystä ja lisätä jokapäiväistä hyvinvointia. Terveys ja toimintakyky ovat myös hyvinvointiyhteiskunnan kestävä rahoituksen ja taloudellisen kasvun edellytyksiä. Huomattava osa erilaisista ongelmista ja riskeistä on ehkäistävissä terveyden edistämisen ja ehkäisevän työn keinoin vaikuttamalla ihmisten elintapoihin ja valintoihin. Ennaltaehkäisy ei ole ilmaista, mutta se voi pitkällä aikavälillä tulla ratkaisevasti halvemmaksi kuin seurauksien hoito. Terveiden edistämisen ja tapaturmien ehkäisyyn kustannuksia tulisikin tarkastella pitkällä aikavälillä. Säästöt syntyvät vasta useiden vuosien aikana. Terveiden edistämisen näkökulmana on oltava ihmisen koko elinkaari, mutta jos erityisesti lasten ja nuorten kasvun riskeihin ja epäterveellisiin elintapoihin pystytään varhain puuttamaan, luodaan pohjaa terveille aikuisuudelle. (Parjanne 2008, 149–150.)

Lapset ja nuoret ovat tapaturmien ja niiden ennaltaehkäisyyn kannalta keskeinen kohderyhmä. Lapset elävät aikuisille suunnatussa maailmassa, jossa heidän

on mahdotonta arvioida itse tuotteiden tai tilanteiden mahdollisia vaaroja. Lasten ja nuorten tapaturmilla on myös suuri taloudellinen merkitys yhteiskunnalle, vaikka tärkein seikka on kuitenkin se, että kaiken ikäisillä ja kokoisilla on tasa-arvoinen oikeus turvalliseen ympäristöön. Lasten ja nuorten tulisi olla erityis- asemassa ennaltaehkäisevässä työssä ja heidän tulisi olla osallisina työssä alusta lähtien, sillä lapset ovat haavoittuvampia kuin aikuiset. (Paavonheimo 2009b, 6.)

Lasten neuvonta, ohjaus ja valvonta ovat tapaturmien ehkäisyn kulmakiviä. Lapsuuden ja nuoruuden aikana omaksutut tiedot, taidot ja asenteet voivat vaikuttaa koko loppuelämän turvallisuuskäyttäytymiseen. Tapaturmat eivät ole kohtalon-omaisia onnettomuuksia, vaan ne ovat usein ehkäistävissä. Tapaturmien ehkäisy on koko yhteisön asia, ja se on tehokkainta silloin, kun se on suunnitelmallista ja luonnollinen osa arkipäivän toimintaa. Tapaturmien ja vaaratilanteiden ennaltaehkäisystä tulisi huolehtia säännöllisesti. Turvallisuuskasvatusta voi helposti toteuttaa arkisissa tilanteissa lasten ja nuorten kanssa harjoittamalla taitoja ja valmiuksia toimia erilaisissa tilanteissa leikin lomassa. (Paavonheimo 2009a, 5.)

Lasten ja nuorten elinympäristöjen turvaamisesta säädetään myös useissa laeissa. Näiden lakien tarkoituksena on vaikuttaa ennaltaehkäisevästi riskien ja tapaturmien syntyyn sekä muuttaa fyysistä ja sosiaalista ympäristöä ja yksilön käyttäytymistä. Lasten ja nuorten turvallisuuteen liittyvä säädöspohja perustuu pääasiassa kansanterveys-, perusopetus-, päivähoito-, lastensuojelu- ja pelastuslakiin. Lapsia ja nuoria suojaavat myös välillisesti monet muut esimerkiksi henkilöstöä ja työympäristöä koskevat säännökset. Kaikkien näiden lakien tavoitteena on luoda lapsille ja nuorille turvalliset kasvu-, elin- ja oppimisympäristöt. (Paavonheimo 2009b, 12–14.)

Onnettomuuksien ajattelu voi olla ahdistavaa, jos ei tiedä, miten niiltä voi suojautua. Aikuinen lykkää helposti kaikki turvallisuuteen liittyvät asiat pelastusalan ammattilaisille ja viranomaisille, jolloin oman lähiympäristön riskit voivat jäädä huomaamatta. Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa mukana olleet opiskelijat ovat halunneet kiinnittää eri alojen ammattilaisten, lasten, nuorten ja heidän vanhempiensa huomion turvallisuuteen liittyviin seikkoihin, sillä suuri osa onnettomuuksista tapahtuu tutuissa ympäristöissä, kuten kotona, koulussa, koulumatkalla tai harrastuksissa.

Mitä turvallisuus sitten merkitsee lapselle ja nuorelle? Arkea pidetään ihmisen elämään itsestään selvänä kuuluvana tilana ja siksi jokseenkin yhdentekevänä ja mielenkiinnottomana. Arki on rutiineja, toistoja, sääntöjä ja järjestystä, joka tuo tunteen elämän hallittavuudesta. Aikuiset kuvaavat arkeaan kuitenkin usein harmaaksi ja ahdistavaksi, joka turruttaa ja tylsistyttää. (Harinen & Koski 2008, 7.) Vanhempien tulisi oivaltaa arkisten rutiinien osuus elämän mielekkyyden kokemiselle. Hyvään arkeen kuuluu se, että arjen perusrutiinit sujuvat vanhempien hallinnassa. Arki, josta puuttuu säännöllisyys ja toistot, on erityisesti lapselle mutta myös aikuiselle kaoottista ja stressiä aiheuttavaa. Lapsen arkeen rutiinit ja

toistot tuovat turvaa, ja samojen tuttujen tilanteiden toistuvuus on lapselle arjen tukirakenne. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 20.)

## Kehittämistehtävät ja niiden tulokset

Tässä kappaleessa esiteltävät kehittämistehtävien tulokset ovat suurilta osin moniammatillisten tiimien tuotoksia. Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen yhteistyö Laurean turvallisuusalan opiskelijoiden kanssa alkoi vuonna 2009, jolloin ensimmäiset turvallisuusalan opiskelijaryhmät kehittivät hankkeessa turvallisuutta edistäviä työkaluja päiväkotien ja koulujen käyttöön. Syksyn 2010 aikana sosi-aali- ja turvallisuusalan opiskelijat ovat tehneet tiivistä yhteistyötä päiväkotien, koulujen ja lastensuojelun turvallisuuden edistämiseksi. Myös terveysalan opiskelijat ovat osallistuneet Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeeseen omien opintojaksojensa puitteissa.

Kehittämistehtäviä suunniteltaessa oli tavoitteena luoda turvallisuutta lasten ja nuorten arkeen. Lasten kanssa toimivia ammattilaisia ja lasten vanhempia haluttiin muistuttaa turvallisuuskasvatuksen tärkeydestä ja aktivoida heitä tarjoamalla konkreettisia työkaluja ja -menetelmiä lasten ja nuorten parissa tehtävään turvallisuuskasvatukseen. Tavoitteena oli, että lapsille ja heidän vanhemmilleen opetetaan tapaturmia alentavia tietoja ja taitoja. Lisäksi tavoitteena oli muuttaa turvallisuuteen liittyviä asenteita ja käyttäytymistä.

Jokaisella lapsella on oikeus hyvään, turvalliseen ja onnelliseen kasvuympäristöön. Lapset ja nuoret ovat riippuvaisia perheistään. Vanhempien ominaisuudet tai perheen tilanne ei suoraan kuitenkaan kerro lapsen turvallisuuden tai turvattomuuden tunteista, vaan yksilön omalla tulkinnalla ympäristöstään on suuri merkitys. Päiväkoti ja koulu ovat lapsen ja nuoren arkisia kasvuympäristöjä, joissa tehtävä turvallisuuden edistäminen on erityisen tärkeää. Päiväkodeilla ja kouluilla on myös vastuun lisäksi mainiot mahdollisuudet antaa lapsille monipuolista turvallisuuskasvatusta. (Paavonheimo 2009a, 5.)

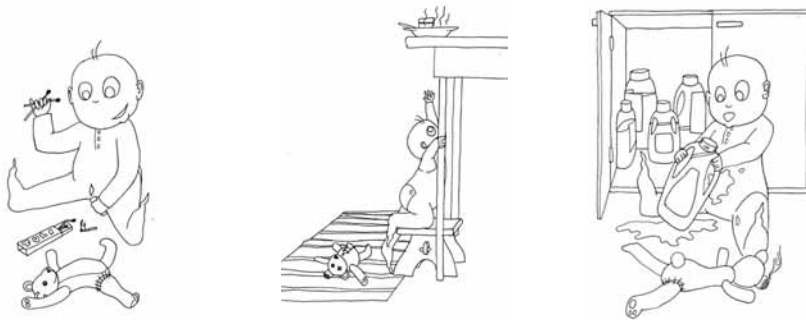
Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa kehitetyt työkalut ja -menetelmät on koottu hankkeen internetsivujen materiaalipankkiin, josta löytyy myös ohjeet jokaisen työkalun tai -menetelmän käyttöön. Koulun turvallisuutta tarkasteltiin eri kehittämistehtävissä oppilaiden, vanhempien ja opettajien näkökulmista. Oppilaan näkökulmasta opiskelijaryhmät pyrkivät parantamaan alakoulun turvallisuutta turvallisuusapulaisen, turvallisuusoppituntien, turvallisuuspelien ja turvallisuusaiheisten toimintahetkien avulla. Turvallisuusapulaisen ajatuksena on suunnata oppilaiden mielenkiintoa arjen turvallisuuteen valitsemalla luokasta yksi turvallisuusapulainen, joka toimii opettajan apuna turvallisuuteen liittyvis-sä seikoissa. Tällaisia seikkoja voivat olla esimerkiksi siisteyden ylläpito ja siirtymätilanteiden rauhoittaminen. Turvallisuusapulaisen tehtävän on tarkoitus olla mielenkiintoinen ja innostava ja apulaisen roolia kierrätetään oppilaiden kesken.

Turvallisuusapulaisen suunnitteleet opiskelijat tuottivat myös opettajille suunnatun ohjekirjan, jossa on ehdotuksia turvallisuusapulaiselle soveltuvista tehtävistä. (Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke, materiaalipankki.)

Turvallisuusalan opiskelijat tuottivat myös kaksi Powerpoint-pohjaista turvallisuuspelejä, jotka on suunnattu 1.-2. luokkien oppilaille. Pelit ovat lapsille tuttu ja kiinnostava tapa käsitellä turvallisuusasioita. Peleihin on koottu monipuolista turvallisuustietoa ja lapset pääsevät seikkailemaan erilaisiin ympäristöihin. Turvallisuuspelien aihealueina on muun muassa ”päivä liikenteessä” ja ”vaarojen polku”. Turvallisuusoppituntien tavoitteena on opettaa oppilaita tunnistamaan vaaratilanteet ja toimimaan niissä oikein. Asioita käsitellään oppitunneilla teorialähtöisesti, mutta opittua teoriaa harjoitellaan myös toiminnallisten tehtävien avulla. Koska kohderyhmänä ovat alakoulun oppilaat, on ikätaso otettava huomioon. Turvallisuusoppituntien kantavana voimana on leikkimielisyys ja yhdessä tekemisen ilo. (Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke, materiaalipankki.)

Koululaisten vanhemmille suunnattuna kehittämistehtävänä eräs opiskelijaryhmä kokosi turvallisuuskirjaseen, jossa on ohjeita ja linkkejä turvallisuusaiheeseen materiaaliin tutustumiseksi. Linkit on koottu erilaisiin aihealueisiin, kuten Internet-turvallisuus ja liikenneturvallisuus. Näin vihkosesta on pyritty tekemään mahdollisimman käyttäjystävällinen. Koulun ja opettajien näkökulmasta opiskelijat tekivät potentiaalisten ongelmien analyysin (POA) uhkaavien tilanteiden välttämiseksi erityisluokissa sekä aktiviteettikansion erityisluokan opettajan käyttöön. Kansiota löytyy erilaisia toiminnallisia turvallisuuteen liittyviä tehtäviä erityisluokkien oppilaille. (Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke, materiaalipankki.)

Kotiin suunnattuna turvallisuuden edistämisen kehittämistehtävinä opiskelijaryhmät ideoivat kotiympäristössä toteutettavan turvallisuuskävelyn sekä perhekeskuksessa käyville perheille suunnatun vihkosen kodin turvallisuudesta ja väri-tykskirjan lapsille turvallisuusaiheisin kuvin. (Kuva 1.) Vihkosessa on tiivistettyä tietoa lasten vanhemmille siitä, mitä turvallisuuteen liittyviä seikkoja kannattaa huomioida lapsiperheessä. Väri-tykskirjan avulla lapset tunnistavat hausalla tavalla kodin turvallisuusriskejä. Turvallisuuskävelyn tavoitteena on lisätä vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta sekä yhdessä tekemistä lisäämällä samalla heidän tietoisuuttaan kodin turvallisuudesta. Lapsille ja vanhemmille on koostettu oma materiaali turvallisuuskävelyn toteuttamiseksi. Turvallisuuskävelyn voi halutessaan toistaa vaikkapa kerran vuodessa, jolloin tiedot kertaantuvat ja turvallisuusnäkökulman huomioon ottaminen mukautuu osaksi lapsen kehitystä. (Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke, materiaalipankki.)



KUVA 1. Kodin turvallisuusriskejä. Värityökirjan kuvitusta opiskelija Mira Matikaisen kuvaamana.

Lasten kasvatuksessa tulisi huomioida tapaturmien ehkäisy ja turvallisuuden edistäminen jo neuvolaikäisestä lähtien, koska riskialttiin elämän on todettu kehittyvän jo varhain. Olennaista on koko perheen kannustaminen kokonaisvaltaisesti turvalliseen elämään. Myös oppimisympäristöjen, kuten päiväkotien, turvallisuuden edistäminen ja turvallisuuskasvatus tulisi nähdä laajana kokonaisuutena, joka käsittää opetus suunnitelman tietoaineksen lisäksi yhteistyön vanhempien kanssa, tapahtumapäivät, tapaturmien seuraamisen sekä riskien arvioinnin ja analyysin. Kyse ei ole pelkästä tiedon jakamisesta vaan kokonaisen toimintakulttuurin luomisesta, joka edistää turvallisuutta. (Paavonheimo 2009b, 23.)

Päiväkodissa turvallisuutta tarkasteltiin sekä lapsien että työntekijöiden näkökulmasta. Haastattelujen ja kyselyjen avulla selvitettiin päiväkodin henkilökunnan näkemyksiä turvallisuuden riskitekijöistä päiväkodissa. Opiskelijat tekivät myös itse havaintoja päiväkodin tiloista ja lähiympäristöstä tutustumiskäyntien aikana. Yleisesti päiväkodin työturvallisuuden havaittiin olevan erittäin hyvässä kunnossa. Työntekijät olivat omaksuneet turvalliset työtavat osaksi jokapäiväistä arkea, ja työtapaturmat olivat vähäisiä. Aineistosta nousseita haasteita ja riskejä olivat muun muassa liukastuminen, kompastuminen, huono ergonomia ja työasennot. Opiskelijat esittivät loppuraportissaan toimia, joilla turvallisuutta voitaisiin entisestään parantaa ja toimenpide-ehdotuksia havaituille riskeille. Toinen opiskelijaryhmä kartoitti päiväkodin piha-alueen riskejä havainnoinnin, haastattelujen ja tapaturmatilastojen kautta. Turvallisuutta heikentäviksi kohteiksi luettiin muun muassa korkea kiipeilyteline, katvealueet joihin ei nähty, heikko pihavalaistus ja allergisoiva pölyävä hiekka. Opiskelijaryhmä esitti myös loppuraportissaan kehittämisehdotukset korjaustoimenpiteiden käynnistämiseksi.

Muina kehittämistehtävinä päiväkotiin suunniteltiin kuvitettu materiaali-paketti (kuva 2.), jonka avulla kiusaamista voidaan käsitellä lasten kanssa sekä huoneentaulut hätätilanteissa toimimisen varalle. Opiskelijaryhmät tekivät myös selvityksen hälytyspainikkeen käyttöönoton mahdollisuuksista ja kyselyn lasten vanhemmille päiväkodin ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen toimivuudes-

ta. Opiskelijat kartoittivat myös mahdollisuuksia ottaa käyttöön Muksu-nettipalvelu vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan väliseksi viestintäkanavaksi. (Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke, materiaalipankki.)



KUVA 2. Kiusaamistilanteita päiväkodissa Julia Rannan kuvaamana.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen alaisuudessa tehdyn turvallisuusalan opiskelijan työharjoittelun tuloksena on tehty muun muassa Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatukselle yhtenäinen turvallisuussuunnitelma. Varhaiskasvatuksen turvallisuussuunnitelma on jalkautettu ja otettu käyttöön Hyvinkään päivähoidon toimintayksiköissä. Varhaiskasvatuksen turvallisuussuunnitelmassa käytettiin pohjana Stakesin ja Sosiaali- ja terveysministeriön Päivähoidon turvallisuussuunnitteluopasta. Opas on tarkoitettu kunnallisessa ja yksityisessä päivähoidossa työskenteleville ammattilaisille sekä päivähoidon tiloja suunnitteleville ja ylläpitäville henkilöille. Oppaan mukaan päivähoidon turvallisuussuunnitelman tavoitteena on luoda turvallinen päivähoitoympäristö ja lisätä lasten ja työntekijöiden hyvinvointia. (Saarsalmi 2008, 3.) Nämä ovat olleet tavoitteina myös varhaiskasvatuksen turvallisuussuunnitelmaa laadittaessa.

Työharjoittelun alaisuudessa on tehty turvallisuussuunnitelmia myös muille kohteille, kuten kouluille. Yhtenäinen pohja eri koulujen turvallisuussuunnitelmille on työstetty osana turvallisuusalan opiskelijoiden ”Omatoiminen varautuminen” – opintojaksoa. Turvallisuussuunnitelmien lisäksi harjoittelija on tehnyt yleisiä ja konkreettisia turvallisuutta parantavia toimenpiteitä eri kohteille, joita ovat esimerkiksi luokkatoimintaohjeiden laatiminen, tulostaminen ja jakaminen sekä pohjajapiirustusten uusiminen. Materiaalit ovat käytettävissä Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen materiaalipankissa.

Päiväkotiin suunnatut kehittämistehtävät toteutettiin pääasiassa sosiaalialan ja turvallisuusalan yhteistyössä syksyllä 2010, mutta myös terveysalan opiskelijat ovat osallistuneet Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa päiväkotien turvallisuuden edistämiseen. Terveysalan opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat muun



muassa päiväkodin henkilökunnalle ensiapu- ja turvallisuuskoulutusta, toimitaohjeet päiväkodin henkilökunnalle epäiltäessä lapsen kaltoin kohtelua ja ensi-tieto-kansion ensihoitoa vaativiin tilanteisiin.

Lastensuojelun tehtävänä on taata lapselle turvallinen kasvuympäristö, tasapainoinen kehitys sekä erityinen suojelu ja huolenpito. Erilaisten uhkien arviointi ja vaarojen ehkäisy ovatkin aina olleet olennainen osa lastensuojelun sosiaalityötä. (Pekkarinen & Harrikari 2010.) Lastensuojelun sijaishuollon kanssa yhteistyötä tehneet opiskelijaryhmät tuottivat lastenkodin henkilökunnan käyttöön turvallisuuskansion, oppaan itsenäistyvälle jälkihuoltoonorelle ja turvapolkutehtävän perhekuntoutukseen tuleville perheille. Henkilökunnan käyttöön tarkoitettuun turvallisuuskansioon on koottu yksinkertaiset ohjeet uhka-, vaara- ja tapaturmatilanteissa toimimista varten. Tällaisia ovat esimerkiksi äkillisen kriisin jälkihoito tai lapsen luvaton poisvieminen. Kansion avulla voidaan myös helposti perehdyttää uudet työntekijät laitoksen turvallisuusohjeisiin. (Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke, materiaalipankki.)

Lastensuojelun käyttöön suunniteltiin myös turvallisuuspolku, joka toteutetaan yhteistyössä laitoksen työntekijöiden ja perhekuntoutukseen tulevien vanhempien kanssa. Turvallisuuspolun idea on samankaltainen kuin turvallisuuskävelyssä ja sen avulla pyritään saamaan vanhemmat mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan arkipäivän turvallisuuteen liittyviä asioita. Kävelykierroksen aiheina ovat muun muassa lääkkeet, päihteet, muut vaaralliset aineet ja sammu-tuskaluston sijainti. Ohjaajana toimii henkilökunnan edustaja ja turvallisuuspolku toteutetaan aina vanhempien ehdoilla. Kävelyn avulla pyritään lisäämään vuorovaikutusta ja luottamusta osallistujien kesken niin, että huolestuttavat asiat tuotaisiin jo ennakolta esiin. Kolmas lastensuojelun opiskelijaryhmä kokosi sijaishuollosta itsenäistyvälle nuorelle ”Nuorelle turvaa omaan kotiin”- vihkosen, josta löytyy tarpeellista tietoa omaa kotia perustettaessa. Vihkoseen on koottu ajantasaista tietoa muun muassa kodin turvallisuuteen liittyvistä seikoista kuten Internet-turvallisuudesta, vakuutuksista, haavan hoidosta ja varkauksista. (Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke, materiaalipankki.)

Myös neuvolat ovat olleet mukana yhtenä turvallisuuden edistämisen ympäristönä, jonne terveysalan opiskelijat ovat tuottaneet paljon hyödyllistä ohjausmateriaalia henkilökunnan sekä asiakasperheiden käyttöön. Näistä esimerkkeinä mainittakoon ikäkausiesitteet neuvolaikäisten lasten vanhemmille, vanhemmille tarkoitettu opas mediaturvallisuudesta, tapaturmaopas pienten lasten vanhemmille, ohjeistukset lasten vanhemmille hygieniasta, tartuntataudeista ja terveellisistä elintavoista sekä ohjeet lasten yleisimpien tartuntatauti- ehkäisystä ja hoidosta.



## Lopuksi

Turvallisuuden käsite liitetään arkikielessä moniin eri asioihin. Lasten ja nuorten osalta puhutaan erityisesti perheen turvallisuudesta, turvallisesta koulusta ja päiväkodista, kasvuympäristöstä sekä turvallisista aikuissuhteista. Turvallisuu- den kääntöpuolella myös turvattomuuden kokemukset lisääntyvät, ja turvatto- muutta koskeva keskustelu lisääntyy koko ajan. Pääteet, väkivalta, rikollisuus, yhteiskunnan muuttuminen ja maailmanlaajuiset uhat ja katastrofit yhdiste- tään turvattomuuteen, ja olemme varsin tietoisia ympäröivästä maailmasta jossa elämme. Turvallisuutta voidaankin pitää ihmisen peruspyrkimyksenä. Ihminen valitsee päämääränsä siten, että ne kohottavat itsetuntoa ja luovat turvallisuut- ta. Turvallisuu- den näkökulmasta täydelliseen elämänhallintaan on mahdoton päästä, sillä turvattomuus kuvastaa ulkomaailman ylivaltaa suhteessa yksilöön. (Vornanen 2000, 15.)

Lasten ja nuorten turvallista kasvuympäristöä on yleisesti pidetty aina tärkeä- nä asiana. Tapaturmien ehkäisyksi ja kasvuympäristön turvaamiseksi on tehty monia tavoitteita ja linjauksia, mutta hyvää tarkoittavat tavoitteet ja arjen käy- tännöt eivät kuitenkaan aina kohtaa. (Paavonheimo 2009b, 30.) Laatu- kriteeri- en, strategioiden ja ohjelmien tekeminen ammattilaisten työn tueksi on tärkeää, mutta niiden toteutumisen seuranta ja velvoittaminen työn edistämiseksi olisi myös ensiarvoisen tärkeää hyvien tulosten saavuttamiseksi. Suositukset eivät ole juurtuneet arjen toimintatapoihin ja -kulttuuriin, siten kuin niitä laadittaessa on toivottu. Nähtävästi ne eivät ole myöskään olleet riittävän yksityiskohtaisia tuottamaan tarvittavaa tietoa lukuisille päivähoito- ja koulu- yksiköille. Ehkäise- vän työn torjumat uhat eivät näy tai tunnu tässä ja nyt, joten työn tarpeellisuus on helppo kyseenalaistaa.

Moniammatillisuus ja ylisektorinen yhteistyö mahdollistaa laajan ehkäisevän työn toteutumisen. Moniammatillisuutta vaaditaan nykyään melkein kaikilta ihmisten parissa työskenteleviltä ammattilaisilta ja asiantuntijoilta. Pyrkimys mo- niammatilliseen yhteistyöhön ja verkostomaiseen työtapaan näkyy myös Laurea- ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa, joka perustuu kehittämis- pohjaisen oppimisen malliin, eli Learning by Developing (LbD). Laurea Faktan 2010–2011 (19–20) mukaan LbD-mallin pyrkimyksenä on rohkaista opiskelijoita kehitty- mään oppijoista ammattilaisiksi. Oppijat tietävät, ammattilaiset tekevät. Keskei- nen edellytys näiden tavoitteiden toteutumiseksi on kumppanuus: opiskelijat, opettajat ja työelämän asiantuntijat tekevät tiivistä yhteistyötä, jonka lähtökoh- tina ovat vastuullisuus, kunnioitus, tasavertaisuus ja erilaisen osaamisen arvostus.

LbD-mallissa opiskelijat osallistuvat aitoihin työelämän kehittämishankkeisiin ja –tehtäviin, jotka kytkeytyvät opiskelijoiden opintojaksoihin, harjoitteluihin tai opinnäytetöihin. Hankkeissa hyödynnetään ja yhdistellään myös eri koulutus- alojen osaamista käytännön haasteiden ratkaisemisessa, kuten Lapsen ja nuoren

hyvä arki -hankkeessa. Mallin tavoitteena on, että opiskelijat oppivat ymmärtämään työelämän vaatimuksia ja toimintakulttuuria, sietämään muutoksia sekä soveltamaan oppimaansa käytäntöön.

Turvallisuuden edistämässä ja ehkäisevässä turvallisuuskasvatuksessa tulisi ottaa käyttöön kaikki se tutkittu tieto ja osaaminen mitä on, ja lisätä työntekijöiden turvallisuusosaamista. Kun lasten ja nuorten kanssa työskentelevät eri alojen työntekijät omaksuvat itselleen turvallisuutta ja hyvinvointia edistävän työotteen ja juurruttavat sitä käytäntöön, voidaan turvallisuuden edistämisen tavoitteita viedä luonnollisesti osaksi lasten ja nuorten arkea. Tässä artikkelissa keskityttiin siihen, miten opiskelijat voivat edistää lasten ja nuorten oppimis- ja toimintaympäristöjen turvallisuutta. Opiskelun aikana omaksutun turvallisuusnäkökulman tiedostaminen on myös hyvä tapa kehittää tulevien ammattilaisten valmiuksia turvallisuuden edistämässä.

## Lähdeluettelo:

- Harinen, P. & Koski, L. 2008. Arjen askeleet: otteita elämän järjestyksistä. Sosiologian tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja.
- Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke. Materiaalipankki. Viitattu 19.4.2011. <http://www.lapsenjanuorenhyvaarki.fi/materiaalipankki.html>
- Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke. Projektin tavoitteet. Viitattu 7.4.2011. <http://www.lapsenjanuorenhyvaarki.fi/projekti.html>
- Laurea Fakta 2010–2011. Opas opiskeluun Laureassa. Laurea-ammattikorkeakoulu. Viitattu 31.3.2011. [http://www.laurea.fi/SiteCollectionDocuments/Oppaat/Laurea\\_fakta\\_2010\\_2011.pdf](http://www.laurea.fi/SiteCollectionDocuments/Oppaat/Laurea_fakta_2010_2011.pdf)
- Paavonheimo, R. 2009a. Turvallisuusopas lapsi- ja perhetoimintaan. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 5.4.2011. <http://mll.fibin.directo.fi/@Bin/25c8453b5443433c2f493545434ce639/1301998325/application/pdf/11920380/Turvallisuusopas.pdf>
- Paavonheimo, R. 2009b. Selvitys lasten tapaturmien ehkäisystä. Lapsen turvaksi -hanke 2007–2009. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 5.4.2011. <http://mll.fibin.directo.fi/@Bin/9fb5c858609baaa5377b594baf22dd9b/1301998274/application/pdf/6028782/Lapsenturvaksi-hanke.pdf>
- Parjanne, M-L. 2008. Terveysteen, hyvinvointiin ja sairauksien ehkäisyyn kannattaa investoida. Teoksessa Ilmakunnas, S. (toim.) Hyvinvointipalveluja entistä tehokkaammin. Uudistusten mahdollisuuksia ja keinoja. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, 141–167.
- Pekkarinen, E. & Harrikari, T. 2010. Riskin arviointia ja vaaran torjumista – lastensuojelun käytännöt huolen ilmapiirissä. Haaste 4/2010. Oikeusministeriön julkaisuja. Viitattu 15.4.2011. <http://www.haaste.om.fi/1290609367077>
- Saarsalmi, O. 2008. Päivähoidon turvallisuussuunnittelu. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Vornanen, R. 2000. Turvallisuus elämän kysymyksenä. 13–17 vuotiaiden nuorten turvallisuus ja turvattomuuden aiheet. Kuopion yliopiston julkaisuja. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Väri, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

## POLIISIN JA OPPILAITOSTEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

*Ylikonstaapeli Markus Heiskanen, Helsingin poliisilaitos*

Jokelan ja Kauhajoen kouluampumisten jälkeen oppilaitokset havahtuivat uusiin turvallisuushaasteisiin. Media, oppilaitosten edustajat, eri ammattialojen asiantuntijat sekä lapset ja nuoret esittivät paljon kysymyksiä siitä, miten tällaisiin tilanteisiin oli jouduttu ja mitä voitaisiin tehdä, ettei vastaavaa tapahtuisi tulevaisuudessa. Oppilaitosten turvallisuutta pitää tietysti kehittää, mutta asiaa pitää katsoa myös laajemmin kuin vain oppilaitosten näkökulmasta. Kyse on yhteiskunnallisesta ilmiöstä, johon vaikuttavat monet tekijät. Mikä on yhteiskuntamme arvomaailma?

Ihminen ei ole muuttunut henkisten perustarpeidensa suhteen vuosituhansien saatossa. Onko yhteiskunta muuttunut niin, että se ei tyydytä ihmisen perustarpeita henkisellä tasolla? Tästä kertoo yksinäisyys, yhteisöllisyyden puute, henkisen arvomaailman tyhjiys, erilaisuuden tuomitseminen, eriarvoisuuden ja syrjäytymisen kasvaminen, mielenterveysongelmat, päihdeongelmat, asenteiden koventuminen monella tasolla jne.

Oppilaitokset ovat vain yksi paikka, joissa yhteiskunnallinen kehitys näkyy myös negatiivisessa mielessä. Samat ilmiöt ovat tuttuja ns. aikuisten maailmassa ja tämän vuoksi turvallisuutta pitäisikin pystyä lähestymään laajana yhteiskunnallisena kysymyksenä. Yhteiskunnan henkinen hyvinvointi luo perustan sille, miten turvallisuus toteutuu kokonaisuutena. Tämän vuoksi oppilaitosten turvallisuus ei synny tai katoa pelkästään niissä tehtävien toimenpiteiden johdosta. Turvallisuuden parantamista tulee toteuttaa teknisten ratkaisujen lisäksi ennen kaikkea henkisellä tasolla. Itse asiassa henkinen taso on koko turvallisuusajattelun perusta. Tämän johdosta haluan nostaa turvallisuuden perustaksi oppilaitoksissa työhyvinvoinnin eri muodoissaan.

Kääntäen voidaan kysyä, olisiko meillä mitään ongelmia pienessä tai suuressa yhteisössä, jos henkinen hyvinvointi olisi siellä kohdallaan? Joku voi todeta, että kysymys on utopistinen, mutta toisaalta, onko meillä muita vaihtoehtoja, mihin pyrkiä ja mihin kannattaa satsata? Peruskysymys on, että ihminen on aina halunnut kuulua johonkin ja tulla hyväksytyksi omana itsenään. Tämä on se perusta, mitä pitää vaalia. Ellei tarve kuulumisesta yhteisöön ja hyväksytyksi tuleminen toteudu, syntyy vihaa ja katkeruutta, joka äärimmillään, monen tekijän yhteisvaikutuksesta, voi johtaa erilaisiin väkivallan tekoihin.

Jotta henkistä hyvinvointia voidaan edistää, oppilaitokset tarvitsevat resursseja aivan perusasioiden järjestämiseksi niin, että tulevat sukupolvet saavat mahdollisimman hyvät lähtökohdat elämälle. Näitä ovat mm. pienet luokkakoot, riittävät opettajaresurssit, terveydenhuollon eri resurssit jne. Oppilaitos voi parhaimmillaan olla turvapaikka pienelle ihmiselle, jolla elämä muuten horjuu esim. perheessä olevien ongelmien johdosta.

Poliisi on yksi toimija turvallisuuden edistämisessä. Pitkällä 33 vuoden poliisikokemuksella voin sanoa, että kaikki edellä sanottu on otettava huomioon, jos yhteiskunnasta halutaan tehdä turvallinen paikka elää ja olla. Ennaltaehkäisy on turvallisuusajattelun keskeisin tavoite. Ennaltaehkäisy tarkoittaa aikaisemmin mainitun henkisen hyvinvoinnin vaalimisen lisäksi mm. varhaisen puuttumisen strategiaa. Me kaikki tiedämme, miten ongelmilla on tapana vain suurentua, jos niihin ei puututa ajoissa.

Oppilaitosten ja poliisin yhteistyö on omalta osaltaan tärkeä osa oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämistä. Tämän yhteistyön perusta on se, että oppilaitoksilla on yhteys paikalliseen poliisiin. Jokaisella oppilaitoksella on nykyään oma, nimetty poliisi, lähipoliisin tai koulupoliisin nimellä, jonka kanssa tutuksi tuleminen helpottaa asioiden hoitoa. Tietysti kaikilla on kiire ja resurssit ovat rajallisia niin poliisissa kuin oppilaitoksissa, mutta Suomessa on todella hyviä esimerkkejä siitä, kuinka poliisin ja oppilaitosten saavuttama keskusteluyhteys hyödyntää kaikkia osapuolia. Turvallisuuteen liittyvät muuttuvat haasteet edellyttävät koko ajan uusien mallien kehittelyä ongelmien ratkaisemiseksi? Tiedän, että ns. hyviä käytäntöjä kehitetään koko ajan eri puolilla. Näitä yhteistyön muotoja tulisi jakaa ja esitellä eri foorumeilla, jotta hyvät käytännöt leviäisivät, eikä kaikkien tarvitsisi painiskella samojen ongelmien kanssa. Ongelmilla tarkoitan kaikkia arkisia ongelmia oppilaitoksissa. Ajattelu ei saa keskittyä vain ääri-ongelmien hahmottamiseen, koska muuten koko turvallisuusajattelu myrkyttyy.

Oppilaitokset tarvitsevat organisaation oman turvallisuutensa tilannekuvan seuraamiseksi ja päivittämiseksi sekä turvallisuusasioiden koordinoimiseksi. Oppilaitoksella tulisi olla turvatiimi, joka toimii turvallisuudesta vastaavan rehtorin tukena erityisesti ennaltaehkäisevässä toiminnassa, kuten tiedon keräämisessä, analysoimisessa, ongelmien tunnistamisessa, toimenpidevaihtoehtojen kartoittamisessa, viranomaisyhteistyön toteuttamisessa jne.

Poliisina toiveeni on, että lähestykää paikallista poliisia ennen kuin ongelmia on edes näkyvillä. Kutsukaa poliisi koululle, juokaa kuppi kahvia ja opetelkaa tuntemaan toisenne. Tämä inhimillinen lähtökohta on kaiken perusta, jos halutaan, että asiat etenevät luontevasti. Ihmisiähän me kaikki olemme!

Toivotan hyvää yhteistyötä oppilaitoksille ja poliisille!

## OPETUSALAN TURVALLISUUSPALKINTO EDISTÄÄ HYVIÄ KÄYTÄNTEITÄ JA INNOVAATIOITA

*Ari Keijonen, Suomen Palopäällystöliitto*

Opetusalan turvallisuuspalkinto on esimerkki eri tahojen yhteistyöstä kohdentaa huomiota ja nostaa esiin turvallisuuden kannalta merkittäviä opetusalan saavutuksia. Sen tarkoituksena on paitsi palkita hyvistä suorituksista myös kannustaa muita toimimaan turvallisuuden eteen, ts. edistää opetusalan turvallisuustoimintaa. Palkinto perustettiin vuonna 2005. Turvallisuuspalkinnon taustalla on Suomen Palopäällystöliitto yhdessä Opetushallituksen, OAJ:n, Suomen Rehtorit ry:n, aluehallintovirastojen, Pelastusopiston, Helsingin pelastuskoulun ja SPEK-ryhmän kanssa.

### Palkinnon myöntäminen

Opetusalan turvallisuuspalkinto myönnetään esimerkillisestä onnettomuuksien ehkäisystä, tapahtumasta tai toiminnasta, jolla on estetty tai rajoitettu vahinkojen määrää, ansiokkaasta toiminnasta opetusalan turvallisuuden kehittämiseksi tai alan turvallisuutta edistävän laitteen, toimintatavan tai vastaavan kehittämistä. Turvallisuuspalkinto myönnetään yhteisölle. Lisäksi voidaan myöntää kannustus-palkintoja henkilöille, työryhmille, yrityksille, yhteisöille tai laitoksille.

Vuosien varrella palkinnon ovat saaneet Vantaan kaupungin sivistystoimi (2005), Vaasan kaupungin kasvatusta ja opetusvirasto (2006), Kiinteistö Oy Opetustalo/Helia-säätiö ja Suomen Liikemiesten Kauppaopiston säätiö (2007), Tuusulan kunnan Ruukin ja Linjamäen koulut (2008), Turun ammatti-instituutin Peltolan koulutalo (2009) ja Vantaan Hakunilanrinteen koulu (2010). Vuoden 2011 turvallisuuspalkinto myönnettiin valtakunnalliselle Nou Häätä! -kampanjalle.

### Palkitsemisesitykset

Palkitsemisesitys saa olla vapaamuotoinen, ja se tehdään palkintolautakunnalle. Aikataulut ja tarkemmat tiedot löytyvät Suomen Palopäällystöliiton verkkosivuilta [www.sppl.fi](http://www.sppl.fi).

### Palkinnon luovutus

Turvallisuuspalkinto ja kannustus-palkinnot luovutetaan vuotuisessa Opetusalan turvallisuusfoorumissa, joka tavanomaisesti järjestetään maaliskuun huhtikuun aikana. Tästäkin tarkemmat tiedot [www.sppl.fi](http://www.sppl.fi).

### Lisätiedot

Lisätietoja antaa mielellään Suomen Palopäällystöliiton koulutusjohtaja Tomi Timonen, 040 588 3112 tai [tomi.timonen@sppl.fi](mailto:tomi.timonen@sppl.fi), sekä palkintolautakunnan

puheenjohtaja, Helsingin pelastuskoulun rehtori Matti Waitinen, 050 364 5374  
tai matti.waitinen@hel.fi.

## **PALOPÄÄLLYSTÖLIITTO PÄHKINÄNKUORESSA**

Suomen Palopäälystöliitto - Finlands Brandbefälsförbund on pelastus- ja turvallisuusalan sekä pelastuspalvelun piirissä työskentelevän palopäälystön ja paloalipäälystön sekä johtavassa asemassa olevien muiden pelastus- ja turvallisuus-alalla toimivien henkilöiden aatteellinen yhdistys. Liiton toimintaan osallistuu enenevässä määrin myös opetusalan turvallisuudesta vastuuta kantavia ihmisiä.

Tarkoituksenamme on kohottaa jäsenistömme ja sidosryhmiemme ammatitiosaamista sekä edistää ihmisten, yhteisöjen ja yhteiskunnan valmiutta estää onnettomuudet jo ennalta ja toimia oikein erilaisissa vaaratilanteissa.

### *Tarkoituksemme toteuttamiseksi*

- järjestämme koulutusta
- kokoamme ja jaamme asiantuntemusta
- osallistumme turvallisuuspoliittiseen keskusteluun ja teemme aloitteita
- julkaisemme alan kirjallisuutta sekä neuvonta-, koulutus- ja opetusaineistoja
- kehitämme kansainvälisesti.

Olemme yhteistyöjärjestö ja toimimme kiinteässä yhteistyössä viranomaisten, pelastuslaitosten, palokuntien, muiden järjestöjen sekä yritysten ja yhteisöjen kanssa.

Suomen Palopäälystöliitto perustettiin 1932, joten sillä on jo 80-vuotiset perinteet turvallisuusosaamisen edistämisessä.

### *Palveluitamme opetuslalle*

- Opinturva – oppilaitosten turvallisuusvastaavien koulutusohjelma ([www.opinturva.fi](http://www.opinturva.fi))
- Opetusalan turvallisuusfoorumi ([www.sppl.fi](http://www.sppl.fi))

### *Julkaisuja oppilaitosturvallisuuteen*

- Oppilaitoksen turvallisuusopas + Oppilaitoksen turvallisuuskoulutus (ppt-aineisto)
- Poistumisturvallisuusopas + Poistumisturvallisuuden koulutus (ppt-aineisto)
- Vaaran paikka! -opettajanopas + Vaaran paikka! -opetus-cd
- Alkusammuttaminen (dvd)
- Luo turvallisuutta -kalvosarja (ppt-aineisto)
- Paloturvallisuusopetus-dvd
- Tulikeiju-paloturvallisuusopetuselokuva
- Joka kodin turvavinkit (aineistoa mm. aamunavauksiin)
- Sosiaali- ja terveydenhuollon turvallisuusopas
- Skapa säkerhet – Eldfångd information (handbok om brandsäkerhet)

Annamme mielellämme lisätietoja tuotteistamme ja palveluistamme, puh. (09) 2522 9200. Tilaukset [www.sppl.fi](http://www.sppl.fi).

## OPTUKE

### Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin tutkimus- ja kehittämisverkosto

<http://optuke2010.wordpress.com/>

*Brita Somerkoski, Pelastusopisto*

Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin tutkimus- ja kehittämisverkosto, OPTUKE, on monialaiseen asiantuntijuuteen perustuva yhteistyöelin, joka syntyi alkuvuodesta 2010 mukana olevien organisaatioiden yhteisestä tarpeesta nostaa esiin oppilaitosten arkea koskettavia turvallisuushaasteita. Turvallisuutta uhkaavat ja yleistyneet ilmiöt – kuten kiusaaminen, masennus, väkivalta, yksinäisyys ja uusavuttomuus – luovat tilanteita, joissa tarvitaan uudenlaisia oppimisympäristön turvallisuutta lisääviä toimenpiteitä.

Verkoston tavoitteena on edistää laaja-alaista ja ennakoivaa turvallisuusajattelua sekä joustavia turvallisuuden toimintamalleja. OPTUKE on mukana kehittämässä turvallisuuskulttuuria peruskoulusta korkeakouluasteelle. Tämä tapahtuu nostamalla esiin sekä tutkimuksesta että arjen haasteista nousevia turvallisuuskysymyksiä. Lisäksi verkosto kokoaa yhteen monialaista asiantuntemusta, mikä mahdollistaa suunnitelmallisen ja aktiivisen turvallisuuskulttuurin kehittämisen oppilaitoksiin.

Verkoston yhteistoiminnan muotoja ovat tutkimus- ja kehittämistyö, koulutusten suunnittelu ja järjestäminen, kansallinen ja kansainvälinen asiantuntijatoiminta sekä tiedonvälitys. OPTUKEn toimintamuotoihin kuuluvat myös asiantuntijatahojen keskusteluyhteyden edistäminen ja tulevaisuuden turvallisuushaasteiden kartoittaminen. OPTUKE-verkosto järjesti Suomen ensimmäisen oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämissymposiumin Tampereen yliopiston Hämeenlinnan yksikössä helmikuussa 2011. Käsillä oleva teos on syntynyt symposiumin esitysten pohjalta.

Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkostoon kuuluvat Tampereen yliopisto (Kasvatustieteiden yksikkö ja Hämeenlinnan normaalikoulu), Etelä-Suomen aluehallintovirasto, Helsingin pelastuskoulu, Helsingin poliisilaitos, Keski-Suomen elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus, Laurea-ammattikorkeakoulu (turva-ala), Maanpuolustuskorkeakoulu (Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitos), luokanopettajaksi opiskelevien ainejärjestö OKA, Puolimatkan koulu (Hyvinkää-safe community), Sariolan koulu (Kangasala), Suomen Palopäällystöliitto, Pirkanmaan poliisilaitos, Opetushallitus sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.



## KIRJOITTAJAT

**E** FM **Erkki Ellonen** toiminut vuodesta 1987 poliisioppilaitoksissa psykologian opettajana ja esimiestehtävissä; Poliisikoulun apulaisjohtajana vuodesta 1995 ja Poliisiammattikorkeakoulun koulutuspäällikkönä vuodesta 2008. Hän on toimittanut ja käsikirjoittanut Poliisin oppikirjasarjaan (SM, poliisiosasto) julkaisut: Poliisityön psykologia (1998), Kuulustelutaktiikka (1996), Etiikka ja poliisin työ (2001) sekä tehnyt käsikirjoituksen Työturvallisuuskeskuksen julkaisuun Konfliktien kohtaaminen ja rauhoittaminen (2008). Konfliktitilanteiden rauhoittamisessa Ellonen painottaa käyttäytymisen sanattoman ja sanallisen viestinnän vaikutuksia sekä yllättäviin ja uhkaaviin tilanteisiin varautumisen merkitystä. Hän on kouluttanut erityisesti sosiaali- ja terveysalan henkilöstöä sekä Tampereen yliopiston opettajaopiskelijoita hankalien asiakkaiden kohtaamiseen ja uhkaavien tilanteiden rauhoittamiseen sekä toimintaan väkivaltatilanteissa.

**E** THM **Helena Ewalds** toimii kehittämisspällikkönä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksessa (THL) Hänen vastuualueena on koordinoida ja kehittää lähisuhde- ja perheväkivallan ehkäisytyötä kansallisella tasolla sekä antaa asiantuntijatukea alueellisen ja paikallisen työn kehittämiseen. Hän on aikaisemmin toiminut sosiaali- ja terveysministeriössä kansallista lähisuhde- ja perheväkivallan ehkäisyn toimintaohjelman 2004–2007 koordinoijana. Hänellä on myös kokemusta käytännön lähisuhde- ja perheväkivallan asiakastyöstä perheneuvonnassa. Ewalds toimii aktiivisesti OPTUKE-verkostossa.

**H** **Markus Heiskanen** toimii ylikonstaapelina Helsingin poliisilaitoksella. Hän on työskennellyt räjähteiden ja niihin liittyvien uhkien parissa noin 20 vuotta. Heiskanen toimii työkokemuksensa pohjalta asiantuntijana ja poliisin edustajana OPTUKE-verkostossa. Hän on luennoinut Opetushallituksen ja Sisäasiainministeriön koulujen turvallisuutta kehittämissä koulutuksissa ja seminaareissa oppilaitosten uhkatilanteista, ennaltaehkäisevästä toiminnasta ja yhteistyöstä poliisin kanssa.

**H** KTM **Tero Huuonen** toimii tutkijana empiirisen turvallisuustutkimuksen tutkimusryhmässä Itä-Suomen yliopistossa. Hänellä on vireillä väitöskirjatutkimus liittyen kaupan alan turvallisuustoimintaan ja rikostorjuntaan. Lisäksi hän ollut mukana kirjoittamassa Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen –teosta.

**K** FM, AO **Ari Keijonen** on Suomen Palopäällystöliiton toiminnanjohtaja. Hän on toiminut pelastusalan järjestö-, koulutus- ja asiantuntija-tehtävissä jo yli 20 vuoden ajan. Palopäällystöliitto on linjannut opetusalan turvallisuuden kehittämisen yhdeksi keskeiseksi osa-alueekseen vuodesta 2004 lähtien. Liitto on tuottanut Keijosen johdolla mm. opetusalaan liittyviä turvallisuusopetusaineistoja ja -julkaisuja sekä palkitsemismekanismeja. Keijonen toimii aktiivisesti OPTUKE-verkostossa.

**L** KT **Helena Lehkonen** työskentelee osaamisen kehittämisen erityisasiantuntijana omistamassaan HL-concept yrityksessä. Ennen yrittäjäksi ryhtymistään Lehkonen työskenteli vuosina 2005-2011 Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä ESR-rahoitteisten kehittämishankkeiden projektipäällikkönä. Hän väitteli tohtoriksi vuonna 2009 aiheenaan perusopetuksen rehtoreiden työssä selviytyminen. Lehkonen on kirjoittanut useita artikkeleja yrittäjyyskasvatuksen käytänteistä perusopetuksessa sekä esittänyt YTYÄ- ja SYTYKE-hankkeissa luotuja toimintoja laajasti sekä kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimusseminaareissa. Hän kuuluu Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusseuran hallitukseen ja toimii OPTUKE-verkostossa.

**L** KT, dosentti **Heleena Lehtonen** on johtanut Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön luokanopettajakoulutuksessa koulukulttuurin kehittämisen projekteja ja tutkinut syrjäytymisen kehittymisen prosesseja 2000-luvun alusta alkaen. Erityisenä tutkimuksen kohteena on ollut syrjäytymisen ehkäisemisessä joustavien ja motivoivien oppimisympäristöjen kehittäminen, siten että nuoret kokevat koulunkäynnin mielekkääksi ja oppimisympäristöt tukevat nuorten yrittävyyttä ja tulevaisuuteen suuntautumista.

**L** KT **Eila Lindfors** toimii käsityötieteen yliopistonlehtorina Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikössä ja koordinoi Oppilaitosten turvallisuus-kulttuurin kehittämisverkoston, OPTUKEn toimintaa. Turvallisuuspedagogiikka ja turvallisuuskasvatus ovat hänen tutkimus- ja kehittämisalueitaan luovien ja toiminnallisten prosessien oppimisen ja opettamisen, käsityön pedagogiikan ja teknologian opetuskäytön lisäksi. Toiminnallisen työskentelyn työturvallisuuden kehittämisen tulokset erityisesti tekstiilityön sisältö-alueella näkyvät uudistetussa Käsityön työturvallisuusoppaassa (2011).

**M** Kasvatustieteen lisensiaatti **Päivi Marjanen** toimii Laurea-ammattikorkeakoulussa kehittämisspällikkönä. Hän on toiminut myös ESR-rahoitteisen Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen projektipäällikkönä. Marjasen erityisosaamista on kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus. Hän on myös kiinnostunut pedagogisista tuoteinnovaatioista.

**M**Merianna Martikainen on Laurea-ammattikorkeakoulusta valmistunut sosionomi. Hän on toiminut Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa projektikoordinaattorina.

**M**KM Tuomo Myllö työskentelee Sariolan yhtenäiskoulun rehtorina Pirkanmaalla Kangasalla. Myllön tehtäviin aluerehtorina kuuluu koulujen turvallisuuden kehittäminen ja kunnan Sivistyskeskuksen turvaryhmän johtaminen. Hänellä on kokemusta myös yksityisen turva-alan työtehtävistä. Myllön erityisenä kiinnostuksen kohteena on koulujen turvallisuuskäytäntöjen kehittäminen. Hän toimii aktiivisesti OPTUKE-verkostossa.

**M**Professori Juha Mäkinen on yleisesikuntaupseeri, joka on palvellut puolustusvoimissa eri tehtävissä vuodesta 1983. Professori Mäkinen on opiskellut kaikki upseerin virkaurakurssit kadettikurssista ylempään päällystön kurssille ja väitteli vuonna 2006 filosofian tohtoriksi tietojohdamisen alalta Japanin tiede- ja teknologian instituutista (JAIST; knowledge science). Vuodesta 2005 lukien professori Mäkinen on toiminut kansainvälisen sotilaspedagogisen järjestön johtokunnassa. Professori Mäkisen tutkimus kohdentuu sotilaskoulutukseen ja -kasvatukseen, turvallisuusviranomaisyhteistoimintaan sekä kokonaisvaltaisiin turvallisuuden ja kriisinhallinnan kysymyksiin. Mäkinen toimii aktiivisesti OPTUKE-verkostossa.

**M**KT, dosentti Marita Mäkinen työskentelee tällä hetkellä tutkimusjohtajana kahdessa tutkimusprojektissa (Campus Conexus I - Korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen ja Campus Conexus II - Opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä korkeakouluopintoihin). Nykyiset kiinnostuksen kohteet sijoittuvat projektien tutkimustyöhön. Projekteissa selvitetään muun muassa korkeakouluopiskelijoiden opintojen hitaan etenemisen ja keskeyttämisen riskitekijöitä sekä pyritään kehittämään opintoihin kiinnittymistä edistävää ja opiskelijoiden ja opettajien osallisuutta vahvistavaa toimintakulttuuria.

**O**DI, KM Tarja Ojala on vapaa tutkija. Tekniikan jatko-opinnopissa hän on erikoistunut turvallisuusjohtamiseen. Ojala on kiinnostunut laaja-alaisesti turvallisuuden eri osa-alueista, turvallisuusongelmien taustalla olevasta ihmisten ja asioiden välisestä vuorovaikutuksesta, turvallisuuden mittaamisesta ja relevanteista mittareista. Hän suhtautuu vakavasti kouluissa tapahtuneisiin väkivallantekoihin, mutta haluaa muistuttaa, ettei perinteisempiäkään uhkia saa unohtaa.

**P** **Jyri Paasonen** työskentelee turvallisuusalan yliopettajana Laurea-ammattikorkeakoulussa ja tutkijana empiirisen turvallisuustutkimuksen tutkimusryhmässä. Hän on ollut mukana useiden eri toimialojen turvallisuuden ja riskienhallinnan kehittämisen- ja tutkimusprojekteissa. Lisäksi hän on kirjoittanut Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen –teoksen. Paasonen on ollut mukana myös kehittämässä oppilaitosturvallisuuteen liittyviä koulutuksia, kuten Opinturvaa ja Oppilaitosturvallisuuden erikoistumisopintoja.

**P** **KM, AEO Raija Paju** toimii Hämeenlinnan ammattikorkeakoulussa Hyvinvointiosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskuksen lehtorina ja valmistelee väitöskirjaa Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikössä. Hänen kehittämisen- ja tutkimusmielenkiintonsa kohdentuu lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseen etsimällä ja kehittämällä uudenlaisia oppimisympäristöjä ja pedagogisia toimintamalleja moniammatillisessa yhteistyössä esimerkiksi koulun, kulttuuri- ja taidelaitosten, lasten ja nuorten harrastustoimintaa tarjoavien tahojen sekä sosiaaliviranomaisten kanssa. Ammatillinen osaamisalue on kasvatustieteet, erityisopetus sekä taito- ja taideaineiden ohjaaminen ja opettaminen.

**R** Kasvatustieteen lisensiaatti **Irmeli Rantala** opettaa Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden yksikössä erityiskasvatusta tuleville varhais-, luokan- ja aineenopettajille. Hänellä on monipuolinen kokemus oppimisen ja käytösongelmaisten erityis(luokan-)opettajana eri luokkatasoilla varhaiskasvatuksesta lukiokoulutukseen. Lisensiaatintutkimuksessaan hän pohti 16–25-vuotiaiden nuorten tukimuotojen moninaisuutta ja tulevassa väitöskirjassaan hän tarkastelee lukiolaisten turvaverkostoa.

**S** **Brita Somerkoski** on naantalilainen kasvatustieteen tohtori, ensimmäiseltä koulutukseltaan luokanopettaja. Tohtorin tutkinnon suorittuaan hän siirtyi pelastuslaitalle projektitehtäviin. Hän tarkastelee lasten luvattonta sytyttelyä ja koulun turvallisuuskulttuuria pedagogis-pelastuksellisesta näkökulmasta. Tähän liittyy voimakkaasti käyttäytymistieteisiin liittyvät ongelmanasettelut teknisten turvallisuusratkaisujen sijaan. Lasten luvattomasta sytyttelystä Somerkoski kiinnostui ollessaan Yhdysvalloissa stipendiaattina. Sieltä sekä Ruotsista ja Isosta-Britanniasta hän sai ohjeeksi käynnistää tutkimus- ja kehittämishankkeen lasten sytyttelystä. Tulipysäkki-hanke on muokattu Suomen kulttuuriin sovivaksi, muun muassa viranomaisyhteistyön osalta. Somerkoski toimii aktiivisesti OPTUKE-verkostossa.

**V** Johtava tutkija, DI **Kai Valonen** on työskennellyt Onnettomuustutkintakeskuksessa 2000-luvun alusta lähtien ja ollut vuodesta 2006 alkaen johtavan tutkijan virassa. Tehtäviin on kuulunut erilaisten onnettomuuksien tutkintaryhmien ohjaaminen ja ryhmissä työskentely. Tapaukset ovat olleet monipuolisia kuten esimerkiksi kattoromahduksia, vakavia tulipaloja, räjähdyksiä, hukkumiskuolemia, teollisuuden tapah-tumia ja tieliikenteen vakavimpia onnettomuuksia. Kai Valonen oli Jo-kelan koulusurmien tutkintalautakunnan sihteeri ja Kauhajoen koulus-urmien tutkintalautakunnan jäsen.

**V** Aktiivinen ja turvallinen koulupäivä -hankkeen tutkimusryhmä. Safe and Active Schoolday – A Well-Being Partnership, SAS, on Turun ja Tallinnan opetustoimen kehittämishanke. Turun yliopiston monitie-teinen tutkijaryhmä suorittaa suomalaisen tutkimusosuuden. Hank-keen tutkijana toimii KM **Marjaana Virta**. Ryhmän muut jäsenet ovat professori **Arja Virta** ja erikoistutkija **Riitta Asanti** opettajankoulutus-laitokselta, KT **Niina Junntila** (kasvatustieteiden tiedekunta), dosentti **Pasi Koski** (kasvatustieteiden laitos) sekä dosentti **Leena Koivusilta** (sosiaalitieteiden laitos).

**W** FT **Matti Waitinen**, helsinkiläinen tietokirjailija ja opetustoimen ja turvallisuuden ammattilainen, on toiminut peruskoulussa luokanopet-tajana ja rehtorina vuosina 1985-1999. Vuosina 1999-2001 Waitinen oli Helsingin Pelastuskoulun pedagogisena asiantuntijana ja vanhempa-na opettajana; vuodesta 2001 lähtien Helsingin Pelastuskoulun rehto-rina. Hän on kasvatustieteen maisteri, filosofian tohtori sekä Master of Security. Waitinen on julkaissut noin 30 turvallisuuteen liittyvää opas-ta, oppikirjaa ja sähköistä opetusmateriaalia. Nykyisessä työtehtäväs-ään hänen erityisen mielenkiintonsa kohteina ovat olleet helsinkiläis-ten koulujen turvallisuusasiat. Waitinen toimii aktiivisesti OPTUKE-verkostossa.



2012





TAMPEREEN  
YLIOPISTO

**optuke**

Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin  
kehittämisverkosto

ISBN 978-951-44-8788-0

