

Reetta Kinnunen
Johanna Liljeroos-Cork
Henri Rikander
Sirpa Virta
Elias Pekkola
Sari Tappura

Opetusalan kriisivalmiudet

CrisPrep-hankkeen loppuraportti

Tampereen yliopisto
Johtamisen ja talouden tiedekunta
2023



Työsuojelurahasto
Arbetarskyddsfonden
The Finnish Work Environment Fund

Työsuojelurahasto on osallistunut hankkeen rahoittamiseen (Hankenumero 200366)

Loppuraportti

Tampere, 2023

ISBN 978-952-03-2736-1 (verkkojulkaisu)

Tampereen yliopisto – Tampere University

Reetta Kinnunen, Johanna Liljeroos-Cork, Henri Rikander, Sirpa Virta, Elias Pekkola & Sari Tappura

CrisPrep – Opetusalan kriisivalmiudet

Loppuraportti

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	2
2 Opettajan osaaminen, varautuminen ja suorituskyky kriiseissä.....	4
2.1 Kriisi oppilaitoksessa	4
2.2 Varautuminen kriisiin.....	4
2.3 Kriisivalmius	5
2.4 Suorituskyky	7
2.5 Kriisitypologia.....	9
3 Tutkimusasetelma ja tutkimusmenetelmät.....	12
3.1 Tutkimuskysymykset.....	12
3.2 Dokumenttiaineisto ja -analyysi.....	13
3.3 Kyselyaineisto, mittarit ja määrällinen analyysi.....	14
3.4 Haastatteluaineisto ja laadullinen sisällönanalyysi.....	17
4 Oppilaitosten kriisinhallinnan rakenteet	19
4.1 Opetusalan kriisivalmiuksien lainsäädännöllinen pohja	19
4.2 Varautumisen strategiset periaatteet läpi hallinnon.....	24
4.3 Kunta, kunnalliset palvelut ja alueellinen yhteistyö	27
4.4 Oppilaitos ja sen toimijoita ohjaavat ohjeet.....	30
5 Tulokset.....	33
5.1 Kyselyaineiston tulokset	33
5.2 Haastatteluaineiston tulokset.....	45
6 Johtopäätökset.....	53
Lähteet	58
Liitteet.....	65

Tiivistelmä

Tämä tutkimus tarkastelee oppilaitosten ja tarkemmin opettajien kriisivalmiuksia. Keväällä 2020 alkanut covid-19-pandemia on nähty yhteiskunnan eri aloja ja toimintoja laajasti haastavana kriisinä. Etenkin koulutussektori on ollut pandemian vuoksi ennennäkemättömien haasteiden edessä. Kriisi on vaikuttanut erityisesti opetushenkilöstön työhön. Poikkeustila ja sen mukanaan tuoma etäopetus ovat koettelleet opettajien kriisinsietokykyä tilanteessa, jossa he ovat jo ennestään työskennelleet erilaisten kuormittavien tekijöiden, kuten niukentuneiden resurssien, kasvavien ryhmäkokojen, uhkailun ja väkivallan uhan keskellä (Kinnunen, Liljeroos-Cork & Virta 2021). Sillä, miten opettajat selviytyvät erilaisista kriiseistä, on heijastevaikutuksia koko koulutusjärjestelmään. Opettajien kriisivalmiuksien ja kriisinaikaisen suorituskyvyn voidaan ajatella yhteiskunnassa kannattelevan opetuksen jatkuvuutta ja mahdollistavan koulutusinstituutioiden toiminnan ylläpidon kriisiaikanakin.

Teoreettisesti tutkimus kytkeytyy kriisinhallinnan käsitteiden yhteensovittamiseen oppilaitoskontekstissa. Tutkimus on osa laajempaa turvallisuuden- ja kriisinhallinnan teoreettista keskustelua, jossa riskiperusteisen varautumisen lisäksi tarkasteluun on nykyään nostettu toimijoiden resilienssi. Tutkimuksessa kuvataan, miten toimijoiden kriisivalmius rakentuu 1) strukturoidulla varautumisella karttuneista osaamistekijöistä eli tiedoista ja taidoista, joiden avulla pyritään ennakolta valmistautumaan kriisitilanteisiin, sekä 2) resilienssistä, jolla viitataan yksilön kykyyn kohdata vaikeuksia menettämättä toimintakykyään ja palautua näistä. Kokonaisuudessaan tutkimuksen tavoite on selkeyttää käsitteiden – kriisivalmiuden, resilienssin ja kriisinaikaisen suorituskyvyn – välisiä suhteita ja ymmärtää niiden kytköksiä niin yksilö- kuin organisaatiotasolla.

Tutkimusote on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen, ja tutkimusaineistoina tarkastellaan dokumenttiaineistoa (N = 15), kyselyaineistoa (N = 711) sekä haastatteluaineistoa (N = 10). Dokumenttien sisällönanalyysin avulla on selvitetty lainsäädännöllisiä ja hallinnollisia rakenteita, jotka määrittelevät oppilaitosten kriisinhallintaa ja kriisijohtamista. Dokumenttianalyysi on lisäksi toiminut kyselytutkimuksen rakentamisen pohjana. Kyselytutkimuksen kohteena oli ensimmäisen ja toisen asteen opetushenkilöstö. Dokumenttiaineiston ja kyselytutkimuksen tuloksia on tarkennettu vielä haastattelututkimuksella.

Tutkimustulosten mukaan opetushenkilöstön tiedot ja taidot toimia erilaisissa kriisitilanteissa ovat tyydyttäviä. Tulokset osoittavat, että osaamisella ja resilienssillä on positiivinen yhteys oletettuun suorituskykyyn kaikissa tutkimuksessa määritetyssä neljässä kriisityypissä. Eriteltynä voidaan vielä sanoa, että taidoilla on tietoa vahvempi lineaarinen yhteys, mikä nostaa nimenomaan kriisivalmiustaitojen harjoittelun keskiöön, kun pohditaan, miten opetushenkilöstön suorituskykyä kriiseissä voitaisiin kehittää. Harjoittelun tärkeyttä vahvistavat myös haastatellut turvallisuusasiantuntijat. Kriisitilanteista selviämisen todennäköisyyttä tukee se, että resilienssi on vähintään normaalilla tasolla.

Haastattelutulosten perusteella kansalliset strategiat, lainsäädäntö ja ohjeet jättävät verrattain paljon tulkinnanvaraa kriiseihin varautumisessa. Tämä johtaa siihen, että kriiseihin varautuminen kunnissa ei ole tasalaatuista. Toisaalta väljä säätely mahdollistaa paikallisuuden huomioimisen. Systemaattista kriiseihin varautumisen prosessia ei näytä olevan olemassa, vaan kunnat ja oppilaitokset varautuvat hyviksi katsomillaan tavoilla. Koronapandemia on kuitenkin vauhdittanut yhteistyökäytäntöjä eri toimijoiden välillä niin kunnissa kuin oppilaitoksissa, joten kriiseihin varautuminenkin saattaa tulevaisuudessa olla moniammatillisempaa ja laajempaa kuin aikaisemmin.

1 Johdanto

Tämä tutkimus tarkastelee oppilaitosten ja tarkemmin opettajien kriisivalmiuksia. Keväällä 2020 alkanut covid-19-pandemia on nähty yhteiskunnan eri aloja ja toimintoja laajasti haastavana kriisinä. Etenkin koulutussektori on ollut pandemian vuoksi ennennäkemättömien haasteiden edessä. Kriisi on vaikuttanut erityisesti opetushenkilöstön työhön. Poikkeustila ja sen mukanaan tuoma etäopetus ovat koetelleet opettajien kriisinsietokykyä tilanteessa, jossa he ovat jo ennestään työskennelleet erilaisten kuormittavien tekijöiden, kuten niukentuneiden resurssien, kasvavien ryhmäkokojen, uhkailun ja väkivallan uhan keskellä (Kinnunen, Liljeroos-Cork & Virta 2021). Sillä, miten opettajat selviytyvät erilaisista kriiseistä, on heijastevaikutuksia koko koulutusjärjestelmään. Opettajien kriisivalmiuksien ja kriisinaikaisen suorituskyvyn voidaan ajatella yhteiskunnassa kannattelevan opetuksen jatkuvuutta ja mahdollistavan koulutusinstituutioiden toiminnan ylläpidon kriisiaikanakin.

Suurella todennäköisyydellä tulevaisuudessakin syntyy kriisejä, jotka aiheuttavat häiriöitä yksittäisten oppilaitosten arkeen ja joilla on heijastevaikutuksia koko suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Esimerkkejä oppilaitoksia koskettavista kriiseistä tunnetaan lähihistoriasta niin ulkomailta kuin kotimaasta. Näihin ovat lukeutuneet muun muassa erilaiset onnettomuudet, kuten tulipalot tai kaasuja kemikaalivuodot, vakavat väkivallanteot, kuten kouluampumiset, sekä luonnonkatastrofien aiheuttamat tuhot (Heath & Sheen 2005). Tulevaisuudessa ilmastonmuutoksen on ennustettu aiheuttavan kriisejä, joiden vaikutukset todennäköisesti ulottuvat jollain tavalla myös suomalaisiin koulutusinstituutioihin. Tutkijat ovat kehottaneet yhteiskunnallisia instituutioita varautumaan sään ääri-ilmiöiden, lisääntyvien pakolaisvirtojen ja tartuntatautien kaltaisiin kriiseihin myös Suomessa. (Erkamo, Pilli-Sihvola, Harjanne & Tuomenvirta 2021.)

Viimeaikaiset selvitykset suomalaisen yhteiskunnan turvallisuudesta ja kokonaisresilienssistä sekä yhteiskunnan eri resilienssitason yhteenkietoutuvuudesta lisäävät tutkimusaiheen yhteiskunnallista merkitystä ajassamme (Hyvönen ym. 2019). Resilienssillä, jolla viitataan toimijan kriisinsietokykyyn, palautumiseen ja mukautumiseen, on yhä keskeisempi asema uusien turvallisuusuhkien ja kriisien yhteydessä. Koulutusjärjestelmää voidaan pitää yhteiskunnan kannalta kriittisenä infrastruktuurina, ja sen kriisinkestävyydellä katsotaan olevan erityinen merkitys yhteiskunnassamme (Rikander 2021, s. 7). Hyvösen ja kollegoiden (2019) mukaan instituutiot tukevat yksilön resilienssiä, mutta samalla yksilön resilienssi kanavoituu instituutioiden ylläpitäväksi voimaksi. Opettajien resilienssiä voidaan siten pitää keskeisenä koulutusinstituutioiden kriisinkestävyyden kannalta.

Tutkimuksen teoreettinen relevanssi kytkeytyy kriisinhallinnan käsitteiden yhteensovittamiseen oppilaitoskontekstissa. Tutkimus on osa laajempaa turvallisuuden- ja kriisinhallinnan teoreettista keskustelua, jossa riskiperusteisen varautumisen lisäksi tarkasteluun on nykyään nostettu toimijoiden resilienssi. Kriisinhallinnan tutkimuskirjallisuudessa on lukuisia teoreettisia mallinuksia resilienssiin liittyvien käsitteiden välisistä suhteista. (Ks. Pursiainen 2018; Boin & Lagadec 2000; Weick & Sutcliffe 2007; Wachtendorf 2003.) Weick ja Sutcliffe (2007) sekä Boin ja Lagadec (2000) ovat tehneet kiinnostavan teoreettisen jaon resilienssin ja strukturoidun varautumisen välille. Heidän mukaansa ennakoivaan varautumiseen perustuvat strategiat, kuten valmiussuunnitelmat ja harjoitellut toimintamallit, toimivat parhaiten ennalta tunnistettujen uhkien ja riskien yhteydessä, mutta lisäksi tarvitaan resilienssiä etenkin uusien ja kompleksisten kriisien yllättäessä. (ibid.) Suomalaisessa oppilaitosturvallisuuden kontekstissa Kurki ja kollegat (2019) ovat käyttäneet samantapaista teoreettista jakoa – riskiperusteista näkökulmaa ja resilienssin näkökulmaa.

Tämä tutkimus liittyy samaan teoreettiseen keskusteluun tarkastelemalla, miten toimijoiden kriisivalmius rakentuu 1) strukturoidulla varautumisella karttuneista osaamistekijöistä eli tiedoista ja taidoista, joiden avulla pyritään ennakolta valmistautumaan kriisitilanteisiin, sekä 2) resilienssistä, jolla

viitataan yksilön kykyyn kohdata vaikeuksia menettämättä toimintakykyään ja palautua näistä. Opettajien resilienssiä on suurimmaksi osaksi tutkittu opettajan työnkuvan ja kouluympäristöön liittyvien päivittäisten haasteiden osalta mittareilla, jotka soveltuvat huonosti tämän tutkimuksen kontekstiin (Gu 2018; Beltman, Mansfield & Price 2011). Tämä jättää selvän tutkimusaukon kriisitilanteissa tarvittavan resilienssin mittaamiseen. Tutkimuksen tavoitteena on selkeyttää käsitteiden – kriisivalmiuden, resilienssin ja kriisinaikaisen suorituskyvyn – välisiä suhteita ja ymmärtää niiden kytköksiä sekä yksilö- että organisaatiotasolla.

2 Opettajan osaaminen, varautuminen ja suorituskky kriiseissä

2.1 Kriisi oppilaitoksessa

Kriisille on mahdollista löytää niin tutkimuskirjallisuudessa kuin arkielämässä lukuisia eri määritelmiä. Yhteisesti hyväksytyyn määritelmän puute leimaa myös kriisijohtamista tieteenalana (Pursiainen 2017). Käsitteellisesti kriisiä on määritelty muun muassa seuraavilla tavoilla:

”Kriisit ovat todennäköisyyksiltään pieniä, mutta vaikutuksiltaan suuria (ts. vahingoittavia) tapahtumia” (Pearson ym. 1998).

”Kriisi voidaan käsittää mullistavana jaksona, joka häiritsee jokapäiväistä elämisen järjestystä ja uhkaa keskeisiä arvoja sekä rakenteitamme useimmiten yllättävillä ja ennalta arvaamattomilla tavoilla” (Rosenthal ym. 1997).

”Kriisillä viitataan äkilliseen tai hitaasti kehittyvään muutokseen, joka johtaa kiireelliseen ongelmaan, johon on puututtava välittömästi” (Luecke & Barton 2004).

”Ensinnäkin kriisi on tilanne, joka uhkaa olennaisesti toimijan keskeisiä arvoja tai tavoitteita. Toiseksi päätöksenteolle kriisissä on vain rajallinen aika lähestyvistä määrääjasta tai toimettomuudesta johtuvasta kustannusten noususta johtuen. Kolmanneksi tilanteeseen liittyy lukuisia arvaamattomia tapatumia ja/tai epävarmuustekijöitä, ja sen tähden tilanteesta on vaikea muodostaa selkeää kuvaa.” (Pursiainen 2017.)

Edellä esitetyistä määritelmistä huomataan, että kriiseillä on monia eri ulottuvuuksia ja ne ilmenevät yksilöiden elämässä, yhteisöissä, instituutioissa tai yhteiskunnissa. Kriisi voi olla paikallinen, alueellinen, kansallinen tai kansainvälinen. Kriisit voivat olla ainutkertaisia poikkeuksellisia tapahtumia tai syklisesti ilmeneviä toistuvia haasteita (Juntunen & Hyvönen 2020). Käsitteen määrittelyhaasteista huolimatta voidaan katsoa, että kriisejä määrittää oleellisesti niiden konteksti eli ympäristö, jossa kriisi tapahtuu, ja toimijat, joita kriisi koskee.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaitosympäristössä (konteksti) tapahtuvia kriisejä, jotka koskettavat opettajia (toimija). ”Koulukriisiä” on tutkimuskirjallisuudessa luonnehdittu muun muassa ”äkilliseksi, hallitsemattomaksi ja erittäin negatiiviseksi tapahtumaksi, jolla on potentiaalia vaikuttaa koko kouluyhteisöön” (Brock 2002) tai ”miksi tahansa hätätilanteeksi, joka joko välillisesti tai pysyvästi uhkaa opiskelijoiden ja henkilökunnan hyvinvointia” (Heath ym. 2007; Staupe & Kruke 2018). Kriisi voi vaikuttaa suureen määrään kouluyhteisön jäseniä, tai se voi rajoittua pieneen ryhmään tai jopa yksilöön. Tässä tutkimuksessa keskitytään kouluyhteisöä laajasti koskettaviin kriiseihin, joiden katsotaan uhkaavan oppilaitosten turvallisuutta ja vakautta ja jotka aiheuttavat häiriöitä jokapäiväiseen toimintaan. (Johnson 2000.) Tutkimuksessa tarkastellut kriisityypit on määritelty tarkemmin luvussa 2.5.

2.2 Varautuminen kriisiin

Kriisinhallinnassa pyritään ennakoimaan eli ehkäisemään ja pienentämään riskejä silloin, kun se on mahdollista ja kannattavaa kustannusten ja hyötyjen tasapainon näkökulmasta. Mikäli tiettyjä riskejä ei ole mahdollista poistaa kokonaan, niihin voi kuitenkin varautua. Kyse on riskiperusteisesta turvallisuusjohtamisesta, jossa dokumentoidulla riskienarvioinnilla on mahdollista muodostaa näkemys toiminnan luonteesta ja sitä uhkaavien tekijöiden vaikutuksesta jatkuvuuteen,

turvallisuuteen ja toiminnan vaatimustenmukaisuuteen (Rikander 2021, s. 87). Puhuttaessa varautumisesta oletetaan kriisin toteutuvan, ja siksi varautuminen kohdistuu kriisinaikaiseen toimintakykyyn. Varautumisen tulisi perustua riskinhallinnan tuloksiin, ja varautumisvaihtoehdot tulisi suunnata niihin riskeihin, jotka valikoituvat riskinhallinnan arvoiksi mutta joita ei voitu kokonaan poistaa. Varautumisen päämääränä on lieventää kriisin seurauksia sen iskiessä. Siten varautuminen ja sen yksittäiset komponentit ovat käytännössä sitä, että jatkuvasti rakennetaan esteitä mahdollisen kriisin vaikutusten lieventämiseksi. (Pursiainen 2017.)

Ei ole olemassa universaalisti hyväksytyjä käytäntöjä, miten toimijoiden tulisi varautua kriisitilanteisiin. Tästä huolimatta kirjallisuudessa sekä ammattilaisten kesken vilisee paljon yhteneväisiä varautumisen periaatteita ja menettelytapoja, kuten riski- ja valmiusanalyysi, valmiussuunnittelu, resurssien kohdentaminen, yhteistyökuvioiden rakentaminen ja koordinaatio, koulutus ja harjoittelu, suunnitelmien testaaminen ja auditointi. Yleisesti varautumalla pyritään rakentamaan valmiuksia, joiden avulla voidaan tehokkaasti ennakoida kriisejä, vastata niihin ja palautua niistä. Oppilaitosten varautumisessa on korostettu kriisi- ja valmiussuunnittelun, harjoittelun ja perehdytyksen, kriisiviestinnän, psykologisen tuen ja jälkipuinnin merkitystä. (Ks. Olinger Steevens 2017; Brock ym. 2009; Opetushallitus 2021e.)

Kouluissa kriiseihin varautumisessa tulisi pyrkiä etenkin oppilaiden ja opiskelijoiden turvallisuuden ylläpitoon kaikissa tilanteissa sekä minimoida heidän altistumistaan traumaattisille tilanteille kriisin aikana ja sen jälkeen. Vaikka etukäteen suunnitellut toimenpiteet ovatkin keskeisiä hyvän kriisivasteen aikaansaamisessa, ovat useat tutkija kuitenkin nostaneet esille varautumisen harhan (ks. McConnell & Drennan 2006; Pinkowski 2008; Pursiainen 2017). Tällä viitataan siihen tosiasiaan, että on mahdotonta varautua ja laatia suunnitelmia jokaisen kriisitilanteen varalle siten, että kaikki vaarat ja uhkat olisi otettu huomioon. Kriisien luonteeseen kuuluvat osaltaan niiden ennalta-arvaamattomuus ja yllättävät käänneet tapahtumaketjuissa. Siksi osa tutkijoista onkin korostanut, että on hyvä jättää tilaa ennalta valmistelemattomalle toiminnalle eikä suunnitelmista kannata tehdä liian jäykkiä ja yksityiskohtaisia. Lisäksi on nostettu esiin resilienssin tärkeys niin organisaatio- kuin yksilötasolla toimintakyvyn ja kriisinkestävyiden ylläpitäjänä. (Stern 2013; Pursiainen 2017; Boin & Lagadec 2000.)

2.3 Kriisivalmius

Myös kriisivalmiudelle on tutkimuskirjallisuudessa monenlaisia määritelmiä, eivätkä kriisivalmius (*crisis readiness*) ja kriiseihin varautuminen (*crisis preparedness*) ole aina selvästi erotettavissa toisistaan. Useimmiten kriisivalmiuden katsotaan kuitenkin rakentuvan kriiseihin varautumalla. (Ks. Pursiainen 2018.) Kriisivalmius on määritelty muun muassa valmiudeksi selvitä kriisin aiheuttamasta epävarmuudesta ja muutoksesta (Rousaki & Alcott 2006; Reilly 1987). Parnellin ja Cradallin (2021) mukaan kriisivalmius viittaa tulevaisuuden kyvykkyyksiin selvitä todennäköisyyksiltään pienistä mutta vaikutuksiltaan suurista haittatapahtumista. Sheaferin työryhmän (2003) mukaan kriisivalmiudella viitataan valmiuteen ennakoida ja tehokkaasti puuttua sisäisiin tai ulkoisiin vastoinkäymisiin, jotka voivat aiheuttaa moniulotteisen kriisin. Keskeisiä ovat kriisien mahdollisuuden tiedostaminen ja valmistautuminen ennakoivasti niiden esiintymiseen. (Sheafer ym. 2003.) Tässä tutkimuksessa kriisivalmiutta tarkastellaan laajasti varautumisen tuloksena saavutettuna tilana, jossa kyetään vastaamaan erilaisiin uhkiin (Kokonaisturvallisuuden sanasto 2017).

Kansainvälisissä tutkimuksissa kriisivalmiutta ylläpitävinä tekijöinä on pidetty muun muassa oppilaitosten kokonaisvaltaista ja yhteistyöverkostot huomioon ottavaa valmiussuunnittelua ja säännöllistä harjoittelua, joka mahdollistaa suunnitelman testaamisen ja helpottaa sen mukaisten toimintamallien aktivoimista kriisitilanteessa. Lisäksi korostetaan johtamisvastuiden ja roolien

selkeyttämistä niin oppilaitoksen sisällä kuin myös suhteessa ulkopuolisiin toimijoihin ja yhteistyökumppaneihin. (Olinger Steevens 2017; Brook ym. 2009; Nickerson 2014.) Kun oppilaitosten ja tunnistettujen yhteistyötahojen kesken vallitsee jaettu ymmärrys toiminnasta ennen kriisiä, kriisin aikana ja kriisin jälkeen, se mahdollistaa tehokkaan ja integroidun vasteen kriisiin (Jimerson ym. 2005; Brook ym. 2004).

Behavioristisesta yksilönäkökulmasta kriisivalmius viittaa ”valmiuteen vastata ja reagoida roolinmukaisesti” (Smits ym. 2003). Muun muassa suunnittelulla, nimetyillä vastuutehtävillä, harjoittelulla ja perehdytyksellä katsotaan olevan merkittävä vaikutus kriisivalmiuteen. Olinger Steevensin ja kollegoiden (2017) mukaan ilman asianmukaista valmistelua ja osaamista oppilaitoksen henkilökunnan on hyvin vaikeaa tehdä välittömiä toimintapäätöksiä paineen alaisena. Osallistavan ja ennakoivan suunnittelun, koulutuksen ja harjoittelun avulla koulun henkilökunta pystyy reagoimaan tehokkaasti ja roolinmukaisesti odottamattoman tapahtuman sattuessa. (Olinger Steevens ym. 2017; Machado 2020; Brock ym. 2009.) Kriisivalmiutta kerrytetään varautumalla, ja sitä voidaan tarkastella roolin mukaisena osaamisena (Smits ym. 2003). Osaaminen muodostaakin tässä tutkimuksessa opettajien kriisivalmiuden ensimmäisen ulottuvuuden.

2.3.1 Osaaminen kriisivalmiuden ensimmäisenä ulottuvuutena

Osaamisella (*know-how, competence*) viitataan laajaan kirjoon inhimillistä toimintaa, muun muassa tiedonhankintaan ja erilaisiin käytännön taitoihin liittyvään osaamiseen (Mutanen 2008). Boundin ja Lin (2013) mukaan osaamisen katsotaan muodostuvan klustereista tietoja, taitoja ja asenteita, joita kartutetaan oppimalla, ja osaaminen määritellään ”kyvyksi suorittaa tietty tehtävä nojaten oikeisiin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin”. David Gatfield (2008) on tutkinut kriisinhallintaosaamista ja määritellyt osaamisen koostuvan tiedoista ja taidoista sekä kyvystä soveltaa näitä tietyssä kontekstissa. Pursiainen (2018) on puolestaan käyttänyt termiä ”kyvykkyyksien rakentaminen” (*capability-building*), jolla kriisinhallinnan kontekstissa viitataan tietoihin ja taitoihin, joita kerrytetään erilaisen harjoittelun ja koulutuksen avulla tiettyä kriisinhallinnan tehtävää varten.

Tässä tutkimuksessa opettajien kriisiosaamisen katsotaan muodostuvan aikaisempia tutkimuksia seuraten tiedoista ja taidoista, joita opettaja tarvitsee vastatakseen kriisitilanteeseen. Jotta osaamisen tasosta on mahdollista sanoa jotain, on Gatfieldiä (2008) mukailen määriteltävä arvioinnin kohteena olevat tiedot ja taidot, joita tarvitaan erilaisten kriisien yhteydessä.

2.3.2 Resilienssi osana kriisivalmiutta

Koska resilienssille kattokäsitteenä on hyvinkin erilaisia määritelmiä, vaihtelee myös yksilötason resilienssin määritelmä tieteenaloittain ja tutkimuskontekstin mukaan. Yleensä resilienssillä viitataan toimijan, kuten yksilön, yhteisön tai organisaation kykyyn ottaa vastaan vaikeuksia sekä palautua tai ponnistaa takaisin näistä. Yksilötasolla resilienssi käsitetään osaksi henkistä suorituskykyä, ja sitä voidaan pitää ikään kuin yläkäsitteenä toimintamalleille, taidoille, ominaisuuksille ja resursseille, jotka tukevat kykyämme ottaa vastaan haasteita, palautua, oppia ja vahvistua. (Hyvönen ym. 2018; Masten, Best & Garnezy 1990.) Osa tutkimuksista määrittelee resilienssiä tarvittavan myös arkipäivän haasteista selviämiseen. Opettajien resilienssiä onkin suurimmaksi osaksi tutkittu opettajan työnkuvan ja kouluympäristöön liittyvien päivittäisten haasteiden osalta mittareilla, jotka soveltuvat huonosti tämän tutkimuksen kontekstiin (Gu 2018; Beltman, Mansfield & Price 2011). Tämä jättää selvän tutkimusaukon kriisitilanteissa tarvittavan resilienssin mittaamiseen.

Tässä tutkimuksessa huomio kohdistuu valmiuksiin, joiden voidaan katsoa olevan merkityksellisiä opettajan kannalta laajamittaisen kriisin sattuessa. Yksilötason resilienssi määritellään kyvyksi kohdata merkittäviä vaikeuksia tai kyvyksi ponnistaa takaisin merkittävistä vaikeuksista (Carver 1998; Tusaie & Dyer 2004; Chmitroz ym. 2018), ja sen katsotaan olevan erityisen keskeistä kriisin kohtaamisen ja siitä selviytymisen kannalta. (Fletcher ym. 2013.) Täten resilienssiä voidaan tarkastella osana kriisivalmiutta, kun kriisivalmiudella viitataan tulevaisuuden kyvykkyyksiin, joiden avulla on mahdollista vastata kriisiin. Resilienssiä tarkastellaan tässä tutkimuksessa kriisivalmiuden toisena osana, ja se määritellään kyvyksi ottaa vastaan merkittäviä vastoinkäymisiä ja ponnistaa takaisin näistä (Smith ym. 2008).

Resilienssi ei ole vain henkilökohtainen ominaisuus vaan monimutkainen rakennelma, joka on tulosta riskien ja suojaavien tekijöiden välisestä dynaamisesta suhteesta (Benard 2004). Resilienssin muodostumiseen ja sen yksilölliseen olomuotoon vaikuttavat niin yksilön ominaisuudet kuin myös ulkoiset tekijät (Hyvönen ym 2019). Opettajien resilienssitutkimuksissa on kiinnitetty huomiota erilaisiin kontekstuaalisiin tekijöihin, joiden katsotaan vaikuttavan opettajan resilienssiin. Oppilaitoksen tuella ja hyvillä suhteilla oppilaitoksen johtoon sekä muihin työntekijöihin on havaittu olevan resilienssiä vahvistavia vaikutuksia. (Mansfield ym. 2015; Wosnitza ym. 2014; Gu 2018.)

Tutkimuksissa on korostettu, että kriisitilanteessa organisaation resilienssin kannalta keskeisiä ovat työntekijät, jotka osoittavat kykyä toipua vastoinkäymisistä ja jotka jatkuvasti pyrkivät kehittämään henkilökohtaisia ja työpaikan resursseja. Siten heillä on kyvykkyyksiä jatkuvaan sopeutumiseen ja resilienssiin käyttäytymiseen kartuttamiensa psykologisten resurssien ansiosta. (Ks. Kuntz, Malinen & Näswall 2017; Kantur & Iseri-Say 2012.) Resilienssi auttaa selviämään kriisitilanteessa niin että yksilö kykenee toimimaan tehokkaasti epävarmuudesta, rajallisista resursseista ja puutteellisesta informaatiosta huolimatta (Hyvönen ym. 2019; Valli 2020; Joutsenniemi & Lipponen 2015).

Sotilasammattit sisältyvät erilaisia uhka- ja vaaratilanteita, ja niiden kontekstissa resilienssin on katsottu ylläpitävän henkistä toimintakykyä. Sotilaalliset kriisinhallintatehtävät ovat haasteellisia ja koettelevat yksilöllisiä kestävyysrajoja. Psykologisen resilienssin on todettu palauttavan sotilaita toimintakykyisiksi erilaisista haasteellisista tilanteista ja posttraumaattisesta stressistä sekä auttavan yksilöä sopeutumaan riskeihin ja vastoinkäymisiin. Resilienssiä on pidetty edellytyksenä kriisiajan terveille toimintakyvylle ja tehtävien suorittamiselle. (Jussila 2015; Huhtinen & Paananen 2013.) Kaiken kaikkiaan resilienssin katsotaan tukevan yksilön suoriutumista vaativista olosuhteista sekä pitämällä yllä toimintakykyä kriisin aikana että auttamaan yksilöä palautumaan ja oppimaan vastoinkäymisistä.

Resilienssiä tarkastellaan tässä tutkimuksessa kriisivalmiuden toisena osana ja se määritellään kyvyksi ottaa vastaan merkittäviä vastoinkäymisiä ja ponnistaa takaisin niistä (Smith ym. 2008). Siksi resilienssin mittaamiseen soveltuu useissa aikaisemmissa tutkimuksissa validoitu Brief Resilience Scale, joka pyrkii henkilökohtaisten ominaisuuksien sijaan arviomaan resilienssiä sen alkuperäisen merkityksen mukaisesti: kyynä ponnistaa takaisin vaikeuksista. (Smith, Tooley, Christopher & Kay 2010; Salisu & Hashim 2017.) Organisaation tai oppilaitoksen tuella on katsottu olevan merkitys opettajien resilienssille, ja useissa opettajien resilienssiä koskevissa tutkimuksissa on luotu erinäisiä patteristoja mittaamaan tätä osa-aluetta (ks. Peixoto ym. 2018; 2020; Platsidou ym. 2018).

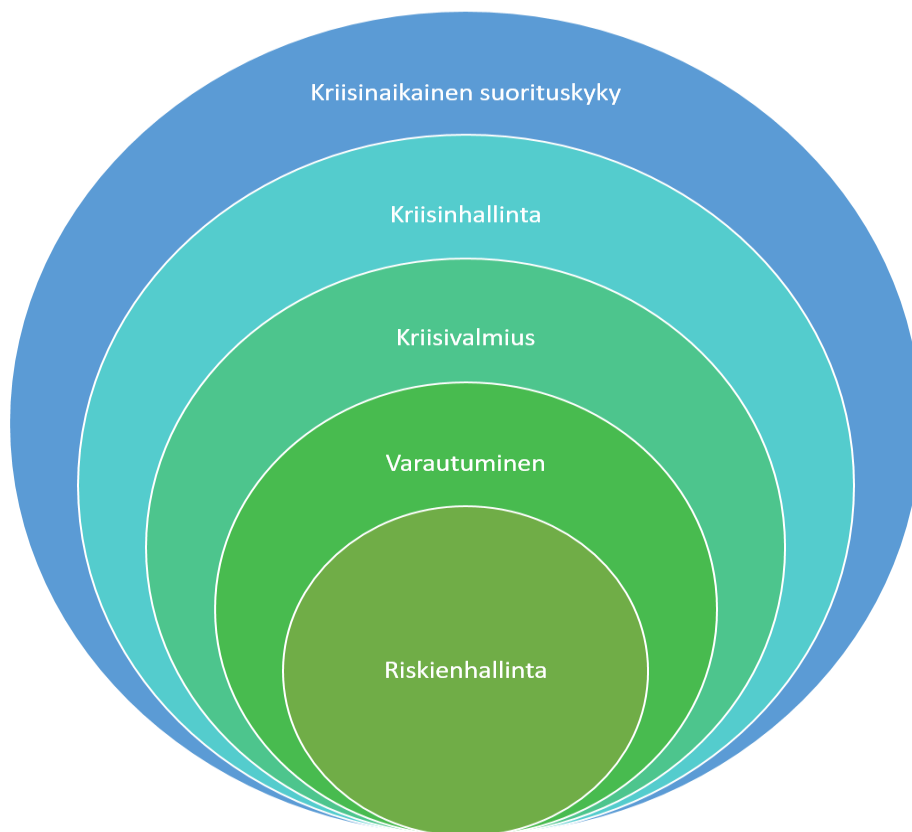
2.4 Suorituskyky

Tässä tutkimuksessa arvioidaan opettajien potentiaalista kriisinaikaista suorituskykyä (*performance*) ja kriisistä suoriutumista. Yleisesti suorituskyvyllä viitataan kykyyn saavuttaa haluttu vaikutus

määritetyissä olosuhteissa. Johtamistieteissä suorituskyvyllä on viitattu toimijan kykyyn saada aikaan tuotoksia asetetuilla ulottuvuuksilla suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Toisin sanoen suorituskyky on mitattavan kohteen kyky tehdä tuloksia suhteessa tavoitteisiin. (Laitinen 1998; Lönnqvist 2002.) Kriisinaikaisella suorituskyvyllä viitataan tässä tutkimuksessa sellaiseen kriisinaikaiseen toimintaan ja suoriutumiseen omassa roolissaan ja tehtävässään, joka edistää kriisinhallintaa ja vähentää kriisin negatiivisia vaikutuksia. Täten kriisinaikainen suorituskyky kytkeytyy kriisinhallinnan syklissä kriisivasteen vaiheeseen. Kuten edellä todettiin, varautumisella ja kriisivalmiuden rakentamisella on katsottu olevan merkitystä kriisivasteen ja kriisistä selviytymisen kannalta (Pursiainen 2018; Boin & Lagadec 2000).

Rongier ja kollegat (2013) ovat todenneet tutkimuskirjallisuuden olevan niukkaa kriisinaikaisen suorituskyvyn alueella, ja siten myös kriisinaikaisen suorituskyvyn arviointiin keskittyviä indikaattoreita on vähän. Ilmeinen ongelma mittaamisessa liittyy siihen, että kriisit ovat usein ennalta arvaamattomia ja yhtäkkiä kaottisia tapahtumia, joten tutkiminen etenkin akuutin kriisin aikana on haastavaa. Siksi arvioinnit tehdään useimmiten jälkikäteen. Tässäkään tutkimuksessa ei päästä käsiksi kriisinaikaiseen suorituskykyyn suoraan paitsi yleisvaarallisen tartuntataudin osalta, ja siksi joudutaan turvautumaan opettajien omaan arvioon oletetusta suorituskyvystä eri kriisityyppien yhteydessä.

Tässä tutkimuksessa kriisinaikainen suorituskyky koostuu kriisinhallinnan kokonaisuudesta (ks. kuvio 1). Kriisinhallinta perustuu ennakointiin, ja sen keskiössä on riskienhallinta. Mikäli riskejä ei voida poistaa, niihin tulee varautua. Toisin sanoen varautumisen tulee olla riskiperusteista. Varautumisen kokonaisuuteen kuuluvat muun muassa valmiussuunnittelu, harjoittelu sekä johtamisvastuiden ja toimijoiden roolien selkeyttäminen. Varautuminen puolestaan on kriisivalmiuden pohja. Varautumisen toimet kerryttävät toimijoiden kriisinaikaista osaamista sekä resilienssiä.



Kuvio 1. Kriisinhallinnan käsitteiden suhteet

2.5 Kriisitypologia

Kriisitypologiat ovat kehittyneet ja monimuotoistuneet vuosikymmenten saatossa, minkä vuoksi on syntynyt hyvin erilaisia tapoja luokitella kriisejä. Tutkijat ja käytännön toimijat ovat pyrkineet löytämään tehokkaita kriisien luokittelujärjestelmiä. Luokittelulla on myös arvoa kriisinhallinnan kannalta, sillä uhkien nimeäminen ja kategorisointi voivat auttaa niiden tutkimista. (Gundel 2005.) On kuitenkin muistettava, ettei mikään kategoria voi täysin vangita kompleksisten ilmiöiden olemusta. Tarkoitus on välineellinen – hahmottamisen, analyysin ja kommunikoinnin helpottaminen.

Oletettavasti vanhin ja yleisin typologia erottaa ihmisen aiheuttaman ja luonnollisen syyseurauksen (ks. Rosenthal & Kouzmin 1993). Erottelua on jatkettu lisäämällä ihmisen aiheuttamiin ja luonnosta nouseviin kriiseihin sosiaaliset kriisit. Tämänkaltaisilla yksinkertaisilla ja suurilla luokilla on kylläkin oma funktionsa, mutta tarkasteltaessa monimuotoisia ja monisyisiä kriisejä kyseisten luokittelujen rajat tulevat vastaan, sillä luokat eivät tosiasiallisesti ole toisiaan poissulkevia. Tällöin luokittelun yksi perusoletus eli kategorinen erottelu vaarantuu. Näin on katsottu olevan esimerkiksi ilmastokriisin suhteen. Vastataksaan keskinäisen poissulkemisen haasteeseen tutkijat ovat tarjonneet liudan osajoukkoja eri kriisityyppien alle. Kriisejä on jaettu vaihtelevien yläkategorioiden sisällä mitä erilaisimpiin alaluokituksiin, esimerkiksi taloudellisiin, fyysisiin, maineellisiin ja psykopaattisiin tekoihin, luonnonkatastrofeihin ja niin edelleen. Spesifimmät kategoriat toisaalta haastavat tutkijaa, sillä kategorioiden määrän tulisi olla jollain lailla rajattu suhteessa tutkimusasetelmaan. Toisaalta ne

auttavat tutkijaa lisäämällä sen todennäköisyyttä, että tiettyyn luokkaan kuuluvilla kriiseillä on yhteisiä piirteitä.

Kriisien typologioiden viidakosta on löydettävissä kaksi johtavaa perspektiiviä – ajallinen perspektiivi sekä sisällöllinen perspektiivi. Ajallisessa perspektiivissä kriisi jaetaan eri vaiheisiin, tyypillisesti aikaan ennen kriisiä, kriisiin sekä kriisin jälkeiseen aikaan. Kriisit voidaan myös luokitella keston mukaisesti esimerkiksi akuutteihin ja jatkuviin kriiseihin. Sisällöllisessä perspektiivissä keskitytään nimensä mukaisesti kriisin sisältöön. Olemassa on niin yksiulotteisia kuin moniulotteisia typologioita. (Björck 2016.) Yksiulotteisten typologioiden piiriin kuuluu muun muassa edellä mainittu luokittelu ihmisten aiheuttamiin ja luonnon aiheuttamiin kriiseihin tai luokittelu yksinomaan kriisin alkusyyyn mukaan esimerkiksi teollisiin, taloudellisiin ja biologisiin kriiseihin. Luokittelussa ovat ajan myötä yleistyneet moniulotteiset kategoriat. Esimerkiksi Coombs ja Holladay (1996) kehittivät organisaatioiden kontekstissa kaksiulotteisen kriisitypologian, jossa hallinta ja tarkoituksellisuus edustavat ortogonaalisia ulottuvuuksia. Hallinnan ulottuvuus on jaettu sisäiseen ja ulkoiseen hallintaan. Sisäinen hallinta viittaa kriisiin, joka on syntynyt organisaation sisäisten tekijöiden seurauksena, ja ulkoinen hallinta viittaa organisaation ulkopuoliseen tekijään. Vastaavasti tarkoituksellisuus on jaettu tahalliseen (*intentional*) ja tahattomaan (*unintentional*). Näin saadaan aikaan nelikenttämatrisi, josta nousee esille neljä tutkijoiden nimeämää kriisityyppiä 1) onnettomuudet (tahattomat ja sisäiset), 2) rikkomukset (tahalliset ja sisäiset), 3) faux pas (tahaton ja ulkoinen) sekä 4) terrorismi (tahallinen ja ulkoinen). Muita yleisesti käytettyjä kaksiulotteisia kategorioita ovat muun muassa ennustettavuus-vaikutettavuusmatrisi, todennäköisyys-impaktimatrisi sekä lokus-hallittavuusmatrisi. (Gundel 2005; Björck 2016; Pursiainen 2020.)

Edellä esitellyt typologiat tarjoavat kaikki arvokkaita näkemyksiä kriisinhallinnan tieteenalalle, mutta ne ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä. Björkin (2016) mukaan realistiset ja siten myös käyttökelpoiset luokittelut eivät erottele vaan yhdistävät oleellisia tekijöitä kriisin kannalta. Näin ollen erilaiset mutta relevantit typologiat tulisi yhdistää samaan viitekehykseen esimerkiksi tarkastelemalla kriisin syytä, sen vaikutusta, ennustettavuutta ja hallintaa. Myös kompleksisuuden näkökulmasta on kritisoitu liian yksinkertaistavia typologioita, joiden on katsottu typistävän tutkijan perspektiiviä sekä ilmiöiden kompleksisuutta ja moniulotteisuutta ahtaamalla ne tiettyyn valmiiseen muottiin. Tämänkaltaisen kritiikin voisi ulottaa lähes kaikille ihmistieteiden aloille, joissa pyritään käyttämään jonkinlaisia kategorisointeja. Kuten alussa jo mainittiin, on hyvä tunnustaa, ettei mikään luokittelu ole täydellinen. Kaikki luokittelut auttamatta jättävät pois monia ulottuvuuksia eivätkä pysty vangitsemaan ilmiön olemusta perinpohjaisesti. Rajoitteista huolimatta keskeistä on, miten luokittelu sopii tutkimusasetelmaan ja palveleeko se tutkimuksen tarkoituksenmukaisuutta. Tämä vaatii perusteellista punnintaa sekä avointa kriittisyyttä tutkijalta.

Tässä tutkimuksessa esitetty kriisitypologia (ks. kuvio 2) lähti liikkeelle ajallisesta ulottuvuudesta, jolla pyrittiin erottamaan toisistaan akuutit ja jatkuvat kriisit. Tämä erottelu tehtiin, sillä kriisin ajallisella kestolla on merkitystä sen kannalta, kuinka paljon aikaa on tilannekohtaiselle arviolle, päätöksenteolle ja toiminnan toteuttamiselle. Lisäksi jatkuva ja kroonistunut kriisi koettelee eri tavalla kouluyhteisöä kuin akuutit kriisit, joissa päästään nopeammin kiinni toipumisvaiheeseen. Kroonistunut kriisitilanne vaatii kestävyyttä ja tilanteen sietoa pitkällä aikavälillä toisin kuin yhtäkkinen ja nopea tapahtuma. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että jatkuva tai kroonistunut kriisi olisi toimijoille tai organisaatiolle automaattisesti vahingollisempi tai seurauksiltaan raskaampi. Kyse on vain aikaulottuvuuteen liittyvistä yleistetyistä eroavaisuuksista, joilla on vaikutusta kriisin eri vaiheiden kestoon ja täten kriisinhallinnan eri toimintoihin ja strategioiden valintaan. Kriisin kokonaisvaikutus tai impakti ei riipu kriisin kestosta.

Kriisitypologiamme kannalta merkityksellisemmäksi osoittautui sisällöllisen ulottuvuuden määritteleminen. Se, minkälaisien tekijöiden perusteella sisällöllinen jaottelu eri kriisityyppien välillä tehdään, palautui tutkimusongelmaamme. Koska tutkimus tarkastelee opettajien kriisivalmiuksia, tarkastelun kohteeksi asettuu myös osaaminen *hyvin erilaissa* kouluuyhteisöä laajasti koskettavissa kriisitilanteissa. Samalla huomioon täytyi ottaa, että luokat rajataan tutkimusteknisesti järkevästi. Siksi kriisityypit päädyttiin jaottelemaan 1) intentionaalisiin sekä 2) ei-intentionaalisiin kriiseihin. Tämä rajaus mahdollistaa erottelun tahallisesti kouluuyhteisöä vahingoittavan toiminnan välillä sekä tahattoman toiminnan, onnettomuuksien ja luonnonkatastrofien välillä.

Typologia on laaja, ja osaamisen kannalta hyvin erilaisten kriisien luokittelu samaan luokkaan on ongelmallista. Koska tämä kenttä yksin jättää vastaajille vielä aivan liikaa tulkinnanvaraa, oli määrittelyä jatkettava määrittelemällä tarkemmat kriisitilanteet, joita vastaajat arvioivat. Koska tavoitteena oli saada mahdollisimman paljon tietoa opettajien kriisivalmiuksista, kategorioihin oli hyvä sisällyttää mahdollisimman monta kriisitilannetta. Näiden tuli kuitenkin olla samantyyppisiä siten, että niiden arviointi yhdessä on mahdollista. Lähtökohdaksi luokittelujärjestelmän sisällä olevien mitattavien kriisitilanteiden osalta tulivat osaamisen kannalta ainakin joiltain osin yhteneväisiä toimia vaativat kriisitilanteet. Rajauksen ulkopuolelle jäi monia mahdollisia esimerkkitalanteita, joissa osaaminen poikkesi liian paljon muista tapahtumista, minkä vuoksi yhteismitallisuus ei olisi ollut enää mahdollista samassa kategoriassa. Näin ollen päädyttiin kuvion 2 mukaisiin mitattaviin kriisitilanteisiin.

	Intentionaalinen	Ei-intentionaalinen
Akuutti	Vakavat väkivaltaiset hyökkäykset, joilla on tarkoitus vahingoittaa ihmisiä	Onnettomuudet, kuten laajalle levinneet tulipalot tai kemikaalivuodot
Jatkuva	Suomeen kohdistuva sotilaallinen konflikti	Yleisvaarallinen laajalle levinnyt tartuntatauti

Kuvio 2. Kriisitypologia

Tässä tutkimuksessa arvioimme opettajien kriisivalmiuteen liittyvää osaamista silloin, kun sen voidaan katsoa koskevan laajasti oppilaitosyhteisöä kriisinhallinnan kannalta neljän eri kriisityypin kontekstissa: 1) vakavat väkivaltaiset hyökkäykset, joilla on tarkoitus vahingoittaa ihmisiä, 2) onnettomuudet, kuten laajalle levinneet tulipalot tai kemikaalivuodot, 3) yleisvaarallinen laajalle levinnyt tartuntatauti ja 4) Suomeen kohdistuva sotilaallinen konflikti tai sodan uhka. Myös oletettua suorituskykyä arvioidaan näiden neljän kriisityypin kontekstissa.

3 Tutkimusasetelma ja tutkimusmenetelmät

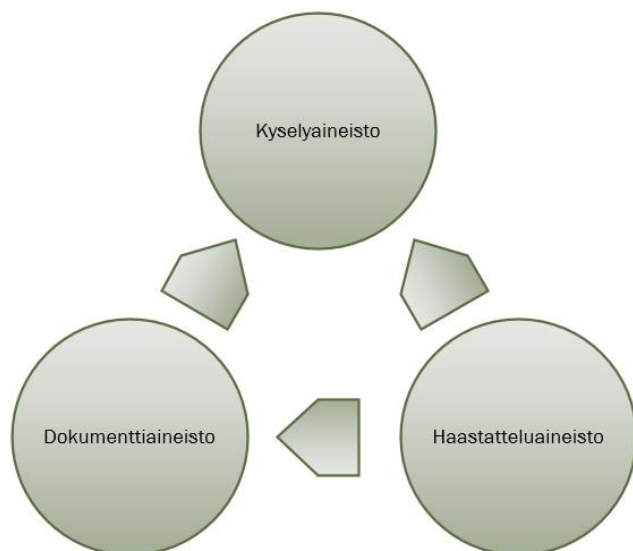
3.1 Tutkimuskysymykset

Teoreettisesti toimijoiden kriisivalmius rakentuu yhtäältä 1) strukturoidulla varautumisella karttuneista osaamistekijöistä eli tiedoista ja taidoista, joiden avulla pyritään ennakolta valmistautumaan kriisitilanteisiin, sekä 2) resilienssistä, jolla viitataan yksilön kykyyn ottaa vastaan vaikeuksia menettämättä toimintakykyään ja palautua näistä.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1. Mikä on opettajien kriisiosaamisen taso erilaisissa kriiseissä?**
 - 1.1 Mikä on opettajien kriisiosaamisen taso kriisityypeittäin?
 - 1.2 Mikä on opettajien kriisiosaamisen taso eri oppilaitoksissa?
 - 1.3 Onko harjoittelulla ja perehdytyksellä yhteys kriisiosaamiseen kriisityypeittäin?
 - 1.4 Miten oppilaitokset ovat tukeneet opettajien kriisiosaamista?
- 2. Mikä on opettajien resilienssin taso?**
 - 2.1. Onko organisaation tuella yhteys resilienssiin?
- 3. Mikä on opettajien oletettu suorituskyky kriisityypeittäin?**
- 4. Onko kriisivalmiudella yhteys oletettuun suorituskykyyn kriisityypeittäin?**
- 5. Millainen laajempi hallinnollinen ja lainsäädännöllinen viitekehys määrittelee oppilaitosten kriisinhallintaa ja -johtamista?**

Ensimmäistä neljää tutkimuskysymystä tarkastellaan erityisesti kyselyaineiston avulla ja tutkimuskysymystä 5 dokumenttiaineiston avulla. Dokumenttiaineisto on lisäksi tukenut kyselyn muodostamista. Haastatteluaineistolla pyritään tarkentamaan edellä kuvattujen aineistojen tuloksia (ks. kuvio 3).



Kuvio 3. Aineistojen väliset suhteet

3.2 Dokumenttiaineisto ja -analyysi

Dokumenttianalyysin avulla tässä tutkimuksessa selvitetään lainsäädännöllisiä ja hallinnollisia rakenteita, jotka määrittelevät oppilaitosten kriisinhallintaa ja -johtamista. Tarkoituksena on kuvailla tutkimuskysymyksen viisi mukaisesti, millainen laajempi hallinnollinen ja lainsäädännöllinen viitekehys määrittelee oppilaitosten kriisinhallintaa ja -johtamista. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on arvioida, mahdollistavatko nämä rakenteet oppilaitoksille valmiuksia vastata erilaisiin kriiseihin sekä miten nämä rakenteet tukevat opettajien kriisivalmiuksia.

Tarkasteltaviksi dokumenteiksi valittiin tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmät dokumentit (N = 15). Taulukossa 1 on listattu dokumentit sekä niiden ensisijaiset kohderyhmät.

Taulukko 1. Oppilaitosturvallisuustoimijoita ohjaavat dokumentit

Dokumentti	Kohderyhmä
Turvallisuuskomitea (2017). Yhteiskunnan turvallisuusstrategia. Valtioneuvoston periaatepäätös.	Julkiset toimijat, muu yhteiskunta
Valtioneuvosto (2021). Valtioneuvoston selonteko sisäisestä turvallisuudesta. Valtioneuvoston julkaisu 2021:48.	Julkiset toimijat, muu yhteiskunta
Sisäministeriö (2017). Hyvä elämä – turvallinen arki. Valtioneuvoston periaatepäätös sisäisen turvallisuuden strategiasta 5.10.2017. Sisäministeriön julkaisu 15/2017.	Julkiset toimijat, muu yhteiskunta
Sisäministeriö (2019). Turvallisuutta kaikkialla – paikallisen ja alueellisen turvallisuussuunnittelun kansalliset linjaukset. Sisäisen turvallisuuden ohjausryhmän työvaliokunta. Sisäministeriön julkaisu 2019:2.	Julkiset toimijat, muu yhteiskunta
Kuntaliitto (2020). Kunnan varautumisen johtaminen.	Kunta
OAJ (2018). Opetusalan työolobarometri 2017.	Opetusala, opetushenkilöstö
OAJ (2021). Opettajan vastuut ja velvollisuudet. Turvallisuus.	Opetushenkilöstö
OKM (2013). Turvallisuuden edistäminen oppilaitoksissa: Seurantaryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:8.	Oppilaitokset
Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.	Perusopetus
Opetushallitus (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a.	Lukio
Opetushallitus (2021a). Psykososiaalisen tuen järjestäminen.	Oppilaitokset
Opetushallitus (2021b). Kriisin jälkeen.	Oppilaitokset
Opetushallitus (2021c). Pelastusturvallisuuteen liittyvät suunnitelmat.	Oppilaitokset
Opetushallitus (2021d). Kriiseihin varautuminen.	Oppilaitokset
Opetushallitus (2021e). Turvallisuuden johtaminen.	Oppilaitokset

3.3 Kyselyaineisto, mittarit ja määrällinen analyysi

3.3.1 Otanta ja aineisto

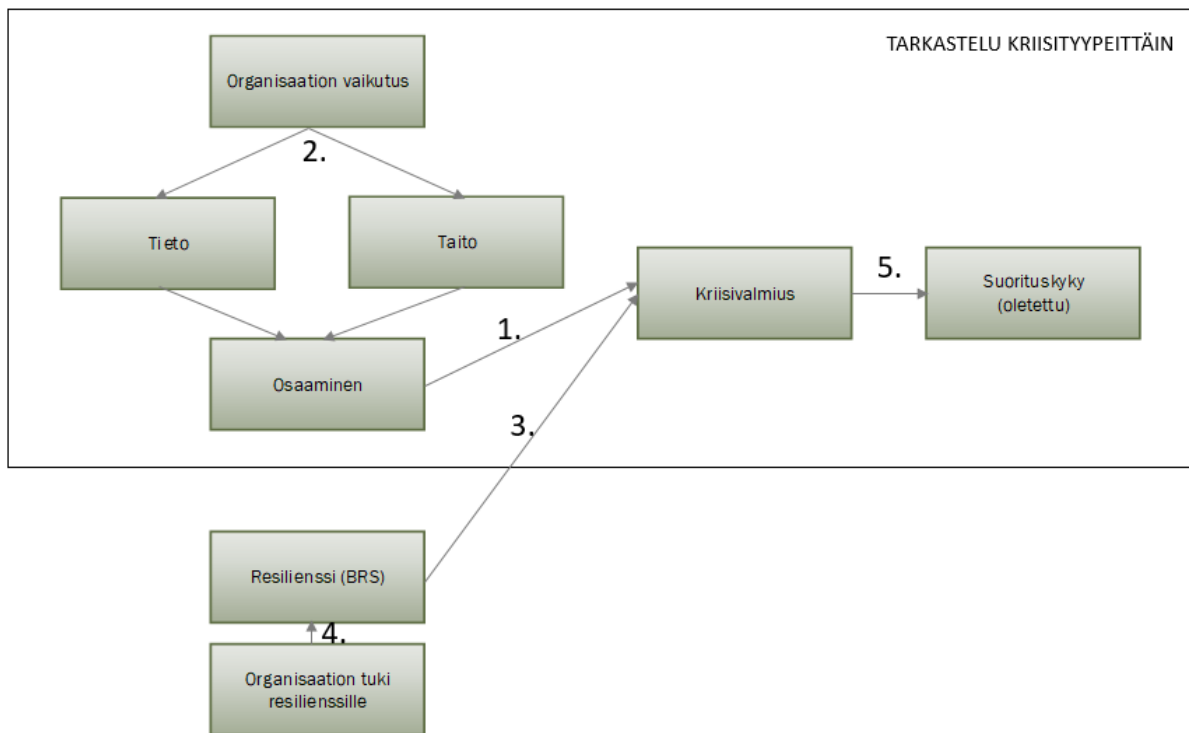
Varsinainen kyselyaineiston kerääminen aloitettiin syyskuussa 2021. OAJ:n valtakunnallisesta jäsenrekisteristä otettiin 1 000 peruskoulun, 1 000 lukion ja 1 000 ammatillisen oppilaitoksen opettajan satunnaisotos (N = 3 000), jolle lähetettiin 23.9. CrisPrep-kysely. Vastauksia pyydettiin kahdella muistutusviestillä. Aineiston lopulliseksi vastaajamääräksi tuli 281, mutta vastauksissa oli useita kymmeniä täysin tyhjiä vastauksia. Vastaajamäärän jäätyä valitettavan pieneksi tutkimusryhmässä päädyttiin yhteistuumin otoskoon kasvattamiseen. Lisäotos otettiin jäsenrekisteristä satunnaisotannalla samoin periaattein kuin alkuperäinen otos (1 000 peruskoulun, 1 000 lukion ja 1 000 ammatillisen oppilaitoksen opettajan satunnaisotos). Kysely lähetettiin vastaajille 3.11. ja vastauksia pyydettiin viikon välein kolmella muistutusviestillä. Lopulliseksi vastaajamääräksi kahden otoksen yhdistämisen jälkeen tuli 711. Näin moni oli vastannut edes yhteen kysymykseen. Yli 200 vastaajaa ei kuitenkaan vastannut kysymyksiin taustamuuttujien jälkeen. Kyselyn loppuun asti vastasi vain 372 vastaajaa. Testikyselyn aineisto liitettiin lopulliseen aineistoon, jolloin koko kyselyn täyttäneiden kokonaismääräksi tuli 405. Vastausprosentti jäi siten alle 10 prosenttiin.

Otos oli vinoutunut oppilaitostyyppin mukaan. Taustamuuttujien jälkeiseen ensimmäiseen patteristoon vastasi 90 peruskoulun opettajaa, 139 lukion opettajaa ja 231 ammatillisen oppilaitoksen opettajaa. Loppuun vastanneista peruskoulun opettajia oli 75, lukion opettajia 121 ja ammatillisen oppilaitoksen opettajia 195.

3.3.2 Tutkimusasetelma ja mittarit

Aikaisemman tutkimustiedon perusteella on koottu seuraava malli (kuvio 4). Siinä on kuvattu käsitteiden välisiä suhteita, joihin oletukset muuttujien välisistä yhteyksistä perustuvat. Nuoliviivat kuvaavat oletettua positiivista yhteyttä seuraavanlaisesti:

- 1: Kriisiosaamisella on positiivinen yhteys oletettuun suorituskyykyyn.
- 2: Organisaation tuella (perehdytys ja harjoittelu) on positiivinen yhteys osaamiseen.
- 3: Resilienssillä on positiivinen yhteys oletettuun suorituskyykyyn.
- 4: Organisaation tuella on positiivinen yhteys resilienssiin.
- 5: Kriisivalmiudella, joka koostuu osaamisesta ja resilienssistä, on positiivinen yhteys suorituskyykyyn.



Kuvio 4. Tutkimuksen käsitteellinen mallinnus

Jokaisen mittariston osa-alueita mittaavat yksittäiset väittämät on operationalisoitu taustakirjallisuuden pohjalta (ks. liite 1), josta on muun muassa tunnistettu opettajien kannalta merkittäviä osaamistekijöitä kriisitilanteissa. Mittaristolla arvioidaan 1) opettajien kriisiosaamista, 2) organisaation tukea tälle osaamiselle, 3) resilienssiä (BRS), 4) organisaation tukea opettajan resilienssille sekä 5) oletettua kriisinaikaista suorituskykyä. Tutkimuksen kvantitatiivisessa osiossa vastataan osittain tutkimuskysymyksiin (ks. luku 3.1). Kvantitatiivisen osion tutkimustehtävät on kuvattu tutkimuskysymyksittäin taulukossa 2.

Taulukko 2. Kvantitatiivista aineistoa tarkastelevien tutkimuskysymysten ja menetelmien suhde

Tutkimuskysymys, hypoteesi	Menetelmät
1. Mikä on opettajien kriisiosaamisen taso erilaisissa kriiseissä?	Kuvailevat menetelmät
1.1 Mikä on opettajien kriisiosaamisen taso kriisityypeittäin?	Kuvailevat menetelmät
1.2 Mikä on opettajien kriisiosaamisen taso eri oppilaitoksissa?	Kuvailevat menetelmät
1.3 Onko harjoittelulla ja perehdytyksellä vaikutusta kriisiosaamiseen kriisityypeittäin? <ul style="list-style-type: none"> H1.3a: Perehdytyksen tasolla on vaikutus tietotasoon kriisityypeittäin. H1.3b: Harjoittelun tasolla on vaikutus taitotasoon kriisityypeittäin. 	Varianssianalyysi, Kruskal-Wallis testi

1.4 Miten oppilaitokset ovat tukeneet opettajien kriisiosaamista?	Kuvailevat menetelmät
2. Mikä on opettajien oletettu suorituskyky kriisityypeittäin?	Kuvailevat menetelmät
2.1. Onko organisaation tuella yhteys resilienssiin? <ul style="list-style-type: none"> • H2.1: Organisaation tuella on yhteys resilienssiin. 	Pearsonin korrelaatiokerroin
3. Onko kriisivalmiudella yhteys oletettuun suorituskykyyn kriisityypeittäin?	Pearsonin korrelaatiokerroin
4. Onko kriisivalmiudella yhteys oletettuun suorituskykyyn kriisityypeittäin? <ul style="list-style-type: none"> • H4.1: Tietotasolla on positiivinen yhteys suorituskykyyn. • H4.2: Taitotasolla on positiivinen yhteys suorituskykyyn. • H4.3: Resilienssillä on positiivinen yhteys suorituskykyyn. 	Pearsonin korrelaatiokerroin

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien kriisivalmiutta, jolloin tarkastelun kohteeksi tulevat lukuisat mahdolliset kriisit oppilaitosympäristössä. Luvussa 4 tarkastellaan osaamistekijöitä, joilla voidaan katsoa olevan vaikutusta opettajien kriisivalmiuksiin. Osaamistekijöistä osa on yleisiä, ja niiden voidaan ajatella olevan tärkeitä erilaisten kriisitilanteiden kannalta. Tästä huolimatta erilaisissa kriiseissä vaaditaan myös useimmiten hyvin erilaisia taitoja ja kyvykkyyksiä. Jotta päästäisiin käsiksi opettajien osaamiseen tasoon erityyppisissä kriisitilanteissa, on osaamista arvioitava myös eri kriisityypeittäin.

Luvussa 2.5 puolestaan käsiteltiin erilaisia kriisien typologioita, niiden taustalla olevia teoreettisia perspektiivejä sekä typologioiden rajallisuutta suhteessa ilmiöiden monimuotoisuuteen. Tässä tutkimuksessa keskeisiksi asioiksi kriisien tyypittelyn kannalta muodostuivat konteksti eli oppilaitosympäristö ja toimijat eli opettajat sekä lisäksi kategorisoinnin tekninen toimivuus mittariston näkökulmasta. Konteksti rajaa kriisejä oppilaitosympäristöön sekä niihin, joiden voidaan katsoa koskettavan opettajia. Lisäksi rajausta ohjaa tutkimuksellinen valinta, jonka mukaan tutkimus keskittyy kouluyhteisöä laajasti koskettaviin kriiseihin. Mittarin teknisen toimivuuden ja analyysin kannalta olennaista oli, että mittauksen kohteena olevia kriisityyppejä olisi rajallinen määrä mutta että niiden avulla saataisiin silti mahdollisimman laajasti tietoa erilaista kriiseistä. Tämä dilemma asetti omat haasteensa tyypittelylle.

3.3.3 Menetelmät

Kvantitatiivista aineistoa tarkasteltiin tässä tutkimuksessa kuvailevin menetelmin eritellen muuttujien jakaumia ja summamuuttujien keskiarvoja. Lisäksi summamuuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin monimuuttujamenetelmin: varianssianalyysin, sen epäparametrisen vastineen Kruskal-Wallis testin ja Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Tilastollisten testien lähtöoletukset ja tulosten tilastollinen merkitsevyys tarkistettiin.

Hypoteeseja testattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä, ja mikäli varianssianalyysin edellytykset eli varianssien yhtäsuuruusolettama ja muuttujien normaalijakautuneisuus eivät täyttyneet, yhteyttä tutkittiin Kruskal-Wallis testillä, joka on varianssianalyysin epäparametrinen vastine. Yksisuuntaisella varianssianalyysillä tutkitaan, eroavatko kahden tai useamman ryhmän keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Sitä, kuinka paljon selitettävän muuttujan vaihtelusta pystytään selittämään selittävän muuttujan vaihtelulla, tutkittiin etan neliöllä, joka on tunnuslukuna verrattavissa regressioanalyysin R²-arvoon. Bonferronin menetelmällä tehtiin parivertailuja, jotta saatiin tietää, minkä ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. (Metsämuuronen 2009.)

Tutkimuskysymykseen 4 ”Onko kriisivalmiudella yhteys oletettuun suorituskyykyyn kriisityypeittäin?” haettiin vastausta seuraavin hypoteesein ja menetelmin. Hypoteesien H4.1 ”Osaamisella eli tieto- ja taitotasolla on positiivinen yhteys oletettuun suorituskyykyyn” ja H4.2 ”Osaamisella ja resilienssillä on positiivinen yhteys oletettuun suorituskyykyyn” yhteyksiä selvitettiin tarkastelemalla muuttujien välisiä korrelaatioita. Analyysimenetelmänä käytettiin Pearsonin korrelaatiota, jonka avulla tutkittiin, onko kahden muuttujan välillä havaittavissa lineaarista yhteyttä ja kuinka voimakas yhteys on. Pearsonin korrelaatiokertoimen arvot voivat vaihdella -1:n ja 1:n välillä, ja tässä tutkimuksessa arvoja tulkitaan Tähtistä ja kollegoita (2020) mukaillen seuraavasti:

”...r ≥ 0,7 riippuvuuden voi tulkita voimakkaaksi; 0,3 < r < 0,7 riippuvuuden voi tulkita kohtalaiseksi tai merkittäväksi, alle 0,3 olevan riippuvuuden voi katsoa heikoksi tai olemattomaksi (tosin jos otos on suuri, esimerkiksi N > 50, niin jonkin verran alle 0,3 oleva kerroinkin voidaan jo tulkita kohtalaiseksi)” (Tähtinen ym. 2020, 186).

3.4 Haastatteluaineisto ja laadullinen sisällönanalyysi

Asiantuntijahaastattelujen tarkoituksena oli syventää sekä dokumenttianalyysin että kyselyaineiston tuloksia laadullisin keinoin. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemat olivat kansallinen lainsäädäntö ja ohjeet, varautuminen, viranomais- ja oppilaitosyhteistyö, johtamisrakenteet ja - vastuut sekä henkilöstön tuki ja resilienssi. Haastatteluja tehtiin kymmenen, ja haastateltavina oli asiantuntijoita valtionhallinnosta, kunnista, oppilaitoksista ja järjestöistä (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Haastateltavat

H1	Asiantuntija	Kuntaliitto
H2	Asiantuntija	Opetushallitus
H3	Asiantuntija	Aluehallintovirasto
H4	Turvallisuuspäällikkö	Ammatillinen oppilaitos
H5	Turvallisuuspäällikkö	Opetustoimi
H6	Sivistystoimen johtaja	Kaupunki
H7	Sivistystoimen johtaja	Kunta
H8	Rehtori	Alakoulu
H9	Rehtori	Alakoulu
H10	Rehtori	Yläkoulu + lukio, yksityinen koulutuksen järjestäjä

Aineisto on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä, jonka tavoite on ollut luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysissä ei pyritä abstraktiin tulkintaan ilmiöstä, vaan pikimminkin pyritään kuvamaan julki tuotuja ja ilmeisiä sisältöjä (Graneheim, Lindgren & Lundman 2017). Analyysitulokset esitetään haastattelurungon teemojen mukaisesti.

4 Oppilaitosten kriisinhallinnan rakenteet

4.1 Opetusalan kriisivalmiuksien lainsäädännöllinen pohja

Oikeusjärjestyksen perusta

Valtiovallan olemassaolon tarkoitus on taata kansalaisilleen mahdollisimman turvalliset yhteiskunnalliset olot. Valtiollinen turvallisuustehtävä tarkoittaa kansalaisten hengen, terveyden ja henkilökohtaisen omaisuuden suojaamista loukkauksilta sekä yhteiskunnan puolustamista erilaisilta uhilta. Kyse on hyvinvointiyhteiskunnan turvaamisesta (Rikander 2019). Varautumisen lähtökohdat ovat muuttaneet muotoaan viime vuosikymmenten aikana, sillä yhteiskuntamme on yhä dynaamisempi ja keskinäisriippuvaisempi (Aine, Nurmi & Valtonen 2022). Oikeusjärjestyksen perustan asettaa perustuslaki ylimmänasteisena säädöksenä maamme oikeusjärjestyksessä. Perustuslain (731/1999) 22. §:n mukaan julkisen vallan on turvattava perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutuminen. Perustuslain 7. §:n mukaan jokaisella on oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen, koskemattomuuteen ja turvallisuuteen. Lapsien erityisasema ilmenee 6. §:n 3. momentista, jonka mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.

Perustuslaissa sivistykselliset oikeudet turvataan 16. §:ssä ja yliopistojen asema 123. §:ssä. Muita koulutukseen ja sivistykseen liittyviä perusoikeussäännöksiä ovat kielelliset oikeudet, yhdenvertaisuus, uskonnon ja omantunnon vapaus, sananvapaus ja oikeus työllistävään koulutukseen. Koulutuksellisia oikeuksia ja velvoitteita määrittävät myös lukuisat ihmisoikeussopimukset (ks. Lahtinen & Lankinen 2020, s. 34–37). Keskeisin oppilaitoksia koskeva ihmisoikeussopimus on lapsen oikeuksien sopimus (SopS 59 ja 60/1991), joka koskee kaikkia alle 18-vuotiaita. Sopimuksen 19. artiklan mukaan *lasta on suojeltava* kaikelta väkivallalta, välinpitämättömältä kohtelulta ja hyväksikäytöltä. Sopimuksen 3. artiklan toinen kohta velvoittaa takaamaan lapselle tämän hyvinvoinnille välttämättömän suojelun.

Turvallisuus suojeltavana oikeushyvä

Jokaisen perusoikeus turvallisuuteen on turvattu perustuslailla. Myös työvoima on suojeltava oikeushyvä, sillä julkisen vallan on huolehdittava perustuslain 18. §:n mukaan työvoiman suojelusta. Perusopetuslaissa (628/1998), lukiolaissa (714/2018) ja laissa ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) sekä korkea-astetta eli yliopistoja ja ammattikorkeakouluja koskevassa sääntelyssä on kaikissa huomioitu opetukseen osallistuvan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Kaikkein selvimmin turvallisuuden takaamiseen velvoittava säännös on kirjoitettu lukiolakiin, jonka 40. §:n mukaan *koulutuksen järjestäjän tulee suojata opiskelijaa* kiusaamiselta, väkivallalta ja häirinnältä. Koulutuksen järjestäjän velvollisuus on laatia suunnitelma oppilaiden ja opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Opetuksen järjestäjän tulee myös valvoa, että suunnitelma toimeenpannaan ja sitä noudatetaan ja toteutetaan (Lahtinen & Lankinen 2020). Turvallisuus on huomioitu lisäksi oppilashuolto- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) ja edellä mainittuihin säädöksiin pohjautuvissa määräyksissä ja ohjeissa. Vaikka oikeus turvalliseen oppimisympäristöön ilmenee säädöksistä, ei sitä ole lainsäädännössä tarkkaan määritelty. Tämä oikeus kuitenkin kattaa sekä fyysisen että psyykkisen turvallisuuden (ks. turvallisuuden sisällöstä Rikander 2021 luku 2). Turvallista

opiskeluympäristöä on pyritty parantamaan säännöllisesti.¹ Viimeisin muutos tuli voimaan 1.8.2022, ja se ilmenee esimerkiksi perusopetuslain 35. §:n 2. momentista (163/2022), jonka mukaan oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti. *Oppilaan on käyttäytyttävä* muita kiusaamatta ja syrjimättä sekä toimittava *siten, ettei hän vaaranna* muiden oppilaiden, kouluyhteisön tai *opiskeluympäristön turvallisuutta tai terveyttä*. Turvallisuutta koskevien säännösten kannalta on huomattava, että oppilaitoksessa työskentelevän ihmisoikeusvelvoite on turvata lapsen ihmisarvo ja niin ruumiillinen kuin henkinen koskemattomuus. Epäasialliseen toimintaan, kiusaamiseen, häirintään ja väkivaltarikoksiin puuttumattomuutta voidaan pitää ihmisoikeusloukkauksena (ks. Rikander & Silvennoinen 2021).

Työturvallisuuslaki (738/2002) puolestaan velvoittaa työnantajaa ja työntekijöitä työturvallisuutta ylläpitävään ja parantavaan yhteistoimintaan. Työturvallisuuslaki asettaa työnantajalle ja tämän edustajalle (rehtori) velvoitteiden lisäksi tosiasiallisia ohjeita työturvallisuuden parantamiseen (Rikander 2021). Työturvallisuuslain pääperiaatteen mukaan työnantaja on ensisijaisessa vastuussa työympäristöstä ja työolosuhteista sekä työn turvallisuudesta ja terveellisyydestä. Työturvallisuuslain 8. § on työsuojelun yleissäännös, joka toimii sekä itsenäisenä että työturvallisuuslain muiden säännösten ja alemman asteisen sääntelyn tulkintaa ohjaavana säännöksenä (Ullakonoja 2018, s. 77). Rikoslain (39/1889) 47. luvun (578/1995) 8. §:n (217/2018) mukaan työturvallisuusmääräyksillä tarkoitetaan työturvallisuuslakiin, työterveyshuoltolakiin, laivaväen työ- ja asuinympäristöstä sekä ruokahuollosta aluksella annettuun lakiin tai muuhun työturvallisuutta koskevaan lakiin sisältyviä taikka tällaisen lain nojalla annettuja työn turvallisuutta tai terveellisyyttä koskevia säännöksiä, joita on noudatettava toisen suojelemiseksi. Työnantajan yleisvelvoitteen ulkopuolelle on rajattu työturvallisuuslain 8. §:n 2. momentin mukaan epätavalliset ja ennalta arvaamattomat *olosuhteet*, joihin työnantaja ei voi vaikuttaa, ja *poikkeukselliset tapahtumat*, joiden seurauksia ei olisi voitu välttää huolimatta kaikista aiheellisista varotoimista. Kun otetaan huomioon työnantajan velvollisuus olla alansa asiantuntija, mikä opetustoimessa konkretisoituu muun muassa lukuisina suunnitelmina ja harjoitteluina, mahdollisuus vedota rajaaviin tekijöihin on varsin pieni. Hallituksen esityksestä ilmenee, että olosuhteita ei pidetä ennalta-arvaamattomina sillä perusteella, että työnantaja ei ole havainnut kyseistä vaara- tai haittatekijää (HE 59/2002 vp, s. 30).

Työturvallisuuslain 23. §:n mukaan työntekijällä on oikeus pidättäytyä työn tekemisestä, jos työstä aiheutuu vakavaa vaaraa työntekijän omalle tai muiden työntekijöiden hengelle tai terveydelle. Pidättäytymisoikeuden syntyminen edellyttää, että käsillä oleva vaara olennaisesti ylittää keskimääräisen riskin, joka työhön sisältyy. Arvioitaessa opettajan henkilökohtaista turvallisuusriskiä ja toimimisvelvollisuutta verrataan keskimääräistä turvallisuusriskiä ja yleisen edun odotuksia huomioiden opettajan ominaisuudet henkilönä. Kyse on *ex ante* -arvioinnista eli miten tilanne subjektiivisesti näyttää opettajalle. Kumotun työturvallisuuslain (299/1958) esitöistä ilmenee, että turvallisuussäännöksiä ja -määräyksiä rikkomatta voidaan teettää myös työtä, johon voi liittyä erityistä vaaraa, mikäli riittävästä varotoimista huolehditaan. Käytännössä tällaisia tilanteita esiintyy ensi sijassa kriisi-, palo- ja pelastustoiminnassa, terveydenhuollossa, ensiavussa sekä järjestyksenvalvontatyössä, joissa yleinen etu edellyttää nopeita ja tehokkaita toimia siitakin huolimatta, että työskentelyyn voi sisältyä vaarallisia vaiheita (HE 167/1987, s. 6).

¹ Vuoden 2014 työrauhapaketin avulla opettajille ja rehtoreille annettiin oikeus ottaa haltuun vaarallisia esineitä, oikeus tarkastaa muun muassa opiskelijan tavaroita sekä oikeudet voimakeinojen käyttöön. Rikander 2021, s. 4–5.

Yhteiskunnallinen varautuminen

Koulutusta koskevassa sääntelyssä velvollisuudet ja vastuut kohdennetaan nimenomaisesti *opetuksen järjestäjälle*. Yleisessä vastuussa opetuksen järjestämisestä on yleensä kunta. Kunnan johtamisesta, päätöksenteosta ja hallinnosta säädetään kuntalaissa (410/2015). Kunnassa *valtuusto* on ylin päättävä elin, joka linjaa kunnan toimintaa kunnanhallituksen johtaessa varsinaisesti kunnan toimintaa. *Kunnanhallituksen* velvollisuuteen kuuluu sisäisen valvonnan ja riskienhallinnan järjestämisen ja toimeenpanon lisäksi tuloksellisuuden seuranta sekä johtopäätösten raportointi valtuustolle toimintakertomuksessaan. Valtuuston päättämä johtosääntö määrittelee luottamuselinrakenteen, esimerkiksi sivistyslautakunnan olemassaolon. Lainsäädäntö ei edellytä erillistä koulutusasioita käsittelevää lautakuntaa. Käytännössä opetuksen järjestäjän lopullinen toimivalta on delegoitu kuntalain 91. §:n mukaisesti kunnallisille toimielimille ja viranhaltijoille. Opetuksesta vastaavalla virkamiehellä ja koulun rehtorilla on käytettävissään paljon delegoitua valtaa.

Voimassa oleva kuntalaki ei sisällä sääntelyä kunnan hallinnon ja päätöksenteon varautumisesta normaaliolojen häiriötilanteisiin tai valmiuslain mukaisiin poikkeusoloihin, vaikka kuntia koskevalmiuslaissa säädetty yleinen varautumisvelvollisuus. Normaaliolojen häiriötilanteisiin varautuminen perustuu viranomaisten tehtäviä koskeviin säädöksiin (Valtiovarainministeriö ym. 2012, s. 21). Valmiuslaki (1552/2011) on säädetty vakavien kriisiolojen varalle, ja säädöksen avulla on mahdollista antaa viranomaisille lisätoimivaltuuksia siltä varalta, että viranomaisen tavanomaiset toimivaltuudet eivät riitä tilanteen hallintaan. Valmiuslaki on voimassa olevaa oikeutta, ja lain 1. luku ja 3. luku ovat suoraan sovellettavissa ilman erityisiä toimenpiteitä. Valmiuslain toimivaltuussäännöksiä on mahdollista soveltaa vain laissa määritellyissä poikkeusoloissa.

Valmiuslain 4. § sisältää käyttöperiaatteet, jotka rajaavat toimivaltuuksien käyttöönottoa. Toimivaltuuksien tulee olla välttämättömiä ja oikeassa suhteessa 1. §:ssä ilmeneviin lain tavoitteisiin. Myös toimivaltuuksia käytettäessä rajoittavia tekijöitä ovat välttämättömyys ja oikeasuhtaisuus. Käyttöperiaatesäännös sisältää myös normaaliuseriaatteen, joka varmistaa, että toimivaltuuksia ei voida ottaa käyttöön, mikäli tilanne on hoidettavissa viranomaisten säännönmukaisin toimivaltuuksin. Siksi on mahdollista, että poikkeusolojen vallitessa valmiuslain toimivaltuuksia ei oteta käyttöön. Valmiuslain 3. §:ssä säädetään poikkeusolojen määritelmästä. Poikkeusoloja ovat 1) Suomeen kohdistuva aseellinen tai siihen vakavuudeltaan rinnastettava hyökkäys ja sen välitön jälkitila, 2) Suomeen kohdistuva huomattava aseellisen tai siihen vakavuudeltaan rinnastettavan hyökkäyksen uhka, jonka vaikutusten torjuminen vaatii tämän lain mukaisten toimivaltuuksien välitöntä käyttöön ottamista, 3) väestön toimeentuloon tai maan talouselämän perusteisiin kohdistuva erityisen vakava tapahtuma tai uhka, jonka vuoksi yhteiskunnan toimivuudelle välttämättömät toiminnot olennaisesti vaarantuvat, 4) erityisen vakava suuronnettomuus ja sen välitön jälkitila sekä 5) vaikutuksiltaan erityisen vakavaa suuronnettomuutta vastaava hyvin laajalle levinnyt vaarallinen tartuntatauti.

Valmiuslain muutoksella (706/2022) lisättiin pykälään kohta 6, jossa määritellään hybridiuhka. Poikkeusoloina pidetään myös a) julkisen vallan päätöksentekokykyyn, b) rajaturvallisuuden tai yleisen järjestyksen ja turvallisuuden ylläpitämiseen, c) välttämättömien sosiaali- ja terveydenhuollon tai pelastustoimen palvelujen saatavuuteen, d) energian, veden, elintarvikkeiden, lääkkeiden tai muiden välttämättömien hyödykkeiden saatavuuteen, e) välttämättömien maksu- ja arvopaperipalvelujen saatavuuteen, f) yhteiskunnallisesti kriittisten liikennejärjestelmien toimivuuteen tai g) edellä a–f alakohtissa lueteltuja toimintoja ylläpitävien tieto- ja viestintätekniisten palvelujen tai tietojärjestelmien toimivuuteen kohdistuvaa uhkaa, toimintaa, tapahtumaa tai näiden yhteisvaikutusta, jonka vuoksi yhteiskunnan toimivuudelle välttämättömät toiminnot olennaisesti ja laajamittaisesti estyvät tai lamaantuvat tai joka muulla näihin vakavuudeltaan rinnastuvalla tavalla

erityisen vakavasti ja olennaisesti vaarantaa yhteiskunnan toimintakykyä tai väestön elinmahdollisuuksia.

Valmiuslain 12. §:n (631/2022) mukaan valtioneuvoston, valtion hallintoviranomaisten, valtion itsenäisten julkisoikeudellisten laitosten, muiden valtion viranomaisten ja valtion liikelaitosten sekä hyvinvointialueiden ja hyvinvointiyhtymien, *kuntien*, kuntayhtymien ja muiden kuntien yhteenliittymien *tulee valmiussuunnitelmin ja poikkeusoloissa tapahtuvan toiminnan etukäteisvalmisteluin sekä muilla toimenpiteillä varmistaa tehtäviensä mahdollisimman hyvä hoitaminen myös poikkeusoloissa*. Säännöksessä on kyse yleisestä varautumisvelvollisuudesta. Muuta kuntia koskevaa nimenomaista velvoitetta varautua poikkeusoloihin ja häiriötilanteisiin ei ole. Kuntien varautumisen lähtökohdaksi on, että häiriötilanteiden ja poikkeusolojen aikana toimintaan mahdollisimman pitkään päivittäisten johtamisjärjestelyiden ja organisaatorakenteiden mukaisesti (HE 256/2022, s. 3). Hallituksen esityksessä (HE 256/2022 vp.) laiksi kuntalain 90. §:n ja hyvinvointialueesta annetun lain 95. §:n muuttamisesta ehdotetaan lisättäväksi säännökset, joiden mukaan kunnan on otettava hallintosääntöön tarpeelliset hallintoa, päätöksentekoa ja valtuuston toimintaa koskevat määräykset häiriötilanteita ja poikkeusoloja varten.

Kunnan ja sen toimijoiden varautumista ja toimintavelvoitetta säädellään laajasti pelastuslaissa (379/2011). Lain 3. §:n yleisestä toimintavelvollisuudesta seuraa, että *jokainen*, joka huomaa tai saa tietää tulipalon syttyneen tai muun onnettomuuden tapahtuneen tai uhkaavan eikä voi heti sammuttaa paloa tai torjua vaaraa, *on velvollinen viipymättä ilmoittamaan siitä vaarassa oleville, tekemään hätäilmoituksen sekä ryhtymään kykynsä mukaan pelastustoimenpiteisiin*. Lain 9. § kohdentuu rakennuksessa toimintaa harjoittavaan ja velvoittaa siihen, että erilaisissa vaaratilanteissa kyetään suojautumaan vahingolta, minimoimaan vahingot sekä turvaamaan pelastustoiminta.

Vastuun kohdentaminen häiriötilanteissa

Oppilaitoksessa opiskeleva on riippuvainen henkilökunnan asianmukaisesta toiminnasta. Vastuu turvallisesta oppimisympäristöstä on opetuksen järjestäjällä, rehtorilla ja opettajalla (Hakalehto 2018, s. 322). Oikeusvaltioperiaatteen mukaisesti perus- ja ihmisoikeudet turvataan kaikissa oloissa. Perusopetuslain 37. §:n mukaisesti jokaisella koululla, jossa järjestetään tässä laissa tarkoitettua opetusta, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori. Vastuun kohdentamisen kannalta rehtorilla tulee olla sellainen toimi- ja päätösvalta, että hän kykenee johtamaan koulua. Häiriötilanteiden johtamista ajatellen tulee koululla olla aina virkasuhteinen sijainen, mikäli rehtori on estynyt hoitamasta tehtävänsä esimerkiksi turvallisuuden vaarantuessa. Koulu ei siten voi olla johtamattomassa tilassa. Opettajan oikeudet ja velvollisuudet syntyvät opettajan määräyksen myötä. Opettajan status ei perustu koulutukseen tai saavutettuun pätevytyteen vaan siihen, että opettaja on valittu opettajan virkaan tai toimeen, hänelle annettu tuntiopettajan määräys tai hänet otettu määräajaksi sijaiseksi (Poutala 2010, s. 34). Opettaja toimii virkavelvollisuutensa vastaisesti, jos hän ei huolehdi oppilaan turvallisuutta vaarantavien tekijöiden poistamisesta. On myös mahdollista, että koulutuksen järjestäjä velvoitetaan korvaamaan laiminlyönnistä oppilaalle tai opiskelijalle aiheutunut vahinko (Lahtinen & Lankinen 2022, s. 301).

Rikosoikeudellinen vastuu voi perustua tekoon tai tekemättä jättämiseen eli laiminlyöntiin. Oikeuskirjallisuudessa teko-käsitteellä tarkoitetaan aktiivisen tekemisen lisäksi myös laiminlyöntiä. Rikosvastuun edellytyksenä on, että oikeusjärjestys on asettanut velvollisuuden toimia vaaditulla tavalla. Tämä voi perustua säännöksiin tai henkilön oikeudelliseen asemaan (Tapani, Tolvanen & Hyttinen 2019, s. 220). Rikoslain 40. luvun (604/2002) 9.–10. §:n mukaan virkamies voidaan tuomita rangaistukseen, jos hän virkaansa toimittaessaan *tahallaan tai tuottamuksellaan rikkoo virkatoiminnassa noudatettaviin säännöksiin tai määräyksiin perustuvan virkavelvollisuutensa*, eikä

teko huomioon ottaen sen haitallisuus ja vahingollisuus ja muut tekoon liittyvät seikat ole kokonaisuutena arvostellen vähäinen. Virkavelvollisuuden rikkominen on tekoriikos, joka käy ilmi rikoslain 40. luvun 9. pykälän 1. momentin sanamuodosta ”rikkoo virkavelvollisuutensa”. Virkavelvollisuuden rikkomisessa ei toisin sanoen edellytetä mitään erillistä seurausta, vaan pelkkä virkavelvollisuuteen liittyvän säännöksen rikkominen riittää. Säännöksestä voidaan myös havaita, että rangaistusäännös ja teon tunnusmerkistö on erotettu toisistaan. Virkavelvollisuuden sisältö on löydettävissä muista säädöksistä tai esimerkiksi Opetushallituksen tai opetuksen järjestäjän määräyksistä ja ohjeista. Arvioitaessa rehtorin tai opettajan velvollisuutta roolinmukaiseen toimintaan tulee pohdittavaksi hänen tosiasiallinen osaamisensa. Kuten aikaisemmin on todettu, voidaan opettajan osaamista tarkastella varautumalla karttuneiden osaamistekijöiden eli tietojen ja taitojen muodostaman kokonaisuuden pohjalta.

Tahallisessa virkavelvollisuuden rikkomisessa tekijä on tarkoituksellisesti toiminut lain vastaisesti tai hänen on tullut ainakin mieltää toimivansa vastoin lakia. Tuottamuksellisessa virkavelvollisuuden rikkomisessa on puolestaan kysymys tilanteesta, jossa virkamies ei ole olosuhteiden edellyttämällä tavalla selvittänyt virkavelvollisuuksiaan tai toiminut virkavelvollisuuksiensa edellyttämällä tavalla ennen toimiin ryhtymistä, vaikka häneltä olisi sitä voitu vaatia ja hänellä olisi ollut siihen kyky ja mahdollisuus (Kallio & Rikander 2021, s. 14–15). On tiedostettava, että myös luottamuselinten jäsenet voivat olla rikosoikeudellisessa vastuussa päätöksistään.

Hengenvaarassa olevan auttamista voidaan pitää yleisenä kansalaisvelvollisuutena. Rikoslain 21. luvun (578/1995) 15. §:n mukaan pelastustoimen laiminlyönnistä on tuomittava se, joka tietäen toisen olevan hengenvaarassa tai vakavassa terveyden vaarassa ei anna tai hanki sellaista apua, jota hänen mahdollisuutensa ja tilanteen luonne huomioon ottaen kohtuudella voidaan häneltä odottaa. Tunnusmerkistö edellyttää konkreettista vaaraa, mutta vaaran lähteellä ei ole merkitystä. Terveyden vaarantumisen tulee lisäksi olla vakava (Matikkala 2018, s. 298). Laiminlyönnin rangaistavuus perustuu siihen, että tekijä ei tee tekoa, joka hänen olisi pitänyt tehdä ja jonka hän olisi voinut tehdä. Rikoslain 3. luvun (515/2003) 3. §:n 1. momentin mukaan laiminlyönti on rangaistava, jos rikoksen tunnusmerkistössä niin nimenomaan määrätään. Toisen momentin mukaan laiminlyönti on rangaistava myös, jos tekijä on jättänyt estämättä tunnusmerkistön mukaisen seurauksen syntymisen, vaikka hänellä on ollut erityinen oikeudellinen velvollisuus estää seurauksen syntyminen. Tällainen velvollisuus voi perustua: 1) virkaan, toimeen tai asemaan, 2) tekijän ja uhrin väliseen suhteeseen, 3) tehtäväksi ottamiseen tai sopimukseen, 4) tekijän vaaraa aiheuttaneeseen toimintaan tai 5) muuhun niihin rinnastettavaan syyhyn. Pelastustoimen laiminlyönti on niin sanottu varsinainen laiminlyöntirikos, sillä laiminlyönti perustuu suoraan 1. momentin mukaisesti rikostunnusmerkistöön. Kuten säännöksen toisesta momentista ilmenee, voi rangaistavuus perustua myös epävarsinaiseen laiminlyöntirikokseen. Tällaisissa tilanteissa tekijä asetetaan oikeudelliseen vastuuseen vahinkoseurauksen aiheuttamisesta, jos hän *olisi voinut ja hänen olisi pitänyt* estää vahingon syntyminen. Epävarsinainen laiminlyöntirikos täyttyy, mikäli tekijällä on erityinen oikeudellinen velvollisuus estää vahinkoseurauksen syntyminen. Koulun henkilöstöllä on erityinen virkaan, toimeen tai asemaan perustuva oikeudellinen velvollisuus estää vahinkoseuraamus.

Yhteenveto

Taulukkoon 4 on koottu edellä esitetyt suojeltavat oikeushyvät, turvallisuuden oikeudelliset velvoitteet ja koulutuksen järjestäjän varautumisvelvoitteet. Yhdessä nämä säädökset muodostavat oppilaitosturvallisuuden oikeudellisen rungon, jonka varaan myös toiminta kriisitilanteissa rakentuu.

Taulukko 4. Oppilaitosturvallisuuden oikeudellinen perusta

Turvallisuus oikeushyvä	Säädös
Lapsen oikeus turvallisuuteen	Lapsen oikeuksien sopimus
Perusoikeus turvallisuuteen	Perustuslaki
Työvoiman suojele	Perustuslaki
Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön	Perusopetuslaki, lukiolaki, laki ammatillisesta koulutuksesta, oppilashuolto- ja opiskelijahuoltolaki
Turvallisuus oikeudellisena velvoitteena	Säädös
Oppilaitoksessa työskentelevän ihmisoikeusveloite turvata lapsen ihmisarvo	Perustuslaki
Oppilaan veloite käyttäytyä edistään toisten turvallisuutta ja terveyttä	Perusopetuslaki, lukiolaki, laki ammatillisesta koulutuksesta
Työnantajan ja työntekijän veloite työturvallisuutta ylläpitävään ja parantavaan yhteistoimintaan	Työturvallisuuslaki
Työnantajan yleisveloite työturvallisuudesta	Työturvallisuuslaki
Turvallisuus koulutuksen järjestäjän yhteiskunnallisena varautumisena	Säädös
Sisäisen valvonnan ja riskienhallinnan järjestämisen ja toimeenpanon veloite	Kuntalaki
Kuntien yleinen varautumisvelvollisuus	Valmiuslaki
Kunnan ja sen toimijoiden varautuminen ja yleinen toimintaveloite	Valmiuslaki, pelastuslaki

4.2 Varautumisen strategiset periaatteet läpi hallinnon

Lainsäädännön lisäksi oppilaitosten kriisinhallintaa ja kriisijohtamista säätelee moninainen ohjeistuksista ja malleista koostuva kokonaisuus. Suomalaisen yhteiskunnan yleisiä varautumisen periaatteita on ohjattu vuodesta 2010 yhteiskunnan turvallisuusstrategialla (YTS) ja niihin kytkeytyvillä toimeenpano-ohjelmilla. Vuonna 2017 julkaistussa yhteiskunnan turvallisuusstrategiassa on esitetty valtioneuvoston periaatepäätöksellä suomalaisen yhteiskunnan varautumisen yleiset periaatteet ja johtamismallit erilaisissa häiriötilanteissa. Strategia ohjaa eri hallinnonalojen varautumista, ja tarkoituksena on, että kokonaisturvallisuuden käytännöt jalkautuvat hallinnonalakohtaisiin tai poikkihallinnollisiin strategioihin, toimeenpano-ohjelmiin ja muihin asiakirjoihin. Näin yhteiskunnan turvallisuusstrategian ja kokonaisturvallisuuden käytännöt toimivat ohjenuorina niin kunnalliselle turvallisuussuunnittelulle ja varautumiselle kuin myös ministeriöiden alaisten virastojen, kuten Opetushallituksen varautumisen kehittämistyölle opetusallalla.

Uuden strategian keskeisimmäksi tehtäväksi on muodostunut suomalaisen varautumisen yhteistoimintamallin, kokonaisturvallisuuden, käytännöllinen kuvaus. Kokonaisturvallisuuden keskiössä on yhteistoimintamalli, jonka lähtökohtana on toimijoiden välinen yhteistyö ja -toiminta varautumisessa ja häiriötilanteissa. Toimijoiden välisen yhteistyön korostaminen onkin koko strategian läpileikkaava teema. Yhteistyön ei tulisi jäädä vain suunnitteluun ja kartoittamiseen vaan tähdätä

tosiasialliseen yhteistoimintaan. Varautumisen ja varautumisen johtamisen tulisi tapahtua yhteistyössä sidosryhmien ja relevanttien toimijoiden kanssa yli hallinnonrajojen niin elinkeinoelämä kuin järjestöt huomioon ottaen. Keskiössä ovat toimintojen sidoksellisuus, relevanttien turvallisuustoimijoiden tunnistaminen sekä varautumis- ja turvallisuusveloitteiden ulottaminen läpileikkaavasti palveluiden tuotantoketjuihin. Vastuullisten tahojen tulee sovittaa toimintansa yhteen, ja prosessiin sisältyvät yhteistoimintasopimukset, osaamisen kehittämisen, koulutukset ja harjoitukset, valmius- ja varautumissuunnittelut sekä toimijoiden roolinjaot. Strategiassa korostuu yhteistyöfoorumien, kuten valmiustoimikuntien organisoiminen määrittelemään vastuualuettaan vastaavat elintärkeät toiminnot, arvioimaan näihin kohdistuvat riskit ja muut varautumistoimet. Samalla pyritään välttämään päällekkäisyyksiä ja huomioimaan erityisesti sektoreiden rajapintojen riskit ja niihin kohdistuvat yhteistyömahdollisuudet.

YTS:n mukaan kaikkien toimijoiden varautumisen tulisi perustua riskiarvioihin, ja uhkadynamiikan muuttuessa laaja-alainen yhteistyö eri toimijoiden välillä korostuu myös tällä osa-alueella. ”Toimintaympäristön muutosten seuranta ja analysointi sekä ennakointivalmiuksien ylläpitäminen tulee olla kaikkien yhteiskunnan varautumisesta ja häiriötilanteiden hallinnasta vastuussa olevien tahojen jatkuvaa ja aktiivista toimintaa” (YTS 2017). Myös ennakointi on nostettu strategiassa keskeiseksi varautumisen osaksi. Varautumisessa tulisi tavoitella reagoinnin sijaan ennakointia, ja tämän katsotaan edellyttävän uudenlaisten tiedonhakumenetelmien ja analyysien hyödyntämistä, muutostrendien seuranta ja skenaarioiden läpikäyntiä harjoituksissa.

Johtamisvastuussa on kussakin tilanteessa toimivaltainen viranomainen, joka johtaa operatiivista toimintaa, käynnistää kriisinhallintatoimet, tiedottaa ja viestii tilanteesta sovittujen käytäntöjen mukaisesti. Kriisitilanteet edellyttävät selkeää johtovastuuta, vaikkakin johtovastuu voi vaihtua toimijalta toiselle kriisitilanteen eri vaiheissa. Etenkin monimuotoisissa ja nopeasti kehittyvissä kriiseissä korostuvat toimijoiden välinen tiedonvaihto, toiminnan koordinaatio sekä joustavuus.

YTS:n (2017) mukaan varautumisen tavoitteena on turvata yhteiskunnan elintärkeät toiminnot. Elintärkeisiin toimintoihin lukeutuvat muun muassa keskeiset peruspalvelut, joiden ylläpitämisellä on keskeinen merkitys väestön toimintakyvyn ja hyvinvoinnin turvaamisessa. Koulutuspalvelut kuuluvat keskeisiin peruspalveluihin, ja niiden häiriötön jatkuminen pyritään turvaamaan kriisitilanteissa varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle. Strategiassa linjataan, että yhteiskunnassa tulee olla valmius ”huolehtia lapsen edun ensisijaisuuden periaatetta noudattaen lasten ja nuorten turvallisuudesta ja palveluista sekä aikuiskoulutuspalveluista myös häiriötilanteissa ja poikkeusoloissa sekä kyky käsitellä koulutuspalveluihin liittyvät uhkat ja kriisit”. (YTS 2017.) Valtioneuvoston hallinnonalojen varautumista ohjaavassa turvallisuusstrategian toisessa osassa linjataan koulutus- ja tutkimusjärjestelmän ylläpitämisestä erilaisissa turvallisuustilanteissa: ”Koulutus- ja tutkimusjärjestelmän kaikkien osien toimintakyky varmistetaan. Järjestelmän voimavaroja kohdennetaan turvallisuustilanteen edellyttämällä tavalla sekä työvoiman tarjonnan ja tarpeiden mukaan eri koulutusasteille ja -aloille. Mahdollisuus siirtyä koulutusasteelta toiselle turvataan. Ylioppilaskirjoitukset, yhteishaku ja valintakokeet sekä varhaiskasvatus- että kouluruokailu ja opiskeluhuolto järjestetään mahdollisimman kattavasti kaikissa turvallisuustilanteissa.” Lisäksi korostetaan koulutuspalveluiden tärkeyttä kansalaisten osaamista ja henkistä kriisinkestävyttä ylläpitävinä instituutioina. Koulutuspalvelut ja niitä tuottavat instituutiot nähdään yhteiskunnan toimivuuden kannalta välttämättöminä toimintokokonaisuuksina, joiden toiminnan jatkuminen tulee varmistaa itseisarvolla myös häiriö- ja poikkeusoloissa. Koulutuspalveluilla on lisäksi erityinen rooli yhteiskunnallisen varautumisen ja kriisinkestävyden kannalta sekä väestön toimintakyvyn ylläpitäjänä. Varautumisen ja ennakkoinnin näkökulmasta suomalaisen koulutusjärjestelmän tulisi

ehkäistä syrjäytymistä, kannustaa yhteiskunnalliseen osallistumiseen sekä edistää kansalaisten toimintavalmiuksia häiriötilanteissa ja poikkeusoloissa.

Kaiken kaikkiaan strategiassa varautumisen ja valmiussuunnittelun osalta lähestymistapa näyttää muuttuneen pelkästä poikkeusolojen toiminnan suunnittelusta kohti laaja-alaista kokonaisturvallisuuden suunnittelua. Yhteenvedona voidaan todeta, että lähestymistapa on muuttunut reagoivasta ennakoivaan, sektorikohtaisesta yhteistoiminnalliseen kokonaisturvallisuuteen, haavoittuvuuksien arvioinnista häiriösietokyvyn kehittämiseen sekä ohjesidonnaisuudesta omatoimiseen vastuunkantoon.

Yhteistoiminnan ja yhteistyön korostaminen poikkihallinnollisesti sekä toimintatasojen välillä kertoo tarpeesta uudistaa sirpaleista turvallisuushallinnan kokonaisuutta, jossa siiloutuneet rakenteet eivät vastaa nykyisiin turvallisuushaasteisiin eivätkä tue kokonaisvaltaista ja joustavaa varautumista häiriötilanteisiin ja kriiseihin (Hyvönen ym. 2019). Yhteistoimintamalli ulottuu aikaisempien keskusjohtoisten mallien sijaan kaikkiin yhteiskunnan toimijoihin – yliopistoihin, järjestöihin, elinkeinoelämään ja jopa yksittäisiin kansalaisiin – ja malli on sidottu alueelliselle ja globaalille tasolle, mikä viittaa uudenlaiseen tapaan ymmärtää turvallisuudenhallinta monitahoisena verkostona ja kompleksisena järjestelmänä.

Varautumista kuvataan jatkuvaksi prosessiksi, jossa kiinnitetään erityistä huomiota rajapintojen riskeihin sekä halutaan hyödyntää laajapohjaisia varautumisen ja valmiuden yhteistyöfoorumeita. Myös varautumistyöhön ja turvallisuuteen liittyvän tiedon jakamista pidetään tärkeänä. Nämä voidaan nähdä osana tavoitetta lisätä kokonaisvaltaista ymmärrystä turvallisuusilmiöistä sekä monitasoista ja verkostomaista yhteistyötä. Kokonaisturvallisuutta pyritään hahmottamaan dynaamisena kokonaisuutena, joka erillisine toimijoineen muodostaa verkottuneen järjestelmän. Tämän rinnalla valtioneuvoston periaatepäätöksissä korostuvat kuitenkin lakisääteiset tehtävät ja toimivaltaisten viranomaisten vastuu.

Uusimmassa valtioneuvoston selonteossa sisäisestä turvallisuudesta ja varautumisen kehittämisestä todetaan seuraavaa: ”Yhteiskunnan yleistä varautumista häiriötilanteisiin ja poikkeusoloihin sekä poikkihallinnollista yhteistyötä tulee edelleen kehittää koronaviruspandemiasta saatujen kokemusten perusteella. – Varautumista on tarve kehittää valtakunnallisesti yhtenäisten periaatteiden mukaisesti, erityisesti sosiaali- ja terveydenhuollon osalta, sekä tehostaa valtakunnallisen tilannekuvan muodostumista ja jakamista.” (Valtioneuvosto 2021.) Valtioneuvostolla on pyrkimys turvallisuusyhteistyön ja varautumisen vahvistamiseen myös paikallisesti ja alueellisesti: ”Kuntien kykyä tehdä turvallisuustyötä vahvistetaan tiedolla ja työkaluilla. Poliisi, pelastustoimi ja muut viranomaiset osallistuvat kansallisesti ja paikallisesti ennalta estävään yhteistoimintaan. Aluehallinnon varautumisen ja häiriötilanteiden hallinnan toimintamalleja ja valtakunnallista yhdenmukaisuutta kehitetään siten, että ne vastaavat toimintaympäristön riskejä.” (Valtioneuvosto 2021.)

Oppilaitosten henkilökunnan turvallisuusosaamiseen on kiinnitetty huomiota Sisäisen turvallisuuden strategiassa (2017), jossa linjataan seuraavaa: ”Tuetaan ja vahvistetaan erityisesti lasten ja nuorten sekä heidän kanssaan työskentelevien tahojen turvallisuusosaamista eri kohderyhmien tarpeet ja vahvuudet huomioiden. Edistetään varhaiskasvatuksen, koulujen ja oppilaitosten turvallisuuskulttuuria. Vahvistetaan varhaiskasvatuksen, opetustoimen oppilaitosten henkilöstön perus- ja täydennyskoulutuksessa turvallisuusosaamista.” (Sisäministeriö 2017.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön ja sen toimialan varautuminen perustuu valmiuslakiin ja valtioneuvoston vahvistamaan yhteiskunnan turvallisuusstrategiaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö vastaa valtioneuvoston osana koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta, ja täten opetus- ja

kulttuuriministeriön tehtävänä on valmistella muun muassa koulutusta koskeva lainsäädäntö sekä sitä koskevat valtion talousarvioesitykset ja valtioneuvoston päätökset. Opetus- ja kulttuuriministeriö edistää turvallisuuden ja varautumisen toteutumista opetuslalla erityisesti lainsäädännön ja informaatio-ohjauksen keinoin. Koska koulutuspalvelut kuuluvat yhteiskunnan kannalta elintärkeisiin toimintoihin, huolehtii jatkuvuuden varmistamisesta häiriötilanteissa ja poikkeusoloissa palveluista tuottamisvastuussa olevan elimen lisäksi myös vastuuministeriö. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013; 2021.)

Opetushallitus vastaa opetus- ja kulttuuriministeriön alaisena virastona varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen, aamu- ja iltapäivätoiminnan, lukiokoulutuksen, ammatillisen peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen, vapaan sivistystyön ja taiteen perusopetuksen kehittämisestä. Opetushallitus on osaltaan myös vastuussa oppilaitosten turvallisuuden ja varautumisen kehittämisestä. Opetushallitus on viime vuosikymmenen aikana muun muassa tiedottanut turvallisuuteen liittyvistä keskeisistä teemoista, kouluttanut eri tavoin turvallisuusosaamisen alueella ja osallistunut oppilaitosten turvallisuussuunnittelun kehittämiseen. (OKM 2013.) Opetushallitus on vastuussa opetussuunnitelmien perusteista peruskoulun ja lukion osalta ja ohjaa näillä myös osaltaan oppilaitosten turvallisuustyötä ja varautumista. Opetussuunnitelman perusteita käydään tämän osalta tarkemmin läpi oppilaitostasoa käsittelevässä luvussa. Keskeisenä työkaluna oppilaitoksille Opetushallitus on yhdessä muiden toimijoiden kanssa kehittänyt opetustoimen ja varhaiskasvatuksen turvallisuusoppaan, joka tarjoaa konkreettisia malleja kokonaisturvallisuuden suunnitteluun, riskien tunnistamiseen ja ennaltaehkäisyyn sekä suunnitelmien yhteensovittamiseen ja käyttöön ottamiseen. Myös varautumiseen ja kriisijohtamiseen on ohjeistus- ja toimintamalleissa kiinnitetty huomiota. (Opetushallitus 2021e.)

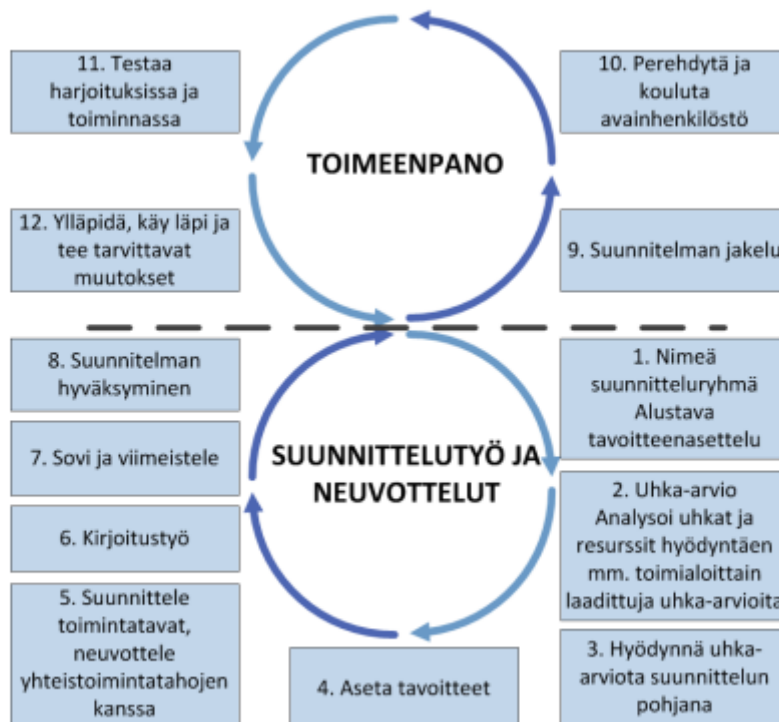
4.3 Kunta, kunnalliset palvelut ja alueellinen yhteistyö

Poikkeusoloissa ja kriisitilanteissa kuntien tulee huolehtia keskeisistä kuntalaisten palveluista, kuten sosiaali- ja terveydenhuollon, opetustoimen, varhaiskasvatuksen sekä ruokahuollon palveluiden järjestämisestä. YTS:ää (2017) mukailten kunnat johtavat omaa varautumistaan yhteistyössä muiden viranomaisten, järjestöjen, elinkeinoelämän ja alueellisten toimijoiden kanssa. Aluehallintovirastojen tehtävänä on sovittaa yhteen alueensa toimijoiden varautumista, järjestää koulutusta ja valmiusharjoituksia sekä tukea kuntien valmiussuunnittelua. Toimintojen ulkoistaminen, teknillistyminen sekä keskinäisriippuvuuksien kasvu ovat luoneet uudenlaisia tarpeita yhteistyölle ja -toiminnalle varautumisessa. Koordinaation ja ohjauksen sijaan keskiöön on noussut toimintojen yhteensovittaminen onnistuneen yhteistyön edellytyksenä varautumisessa ja häiriötilanteiden hallinnassa. Tämä edellyttää ennen kaikkea yhteisen toimintaympäristön muutosten seuranta, työvälineiden ja toimintamallien yhteensovittamista, yhteisiä harjoituksia, tiivistä yhteistyön kehittämistä ja jatkuvaa arviointia sekä luottamuksellisia suhteita sidosryhmien välillä. (Pihlaja 2017.)

Koska kunnat toimivat pääasiallisina varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen järjestäjinä, on kunnilla ja kuntien opetus- ja muun sivistystoimen valmiussuunnittelulla keskeinen rooli näiden palveluiden varautumisen suunnittelussa ja toimintojen ylläpitämisessä. Kuten aiemmin jo todettiin, valmiuslain, kuntalain ja pelastuslain perustalta kuntien tulee varautua erilaisiin uhkiin, häiriötilanteisiin ja poikkeusoloihin. Näillä laeilla pyritään varmistamaan, että kunnat ovat etukäteen tunnistaneet palveluiden piirissä esiintyviä riskejä ja uhkia, pyrkineet ehkäisemään niiden realisoitumista ja varautuneet vastaamaan erinäisiin kriiseihin siten, että kunnan tehtävien hoitaminen ja yhteiskunnan kannalta kriittiset palvelut pystytään takaamaan myös poikkeuksellisissa olosuhteissa. Kuntien tulee systemaattisesti pyrkiä ennalta varautumaan lain mukaan

valmiussuunnitelman, muiden ennakkovalmistelujen sekä riskienhallintavelvoitteen avulla. Vaikka valmiussuunnittelun lainsäädännöllinen pohja nojaa valmiuslaissa määriteltyyn poikkeusoloihin varautumiseen, on nykyisin tunnistettu erilaisten turvallisuusuhkien ja häiriötilanteiden, esimerkiksi myrskyjen, vesihuollon ongelmien ja joukkosurmien vuoksi, että varautumista on tarpeen ulottaa myös normaaliolojen häiriötilanteisiin (Pelastusopisto 2012; Kuntaliitto 2020). Valmiussuunnitelmien tarkkoja sisältöjä ei ole erikseen määritelty, mutta ohjeistuksia ja mallipohjia on kunnalliseen valmiussuunnitteluun antanut muun muassa Pelastusopisto (Korhonen & Ström 2012).

Pelastusopiston valmiussuunnitelman mallinnuksen (kuvio 5) ja ohjeistuksen mukaan kunnan valmiussuunnitelman yleisen osan tulisi toimia koko kuntakonsernin eri toimijoiden valmiussuunnittelua ja häiriötilanteiden aikaista toimintaa yhteen sovittavana asiakirjana, joka täydentää ja konkretisoi kunnan valmiussuunnitelman yleistä osaa. Eri toimijoiden yhtäaikaista tai yhteistoiminnassa toteuttamaa valmiussuunnitelmien laatimisprosessia suositellaan ja yleisestikin varautumisessa korostetaan eri toimijoiden välisen yhteistyön merkitystä poikkihallinnollisesti sekä hallintotasojen välillä. (Kuntaliitto 2020; Korhonen & Ström 2012; Turvallisuuskomitea 2017.) Valmiussuunnittelun ei ole tarkoitus typistyä vain suunnitteluun tai valmiussuunnitelmaan asiakirjana, vaan se vaatii myös varautumistoimien toimeenpanoa, kuten yhteistoimintasopimusten laatimista, henkilö-, tila-, ajoneuvo- ja työkonevarausten tekemistä, toiminnan varmistamisen ja tilanteen hallinnan edellyttämän materiaalin ja muun kaluston hankintaa sekä henkilöstön perehdyttämistä ja kouluttamista. (Korhonen & Ström 2012.)



Kuvio 5. Pelastusopistonmalli kunnallisen valmiussuunnitelman laatimiseen (Korhonen ja Ström 2012)

Kunnan varautumisoppaan mukaan esihenkilöt johtavat organisaationsa toimintaa häiriötilanteissa sekä niistä toipumisessa (Kuntaliitto 2020). Liljeroos-Corkin, Virran ja Pekkolan (2017) selvityksen

mukaan 70 %:lla kunnallisista sivistystoimista oli olemassa toimialakohtainen ja päivitetty valmiussuunnitelma. Toimialakohtaisesta valmiussuunnittelusta ei ole kuitenkaan säädetty erikseen laissa (Korhonen & Ström 2012).

Paikallinen turvallisuussuunnittelu

Sitä, millä tavoin kuntien varautuminen häiriötilanteisiin sijoittuu laajempaan paikallisen ja alueellisen turvallisuussuunnittelun viitekehykseen, on luonnehdittu valtioneuvoston periaatepäätöksessä ”Turvallisuutta kaikkialla”, jossa avataan paikallisen ja alueellisen turvallisuussuunnittelun linjaukset. Näiden tavoitteena on yhdenmukaistaa ja edistää paikallista turvallisuustyötä sekä mahdollistaa yhdensuuntaisempi valtioneuvostotasoinen tuki. Valtioneuvoston tuen ja tavoitteiden alueelliselle ja paikalliselle turvallisuustyölle on katsottu olevan sirpaleista, ylätasoista ja ministeriöissä toimialakohtaista, minkä on arvioitu heikentävän niiden vaikuttavuutta. Paikallisen ja alueellisen kriisinhallinnan näkökulmasta linjauksissa tarkastellaan paikallisen varautumisen ja turvallisuussuunnittelun välistä suhdetta.

Turvallisuussuunnittelu määritellään seuraavasti:

”Turvallisuussuunnittelu on pitkäjänteinen, järjestelmällinen ja koordinoitu prosessi paikallis- tai aluetason turvallisuuskysymysten ratkaisemiseksi eri toimijoiden yhteistyönä. Termillä ’turvallisuussuunnittelu’ tarkoitetaan yhteisen toiminnan suunnittelun lisäksi suunnittelun perusteella toteutettavaa varsinaista toimintaa.”

Turvallisuussuunnittelu ei ole lakisääteistä toimintaa, ja turvallisuussuunnittelun tila on alueellisesti ja kunnallisesti vaihteleva. Turvallisuussuunnittelun perusyksikkönä toimivan kunnan tulisi laatia arvio alueen väestön turvallisuuden tilanteesta sekä sen ennakoidusta kehityksestä turvallisuussuunnitelman toimeenpanokaudella. Tunnistettuihin uhkiin vastaamiseksi laaditaan suunnitelmassa toimenpiteet sekä määritellään niihin tavoitteet, mittarit, aikataulut ja vastuutahot. Turvallisuussuunnitelma hyväksytään määräajaksi kunnan päätösvaltaisessa elimessä, joka vastaa myös suunnitelman toimeenpanon seurannasta. Sisäministeriön (2019) mukaan turvallisuussuunnittelu on hyvin lähellä valmiutta ja varautumista, joilla myös edistetään paikallisena yhteistoimintamuotona turvallisuutta. Kysymykseksi nouseekin, miten näihin liittyvä työ järjestetään kokonaisuutena kunnissa ja miltä osin on mahdollista hyödyntää samoja rakenteita ja prosesseja.

Keskeisimmät erot liittyvät siihen, mihin turvallisuuden arvoketjun osaan näillä työmuodoilla pyritään vaikuttamaan. Turvallisuussuunnittelun ja varautumisen toimijat ovat useimmiten samoja, ja lisäksi turvallisuusympäristön arviointi ja ennakointi ovat yhteisiä sekä varautumiselle että turvallisuussuunnittelulle. Konkreettiset erot tulevat esille siten, että turvallisuussuunnittelun toimet kohdistuvat erityisesti arjen toistuviin turvallisuuden ongelmiin, kun taas varautuminen kohdistuu laajoihin häiriötilanteisiin ja toiminnan jatkuvuuden varmistamiseen niistä huolimatta. Turvallisuussuunnittelua on mahdollista tehdä erikseen tai osana hyvinvoinnin ja terveyden edistämistä tai varautumisen prosesseja. Keskeisinä tavoitteina tulisi olla vahva koordinaatio, selkeä vastuunjako ja toiminnan kokonaisvaltaisuus. (Sisäministeriö 2019.)

Vuoden 2013 opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen ”Turvallisuuden edistäminen oppilaitoksissa” suosituksesta perustettiin oppimisyhteisöjen alueelliset turvallisuusverkostot, joiden työ käynnistyi vuonna 2017. Aluehallintovirastot kokoavat alueelliset oppimisyhteisöjen turvallisuusverkostot, joiden tehtävänä on edistää hyvinvointia ja turvallisuutta varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisen asteen oppilaitoksissa. Verkostojen tarkoituksena on edistää monialaista yhteistyötä, jakaa käytäntöjä ja ajankohtaista tietoa sekä ylläpitää kuntien ja muiden koulutuksen järjestäjien paikallista, alueellista ja valtakunnallista tilannetietoisuutta

oppimisyhteisöjen turvallisuustilanteesta. Niiden tehtävänä on lisäksi tukea varautumista ja valmiussuunnittelua oppimisyhteisöissä. (OKM 2013; Aluehallintovirasto 2022.)

4.4 Oppilaitos ja sen toimijoita ohjaavat ohjeet

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain 13. §:ssä on määritelty, että ”koulutuksen järjestäjä vastaa siitä, että opiskeluhuollon toteuttamista, arviointia ja kehittämistä varten laaditaan oppilaitoskohtainen opiskeluhuoltosuunnitelma”. Sen tulisi sisältää suunnitelma opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Lukion ja peruskoulun opetussuunnitelmien perusteista vastaa lain mukaan Opetushallitus. Opetushallitus on määritellyt sekä lukion että peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, että oppilaitosten tulee koulukohtaisessa oppilashuoltosuunnitelmassa määritellä ”toiminta äkillisissä kriiseissä ja uhka- ja vaaratilanteissa” ja laatia kriisisuunnitelma näiden varalle. Samansuuntaisesti määrätään ammatillisen koulutuksen kriisisuunnitelmasta (Opetushallitus 2022). Kriisisuunnitelman tulisi sisältää

- ”kriisitilanteiden ehkäisy ja niihin varautuminen
- yhteistyö ja keskinäinen työn- ja vastuunjako kriisitilanteisiin varauduttaessa sekä kriisitilanteissa
- pelastussuunnitelman, koulun järjestyssääntöjen ja muiden turvallisuusohjeiden yhteensovittaminen
- toimintaohjeet erilaisissa äkillisissä kriisitilanteissa
- johtamisen, sisäisen ja ulkoisen tiedottamisen sekä koulujen ja opetuksen järjestäjän välisen tiedottamisen ja viestinnän periaatteet äkillisissä kriiseissä
- psykososiaalisen tuen ja jälkihoidon järjestäminen
- kriisisuunnitelmasta tiedottaminen, siihen perehdyttäminen ja toimintavalmiuksien harjoittelu
- kriisisuunnitelman päivitys ja arviointi” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019).

Kriisisuunnitelma tulisi valmistella yhteistyössä tarvittavien viranomaisten kanssa ottaen huomioon muut uhka-, vaara- ja kriisitilanteita koskevat ohjeistukset, kuten pelastussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019). Oppilaitoksen tulee varmistaa tiedotuksen, koulutuksen ja perehdytyksen avulla, että koulun koko henkilökunta, oppilaat ja oppilaiden huoltajat ovat tietoisia suunnitelmien ja ohjeiden sisällöstä (Peltonen & Kalkkinen 2016). Kriisisuunnitelman tulisi opetussuunnitelmien perusteiden mukaan sovittaa ja vetää yhteen oppilaitosturvallisuutta koskevat muut suunnitelmat, kuten järjestyssäännöt ja turvallisuussuunnitelmat. Tavoitteena tulisi olla lainsäädännön velvoittamien suunnitelmien yhteensovittaminen siten, että ne muodostavat kokonaisuuden, jonka avulla voidaan systemaattisesti edistää turvallisuutta ja varautua kriisitilanteisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.)

Opetushallituksen (2021a) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman ohjeistuksessa on esitetty: ”Kriisisuunnitelmasta vastaa rehtori yhteistyössä oppilas/ opiskelijahuollon kanssa. Rehtori vastaa myös toiminnasta akuutissa tilanteessa, kunnes pelastus- tai poliisiviranomainen ottaa vastuun johdosta.” Kriisitilanteessa on hyvinkin mahdollista, että yhteiskunnan muut toimijat ottavat kriisin johtamisen haltuunsa. Yleisesti voidaan todeta, että suomalaisissa oppilaitoksissa vakavat kriisitilanteet ovat sujuneet pääsääntöisesti yhteisymmärryksessä eri viranomaisten kesken siten, että eri viranomaisten päätökset ovat olleet toisiaan tukevia. Oppilaitosten hallinnon osalta on kuitenkin olemassa erilaisia vaativia tapahtumaketjuja ja tilanteita, joissa vastuunjako voi tilanne- tai

kuntakohtaisesti vaihdella oppilaitoksen johtajan ja opetustoimen välillä. Opetushallitus kannustaakin oppilaitosten hallintoa selkeytettyihin vastuisiin ja rooleihin mahdollisten kriisitilanteiden osalta. (Opetushallitus 2021a.)

Jälkihoidon osalta Opetushallitus on linjannut, että keskeistä on eri tukimuotojen helppo saatavuus. Tähän lukeutuu myös se, että sijoitetaan ylimääräistä hoitohenkilöstöä koulutiloihin matalan kynnyksen hoidon periaatteella. Koulun henkilöstöä tulisi osallistaa aktiivisesti jälkihoidon toteuttamiseen. (Opetushallitus 2021b.)

Myös pelastuslain 14. § velvoittaa organisaatiota omatoimiseen varautumiseen. Organisaation tulee tunnistaa ja arvioida mahdolliset onnettomuusriskit sekä varautua riskeihin tarvittavilla toimilla ja menetelmillä. Pelastussuunnitelma on lakisääteisenä suunnitelmana yksi oppilaitosten kriisinhallinnan kokonaisuuteen kytkeytyvä työväline. Pelastustoimesta annetun valtioneuvoston asetuksen 1. § velvoittaa laatimaan pelastussuunnitelman kouluihin, oppilaitoksiin ja muihin vastaaviin opetuksessa käytettäviin tiloihin. Säädöksen 2. §:n mukaan pelastussuunnitelma on pidettävä ajan tasalla ja siitä on tiedotettava tarvittavalla tavalla asianomaisen rakennuksen tai muun kohteen asukkaille ja työntekijöille sekä muille, joiden on osallistuttava pelastussuunnitelman toimeenpanoon. Pelastuslaitoksen tulee antaa neuvontaa pelastussuunnitelman laadinnasta. Pelastuslain 15. §:n mukaan pelastussuunnitelman tulee sisältää selostus

- 1) vaarojen ja riskien arvioinnin johtopäätelmistä
- 2) rakennuksen ja toiminnassa käytettävien tilojen turvallisuusjärjestelyistä
- 3) asukkaille ja muille henkilöille annettavista ohjeista onnettomuuksien ehkäisemiseksi sekä onnettomuus- ja vaaratilanteissa toimimiseksi
- 4) mahdollisista muista kohteen omatoimiseen varautumiseen liittyvistä toimenpiteistä.

Opetushallitus (2021c) on antanut ohjeistuksia pelastussuunnitelman laatimisesta sekä toimeenpanosta. Pelastussuunnitelman laatimisesta vastaa rakennuksen tai alueen haltija ja sen ajantasaisuudesta oppilaitoksen rehtori tai henkilö, jolle tehtävä on erikseen annettu, kuten turvallisuusvastaava. (Valtioneuvoston asetus pelastustoimesta 407/2011; Opetushallitus 2021c.) Pelastussuunnitelman periaatteet ja toimintaohjeet on tehtävä henkilöstölle, oppilaille sekä koulun tilojen muille käyttäjille tutuiksi, ja Opetushallitus kehottaa oppilaitoksia säännöllisiin pelastusharjoituksiin, jotta toiminta tositilanteessa olisi mahdollisimman sujuvaa. Opetushallitus suosittaa koulutusta ja harjoituksia seuraavien suunnitelmassa olevien teemojen osalta: vaara- ja uhkatilanteet, ensiapu, alkusammutus, turvainfo, turvakävely, poistumisharjoitus ja suojautumisharjoitus. (Opetushallitus 2021c.) Kyselyiden mukaan lähes kaikissa peruskouluissa (99 %), lukioissa (99 %) sekä ammatillisissa oppilaitoksissa (97 %) oli harjoiteltu tulipalotilanteiden varalle. Muiden onnettomuus- ja vaaratilanteiden varalle oli harjoitellut noin 40 % vastaajista näistä oppilaitoksista. Aseellisen hyökkäyksen varalle harjoittelut oli 20 % lukion, 18 % ammatillisen oppilaitoksen ja 16 % peruskoulun vastaajista. Kaiken kaikkiaan harjoittelu hätä- ja onnettomuustilanteiden varalle oli kasvanut selvästi vuosista 2013 ja 2015. (OAJ 2018.)

Oppilaitosten kriisiryhmät ovat lisääntyneet kriisisuunnittelun kanssa samanaikaisesti 1990-luvulta lähtien (Opetushallitus 2021d). Opetushallitus (2021a) on ohjeistanut oppilaitoksia sopimaan ydinryhmästä, joka on perehtynyt kriisien vaatiman psykososiaalisen tuen suunnittelemiseen ja toteuttamiseen. Se voi toimia osana oppilashuoltoryhmää, ja jäseniksi voidaan ottaa myös opetushenkilökunnan ja hallinnollisten työntekijöiden lisäksi koulun muuta henkilökuntaa, kuten talonmiehiä tai keittäjiä. Kriisiryhmä on oppilaitoksen sisäinen työryhmä, jonka tehtävänä on ensisijaisesti ottaa kantaa kriisitilanteisiin ja tukea rehtoria tämän vastuissa. Opetushallitus (2021a) suosittaa kriisiryhmälle ainakin seuraavat vastuut ja tehtävät:

1. huolehtia toimintansa suunnittelusta ja suunnitelman laadinnasta
2. kirjata ryhmän sisäinen työnjako ja vastuuketju
3. selvittää etukäteen kriisitilanteissa tärkeät paikallisesti tai alueellisesti toimivat yhteistyötahot ja sopia yhteistyön periaatteista ja käytännöistä
4. perehdyttää koulun muuta henkilöstöä suunnitelmaan järjestämällä koulutusta ja hankkimalla kirjallisuutta
5. huolehtia siitä, että kaikki koulun aikuiset, oppilaat ja huoltajat tietävät, miten toimia erilaisissa tilanteissa ja miten tilanteesta tiedotetaan kriisin eri vaiheissa
6. organisoida toimintaa kriisitilanteissa
7. huolehtia välittömästä henkisen tuen tarpeesta sekä mahdollisista jatkotoimista
8. arvioida kriisitilanteissa toteutettuja toimia ja tehdä kriisisuunnitelmaan tarvittavat muutokset (Opetushallitus 2021a).

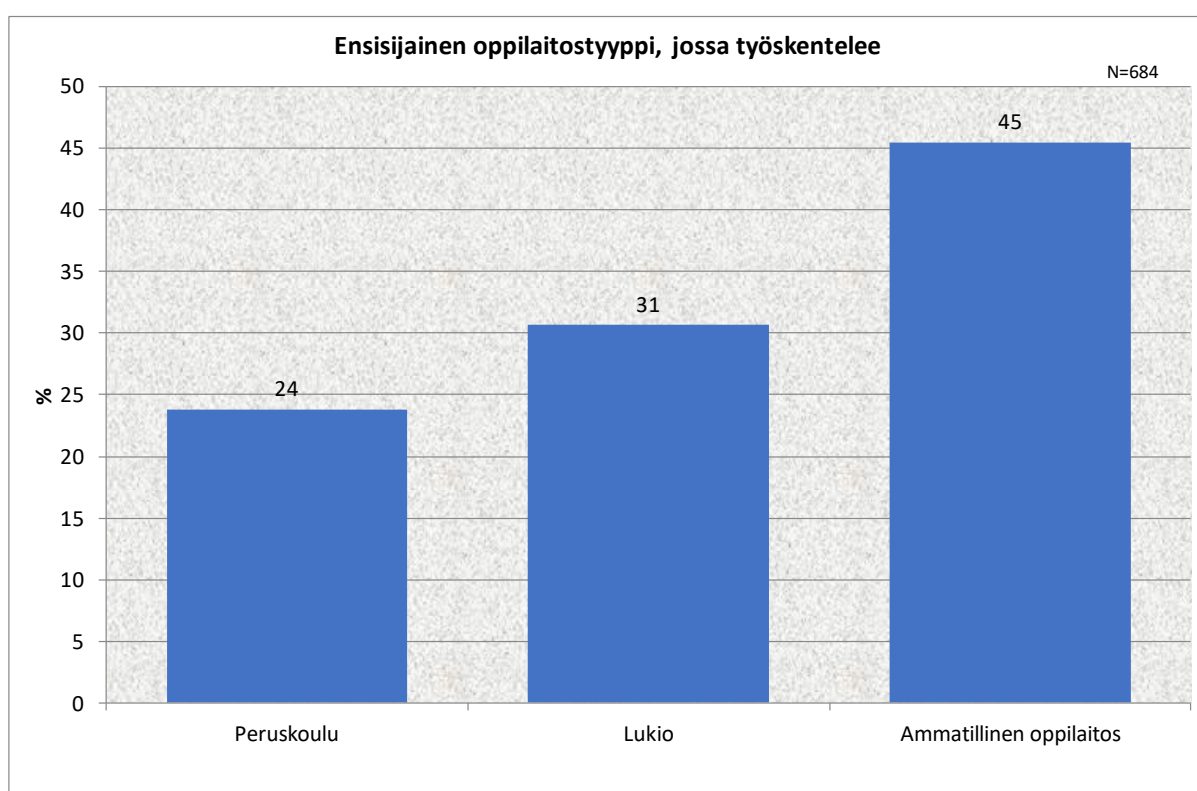
Oppilaitoksiin on suositeltu myös turvahenkilöstön nimeämistä. Oppilaitoksissa turvahenkilöstöllä olisi yhteistoiminnan kannalta merkittävä rooli. He toimisivat yhdyshenkilönä muun muassa poliisin ja pelastustoimen kanssa sopien toimintamalleista, suunnitelmista ja koulutuksista, jotka hoidetaan yhteistoiminnassa viranomaisten kesken. (Opetushallitus 2021e.)

5 Tulokset

5.1 Kyselyaineiston tulokset

Taustamuuttajat

Vajaa kolme neljäsosaa CrisPrep-kyselyyn vastanneista oli naisia, noin neljäsosa miehiä ja 1 % vastasi muu. Vastaajista 46 % oli 50–59-vuotiaita, 23 % 40–49-vuotiaita, 17 % alle 40-vuotiaita ja 15 % vähintään 60-vuotiaita (N = 705). Aineisto on vinoutunut oppilaitostyyppin mukaan siten, että ensimmäiseen patteristoon vastanneista oli 24 % peruskoulun opettajia, 31 % lukion opettajia ja 43 % ammatillisen oppilaitoksen opettajia (kuviot 6). Peruskoulun opettajien osuus väheni loppuun asti vastanneiden osalta 19 prosenttiin.



Kuvio 6. Vastaajan työorganisaatio

Työkokemusvuosien osalta vastanneista 38 prosentilla oli työkokemusta 16–25 vuotta, 33 prosentilla 0–15 vuotta ja 30 prosentilla yli 35 vuotta. Yli 40 % vastaajista opetti oppilaitoksessa, jossa opiskeli yli 700 oppilasta tai opiskelijaa, mikä selittyy sillä, että vastaajista enemmistö työskenteli ensisijaisesti ammatillisessa oppilaitoksessa.

5.1.1 Yleinen kriisiosaaminen

Ensimmäinen kysymyspatteristo koski yleistä kriisiosaamista eli osaamista, jota voitiin tarkastella spesifioimatta kriisityyppiä. Tulokset ensimmäisen patteriston osalta olivat seuraavat.

Suurin osa kaikista vastaajista (76 %) oli tutustunut oppilaitoksen kriisisuunnitelmaan. Lukiossa ja peruskoulussa kriisisuunnitelmaan oli tutustunut noin 80 %, kun ammatillisten oppilaitosten osalta

kriisisuunnitelmaan oli tutustunut vain 70 % vastaajista. Väitteestä *”Kertaan kriisisuunnitelman sisältöjä säännöllisesti”* koko vastaajajoukosta 55 % opettajista oli eri mieltä ja vain 26 % samaa mieltä. Ammatillisessa oppilaitosten vastaajista 19 % oli samaa mieltä, kun lukiossa (36 %) ja peruskoulussa (29 %) samaa mieltä olevien osuus oli selvästi suurempi.

Vastaajista vajaa puolet (44 %) oli samaa mieltä, että *”Kriisisuunnitelman sisällöt ovat jääneet etäiseksi”*. Toisaalta suhteellisen suuri osuus (36 %) oli myös eri mieltä väittämän kanssa. Lukiossa 37 % oli samaa mieltä, kun taas ammatillisissa oppilaitoksissa (50 %) ja peruskouluissa (46 %) osuus oli huomattavasti suurempi.

Miltei kolme neljäsosaa (74 %) vastaajista oli samaa mieltä siitä, että he *”tietävät, mistä tai keneltä voi kysyä ohjeita kriiseihin liittyvissä kysymyksissä”*. Ammatillisissa oppilaitoksissa myönteisesti vastanneiden osuus jäi keskiarvoa vähäisemmäksi (66 %).

Väittämän *”Oppilaitoksessa on kriisiryhmä, jonka toiminnot ja vastualueet ovat minulle tuttuja”* tulokset jakautuivat suhteellisen tasaisesti samaa (45 %) ja eri mieltä (42 %) vastanneiden kesken. Oppilaitosten väliltä ei löytynyt suuria eroja, joskin lukion opettajat vastasivat hieman enemmän myönteisesti kuin peruskoulun ja ammatillisten oppilaitosten opettajat.

Vain neljäsosa oli samaa mieltä väittämästä *”Olen tietoinen resursseista ja työkaluista, joita on allukoitu erilaisiin kriisitilanteisiin”*, ja yli puolet vastaajista (54 %) sijoittui eri mieltä olevien joukkoon. Ammatillisessa oppilaitoksen vastaajat olivat jälleen hieman keskiarvoa enemmän eri mieltä väitteiden kanssa.

Noin puolet vastaajista (51 %) oli samaa mieltä ja kolmasosa (29 %) eri mieltä, että *”Tuntee toimintamallit oppilaitoksen kriisiviestintään liittyen”*. Lukion opettajat olivat keskimäärin enemmän samaa mieltä (54 %), kun taas ammatillisissa oppilaitoksissa näin ajattelevia oli keskimääräistä vähemmän (46 %).

Vastaajista vajaa puolet (43 %) oli samaa mieltä, että *”Vastuunjako viranomaisten ja oppilaitoksen henkilökunnan välissä kriisitilanteissa on selkeä”*. Toisaalta noin neljäsosa vastaajista ei ollut samaa eikä eri mieltä, ja 34 % kaikista vastaajista oli eri mieltä vastuunjaon selkeydestä. Ammatillisissa oppilaitoksissa (38 %) ja peruskouluissa (36 %) erimielisten osuus oli selvästi suurempi kuin lukiossa (29 %).

Reilusti yli puolet vastaajista (59 %) oli samaa mieltä, kun väitettiin, että *”Tiedän, mistä voin hakea psykososiaalista tukea kriisitilanteissa”*. Lukiossa oltiin keskimäärin enemmän samaa mieltä (63 %), kun taas peruskoulussa samanmielisiä oli 55 %. Tosin ei samaa eikä eri mieltä olevien osuus oli peruskoulussa suurempi kuin muissa oppilaitoksissa.

Ei samaa eikä eri mieltä olevien vastaajien osuus (28 %) oli suurin väitettäessä *”Minulla on tarvittavat tiedot ja taidot kriisitilanteiden purkamiseen oppilaiden/opiskelijoiden kanssa”*. 39 % vastaajista oli joko täysin tai jokseenkin eri mieltä ja 33 % täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. Oppilaitosten välillä ei ollut merkittäviä eroja vastauksissa.

5.1.2 Kriisiosaaminen neljän kriisityypin kontekstissa

Osaamista neljän eri kriisityypin kontekstissa mitattiin kahdella kysymyspatteristolla. Vastaajien tuli arvioida, onko heillä tarvittavat tiedot ja taidot toimiakseen väkivaltaisen hyökkäyksen, onnettomuuksien, yleisvaarallisen tartuntataudin ja sotilaallisen konfliktin kriisitilanteissa.

5.1.2.1 Tietotaso

Kriisiosaamisen ensimmäistä ulottuvuutta eli tietotasoa mitattiin seuraavilla väittämillä, joista muodostettiin summamuuttuja² tiivistämään patteriston tulokset neljän eri kriisin kontekstissa (ks. kuvio 7).

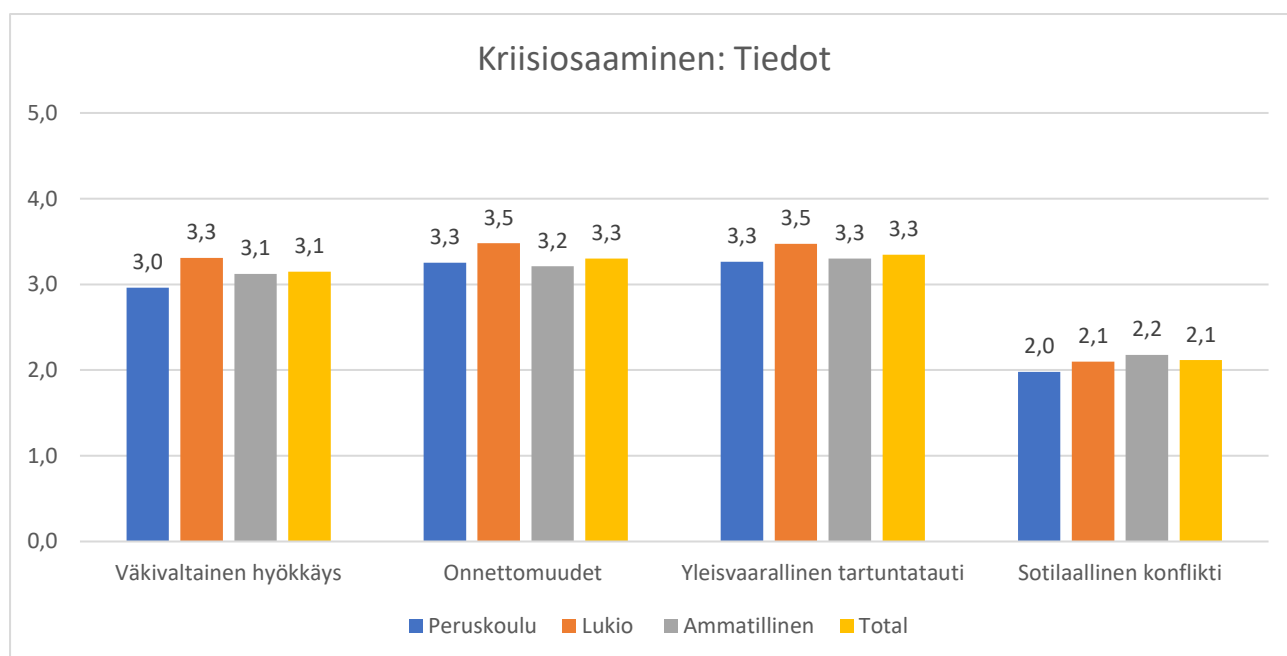
13. Minulla on tarvittavat tiedot seuraavista kriisitilanteista.

14. Tiedän, minkälaisia vaaroja ja riskejä seuraaviin kriiseihin liittyy.

15. Tiedän, mikä on roolini ja vastuuni seuraavissa kriiseissä.

16. Tiedän, minkälaisia resursseja ja työkaluja minulla on käytössä seuraavissa kriiseissä.

17. Tiedän, millainen on oppilaitoksen sisäinen vastuu- ja roolinjako seuraavissa kriiseissä.



Kuvio 7. Kriisiosaamiseen liittyvät tiedot eri kriisityyppien kontekstissa

² Summamuuttujat muodostettiin patteristoittain tutkimuksen käsitteellistä mallintamista mukaillen. Ennen summamuuttujien muodostamista testattiin Cronbachin alfa vielä varsinaisen aineiston osalta. Arvo oli yli 0,8 kaikissa patteristoissa, ja näin ollen patteristojen reliabiliteetti eli sisäinen konsistenssi oli erittäin hyvällä tasolla summamuuttujien muodostamiseksi (ks. liite 2). (Nummenmaa 2004.) Keskiarvosummamuuttujat muodostettiin siten, että jokaisen vastaajan latenttiin muuttujaan kuuluvien muuttujien havaintoarvot laskettiin yhteen tiivistäen näiden muuttujien arvot yhdeksi muuttujaksi. Mikäli havaintorivillä oli havaintoja alle kolme, jätettiin summamuuttuja muodostamatta, sillä puuttuvien havaintojen määrä olisi jäänyt muutoin liian suureksi. Summamuuttuja palautettiin samalle asteikolle jakamalla yhteenlaskettu summa muuttujien määrällä. Summamuuttujien arvot vaihtelivat välillä 1–5, ja keskihajonnat vaihtelivat välillä 0,91–1,21 (ks. liite 3).

Tietotaso-osion tulokset ovat seuraavat. Eniten tietoa vastaajilla oli arvioidensa mukaan yleisvaarallisesta tartuntataudista (3,3) ja onnettomuuksista (3,3), seuraavaksi väkivaltaisista hyökkäyksistä (3,1) ja vähiten sotilaallisista konflikteista (2,1). Kuvioista 7 ilmenee, että väkivaltaisen hyökkäyksen, onnettomuuksien ja yleisvaarallisten tartuntatautiin osalta arvioidussa tietotasossa ei ole juuri eroja, mutta sotilaallisen konfliktin keskiarvo jää selvästi heikommaksi.

Oppilaitosten väliset erot tietotasossa olivat suhteellisen pieniä, suurimmillaankin 0,3, eivätkä ne olleet tilastollisesti merkittäviä ($p > 0,05$). Lukion opettajat arvioivat tietonsa keskiarvoa hieman paremmaksi väkivaltaisen hyökkäyksen, onnettomuuksien ja tartuntatautiin osalta, ammatillisten oppilaitosten opettajat taas sotilaallisen konfliktin osalta.

Suurin osa vastaajista oli samaa mieltä, että he tietävät, millaisia vaaroja ja riskejä väkivaltaisiin hyökkäyksiin (67 %), onnettomuuksiin (66 %) ja yleisvaarallisiin tartuntatauteihin (68 %) liittyy. Sotilaallisen konfliktin osalta kolmasosa oli samaa mieltä. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli myös rooli- ja vastuujako selkeys kriisitilanteissa. Noin puolet vastaajista oli samaa mieltä siitä, että he tietävät, mikä on heidän oma roolinsa (50–56 %) ja vastuunsa sekä mikä on oppilaitoksen sisäinen vastuu- ja roolijako (46–51 %) väkivaltaisten hyökkäysten, onnettomuuksien ja yleisvaarallisten tartuntatautiin kriisitilanteissa. Sotilaallisen konfliktin osalta vain 16 % oli samaa mieltä edellisten väittämien kanssa.

Eniten perehdytystä opettajat olivat saaneet onnettomuustilanteisiin (58 %) ja yleisvaarallisiin tartuntatauteihin (57 %). 45 % oli samaa mieltä, että oli saanut perehdytystä väkivaltaiseen hyökkäykseen, joskin merkittävä osa vastaajista oli myös eri mieltä väittämien kanssa. Vain 11 % oli samaa mieltä, että he olivat saaneet perehdytystä sotilaalliseen konfliktiin. Lukiossa oltiin keskimäärin enemmän samaa mieltä, että on saatu perehdytystä väkivaltaiseen hyökkäykseen, onnettomuuksiin ja tartuntatauteihin, kuin peruskouluissa ja ammatillisten oppilaitosten piirissä. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä ainoastaan lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä perehdytyksessä onnettomuuksien osalta ($p < 0,05$).

Seuraavaksi tutkittiin, onko perehdytyksen tasolla vaikutusta tietotasoon kriisityypeittäin. Tutkimushypoteesina oli, että "H1.3.A: Perehdytyksen tasolla on vaikutus tietotasoon kriisityypeittäin". Hypoteesia tarkasteltiin tutkimalla selittävän muuttujan "Olen saanut perehdytystä kriisiin X varalle" yhteyttä selitettävään muuttajaan eli tietotasoon neljässä kriisityypissä (taulukko 5). Varianssianalyysin tulosten mukaan sillä, kokiko vastaaja saaneensa perehdytystä kriisien varalle, oli yhteys koettuun tietotasoon kaikkien testattujen kriisityyppien osalta. Analyysissä paljastui tilastollisesti merkitseviä eroja sen suhteen, kokiko vastaaja saaneensa perehdytystä tiettyyn kriisiin ja kuinka vankaksi hän arvioi tietotasonsa tämän kriisityypin osalta ($p < 0,001$). Väkivaltaisten hyökkäysten osalta perehdytys selitti 53 % tietotasoa mittaavan summamuuttujan vaihtelusta, ja onnettomuuksien osalta vastaava luku oli 56 % ja sotilaallisten konfliktien osalta 57 %.

Suoritettiin parivertailu Bonferronin menetelmällä, jonka tuloksista voidaan todeta, että edellä mainittujen kriisien osalta kaikkien luokkien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja ($p < 0,05$) lukuun ottamatta vastausluokkia "täysin samaa mieltä" ja "jokseenkin samaa mieltä" sotilaallisen konfliktin osalta (ks. liite 6). Yleisvaarallisten tartuntatautiin osalta varianssien yhtäsuuruusoletus ei toteutunut, ja siksi suoritettiin Kruskal-Wallis testin testin nollahypoteesi hylättiin ($p < 0,05$), eli ainakin joissakin perehdytyksen vastausluokissa on eroja suhteessa summamuuttujan jakaumaan. Tarkemmassa tarkastelussa huomattiin, että erot vastausluokkien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ($p > 0,05$) paitsi vastausluokkien "täysin samaa mieltä" ja "jokseenkin samaa mieltä" sekä "jokseenkin eri mieltä" ja "ei samaa eikä eri mieltä" välillä. Kaikkien kriisityyppien osalta erot tietotason summamuuttujien arvoissa olivat merkitseviä perehdytyksestä eri mieltä (täysin eri

mieltä, jokseenkin eri mieltä) sekä samaa mieltä (täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä) olevien vastausluokkien välillä (ks. liite 6).

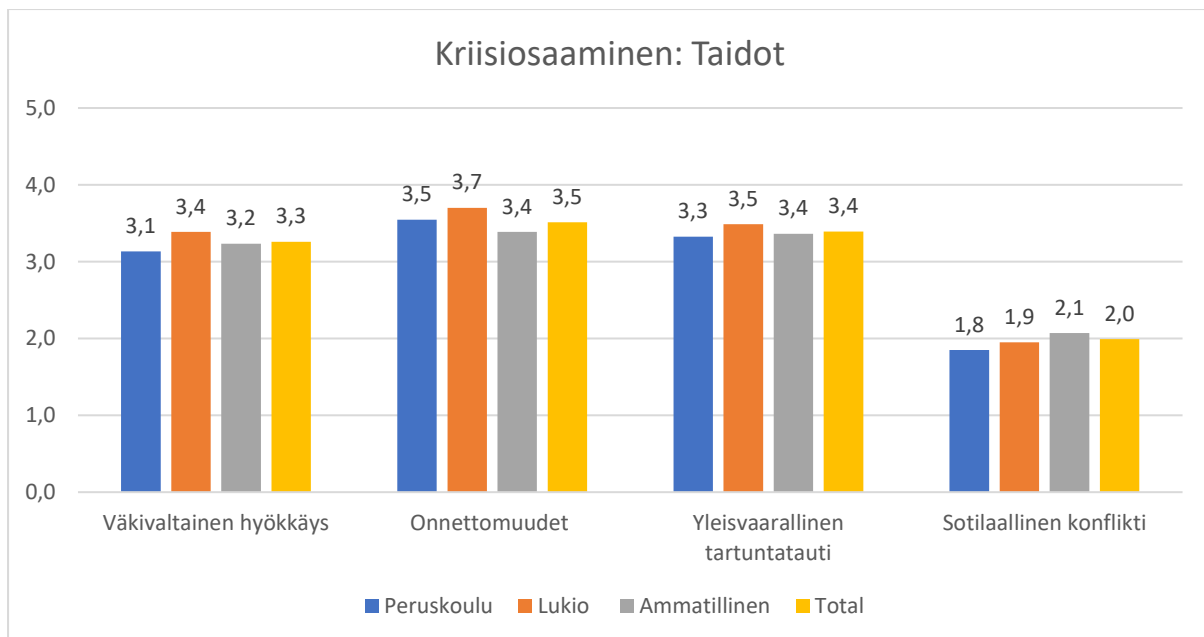
Taulukko 5. Perehdytyksen tason vaikutus tietotasoon kriisityypeittäin

Perehdytyksen tasonvaikutus tietotasoon kriisityypeittäin	Varianssien homogeenisuus	F-arvo	p-arvo	Eta2	K-W p-arvo
Vakava väkivaltainen hyökkäys	0,497	120,646	< 0,001	0,529	
Onnettomuudet	0,629	137,916	< 0,001	0,562	
Yleisvaarallinen tartuntatauti	< 0,001				0,000
Sotilaallinen konflikti	0,137	143,606	< 0,001	0,574	

5.1.2.2 Taitotasoa

Kriisiosaamisen toista ulottuvuutta mitattiin taitotasopatteristolla neljän kriisityypin kontekstissa. Taitotasoa arvioitiin seuraavilla väittämillä, joista muodostettiin summamuuttuja tiivistämään patteriston tulokset neljän eri kriisityypin kontekstissa (ks. kuvio 8).

18. Tiedän, miten toimia, jos saan ilmoituksen seuraavasta tapahtuneesta tai lähestyvistä kriisistä.
19. Tunnen toimintamallit seuraaviin kriiseihin liittyen.
20. Minulla on tarvittavat taidot vastata omassa roolissani seuraaviin kriiseihin.
22. Luotan kykyihini opastaa oppilaita/opiskelijoita seuraavissa kriiseissä.



Kuvio 8. Kriisiosaaminen taitojen kontekstissa

Eniten kriisiosaamiseen kytkeytyviä taitoja vastaajilla oli arvioidensa mukaan onnettomuuksista (3,5), toiseksi yleisvaarallisista tartuntataudeista (3,4), kolmanneksi väkivaltaisesta hyökkäyksestä (3,3) ja vähiten sotilaallisesta konfliktista (2,0). Tulokset ovat linjassa kriisiosaamisen ”Tiedot”-osion tulosten kanssa siten, että onnettomuuksien, yleisvaarallisten tartuntatautiin ja väkivaltaisten hyökkäysten osalta summamuuttujien keskiarvot olivat hyvin lähellä toisiaan (3,3–3,5), mutta sotilaallinen konflikti erottuu selvästi heikommin tuloksin.

Kuten ”Tiedot”-osiossa myöskään taitojen osalta oppilaitosten välisissä tuloksissa ei ole merkittäviä eroja. Lukioden opettajien vastaukset olivat keskimäärin hieman myönteisemmät kuin ammatillisten oppilaitosten ja peruskoulujen opettajien vastaukset onnettomuuksien, yleisvaarallisten tartuntatautiin sekä väkivaltaisten hyökkäysten osalta. Sotilaallisen konfliktin kriisitilanteessa ammatillisten oppilaitosten opettajat arvioivat taitojaan hieman paremmiksi kuin lukioden ja peruskoulun opettajat. Erot oppilaitosten välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ainoastaan onnettomuuksien osalta ammatillisten oppilaitosten ja lukioden välillä ($p < 0,05$).

Eniten opettajat arvioivat harjoitelleensa onnettomuuksien varalle (59 %), toiseksi tartuntatautiin (45 %), kolmanneksi väkivaltaisten hyökkäysten (35 %) ja viimeiseksi sotilaallisten konfliktien varalle (9 %). Lukion opettajat olivat keskimäärin enemmän samaa mieltä siitä, että he olivat harjoitelleet onnettomuuksien (69 %), väkivaltaisten hyökkäysten (38 %) ja tartuntatautiin (52 %) varalle. Peruskoulun opettajat olivat selkeästi enemmän eri mieltä (63 %) kuin lukion (49 %) ja ammatillisten oppilaitosten opettajat (55 %) siitä, että he olivat harjoitelleet toimimista väkivaltaisen hyökkäyksen varalle.

Seuraavaksi tutkittiin, onko perehdytyksen tasolla vaikutusta taitotasoon kriisityypeittäin. Tutkimushypoteesina oli, että ”H1.3.B: Harjoittelun tasolla on vaikutus taitotasoon kriisityypeittäin”. Hypoteesia tarkasteltiin tutkimalla selittävän muuttujan ”Olen harjoitellut kriisin X varalle” yhteyttä selitettävään muuttujaan eli taitotasoon neljässä kriisityypissä. Koska varianssien yhtäsuuruusoletus ei toteutunut minkään testiparin osalta, varianssianalyysiä ei voitu suorittaa ja tilalle valittiin riippumattoman otoksen Kruskal-Wallis testi. Tuloksena kaikkien kriisityyppien osalta testin nollahypoteesi hylättiin ($p < 0,05$), eli ainakin joissakin harjoittelua arvioivan väittämän

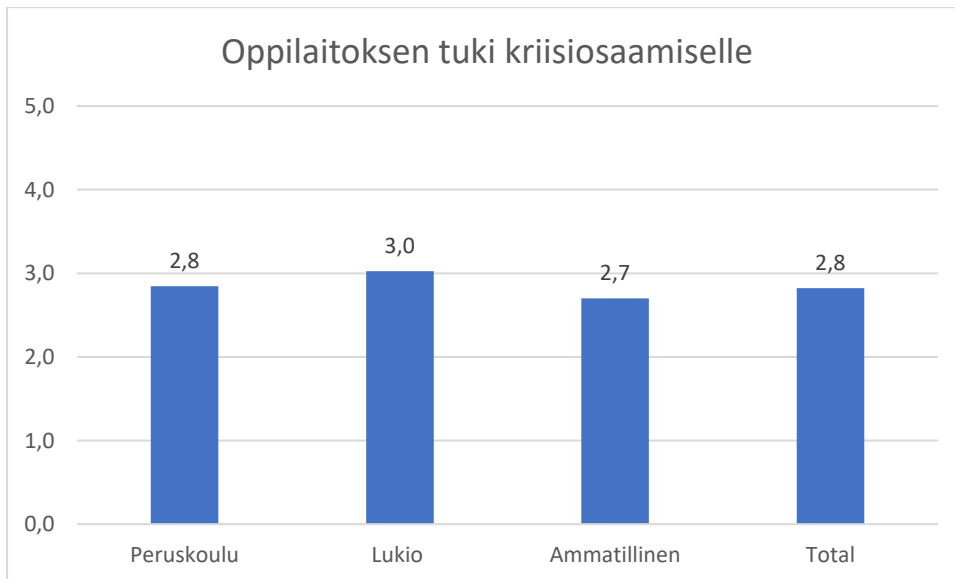
vastausluokissa on tilastollisesti merkitseviä eroja suhteessa summamuuttujan tuloksiin. Erot vastausluokkien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä kaikissa luokissa väkivaltaisten hyökkäysten osalta ($p < 0,05$). Onnettomuuksien osalta tilastollisesti merkitseviä eroja ($p < 0,05$) oli kaikkien vastausluokkien välillä paitsi vastausluokissa ”jokseenkin eri mieltä” ja ”ei samaa eikä eri mieltä”. Yleisvaarallisten tartuntatautien osalta tilastollisesti merkitseviä eroja ($p < 0,05$) oli kaikkien luokkien välillä paitsi vastausluokkien ”täysin eri mieltä” ja ”jokseenkin eri mieltä” sekä ”jokseenkin eri mieltä” ja ”ei samaa eikä eri mieltä” välillä. Kaikissa kriisityypeissä erot olivat tilastollisesti merkitseviä ”täysin eri mieltä” ja ”jokseenkin eri mieltä” sekä ”jokseenkin samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä” vastausluokkien välillä (ks. liite 6).

5.1.3 Oppilaitoksen tuki kriisiosaamiselle

Oppilaitosten tukea opettajien kriisiosaamiselle mitattiin seuraavilla väittämillä:

- 23. *Oppilaitos on viestinyt kriisusuunnitelman sisällöistä henkilökunnalle riittävästi.*
- 24. *Oppilaitos on tukenut opettajien kriisiosaamista riittäväällä tavalla.*
- 25. *Oppilaitos on tarjonnut riittävästi perehdytystä erilaisten kriisien varalle.*
- 26. *Oppilaitos on tarjonnut riittävästi toiminnallista harjoittelua erilaisten kriisien varalle.*
- 27. *Luotan, että saan oppilaitokselta tukea kriisitilanteessa.*

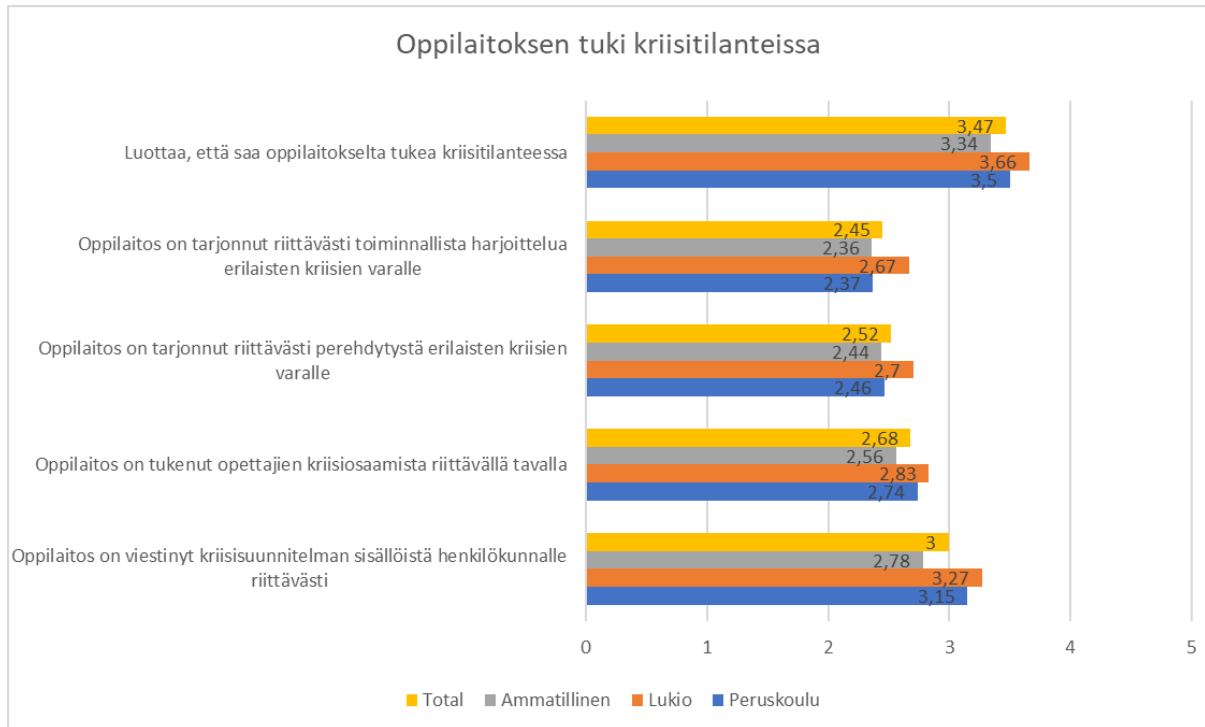
Oppilaitostyypeittäin tulokset tiivistyvät summamuuttujien keskiarvoihin kuvion 9 osoittamin tavoin.



Kuvio 9. Oppilaitoksen tuki kriisiosaamiselle

Kaiken kaikkiaan tulokset olivat heikohkoja kaikkien vastaajien (2,8) ja erityisesti ammatillisten oppilaitosten opettajien osalta (2,7). Lukion opettajat arvioivat oppilaitoksen tuen kriisiosaamiselle hieman keskiarvoa paremmaksi (3,0). Erot olivat tilastollisesti merkitseviä ammatillisten oppilaitosten

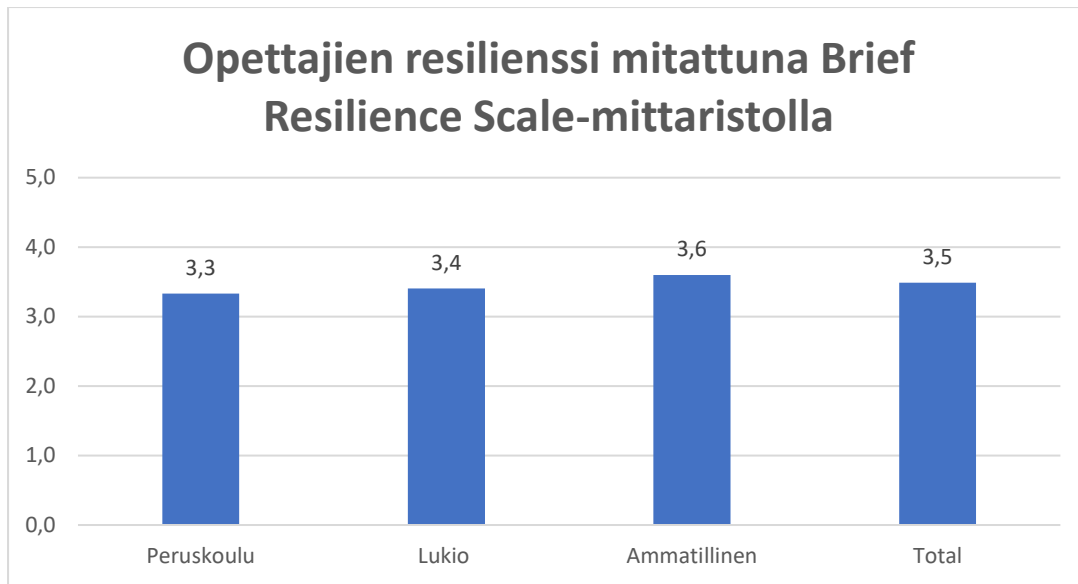
ja lukion opettajien välillä ($p < 0,05$). Suhteellisen alhaisia keskiarvoja selittävät etenkin väittämät ”Oppilaitos on tarjonnut riittävästi toiminnallista harjoittelua erilaisten kriisien varalle” (2,5), ”Oppilaitos on tarjonnut riittävästi perehdytystä erilaisten kriisien varalle” (2,5) sekä ”Oppilaitos on tukenut opettajien kriisiosaamista riittäväällä tavalla” (2,7), joissa noin puolet vastaajista oli eri mieltä väittämien kanssa (kuvio 10).



Kuvio 10. Oppilaitoksen tuki kriisitilanteissa

5.1.4 Resilienssi

Tässä tutkimuksessa resilienssiä arvioitiin BSR-mittaristolla, joka mittaa yksilön kykyä palautua tai ponnistaa takaisin vaikeuksista (*ability to bounce back*). BRS-mittaristossa vastaajien tulokset luokitellaan keskiarvon mukaan kolmeen luokkaan: vähäiseen resilienssiin (1,00–2,99), normaaliin resilienssiin (3,00–4,30) ja vahvaan resilienssiin (4,31–5,00). Kuvio 11 havainnollistaa opettajien resilienssiä oppilaitostyypeittäin.



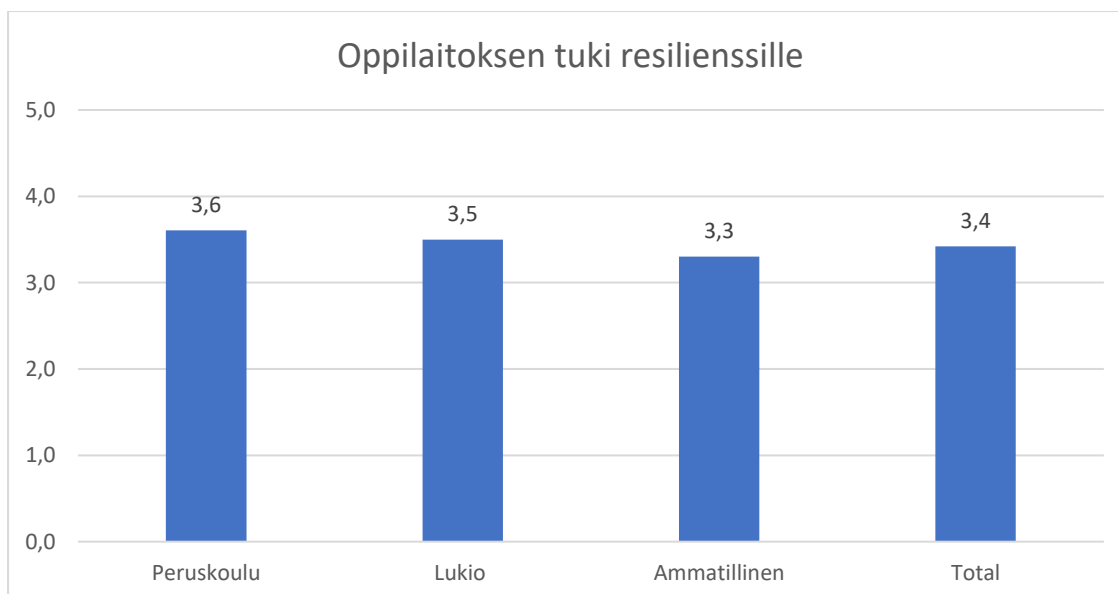
Kuvio 11. Opettajien resilienssi mitattuna BRS-mittaristolla

Tulosten mukaan kaikki opettajat sijoittuivat normaalin resilienssin viitearvoihin (3,00–4,30). Erot opettajien resilienssissä olivat pieniä oppilaitostyypeittäin tarkasteltuna, eivätkä ne olleet tilastollisesti merkitseviä ($p > 0,05$).

Organisaation eli oppilaitosten tukea resilienssille mitattiin omalla patteristollaan, joka koostui seuraavista väittämistä:

- 34. Oppilaitoksessa henkilökuntamme ymmärtää, tukee ja huolehtii toisistaan.*
- 35. Minun on helppoa keskustella vaikeammistakin asioista kollegojeni kanssa.*
- 36. Saan tukea ja ymmärrystä hallinnolta ja johdolta haastavissa tilanteissa.*
- 37. Hallinto ja johto huolehtii ja välittää henkilöstön hyvinvoinnista.*

Kuvio 12 osoittaa, miten tulokset tiivistyivät oppilaitostyypeittäin summamuuttujien keskiarvoihin.



Kuvio 12. Oppilaitoksen tuki resilienssille

Oppilaitoksen tuki resilienssille koettiin kaiken kaikkiaan suhteellisen hyväksi, kun tarkastellaan summamuuttujien keskiarvoja. Peruskoulun ja lukion opettajien keskiarvot olivat hieman suuremmat kuin ammatillisten oppilaitosten opettajien. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä peruskoulun ja ammatillisten oppilaitosten välillä ($p < 0,05$).

Suurin osa opettajista oli samaa mieltä, että henkilökunta ymmärtää, tukee ja huolehtii toisistaan (67 %) ja että kollegoiden kanssa on helppoa keskustella myös vaikeammista asioista (66 %). Johdon ja hallinnon tuesta kysyttäessä vastaukset olivat jakautuneet. Noin 40 % opettajista oli samaa mieltä, että he saavat tukea johdolta ja hallinnolta haastavissa tilanteissa ja että hallinto ja johto huolehtii ja välittää henkilöstön hyvinvoinnista, mutta vajaa kolmasosa oli myös eri mieltä väittämän kanssa.

Oppilaitoksen tuen yhteyttä resilienssiin eli hypoteesia "H2.1. Oppilaitoksen tuella on yhteys resilienssiin" testattiin Pearsonin korrelaatiolla. Taulukko 6 havainnollistaa, että oppilaitoksen tuen ja resilienssin välillä on positiivinen ja tilastollisesti merkitsevä korrelaatio. Yhteys on kuitenkin varsin heikko ($r < 0,3$).

Taulukko 6. Oppilaitoksen tuen yhteys resilienssille

Summamuuttuja		Resilienssi (BRS)	Oppilaitoksen tuki (resilienssille)
Resilienssi (BRS)	Pearsonin korrelaatio	1	0,216**
	p-arvo		< 0,001
	N	418	416
Oppilaitoksen tuki (resilienssille)	Pearsonin korrelaatio	0,216**	1

	p-arvo	< 0,001	
	N	416	421
** Korrelaatio on merkitsevä, kun $p < 0,01$ (2-tailed).			

5.1.5 Oletettu suorituskyyky kriisitilanteissa

Tutkimuksessa kriisinaikaista suorituskyykyä mitattiin seuraavin väittämin neljän kriisityypin kontekstissa:

38. Olen luottavainen toimintakykyyni seuraavissa kriiseissä.

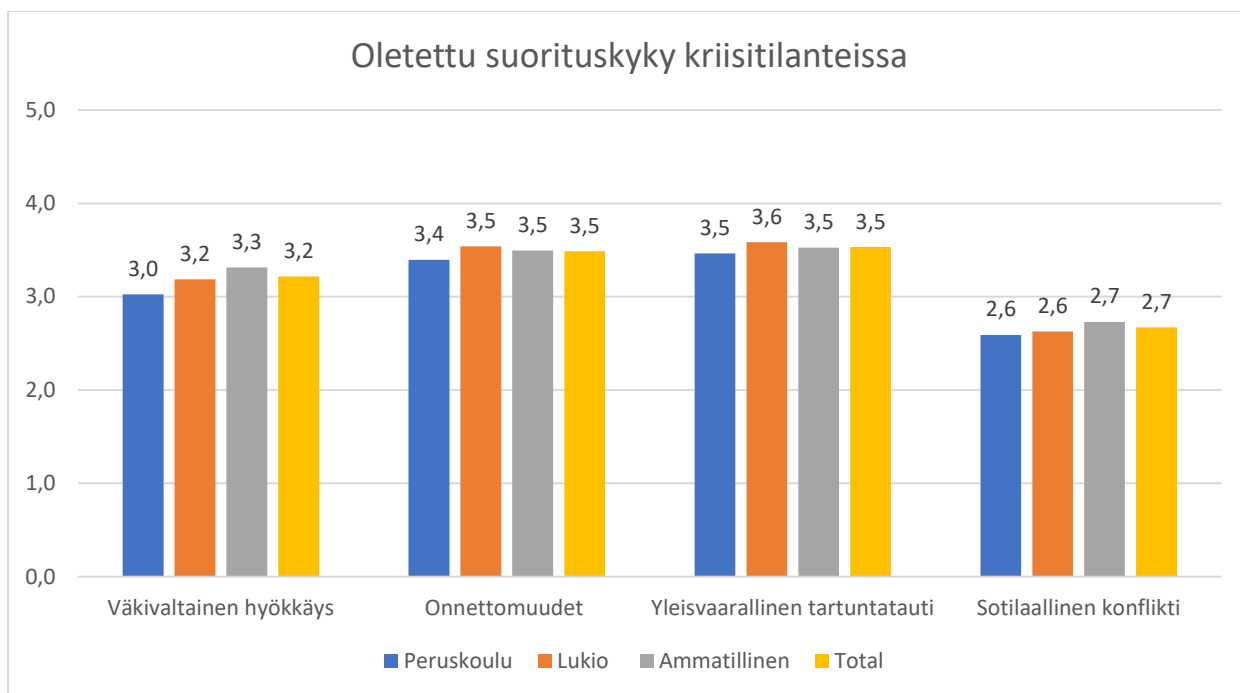
39. Uskon suoriutuvani omassa roolissani keskimääräistä paremmin seuraavista kriiseistä.

40. Tunnen olevani valmis vastaamaan omalta osaltani ja omassa roolissani seuraaviin kriiseihin.

41. Olen luottavainen, että pystyn suoriutumaan seuraavien kriisien aiheuttamista haasteista.

42. Minulla olisi merkittäviä vaikeuksia selvitä seuraavien kriisien aiheuttamista haasteista.

Tulokset tiivistyvät kuvioon 13, jossa tarkastellaan summamuuttujien keskiarvoja oppilaitostyypeittäin sekä koko vastaajajoukon osalta. Parhaimmaksi opettajat arvioivat suorituskyykynsä yleisvaarallisten tartuntatautien (3,5) sekä onnettomuuksien (3,5) kriisitilanteissa, joissa tulokset olivat suhteellisen hyviä. Väkivaltaisten hyökkäysten osalta keskiarvo oli vain hieman pienempi (3,2). Kuten ”Tiedot”- ja ”Taidot”-patteristoissa myös oletettua suorituskyykyä tarkasteltaessa sotilaallinen konflikti erottuu selvästi heikommilla tuloksilla (2,7). Peruskoulun opettajien keskiarvot olivat kaikkien neljän kriisityypin osalta hieman pienempiä kuin ammatillisten oppilaitosten ja lukion opettajien, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($p > 0,05$).



Kuvio 13. Oletettu suorituskyyky kriisitilanteissa

5.1.6 Kriisivalmiuden oletettu yhteys suorituskyykyyn

Jotta voitaisiin vastata tutkimuskysymykseen 4 ”Onko kriisivalmiudella yhteys oletettuun suorituskyykyyn kriisityypeittäin?”, pilkottiin tutkimuskysymys testattaviin hypoteeseihin. Hypoteesina 4.1 oli: ”Osaamisella eli tieto- ja taitotasolla on positiivinen yhteys oletettuun suorituskyykyyn kaikissa neljässä kriisityypissä.” Tietotaso- ja taitotaso-muuttujien yhteyttä suorituskyyky-muuttujaan arvioitiin tarkastelemalla muuttujien välisiä korrelaatioita Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Samaa analyysimenetelmää käytettiin tarkasteltaessa resilienssin yhteyttä suorituskyykyyn eli tutkimushypoteesia 4.2 ”Resilienssillä on positiivinen yhteys suorituskyykyyn kaikissa neljässä eri kriisityypissä”. Analyysin tulokset ovat nähtävissä taulukossa 7.

Taulukko 7. Kriisivalmiuden oletettu yhteys suorituskyykyyn

Summamuuttujat: vakava väkivaltainen hyökkäys		Tietotaso	Taitotaso	Resilienssi
Suorituskyyky	Pearsonin korrelaatio	0,589**	0,695**	0,488**
	p-arvo (2-tailed)	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	N	411	409	406
Summamuuttujat: onnettomuudet		Tietotaso	Taitotaso	Resilienssi
Suorituskyyky	Pearsonin korrelaatio	0,623**	0,665**	0,436**

	p-arvo (2-tailed)	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	N	411	409	406
Summamuuttujat: yleisvaarallinen tartuntatauti		Tietotaso	Taitotaso	Resilienssi
Suorituskyky	Pearsonin korrelaatio	0,702**	0,753**	0,282**
	p-arvo (2-tailed)	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	N	410	408	406
Summamuuttujat: sotilaallinen konflikti		Tietotaso	Taitotaso	Resilienssi
Suorituskyky	Pearsonin korrelaatio	0,643**	0,706**	0,391**
	p-arvo(2-tailed)	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	N	406	404	401
** Korrelaatio on merkitsevä, kun $p < 0,01$ (2-tailed).				

Taulukko 7 osoittaa, että tietotasolla, taitotasolla ja resilienssillä on positiivinen yhteys oletettuun suorituskykyyn. Taitotaso korreloi voimakkaasti ($r > 0,7$) suorituskyvyn kanssa yleisvaarallisten tartuntatauti- ja sotilaallisten konfliktin kriisityypeissä ja kohtalaisesti ($r = 0,3-0,7$) väkivaltaisen hyökkäyksen sekä onnettomuuksien kriisityypeissä. Tosin jälkimmäisten muuttujien väliset korrelaatiokertoimet ovat hyvin lähellä raja-arvoa 0,7, joten korrelaatio voitaisiin myös tulkita vahvaksi.

Tietotaso korreloi kohtalaisesti suorituskyvyn kanssa väkivaltaisen hyökkäyksen, onnettomuuksien ja sotilaallisten konfliktien kriisityypeissä ja vahvasti yleisvaarallisen tartuntataudin kriisityypeissä. Resilienssin ja suorituskyvyn välillä on kohtalainen korrelaatio kaikissa kriisityypeissä ($r > 0,3$ tai lähellä raja-arvoa suurissa otoksissa). Väkivaltaisten hyökkäysten ($r = 0,488$) ja onnettomuuksien ($r = 0,436$) kriisityypeissä yhteys on selvästi vahvempi verrattuna yleisvaarallisten tartuntatauti- ja sotilaallisten konfliktien kriisityyppiin ($r = 0,282$). Tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä kaikkien edellä kuvattujen analyysien osalta ($p < 0,001$).

5.2 Haastatteluaineiston tulokset

5.2.1 Kansallinen lainsäädäntö ja ohjeet

Lainsäädäntö, kansalliset hallinnon strategiat ja ohjeet näyttävät raamittavan kriisin hallintaa ja johtamista aika väljästi. Kriisijohtamista koskevaksi suoraksi lainsäädännöksi nähdään lähinnä valmiuslain mukainen varautumisvelvoite. Varautumisvelvoite koskee kuitenkin vain viranomaisia,

joten sen ulkopuolelle jäävät yksityiset koulutuksen järjestäjät. Lainsäädäntöä pidetään myös vaikeatulkintaisena ja terminologian koetaan olevan epäselvää esimerkiksi siltä osin, mitä tarkoitetaan häiriötilanteella ja poikkeustilanteella. Lisäksi sääntelyyn sisältyvän vaatimustenmukaisuuden tuntemisen ei koeta olevan kovin hyvällä tasolla kunnissa. Positiiviseksi on kuitenkin koettu, että tarpeen edessä lainsäädäntöä on pystytty tarkentamaan nopeallakin tahdilla. Näin tapahtui esimerkiksi perusopetuksen etäopetusmahdollisuuden sallimisessa normaalioloissa. Toisaalta on tarvetta tunnistaa lainsäädännössä poikkeustilanteita tarkemmin ja ennakoivammin. Tällä koetaan olevan erityistä merkitystä opetuksen jatkuvuuteen, opetushenkilöstön resilienssiin ja varautumisen kapasiteettiin.

”Eli siitä, että jos laissa todetaan, että tällaisia poikkeus- ja häiriötilanteita voi syntyä, jossa pitää tiettyyn ratkaisuun varautua ja sitten siihen asetetaan raamit sille ratkaisulle, niin se kyllä lisää sitä ennakoinnin mahdollisuutta ja sellasta kyvykkyyttä ennakoida ja valmistautua – –. Varautumistahan ei pystytä tekemään mihinkään sellaiseen, mitä ei laki tai jonkinlaiset muut tämmöset suunnitelmat ohjeista.” (H1)

Lainsäädännön väljyyden ja epäselvyyden jättäessä paljon tulkinnanvaraa kunnissa ja oppilaitoksissa on syntynyt tarve tarkemmalle ohjeistukselle. Erilaisia normeja ja ohjeistuksia onkin olemassa runsaasti, mikä taas luo toisenlaisen ongelman. Ohjeistuksia ja normeja voi jopa olla liikaa, jolloin tiedon saaminen ja sisäistäminen vaikeutuu. Lisäksi ohjeistusten koetaan usein jäävän liian abstrakteiksi, ja erityisesti oppilaitoksissa kaivataan konkreettisia toimintaohjeita.

”Mutta sitten jos puhutaan, kokonaisuudessaan, kun tässähän tulee niin sanotusti heivistä helkavirsiin kaiken näköistä [ohjetta], niin toki siinä ehkä on semmosia että ei tarttis niin paljon Kuntaliitosta lakimieheltä kysellä, että mitenkä pitäis toimia.” (H8)

”Ohjeistukset monesti antaa hyvin ympäripyöreitä ohjeita, ja helposti tuntuu että ne sitten kuntatasollakin jää sille abstraktille tasolle.” (H3)

”Ja jos tätä nyt tiiviisti sanois, ni kaikilla tahoilla ja kaikilla toimijoilla, jotka on jotaki ohjeita tai strategioita laatinu, niin on ollu hyvä tahto. Mutta tuntuu et niit on aika paljon. Ne ei oo välttämättä päällekkäisiä, mutta ne on kovin ylätasen ohjeistuksia. Ja sit niissä, vuosien varrella, mitä on eri kouluilla käyny erilaisia asioita vaikka ohjaamassa, opettamas, neuvomassa, ni kyllä lopulta sitten ne konkreettiset, yksittäisen oppilaitoksen toimintaa ohjaavat, ja siellä olevat kysymykset, mitä täs oikeesti tehdään, niin ne jää kyllä sitten ihan taas sen oppilaitoksen turvallisuusjohdon pohdittavaksi.” (H9)

Kuntien varautumisen aste vaihtelee haastateltavien mukaan. Isommissa kaupungeissa ja kunnissa, joissa on resurssia enemmän, varautumiseen on voitu panostaa huomattavastikin enemmän kuin esimerkiksi pienemmissä kunnissa. Joissain kunnissa on pystytty tekemään toimialakohtaista varautumista, mutta vastaajien mukaan toimialakohtaista varautumista ei kuitenkaan usein tehdä. Myös oppilaitoksissa varautuminen vaihtelee. Tähän voi vaikuttaa resurssien lisäksi myös se, miten suhtaudutaan riskien tai uhkien realisoitumiseen. Varautumissuunnitelmat jäävät usein pelkiksi dokumenteiksi, eikä niitä ole seurannut konkreettinen toiminta. Tällöin valmiussuunnitelma on pahimmillaan kopioituja yleisohjeita, mutta niiden soveltamista käytäntöön ei ole pohdittu tai varsinaista käytännön harjoittelua ei ole toteutettu lainkaan. Varautuminen toimintana jää usein dokumentin päivittämiseen, ja joskus jopa varautumissuunnitelman päivittäminen jää tekemättä. Koronapandemia on kuitenkin useimmissa kunnissa johtanut siihen, että varautumissuunnitelmat ovat ajantasaisia.

”Mun käsityksen mukaan laki ei vaadi siis oppilaitosten varautumista. Mutta kunnissa kyllä. Ja sitte kunnan kautta sen pitäis olla sitten toimialakohtastakin jollain tasolla, mut sitähan se ei edes oo.” (H9)

”Jos vaan kopioidaan jostakin jotain yleisiä ohjeita ja kutsutaan valmiussuunnitelmaks, niin ei siit oo sitten mitään hyötyä kun kriisi tulee. Niin ehkä pitäis enemmän korostaa sitä konkreettisuutta.” (H3)

”Mut kyl mä väitän, että ihan riippumatta ympäristöstä varsinki tähä varautumiseen on hirvittäviä eroja. Mä väitän, et Suomes löytyy kouluja vielä vähä ilkeesti sanoen, jossa eletään semmosessa naiivissa uskos, et koskaan ei mitään tapahdu, ja sitten taas on kouluja ja kuntia varmasti, mis on viety todella pitkälle se varautuminen.” (H10)

Suurin osa vastaajista esittää toivomuksia, että laki velvoittaisi tarkemmin varautumiseen. Tällä hetkellä kokemus varautumisveloitteen väljyydestä jättää konkreettisen varautumisen vapaaehtoiseksi harjoitukseksi ja tekee siitä hyvin henkilösidonnaista. Tämä synnyttää varautumisasteen eroja kuntien välille, ja pahimmillaan varautuminen on lähinnä kassakaappisuunnitelma, johon on kopioitu yleisohjeet. Vastaajat korostavat, että mikäli lainsäädännössä vaadittaisiin esimerkiksi ohjeiden ja toimintamallien laatimista, varautuminen olisi tasaisempaa kuntien välillä ja se jalkautuisi toimintaan asti.

”Helposti ajaudutaan toimintaan, jossa ei varauduta ja sitten kun jotain tapahtuu, yritetään löytää toimintaohjeita ja vastuussa olevia henkilöitä: kyllähän se ajatellaan näin, että kun kriisi ei ole oikein näköpiirissä tai se on hyvin kaukainen, niin silloin siihen suunnittelua, siihen ei panosteta niinkään paljon. Että heti kun meillä on kriisi siinä oikeastaan käsillä tai ollaan sen alaisuudessa, niin silloin tulee kaikki nämä suunnitelmat, niitä kaivetaan kuumeisesti esiin ja todetaan sitten kaikenlaista, että onko ne nyt ajan tasalla tai ei ja onko henkilöitä siellä organisaatiossa ollenkaan enää olemassakaan jotka on niitä suunnitelmia tehneet ja esimerkiksi jotain vastuuta heille asetettu, niin tällaiset paljastuu sitten viimeistään aina näissä kriiseissä itsessään.” (H2)

5.2.2 Varautumisen prosessi kunnissa ja oppilaitoksissa

Kunnissa ja oppilaitoksissa ei näytä olevan olemassa yhteistä ja systemaattista varautumisen prosessia käytössä. Jokainen kunta ja oppilaitos tekee varautumisen suunnittelua hyviksi katsomillaan tavoilla. Kunnan valmiussuunnittelu usein on yhteistyötä eri viranomaisen ja toimialojen kesken, ja valmiussuunnitelman tekoon osallistuvat muun muassa pelastustoimi ja poliisi, terveysviranomaiset ja erilaiset toimialat, kuten opetuspalvelut, logistiikka, ruokahuolto, vesihuolto, sähkölaitokset ja tietoliikenne. Haastateltavat korostavatkin kriiseihin varautumisen olevan kompleksista yhteistyötä, joka vaatii kykyä hahmottaa isoja kokonaisuuksia ja toimintojen kytkeytymistä toisiinsa. Pienemmissä kunnissa ei kuitenkaan välttämättä ole resurssia tehdä varautumista ja valmiussuunnittelua siinä määrin kuin suuremmissa kaupungeissa ja kunnissa. Lisäksi kuntien välillä ei haastateltavien mukaan juurikaan tehdä yhteistyötä, vaikka synergiaetuja olisi ulosmitattavissa paljonkin erityisesti pienten kuntien kesken, joissa resurssit ovat rajalliset. Kuntien välisen yhteistyön puutteen arvellaan johtuvan muun muassa siitä, että varautumiseen liittyy edelleen ajatus, että kaiken täytyy olla salaista ja tietoa ei voida jakaa. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, sillä varautumisasioissakin on julkisuusolettama. Salassa pidettävää on ainoastaan sellainen tieto, jonka vuotaminen voisi aiheuttaa vaaraa

varautumiselle. Näin ollen viranhaltijat voisivat aivan hyvin tehdä enemmän yhteistyötä myös varautumisen osalta ja valmiussuunnitelmat voisivat jopa olla julkisia asiakirjoja, joissa salassa pidettävät yksityiskohdat olisivat liitteinä.

Opetustoimien valmiussuunnittelu on usein kytköksissä kunnan valmiussuunnitteluun ja on esimerkiksi liitteenä kunnan valmiussuunnitelmassa. Haastateltavien mukaan toimialakohtaisia valmiussuunnitelmia ei aina tehdä. Pienissä kunnissa voi myös olla haastavaa se, että sama henkilö saattaa toimia kunnan sivistystoimenjohtajana ja rehtorina koulussa eikä resurssia varautumisprosessin läpi käymiseen ole. Toimialakohtaisessa valmiussuunnittelussa yhteistyötahojen määrä ja laatu riippuvat prosessin omistajasta ja siitä, kuinka paljon suunnitteluun kaivataan tukea. Toimialakohtaisesti näyttää kuitenkin siltä, että opetustoimen osalta ei ole aina selvää, kuka on varautumisen prosessin omistaja. Pienissä kunnissa harvoin on turvallisuusvastaavia, ja näyttääkin siltä, että opetusalan varautumis- ja valmiussuunnittelu jäänee asiasta kiinnostuneiden ja aktiivisten henkilöiden varaan. Koronapandemia muun muassa osoitti sen, että yhteistyökäytänteitä ei ollut olemassa ja toiminta oli hyvin ad hoc -perusteista ja aktiivisten ihmisten verkostoitumisen varassa.

”Mä oon saanu sellasen kuvan että kunnissakin, silloin jos on vähän isompi kunta, että on resursseja, niin on ehkä hoidettu vähän paremmin. Pienissä kunnissa se toimii, jos on joku innokas henkilö. Harvoin on oma turvallisuusvastaava, vaan se on, joku rehtori vaikkapa tekee sen otona. Et se vaihtelee tosi paljon. Sit mä oon saanu sellasen kuvan, että yhteistyötä ei juurikaan tehdä kuntien välillä, ja se on ikävää.” (H3)

”Itse oli ilo kuulua alueelliseen pandemiaryhmään eli koronaryhmiin tällä alueella, ja kyllä se anto semmose (et) mä ehkä olin (semmone) kokoava voimavara tässä. Eli kun haettiin sinne tilannekuvaa kuntien tilanteesta, kokosin tavallaa kollegoilta ja he taas sitte totta kai kouluilta ja päiväkodeilta ja muuta – – eli käytännös kyl se vaati sen systeemin ja sen johtamisen ottamisen, ja kyllä mä sanon, et tää oli hyvä harjoitus tää koronaryhmä, meinaa siinä oppi kyllä tavallaan sen, oliko se tavallaan, et miten toiminnan, viestinnän ja ennen kaikkee sen johtamisen merkityksen. Kyllä mä sanon näi et se opetti koululle tosi paljon.” (H7)

Oppilaitosten varautumisessa on niin ikään myös paljon eroja. Joissain oppilaitoksissa varautumista ja valmiussuunnittelua on voitu viedä hyvinkin pitkälle, jopa siinä määrin, että muut toimialat ottavat mallia yksittäisen oppilaitoksen varautumisprosessista. Useimmiten oppilaitosten varautumiseen osallistuu siihen nimetty työryhmä, esimerkiksi kriisiryhmä, turvallisuusryhmä tai valmiuden ja varautumisen työryhmä, jossa on oppilaitoksen henkilöstöä, kuten rehtori, turvallisuuspäällikkö, terveydenhoitaja, psykologi, kuraattori ja erityisopettaja. Lisäksi yhteistyötä tehdään pelastustoimen ja tarvittaessa muiden viranomaisten, kuten poliisin tai lastensuojelun kanssa. Pääosin haastateltavat toivat ilmi, että yhteistyö pelastustoimen kanssa on hyvää ja sujuvaa, mutta tässäkin näkyy alueellisia eroja. Sen sijaan poliisilla ei näytä olevan resursseja oppilaitosturvallisuusyhteistyöhön juuri missään, mutta silloin kun jotakin tapahtuu, poliisi saadaan aina paikalle. Ennalta ehkäisevä yhteistyö jää kuitenkin harmillisen vähäiseksi. Lisäksi yhteistyökumppaneita saa kolmannelta sektorilta, kuten Suomen Punaiselta Ristiltä ja seurakunnilta, joilla on erityinen rooli kriisin jälkihoidossa.

Haastateltavat korostavat, että oppilaitoksissa suunnitelmien tulisi olla mahdollisimman käytännöllisiä ja niissä pitäisi olla pohdittuna käytännön toimet erilaisten kriisien varalle. Suunnitelmiin liittyviä toimia pyritään harjoittelemaan, mutta usein tässä tulevat vastaan resurssit. Kaiken varalle ei pystytä järjestämään koulutusta tai harjoittelua. Osa vastaajista ehdottaakin esimerkiksi ongelmalähtöistä lähestymistapaa harjoitteluun, jolloin sama harjoitus voi koskea hyvin erilaisia normaaliajan häiriötiloja, uhka- tai kriisitilanteita. Lisäksi esimerkiksi veso-päivät voisi ottaa tällaisen harjoittelun

tueksi, jolloin aikaresurssia pystyttäisiin lisäämään hiukan enemmän harjoitteluun ja koulutukseen. Tärkeää olisi myös kutsua yksityiset koulutuksen järjestäjät mukaan kunnan järjestämiin tai alueellisiin valmiusharjoituksiin.

”Ollaan lähetty sitä nyt jo siis vuosia sitten yrittämään vähä ylittää näitä lakisääteisiä siis, että on pelastussuunnitelma ja muu ja et se olis oikeesti toimiva, ja joka vuosi se päivitetään nää suunnitelmat ja niitä myös harjotellaa.” (H10)

”Niin, ja mä toivoisin että jos lähestyttäis varautumista ongelmalähtöisesti, niin vois vähän supistaa sitä suunnitelmien määrää tai eri tilanteiden määrää. Koska on niin monta eri ilmiötä, jotka vois aiheuttaa vaikka sähkökatkon. Mut lopputulos on sama kuitenkin.” (H3)

”Veso-koulutuksia voisi hyvin hyödyntää tällaisessa.” (H2)

Haastattelujen perusteella voidaan sanoa, että opetustoimessa ja oppilaitoksissa on varauduttu hyvin eritasoisesti ja erilaisiin kriiseihin. Parhaassa tapauksessa kunnissa tai oppilaitoksissa on harjoiteltu riskiperusteista varautumista, jossa erilaiset uhkat on johdettu yhteiskunnan turvallisuusstrategiasta ja pohdittu, mitkä niistä voivat kohdistua omaan kuntaan tai oppilaitokseen. Tällöin on pohdittu myös uhkien todennäköisyyttä ja vakavuutta. Kevyimmillään varautuminen on ollut enemmän keskustelua kuin systemaattista varautumista ja suunnitelmien tekoa. Tyypillisimmin opetustoimessa ja oppilaitoksissa on varauduttu onnettomuuksiin, kuten tulipaloihin, kemikaalivuotoihin ja kaasuvuotoihin. Myös laajalle levinnyt pandemia tulee esiin lähes kaikissa haastatteluissa. Näiden lisäksi usein mainitaan myös väkivallanteot oppilaitoksissa sekä erilaiset luonnonkatastrofit, jotka voivat johtaa esimerkiksi sähkön- tai vedenjakelun katkoksiin. Ukrainan tilanne on pakottanut pohtimaan myös laajamittaista maahantuloa ja opetuksen järjestämistä pakolaislapsille ja -nuorille. Sen sijaan vähemmän on pohdittu esimerkiksi Ukrainan sodan heijastevaikutuksia, kuten talous- tai energiakriisiä. Vielä vähemmän on pohdittu tilannetta, jossa sotilaallinen vaikuttaminen kohdistuisi Suomeen, mikä voisi aiheuttaa esimerkiksi ihmisten massaliikehdintää, talousvaikutteita ja kyberhyökkäyksiä. Yhteiskunnan turvallisuusstrategiassa on kuitenkin mainittu koulutuksen rooli kansakunnan kriisinkestävyyden ja jatkuvuuden kannalta. Pieni osa vastaajista pohti haastattelun aikana, millaisia vaikutuksia sotatilalla voisi olla:

”Kun meillä on kuitenkin tuossa yhteiskuntastrategiassa mietitty sitä, turvastrategiassa sitä, että koulutusjärjestelmän ylläpito tukee henkistä kriisinkestävyyttä muun muassa, ja sitten myös yhteiskunnan jatkuvuutta siinä mielessä, että ei tuu semmosta katkosta, että meillä on ikäluokka, joka ei valmistukaan yhtäkkiä työelämään.. Että ratkaisujahan tietysti on, että pieneen tämmöiseen osaamisvajeeseen yhteiskunta pystyy ihan hyvin, ja selviytyy semmoisesta, mutta sitten jos puhutaan jo vuoden gapista tai näin, niin se voi ammattiosaamisessakin olla aika merkittävä puute, ja sen korvaaminen sitten jollakin, niin ne on niitä joita ehkä tuolla valtakunnan tasolla täytyy sitten miettiä tarkemmin, että miten toimia.” (H2)

5.2.3 Kriisinaikaiset johtamisrakenteet ja -vastuut

Haastateltavien näkemykset kriisinaikaisten johtamisrakenteiden ja -vastuiden selkeydestä eroavat toisistaan. Erityisesti kunnissa ollaan sitä mieltä, että johtamisrakenteet ja -vastuut ovat selkeät, ja yleisimmin mainitaankin, että kunnan johtoryhmä on ensisijaisesti vastuussa, kun kriisi on käsillä. Toisaalta tuodaan esille opetuksen järjestäjän vastuuta kriisitilanteessa huolimatta siitä, onko operatiivinen vastuu viranomaisella. Lisäksi vastuista mainitaan, että niiden tulisi liittyä tehtävänkuviin

eikä olla henkilösidonnoisia, sillä henkilön siirtyessä toisiin tehtäviin voi käydä niin, että vastuu ei siirrykään seuraavalle.

”Ei ole. Ei ne ole sillä tasolla mitä se pitäis olla. Niin kuin tossa jo aikasemmin sanoin, että monesti tyydyttävyydään siihen että joku muu tulee ja hoitaa, että ahaa nyt on pelastuslaitos, ne johtaa.. Eli tavallaan sillä hetkellä, kun tilanne on käynnissä, niin opetuksessakin pitää olla johtaminen käynnissä. Ei niin että se alotettaisiin sitten vähän niin kuin viranomaisten poistuttua. Ja en sano niin että ei olisi lainkaan johtamista, mut semmonen isompi kuva saattaa olla se, että vähän niin kuin ensimmäiset päivät ihmetellään että mitäs tässä nyt tehdään. Ja se johtuu siitä, että sitä rutiinia ei ole.” (H5)

”Ja sit nimenomaan se, että se ois tehtäväkuvassa jo määritelty, kun se ihminen vaikka muuttuu tai tulee uusi henkilö siihen, niin hän tietää sen.” (H6)

Oppilaitoksissa koetaan, että oman oppilaitoksen sisällä vastuunjako on suhteellisen selkeä. Johtamisjärjestys ei sen sijaan ole aina selkeä eli ei ole selvää, kuka johtaa missäkin tilanteessa tai vaiheessa kriisiä. Kunnan vastuunjako ei myöskään ole oppilaitoksissa välttämättä kovin selkeä. Ei esimerkiksi tiedetä, kehen tulisi missäkin tilanteessa olla yhteydessä. Lisäksi jos on jokin harvinainen kriisi, kuten sotatila, johtamisrakenteet ja -vastuut ovat epäselviä.

”Tää oli hyvä kysymys, koska mä jäin ihan miettimään sit kunnan osalta, et mun täytyy nyt olla aktiivinen itse, että mä en tiedä (-) kaupungin osalta, et esimerkiks kehen tai mihin tahoihin erilaisissa kriiseissä tai uhkatilanteissa mun pitäis olla yhteydes.” (H10)

”Mut se että mä tiedän että tietynlaisia vastuunjakoja on esimerkiks sodanajan tilanteeseen. Ne on tallennettu, että kuka vastaa tietyistä väestösuojista ja kuka muista, että näitä ei oo kyllä käyty läpi kyllä herran vuosiin. Tiedän, että oma nimenikin on jossain, jostain vastaan, mutta en tiedä mistä.” (H8)

”No oppilaitosvinkkelistähän meillä periaatteessa se ohjeistus on, että niin kauan kun siel on muita viranomasia, käytännössä poliisi tai palolaitos paikalla, niin siihen asti rehtori yrittää johtaa sitä hommaa. Ja sen jälkeen kun paikalla on tosiaan palopäällikkö, tai kuka onkaan se tilannejohtaja, niin sitte se johtovastuu siirtyy heille. Tähän oikeastaan loppuu semmonen vakava tieto tästä asiasta.” (H9)

Kriisiviestinnän osalta useimmat haastateltavat kokevat, että on tiedossa, miten tiedottamisen vastuut jakautuvat. Oppilaitoksista kuitenkin kerrotaan, että erilaisia lapsuksia on kriisitilanteissa kuitenkin päässyt käymään. Kunnissa ja oppilaitoksissa on käytössä kriisiviestintäpankkeja, joissa on sekä yhteystietoja että esimerkiksi valmiiksi muotoiltuja viestejä erilaisten tilanteiden varalle. Näitä on kiitelty, sillä kriisitilanteessa saattaa mennä niin lukkoon, että ei tiedä, mitä pitäisi sanoa. Tällöin valmiit viestipohjat ovat olleet kunnan arvoisia.

”Mutta on meillä semmonen kriisiviestipankki. Ja se on kyllä hyvä. Siit on tullu paljon kiitosta. Ja siinä on päivitetty yhteystiedot sitte esimerkiks henkiseen tukeen, koulupsykologien numerot ja yhteystiedot, ja kuraattorien numerot.” (H9)

”Koska siin menee paniikkiin, ihan rehtori itse oman kokemuksen, sano et ei hän ois osannu, hän oli niin paniikis, hän ei ois osannu, mut hän luki siitä dokumentista sen – – se lähti etenemää. Et kyl se hirveen tärkeä on.” (H6)

5.2.4 Henkilöstön tuki ja resilienssi

Haastateltavat ovat yksimielisiä siitä, että harjoittelu on kaiken a ja o, kun pyritään tukemaan opetushenkilöstön turvallisuus- ja varautumisvalmiuksia. Yhtäläinen yksimielisyys vallitsee kuitenkin myös siitä, että aikaresurssi kriisivalmiuksien harjoitteluun ja kouluttamiseen on hyvin pieni. Monet käytännön asiat myös priorisoituvat kriisivalmiusharjoittelun edelle, kuten tehostettuun tukeen tai oppilashuoltoon liittyvät asiat. Näiden koetaan olevan enemmän arjessa läsnä kuin jokin kaukainen kriisi.

”Mutta yhteissuunnittelu-aikaa se rontti 100 tuntia, ja muutama vesopäivä, ne täyttyy niin valtavasti kaikella muulla, niin kun hyvin tiiät. Ja pelkästään erityisen tuen, tehostetun tuen, oppilashuollon asioihin, jotka on tärkeitä asioita, niin ne kuitenkin hyvin helposti kiilaa tämmösen edelle. Ne on niitä asioita, jotka on päivittäisiä ja viikottaisia hoidettavia asioita, ja sit taas tässä mennään äkkiä sillä, että no eihän meille oo nyt tapahtunu mitään, ei me nyt ruveta harjotteleen kemikaalivuotoo, tai jotaki isompaa kriisiä.” (H9)

”Mutta kyllä tää, nää turvallisuusharjoitukset ja kriisiryhmän harjoitukset ja kaikki muut, niin kyllä se harjoittelu ja perehdytys on se A ja O. Että sehän tuppaa tapahtua aina kaikki kriisit ja muut sillain, että on just joku sijainen jota ei oo perehdytetty, tai sitten ei oo keretty käymään asioita läpi. Ja ne sattuu just silloin, et jotenkin se Murphyn laki on just sellanen. Näin siinä käy.” (H8)

Monet haastateltavat kuitenkin korostavat, että normaaliolojen häiriötilanteiden harjoittelu luo resurssia ja kompetenssia toimia myös poikkeusoloissa ja jopa kriisissä. Tärkeintä olisikin, että oppilaitokset ja opetusalan organisaatiot selvittäisivät, millä tasolla niiden perustekeminen on. Turvallisuuteen liittyvää perustekemistä on muun muassa se, että tapaturmat tutkitaan, sisälle ja ulos suojautumisia harjoitellaan, ensiapukoulutuksia järjestetään ja tutkitaan, millaisia vaaratilanteita organisaatio kohtaa. Mikäli perustekeminen on reaktiivista ja tehdään vasta, kun on pakko tai kun jotakin on tapahtunut, on vaikea harjoitella vaikeampia asioitakaan.

”Jos mietitään että alettais harjotteleen tämmöstä, vaikka sitä kouluväkivaltatilannetta, et sinne tulee ulkoinen uhka. Niin ethän sä voi harjoitella ulkoiselta uhalta suojaamista, jos et sä ole tehny esimerkiksi perus turvakävelyä talossa. Eli jos et sä edes tunne koko taloa, niin et sä voi alkaa harjottelemaan että miten miehitetään jokainen ulko-ovi niin että sieltä ei pääse kukaan ulkoa sisälle, miten tehdään sisäinen hiljainen kuulutus, tai miten tehdään hiljainen etsintä tai näitä. Niin jos et sä oo niitä perusasioita tehny, niin et sä voi lähteä harjotteleen vaikeampiakaan.” (H5)

Lähtökohtaisesti haastateltavat kokevat, että opetushenkilöstö on kiinnostunut turvallisuusasioista. Motivaatiota lisää myös opettajan vastuu oppilaista. Haastateltavat ajattelevatkin, että turvallisuusosaamisen lisääminen oppilaitoksissa on ensisijaisesti johdon tehtävä, ja peräänkuuluttavat ylimmän johdon sitoutumista turvallisuuden kehittämiseen. Erityisesti he nostavat esille esimerkiksi johtamisen tärkeyden, sillä mikäli johto vähättelee turvallisuusasioita, eivät opettajatkaan ota niitä vakavasti. Turvallisuudesta vastaavat henkilöt lisäksi painottavat, että usein on vaikea saada organisaation ylimmän johdon tukea esimerkiksi resurssien lisäämiseksi turvallisuustyöhön. Tätä haastetta saattavat lisätä vielä organisaatorakenteelliset ratkaisut, joissa turvallisuuspäälliköt eivät ole lähiyhteydessä ylimpään johtoon.

”Kaveri sitten, joka oli siellä esitelmöimässä, niin se kehu, että valmiuteen ja varautumiseen sijoitettu euro tulee kuusinkertaisena takaisin, mutta se oli ihan sama suhde. Mutta tän kun sais myytyä jotenkin organisaatioitten johdolle, niin olis hyvin. Mutta kun tää on sitä näkymätöntä työtä, mitä me tehdään, joka on vaan vähän pakko, niin ei se.. Näin se vaan on.” (H4)

Haastatteluissa esiin nousseita käytännön ideoita turvallisuuden kehittämiseksi ja opetushenkilöstön resilienssin tueksi ovat muun muassa turvallisuuden vuosikello turvallisuuskoulutusten tueksi, turvallisuusasioiden huomioiminen perehdyttämisessä, turvallisuusharjoittelun sisällyttäminen työsuunnitelmiin, etäyhteyksien hyödyntäminen turvallisuuskoulutuksissa, opetushenkilöstön osallistaminen varautumistyöhön ja kriisisuunnitelmien tekoon, veso-päivien hyödyntäminen turvallisuuskoulutuksissa, minimaanpuolustuskurssien järjestäminen oppilaitosjohdolle sekä turvallisuusnäkökulman lisääminen opettajakoulutukseen. Kaikkien edellä mainittujen toimien toteuttaminen vaatii vahvaa johdon sitoutumista turvallisuuden kehittämiseen. Vastaajat korostavat ohjaamisen ja kontrollin merkitystä. Mikäli opetushenkilöstön turvallisuuskouluttautuminen ja -harjoittelu perustuvat vapaaehtoisuuteen, ne jäävät helposti muiden asioiden ja kiireiden jalkoihin.

6 Johtopäätökset

Opettajien yleinen kriisiosaaminen ja kriisiosaamisen taso erilaisissa kriiseissä

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien yleistä kriisiosaamista ja kriisiosaamista erilaisten kriisien kontekstissa. Kriisiosaaminen operationalisoitiin opettajien tieto- ja -taitotasoksi. Sekä kriisitietojen että -taitojen osalta opettajat arvioivat oman osaamisensa olevan keskitasoa tartuntatauti-, onnettomuuksien ja väkivaltaisten hyökkäysten kontekstissa. Eniten osaamista vastaajilla on oman arvionsa mukaan tartuntatauti- ja onnettomuustilanteissa toimimisesta. Tuloksia todennäköisimmin selittää se, että opetushenkilöstö on viimeiset kaksi vuotta elänyt koronapandemian aiheuttamassa poikkeustilanteessa, joka on kerryttänyt heille osaamista ja tietoa siitä, miten tilanteessa toimitaan. Toisaalta tulos kertonee myös reaktiivisesta turvallisuuskulttuurista. Haastatteluiden pohjalta voidaan todeta, että monia varautumisen rakenteita ei ollut olemassa ennen pandemiaa, vaan niitä luotiin reaktiivisesti pandemian aikana. Oppilaitokset vaikuttivat aiemman tutkimuksenkin valossa olevan matalan turvallisuuskulttuurin organisaatioita (esim. Waitinen 2011). Perinteisesti turvallisuutta ei olekaan nähty osana opettajan työtä, mutta tätä haastavat nykyisin oppilaitosten muuttuneet turvallisuusympäristöt (Liljeroos-Cork ym. 2021). Onnettomuustilanteissa toimimisen osaamista selittänee se, että erilaisia äkillisiä onnettomuustilanteita varten harjoitellaan oppilaitoksissa useammin kuin muita poikkeustilanteita varten. Harjoittelua puolestaan selittänee pelastuslain velvoittavuus.

Opetushenkilöstön arvion mukaan heikoin osaaminen koulujen opetushenkilöstöllä on sotilaallisessa konfliktitilanteessa toimimiseen. Osaamisen vähäisyyttä selittänee se, ettei riskiä ole oppilaitoksissa pidetty kovin todennäköisenä eikä siihen siten ole ollut syytä varautua. Haastatteluissa todettiin myös, ettei sotilaalliseen konfliktiin ole juuri varauduttu opetuslalla yleisesti. Venäjän hyökkäyssota Ukrainaan on kuitenkin pakottanut myös pohtimaan sotilaallisen hyökkäyksen kohdistumista Suomeen.

Koulutusjärjestelmää voidaan pitää yhteiskunnan kannalta kriittisenä infrastruktuurina, ja sen kriisinkestävyydellä katsotaan olevan erityinen merkitys yhteiskunnassamme (Hyvönen ym. 2019; YTS 2017). Pandemia-aika onkin osoittanut, että koulutuksen jatkuvuuteen pyritään myös poikkeusoloissa mahdollisimman pitkälle. Oletettavasti Ukrainan tavoin myös Suomessa opetusta pyrittäisiin jatkamaan sotilaallisen konfliktin aikana, minkä vuoksi myös tähän tulisi varautua. Sotilaalliseen kriisiin varautuminen oppilaitoksissa tarkoittaisi muun muassa varautumista ihmisten massaliikkumiseen, energiakriisiin, sähkön- ja vedenjakelun katkoksiin, ruokahuollon varmistamiseen, sisälle suojautumiseen ja ulos poistumiseen (pommisuojaus).

Opetushallitus on ohjeistanut oppilaitoksia opetusalan turvallisuuden kokonaismallissa luomaan toimintamallit kriisiviestintään. Tavoitteena on, että jokainen henkilökunnan jäsen tuntisi nämä toimintamallit. Kriisiviestinnän tavoitteena tulisi olla oikean tiedon jakaminen oikea-aikaisesti oikealle kohderyhmälle, mikä edellyttää ennakointia, suunnittelua sekä selkeitä toimintamalleja ja vastuunjakoja. Koordinoidun kriisiviestinnän katsotaan tukevan kriisin hoitoa ja estävän väärän tiedon levittämistä. Oppilaitoksissa työskentelevillä on myös tärkeä rooli oppilaiden ja opiskelijoiden yksityisyyden suojelemisessa. (Opetushallitus 2021f.)

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vain puolet vastaajista ilmoitti tuntevansa oppilaitoksen kriisiviestintään liittyvät toimintamallit. Lisäksi oli havaittavissa haasteita opettajien kriisinkäsittelyvalmiuksissa, kuten kriisitilanteiden purkamisessa oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa. Tätä saattaa selittää aikaisempi tutkimustulos, jossa todettiin, että opettajat käsittelevät kriisejä yleisillä pedagogisilla valmiuksilla, mutta sisältötietoa traumaattisista kriiseistä tarvittaisiin enemmän. Heidän tekemänsä ratkaisut perustuivat enemmän omiin aikaisempiin kokemuksiin ja intuitioon kuin käsitteellisesti perusteltuihin tietoihin tai toimintatapoihin (Havu-Nuutinen ym. 2011).

Tämänkaltainen perehdytys on annettava opetushenkilöstölle ennen kriisin alkamista, sillä ensimmäiset viikot kriisitilanteen jälkeen ovat merkityksellisiä ja purkutyö olisi saatava heti käyntiin. Opetushenkilöstön kriisiosaaminen näyttäisi olevan samantasoista ensimmäisen ja toisen asteen oppilaitoksissa. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä ainoastaan onnettomuuksien osalta ammatillisten oppilaitosten ja lukioiden välillä. Toisin sanoen oppilaitostyyppillä tai koulutustasolla ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja osaamisen suhteen valtaosassa kriisityyppejä. Sen sijaan perehdytyksen tasolla havaittiin olevan vaikutusta tietotasoon. Väkivaltaisten hyökkäysten, onnettomuuksien ja sotilaallisten konfliktien osalta perehdytys selitti yli puolet tietotasoa mittaavan summamuuttujan vaihtelusta. Tilastollisesti merkitseviä eroja ilmeni tietotasossa lähes kaikkien perehdytyksen vastausluokkien välillä sekä samaa ja eri mieltä -vastausluokissa. Samoin harjoittelulla havaittiin olevan vaikutusta kriisiosaamisen taitotasoon kaikkien kriisityyppien osalta. Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi taitotasossa lähes kaikkien perehdytyksen vastausluokkien välillä sekä samaa ja eri mieltä -vastausluokissa. Näin ollen perehdytyksen ja harjoittelun merkitys korostuu kriisiosaamisen ylläpitämisen ja parantamisen kannalta.

Kyselyaineiston pohjalta opetushenkilöstö arvioi oppilaitosten tuen kriisiosaamiselle olleen suhteellisen heikkoa. Vastaajat ilmoittavat, etteivät he ole saaneet tarpeeksi perehdytystä tai harjoittelua kriisivalmiuksien tueksi. Tätä havaintoa vahvistaa haastatteluaineisto, jonka mukaan turvallisuusharjoittelun ja -koulutusten systemaattinen järjestäminen on haastavaa resurssien niukkuuden vuoksi. Monet käytännön asiat myös priorisoituvat kriisivalmiusharjoittelun edelle. Myös perehdytyksessä turvallisuusasiat jäävät helposti muiden organisaatioon tutustumiseen liittyvien asioiden varjoon.

Haastateltavat korostivat ennen kaikkea oppilaitosten johdon sitoutumisen tärkeyttä turvallisuusosaamisen parantamisessa. Turvallisuusosaamista ja varautumista voidaan pitää myös investointeina tulevaisuuteen yhteiskunnallisen resilienssin näkökulmasta. Toisaalta panostaminen voidaan nähdä myös reaali-investointina. Resurssien allokoiminen turvallisuuteen on kannattavaa, sillä se synnyttää säästöjä muun muassa vakuutusmaksuissa, sairauslomakorvauksissa ja mahdollisten vältettyjen onnettomuuksien aiheuttamissa kustannuksissa (Reiman 2015).

Opetushenkilöstö koki, ettei ollut saanut riittävästi tukea kriisiosaamisen kehittämiseksi. Tästä huolimatta heillä on kuitenkin vahva luottamus siihen, että kriisin sattuessa oppilaitokselta on saatavissa tukea ja että organisaation johto kykenee johtamaan kriisitilannetta hyvin. Tätä selittänee kokemus koronapandemiasta: – kaikkien vaikeuksienkin keskellä kuitenkin kyettiin toimimaan. Lisäksi suomalaisilla on yleisesti vankka luottamus julkisiin instituutioihin (OECD 2021).

Kyselytulosten mukaan suurimmalla osalla opettajista on käsitys tahosta, jonka puoleen voi kääntyä kriisiin liittyvissä kysymyksissä. He myös tietävät, mistä on mahdollista löytää asiaan liittyviä ohjeita. Toisaalta haastatteluaineiston mukaan oppilaitosjohdossa ja kunnan opetustoimissa asiassa ei ollut yhtä suurta varmuutta. Isoissa kaupungeissa tai kunnissa yhteyshenkilöiden tunnistaminen on vaikeampaa, ja erityisesti yksityisille koulutuksen järjestäjille kuntaorganisaatio ei ole välttämättä yhtä tuttu kuin julkisille koulutuksen järjestäjille.

Opettajien resilienssin taso

Tässä tutkimuksessa opettajien resilienssiä mitattiin Brief Resilience Scalen avulla, joka mittaa kykyä palautua vaikeuksista ja stressistä. Mittaristo sopii hyvin kriisikontekstiin. Tulosten mukaan opettajien resilienssi asettuu normaaliresilienssin viitearvoihin, mikä tulee kriisitilanteista selviämisen todennäköisyyttä. Resilienssi auttaa kriisitilanteesta suoriutumiseen ylläpitämällä yksilön toimintakykyä, niin että hän kykenee toimimaan tehokkaasti epävarmuudesta, rajallisista resursseista ja puutteellisesta informaatiosta huolimatta. (Hyvönen ym. 2019; Valli 2020; Joutsenniemi & Lipponen 2015.) Tuloksissa havaittiinkin positiivinen yhteys resilienssin ja suorituskyvyn välillä.

Tässä tutkimuksessa organisaation tuella oli positiivinen ja tilastollisesti merkitsevä yhteys resilienssiin, mutta yhteys oli heikko ($r < 0,3$). Tämä saattaa johtua siitä, että BRS-mittaristolla mitataan nimenomaan yksilön kykyä ponnistaa takaisin vaikeuksista sekä palautua stressistä yksilöimättä kriisin tai vaikeiden olosuhteiden kontekstia. Oppilaitoksen tuki resilienssille -patteristo puolestaan pyrki arvioimaan työyhteisön ja organisaation tukea opettajien resilienssille nimenomaan oppilaitoskontekstissa. Siten muuttujat operoivat ikään kuin eri areenoilla, ja tämä seikka on otettava huomioon mahdollisessa jatkotutkimuksessa ja mittariston kehittämisessä. Yksilötason resilienssiin vaikuttavat oletettavasti myös monet muut, esimerkiksi yksilön psykologiaan ja sosiaaliseen ympäristöön laajemmin liittyvät ominaisuudet ja tekijät (ks. Smith ym. 2008). Organisaation tuella voi siten olla vain rajattu vaikutus yksilön kykyyn ponnistaa takaisin vaikeuksista. Aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa on kuitenkin havaittu, että oppilaitoksen tuella ja työntekijöiden hyvillä suhteilla oppilaitoksen johtoon sekä muihin työntekijöihin on resilienssiä vahvistavia vaikutuksia nimenomaan oppilaitoskontekstissa. (Mansfield ym. 2015; Wosnitza ym. 2014; Gu 2018.) Opettajat arvioivat oppilaitoksen tuen resilienssille hyväksi. Tosin henkilökunnan tuki toisilleen koetaan vahvemmaksi kuin tuki johdolta ja hallinnolta. Tätä saattavat selittää muun muassa organisaation koko ja rakenne. Erityisesti isoissa oppilaitoksissa johto ja hallinto voivat tuntua etäisiltä, jolloin on luontevaa hakea tukea ja neuvoja erityisesti lähikollegoilta.

Opettajien oletettu suorituskyky kriisityypeittäin ja kriisivalmiuden yhteys oletettuun suorituskykyyn

Kuten edellä on todettu, opettajien oman arvion mukaan heidän kriisiosaamisensa on keskitasolla kaikkien muiden paitsi sotilaallisen konfliktin osalta, jossa kriisiosaaminen oli heikoimmillaan. Tietotaso korreloi kohtalaisesti oletetun suorituskyvyn kanssa väkivaltaisen hyökkäyksen, onnettomuuksien ja sotilaallisen konfliktin kriisityypeissä ja vahvasti yleisvaarallisen tartuntataudin kriisityypissä. Viimeistä selittänevät pandemiakokemukset ja niistä kerrytetty tieto, joka on vielä tuoreena muistissa. Taitotaso puolestaan korreloi vahvasti oletetun suorituskyvyn kanssa kaikissa kriisityypeissä, ja niiden välillä havaittiin olevan vahva positiivinen lineaarinen yhteys. Voidaan todeta, että osaamisella on positiivinen yhteys oletettuun suorituskykyyn kaikissa neljässä kriisityypissä. Eriteltynä voidaan vielä sanoa, että taidoilla on tietoa vahvempi lineaarinen yhteys, mikä nostaa nimenomaan kriisivalmiustaitojen harjoittelun keskiöön, kun pohditaan, miten opetushenkilöstön suorituskykyä kriiseissä voitaisiin kehittää. Harjoittelun tärkeyttä vahvistavat myös haastatellut turvallisuusasiantuntijat.

Resilienssi korreloi kohtalaisesti suorituskyvyn kanssa kaikissa neljässä kriisityypissä. Voidaankin todeta, että resilienssillä on positiivinen yhteys suorituskykyyn kriisitilanteissa, joskin yhteys on heikompi kuin tieto- ja taitotason yhteys suorituskykyyn. Resilienssin kehittämisessä on olennaista oppilaitoksen tuen ja hyvien henkilösuhteiden vahvistaminen, kun tarkastelussa ovat vain oppilaitosympäristön piiriin ulottuvat tekijät (Mansfield ym. 2015; Wosnitza ym. 2014; Gu 2018). Tutkimustulosten mukaan kummallakin kriisivalmiuden osa-alueella eli osaamisella ja resilienssillä on positiivinen yhteys oletettuun suorituskykyyn kaikissa kriisityypeissä.

Lainsäädäntö ja laajempi hallinnollinen viitekehys oppilaitosten kriisinhallinnan ja kriisijohtamisen määrittäjänä

Opetusalan kriisinhallinnan rakenteet pitkälti nojaavat normaaliolojen turvallisuusjohtamiseen sekä kunnissa että oppilaitoksissa. Myös sääntelyssä kriisivalmiudet rakentuvat enimmäkseen normaaliolojen varautumisen ja turvallisuusjohtamisen varaan. Julkisia koulutuksen järjestäjiä kriisikontekstissa sääntelee vain valmiuslaki. Strategian osalta kriisinhallintaa ja -johtamista ohjaavat erityisesti yhteiskunnallisen turvallisuuden strategia ja sisäisen turvallisuuden strategia. Näiden lisäksi

on erinäisiä valtionhallinnon taseisia määräyksiä ja ohjeita, joiden antajana Opetushallituksella on erityinen rooli.

Haastattelutulosten perusteella kansallisen tason strategiat, lainsäädäntö ja ohjeet jättävät verrattain paljon tulkinnanvaraa kriiseihin varautumiselle. Tämä on johtanut siihen, että kriiseihin varautuminen kunnissa ei ole tasalaatuista. Toisaalta väljä sääntely mahdollistaa paikallisuuden huomioimisen. Systemaattista kriiseihin varautumisen prosessia ei näytä olevan olemassa, vaan kunnat ja oppilaitokset varautuvat hyväksi katsomillaan tavoilla. Koronapandemia on kuitenkin vauhdittanut yhteistyökäytäntöjä eri toimijoiden välillä sekä kunnissa että oppilaitoksissa, joten kriiseihin varautuminenkin saattaa tulevaisuudessa olla moniammatillisempaa ja laajempaa kuin aikaisemmin. Vastaajat korostavatkin, että varautuminen on kompleksista yhteistyötä, joka vaatii kykyä hahmottaa isoja kokonaisuuksia ja toimintojen kytkeytyneisyyttä toisiinsa. Haastatteluaineiston mukaan osassa kuntia ja oppilaitoksia tehdään hyvinkin verkottunutta yhteistyötä, mutta monin paikoin on vielä verkottumisen varaa. Lisäksi kuntien välinen yhteistyö varautumisessa on vähäistä, vaikka laajempi seutuyhteistyö toisi paljon synergiahyötyjä.

Kriisinaikaiset johtamisrakenteet ja -vastuut eivät näyttäyty aineistojen valossa selkeinä. Kyselyaineiston perusteella oli merkittävää hajontaa kokemuksissa siitä, onko kriisinaikainen vastuunjako selvä. Haastatteluaineisto tarkensi ongelmien liittyvän erityisesti hetkeen, jolloin operatiivinen vastuu oppilaitoksessa siirtyy pois esimerkiksi turvallisuusviranomaiselta, kuten poliisilta ja pelastustoimelta. Kriisinaikaiset vastuutahot kunnissa olivat monille myös epäselviä. Kunnissa olisikin syytä tarkistaa, että vastuutahot on selkeästi nimetty ja yhteystiedot ovat löydettävissä. Monin paikoin turvallisuustoimiin liittyvät vastuut ovat olleet henkilösidonnoisia. Kriisinaikaisen toiminnan vastuuden tulisikin olla tehtävisidonnaisia, jotta niiden jatkuvuus voidaan taata henkilön siirtyessä toisiin tehtäviin.

Opetushallitus on määrännyt ensimmäisen ja toisen asteen oppilaitokset määrittelemään toimintansa äkillisissä kriiseissä ja uhka- ja vaaratilanteissa ja laatimaan kriisisuunnitelman näiden varalle (Opetushallitus 2022, 2021e). Kyselyn mukaan suurin osa (76 %) vastaajista oli tutustunut oppilaitoksen kriisisuunnitelmaan, mutta vain viidesosa kertoi kertaavansa kriisisuunnitelman sisältöjä säännöllisesti. Lisäksi vastauksissa oli verrattain paljon vaihtelua sen suhteen, kokivatko vastaajat kriisisuunnitelman sisällön jääneen heille etäiseksi. Haastatteluaineiston perusteella näyttää siltä, että kriisisuunnitelmat eri oppilaitoksissa ovat hyvin eritasoisia. Osassa oppilaitoksia on todennäköisesti pohdittu hyvinkin riskiperusteisesti toimintaa, kun taas toisissa oppilaitoksissa pohdinta on voinut jäädä väljemmäksi. Siten on syytä pohtia, kuinka toimiva ja helposti aktivoitavissa kriisisuunnitelma todellisuudessa on äkillisen kriisin sattuessa, mikäli sen käyttökelpoisuutta eri tilanteissa ei ole pohdittu ja mikäli sisällöt ovat jääneet opetushenkilökunnalle etäisiksi eikä kertaamista harjoiteta säännöllisesti.

Opetushallitus on lisäksi ohjeistanut oppilaitoksia sopimaan kriisiryhmästä, joka on perehtynyt muun muassa kriisien vaatiman psykososiaalisen tuen suunnittelemiseen ja toteuttamiseen (Opetushallitus 2021e). Tulosten valossa näyttää siltä, että kriisiryhmät eivät ole vakiintunut toiminto oppilaitoksissa, sillä lähes saman verran vastaajia oli sekä samaa että eri mieltä kysyttäessä oppilaitoksen kriisiryhmästä ja sen toiminnan ja vastuualueiden tunnettavuudesta. Tämä johtaa pohtimaan, miten tasalaatuisuus voidaan varmistaa ja mitä tukea sellaiset oppilaitokset tarvitsisivat, joilla ei vielä ole varautumisen rakenteita, kuten kriisiryhmää. Samalla täytyy kuitenkin muistaa, että opetushenkilöstö koostuu yleensä kasvatusalan ammattilaisista eikä turvallisuuden tai varautumisen asiantuntijoista. Näin ollen oppilaitoksissa olisi hyvä olla kriisinhallintaa johtava ydinryhmä, joka koostuu oppilaitoksen henkilökunnasta, ja lisäksi koulujen kriisiryhmien verkostoihin tulisi kuulua yhteistyökumppaneita eri

viranomaisista ja toimijoita muilta hallinnonaloilta (Pursiainen 2017). Tällaiseen toimintaan kannustaa myös yhteiskunnan turvallisuusstrategia, joka korostaa verkostojen luomista ja yhteistyön tekemistä varautumisessa.

Lähteet

Aluehallintovirasto. (2022). Opiskelu- ja varhaiskasvatusympäristön turvallisuus. Aluehallintoviraston verkkosivu. Luettu: 12.1.2022: <https://avi.fi/tietoa-meista/tehtavamme/turvallisuus/opiskelu-ja-varhaiskasvatusympariston-turvallisuus>

Aine, A., Nurmi, V-P., Valtonen, V. (2022) Oikeuden resilienssi, perusoikeudet ja kokonaisturvallisuus, *Oikeus* 6/2022, 841–873.

Benard, B. (2004). *Resiliency – What have we learned?* San Francisco: West Ed.

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185-207.

Björck, A. (2016). Crisis typologies revisited: An interdisciplinary approach. *Central European Business Review*, 5(3), 25-37.

Boin, A., & Lagadec, P. (2000). Preparing for the future: Critical challenges in crisis management. *Journal of contingencies and crisis management*, 8(4), 185-191.

Brock, S.E. (2002). Crisis theory: A foundation for the comprehensive crisis prevention and intervention team. In S.E. Brock, P.J. Lazarus, & S.R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (pp. 5–17). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Jimerson, S. R., Lieberman, R. A., & Feinberg, T. A. (2009). *School crisis prevention and intervention: The PREPaRE model*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists

Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Conolly, C. N., Jimerson, S. R., Pesce, R. C., & Lazzaro, B. R. (2016). *School crisis prevention and intervention: The PREPaRE model*. Sacramento State.

Bullock, J., Haddow, G., & Coppola, D. P. (2011). *Introduction to homeland security: Principles of all-hazards risk management*. Butterworth-Heinemann.

Brock, S. E. (2009). *School crisis prevention and intervention: The PREPaRE model*. National Association of School Psychologists.

Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of social issues*, 54(2), 245-266.

Cowan, K. C., & Rossen, E. (2013). Responding to the unthinkable: School crisis response and recovery. *Phi Delta Kappan*, 95(4), 8-12.

Coombs, W. T., & Holladay, S. J. (1996). Communication and attributions in a crisis: An experimental study in crisis communication. *Journal of public relations research*, 8(4), 279-295.

Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T., ... & Lieb, K. (2018). Intervention studies to foster resilience—A systematic review and proposal for a resilience framework in future intervention studies. *Clinical psychology review*, 59, 78-100.

Crepeau-Hobson, F., & Summers, L. L. (2011). The crisis response to a school-based hostage event: A case study. *Journal of School Violence*, 10(3), 281-298.

- Drennan, L. T., McConnell, A., & Stark, A. (2014). *Risk and crisis management in the public sector*. Routledge.
- McConnell, A., & Drennan, L. (2006). Mission impossible? Planning and preparing for crisis 1. *Journal of Contingencies and Crisis management*, 14(2), 59-70.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. *European psychologist*.
- Gatfield, D. (2008). *Behavioural markers for the assessment of competence in crisis management* (Doctoral dissertation, Southampton Solent University [Validated by Nottingham Trent University]).
- Graneheim, Ulla H. & Britt-Marie Lindgren & Berit Lundan (2017). Methodological Challenges in Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today* 56, 29–34
- Gu, Q. (2018). (Re) conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In *Resilience in education* (pp. 13-33). Springer, Cham.
- Gundel, S. (2005). Towards a new typology of crises. *Journal of contingencies and crisis management*, 13(3), 106-115.
- Erkamo, S., Pilli-Sihvola, K., Harjanne, A., & Tuomenvirta, H. (2021). Ilmastoturvallisuus ja Suomi–Katsaus ilmastonmuutoksen turvallisuusriskeihin Suomen näkökulmasta.
- Hakalehto, S., (2018) Lapsioikeuden perusteet. Alma Talent
- Havu-Nuutinen, S., Karppinen, N., Päivinen, A. 2011. Kriisinkäsittely opettajan pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42 (1), 19–30.
- HE 167/1987 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi työturvallisuuslain sekä työsuojelun valvonnasta ja muutoksenhausta työsuojeluasioissa annetun lain muuttamisesta.
- HE 59/2002 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle työturvallisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi.
- HE 256/2022 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi kuntalain 90 §:n ja hyvinvointialueesta annetun lain 95 §:n muuttamisesta.
- Heikinmäki, R. (2018). Opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentuminen: näkökulmia auktoriteettiin nykypäivän koulussa (Master's thesis).
- Heath, M. A., & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. Guilford Press.
- Hyvönen, A. E., Juntunen, T., Mikkola, H., Käpylä, J., Gustafsberg, H., Nyman, M., ... & Liljeroos, J. (2019). Kokonaisresilienssi ja turvallisuus: tasot, prosessit ja arviointi.
- Jimerson, S. R., Brock, S. E., & Pletcher, S. W. (2005). An integrated model of school crisis preparedness and intervention: A shared foundation to facilitate international crisis intervention. *School Psychology International*, 26(3), 275-296.
- Johnson, K., (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams* (2nd ed.). Alameda, CA: Hunter House.
- Joutsenniemi, K., & Lipponen, K. (2015). Resilienssi ja posttraumaattinen kasvu. *Suomen lääkirlehti*, 39(2015), 2015-2019.

- Jussila, L. (2015). Joukkojen joustokestävyys: toimintakykyä ja resilienssiä edistävä kouluttaminen.
- Juntunen, T., & Hyvönen, A.-E. (2020). Koronakriisi, informaatio ja resilienssipolitiikka. *Kosmopolis*, 50(2), 72-92. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-017367928>
- Kallio, H., Rikander, H., (2021) Voimakeinojen käyttö – rikosoikeuden systematiikka ja tekijän tahallisuus. *Defensor Legis* 2/2021.
- Kantur, D., & Iseri-Say, A. (2012). Organizational resilience: A conceptual integrative framework. *Journal of Management and Organization*, 18(6), 762-773. <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/organizational-resilience-conceptual-integrative/docview/1314304672/se-2?accountid=14242>
- Kinnunen, R., Liljeroos-Cork, J., & Virta, S. (2021). Turvallisuuden tilannekuva kuntien palvelutuotannossa ja valtuustoissa: KuntaTurva-hankkeen loppuraportti, osa 2.
- Korhonen, J., & Ström, M. (2012). Kunnan valmiussuunnitelman yleisen osan malli ja ohje sen käyttöön. *Pelastusopisto. Muut julkaisut*, 2, 2012.
- Kruger, J., Brener, N., Leeb, R., Wolkin, A., Avchen, R. N., & Dziuban, E. (2018). School district crisis preparedness, response, and recovery plans—United States, 2006, 2012, and 2016. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 67(30), 809.
- Kokonaisturvallisuuden sanasto.(2017) https://turvallisuuskomitea.fi/wp-content/uploads/2018/02/Kokonaisturvallisuuden_sanasto.pdf
- Koskinen, T. & Mironen, A. (2003). Turvallinen ja terveellinen työpaikka on jokaisen oikeus. Uusi työturvallisuuslaki. Suomen ammattiliittojen keskusjärjestö. Valkealan Painokarelia 2003.
- Kuntz, J. R., Malinen, S., & Näswall, K. (2017). Employee resilience: Directions for resilience development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(3), 223.
- Kukkola, M. (2020). Opettajan ja rehtorin rikosoikeudellinen vastuu koulukiusaamistilanteissa. Helsingin yliopisto, Oikeustieteellinen tiedekunta.
- Kurki, A. L., Uusitalo, H., & Teperi, A. M. (2019). Enhancing proactive safety management in schools using the change workshop method. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100348.
- Kuntaliitto. (2020). Kunnan varautumisen johtaminen. Suomen Kuntaliitto. Helsinki, 2020. <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2020/2071-kunnan-varautumisen-johtaminen>
- Lahtinen, M., Lankinen, T., (2020) Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä 11., uudistettu painos. Tietosanoma.
- Laitinen, E.K. (1998). Yritystoiminnan uudet mittarit. Helsinki, Kauppakaari.
- Liljeroos-Cork, J., Mykkänen, M., Tappura, S. & Rikander, H. (2021). *Turvallisuuden ja turvallisuusosaamisen johtaminen ammatillisissa oppilaitoksissa*. Teoksessa: Puustinen, A. [toim.], Pelastus- ja turvallisuustutkimuksen käsikirja 2021. Pelastusopiston julkaisu D-sarja: Muut 1/2021.
- Liljeroos-Cork, J., Virta, S. & Pekkola, E. (2017). Oppilaitosten turvallisuus. Tampereen yliopisto.
- Liljeroos-Cork, J., Virta, S. & Pekkola, E. (2017). Ammatillisten oppilaitosten turvallisuuskysely. Raportti. Tampereen yliopisto.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

LUECKE, R. & BARTON, L. (2004) Crisis management : master the skills to prevent disasters, Boston, Mass., Harvard Business School Press

Lukiolaki. 10.8.2018/714. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>

Lönnqvist, A. (2002). Suorituskyvyn mittauksen käyttö suomalaisissa yrityksissä. Tampereen teknillinen korkeakoulu. Licensiaatin tutkimus.

Machado, S. (2020). *Preschool Teacher Perspectives of Crisis Preparedness* (Doctoral dissertation, Walden University).

Mano-Negrin, R., & Sheaffer, Z. (2004). Are women “cooler” than men during crises? Exploring gender differences in perceiving organisational crisis preparedness proneness. *Women in Management Review*.

Martikainen, S., & Ranta, T. (2020). Varautuva, ennakoiva oppilaitos ja korkeakoulu–jatkuvuuden turvaaminen arjen normaalioloista poikkeusoloihin.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444.

Matikkala, J., (2018) Henkeen ja terveyteen kohdistuva rikokset, teoksessa Frände, D., Matikkala, J., Tapani, J., Tolvanen, M., Viljanen, P., Wahlber, M., Keskeiset rikokset, 4., laitos. Edita Publishing, 203–302.

Nummenmaa, Lauri (2004) *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.

Olinger Steeves, R. M., Metallo, S. A., Byrd, S. M., Erickson, M. R., & Gresham, F. M. (2017). Crisis preparedness in schools: Evaluating staff perspectives and providing recommendations for best practice. *Psychology in the Schools*, 54(6), 563-580.

OAJ. (2018). Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Tekijät: Riina Länsikallio, Kari Kinnunen, Vesa Ilves. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf

OAJ. (2021). Opettajan vastuut ja velvollisuudet. Turvallisuus. <https://www.oaj.fi/arjessa/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/>

OECD (2021). Drivers of Trust in Public Institutions in Finland. Luettu 16.12.2022 <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/52600c9e-en/index.html?itemId=/content/publication/52600c9e-en>

OKM. (2013). Turvallisuuden edistäminen oppilaitoksissa: Seurantaryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:8. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75299>

Opetushallitus (2022). Opiskeluhoillon keskeiset periaatteet ja tavoitteet sekä opiskeluhoitosuunnitelman laatiminen ammatillisessa koulutuksessa. Määräys nro OPH-4609-2022

- Opetushallitus. (2021a). Psykososiaalisen tuen järjestäminen. Luettu 15.11.2021: <https://www.oph.fi/en/node/3781>
- Opetushallitus. (2021b). Kriisin jälkeen. Luettu 15.11.2021: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kriisin-jalkeen>
- Opetushallitus. (2021c). Pelastusturvallisuuteen liittyvät suunnitelmat. Luettu 19.11.2021: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pelastusturvallisuuteen-liittyvat-suunnitelmat>
- Opetushallitus (2021d). Kriiseihin varautuminen. Luettu 19.11.2021: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kriiseihin-varautuminen>
- Opetushallitus. (2021e). Turvallisuuden johtaminen. Luettu 19.11.2021: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/turvallisuuden-johtaminen>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Next Print Oy, Helsinki 2016.
- Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Painopaikka: PunaMusta Oy, Helsinki 2019.
- Paananen, S., & Huhtinen, A. M. (2013). Uuden taistelutavan edellyttämien taitojen kehittäminen johtamisen ja kouluttamisen harjoittelussa: resilienssi ja toimintakyvyn itsesäätelytaito. *Tiede ja ase*, 71.
- Parnell, J. A., & Crandall, W. R. (2021). What drives crisis readiness? An assessment of managers in the United States: The effects of market turbulence, perceived likelihood of a crisis, small-to medium-sized enterprises and innovative capacity. *Journal of Contingencies and Crisis Management*.
- Pearson, C. M., & Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of management review*, 23(1), 59-76.
- Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In *Resilience in education* (pp. 73-89). Springer, Cham.
- Perry, R. W. (2004). Disaster exercise outcomes for professional emergency personnel and citizen volunteers. *Journal of contingencies and crisis management*, 12(2), 64-75.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihlaja, A. (2017). KUJA2: Kuntien ja maakuntien jatkuvuudenhallinta -projekti. Kuntaliitto. <https://docplayer.fi/54896381-Kuja2-kuntien-ja-maakuntien-jatkuvuudenhallinta-projekti-aki-pihlaja-projektipaallikko.html>
- Poutala, M., (2010) Opettajan valta ja vastuu. PS-kustannus.
- Pursiainen, C. (2017). *The Crisis Management Cycle* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315629179>
- Pursiainen, C. (2020). Kriisinhallinta ja koronakriisi: Alustava arvio. *Kosmopolis*, 50(2), 51–71.
- Reiman, T. (2015). Turvallisuusasiantuntijoiden roolit, toimintatavat ja tarvittavat kyvyt ja taidot. Espoo: VTT

- Rikander, H. (2021). *Custos publicus gladium frustra non fert – Empiirinen tutkimus poliisin voimankäytöstä ja poliisin kohtaamasta väkivallasta*. Akateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto 2019.
- Rikander, H. (2021). *Oppilaitosturvallisuus*. Edita Publishing 2021.
- Rikander, H., Silvennoinen E., (2021) *Lähestymiskiellon soveltaminen oppilaitoksessa*. Edilex 39/2021
- Rongier, C. Matthieu, L. Galasso, F. & Gourc D. (2013) *Towards a crisis performance-measurement system*, *International Journal of Computer Integrated Manufacturing*, 26:11, 1087-1102
- Rosenthal, U., & Kouzmin, A. (1997). *Crises and crisis management: Toward comprehensive government decision making*. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 7(2), 277-304.
- Rousaki, B., & Alcott, P. (2006). *Exploring the crisis readiness perceptions of hotel managers in the UK*. *Tourism and Hospitality Research*, 7(1), 27-38.
- Salisu, I., & Hashim, N. (2017). *A critical review of scales used in resilience research*. *IOSR Journal of Business and Management*, 19(4), 23–33.
- Sisäministeriö (2019). *Turvallisuutta kaikkialla - paikallisen ja alueellisen turvallisuussuunnittelun kansalliset linjaukset*. Sisäisen turvallisuuden ohjausryhmän työvaliokunta. Sisäministeriön julkaisu 2019:2. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161278>
- Sisäministeriö. (2017). *Hyvä elämä – turvallinen arki*. Valtioneuvoston periaatepäätös sisäisen turvallisuuden strategiasta 5.10.2017. Sisäministeriön julkaisu 15/2017. Helsinki 2017. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80782/sisaisen-turvallisuuden-strategia-verkko.pdf>
- Smith, J., Black, L., & Williams, L. (2012). *Emergency exercise participation and evaluation*. *Journal of Extension*, 50(3), n3.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). *The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back*. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194-200.
- Smith, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P. J., & Kay, V. S. (2010). *Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource?*. *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 166-176.
- Smits, S. J., & Ally, N. E. (2003). *“Thinking the unthinkable” —Leadership's role in creating behavioral readiness for crisis management*. *Competitiveness Review: An International Business Journal*.
- Stern, Eric (2013): *“Preparing: The Sixth Task of Crisis Leadership”*. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 51–56.
- Tapani, J., Tolvanen, M., Hyttinen, T., (2019) *Rikosoikeuden yleinen osa – vastuuooppi, 3., uudistettu painos*, Alma Talent.
- Teperi, A. M., Lindfors, E., Kurki, A. L., Somerkoski, B., Ratilainen, H., Tiikkaja, M., ... & Pajala, R. (2018). *Turvallisuuden edistäminen opetusalla: Edusafe-projektin loppuraportti*.
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uud. laitos)*. Helsinki: Tammi

Turvallisuuskomitea (2017). Yhteiskunnan turvallisuusstrategia. *Valtioneuvoston periaatepäätös Security Committee, Helsinki.*

Turvallisuus- ja puolustuskomitean sihteeristö: Varautuminen ja jatkuvuuden hallinta kunnassa. Opas kuntajohdolle 2012. (Valtiovarainministeriö ym.)

Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic nursing practice*, 18(1), 3-10.

Ullakonoja, V., (2018) Työnantajan yleinen huolehtimisvelvoite, teoksessa Havula, J., Jarmas, T., Koskinen, S., Lehto, A-T., Meincke, N., Paanetoja, J., Pehrman, T., Rintala, J., Schugk, J., Tikkanen, H., Ullakonoja, V., Vänskä, A., Työturvallisuuslaki. Edita Publishing 2018, 77–96.

Valli, L. (2020). Kuolema kuittaa univelan?: Tutkimus resilienssistä ja resilienssipotentiaalin johtamisesta kriisinhallintaorganisaatiossa.

Valtioneuvosto. (2021). Valtioneuvoston selonteko sisäisestä turvallisuudesta. Valtioneuvoston julkaisu 2021:48. Helsinki 2021. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163149/VN_2021_48.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected resilient performance in an age of uncertainty* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Liitteet

Liite 1. Kyselypatteriston suhde kirjallisuuteen.

OSAAMINEN - yleinen	
1. Olen tutustunut oppilaitoksen kriisuunnitelmaan. 2. Kertaan kriisuunnitelman sisältöjä säännöllisesti 3. Kriisuunnitelman sisällöt ovat jääneet minulle etäiseksi	Opintosuunnitelmien perusteet (lukio ja peruskoulu); Opetushallitus 2021e; Pursiainen 2017;
4. Tiedän, mistä löydän tai keneltä voin kysyä ohjeita kriiseihin liittyvissä kysymyksissä.	Opetushallitus 2021; Smit & Ally 2008; Olinger Steevens ym. 2017
5. Oppilaitoksessa on kriisiryhmä, jonka toiminta ja vastualueet ovat minulle tuttuja.	Opetushallitus 2021e; Olinger Steevens ym. 2017
6. Olen tietoinen resursseista ja työkaluista, joita on allokoitu erilaisiin kriisitilanteisiin.	Pursiainen 2017
7. Tunnen toimintamallit oppilaitoksen kriisiviestintään ja tiedottamiseen liittyen.	Opetushallitus 2021f; Opetussuunnitelmien perusteet (lukio ja peruskoulu); Drennan & McConnel ; Martikainen & Ranta 2020
8. Vastuunjako viranomaisten ja oppilaitoksen henkilökunnan välillä kriisitilanteissa on minulle selkeä	Opetussuunnitelmien perusteet (lukio ja peruskoulu); Pursiainen 2017; Martikainen & Ranta 2020
9. Tiedän, mistä voin hakea psykososiaalista tukea kriisitilanteessa.	Opetushallitus 2021d; Havu-Nuutinen ym. 2011; Brock ym. 2016
10. Minulla on tarvittavat tiedot ja taidot kriisitilanteiden purkamiseen oppilaiden/opiskelijoiden kanssa	Havu-Nuutinen ym. 2011; Opetushallitus 2021
11. Olen saanut perehdytystä seuraavien kriisien varalle. 12. Perehdytys seuraavien kriisien varalle on ollut hyvin toteutettua.	Pelastuslaki; Opetussuunnitelmien perusteet (lukio ja peruskoulu); Smits & Ally
OSAAMINEN – Tiedot kriisikohtaisesti	
13. Minulla on tarvittavat tiedot seuraavista kriisitilanteesta. 14. Tiedän minkälaisia vaaroja ja riskejä seuraaviin kriiseihin liittyy	Smits & Ally 2003;
15. Tiedän, mikä on roolini ja vastuuni seuraavissa kriiseissä.	Olinger Steevens ym. 2017; Smits & Ally; Brock, Louvar Reeves, & Nickerson, (2014); Pursiainen; Korhonen & Ström (2012)
16. Tiedän minkälaisia resursseja ja työkaluja minulla on käytössä seuraavissa kriiseissä.	Kruger, J., Brener, N., Leeb, R., Wolkin, A., Avchen, R. N., & Dziuban, E. (2018). ; Cowan, K.

	C., & Rossen, E. (2013); Fink (2002); Pursiainen (2017); Haddow, Bullock & Coppola (2011)
17. Tiedän, millainen on oppilaitoksen sisäinen vastuu- ja roolinjako seuraavissa kriiseissä.	Smits & Ally 2003; Brock, Louvar Reeves, & Nickerson, (2014); Pursiainen; Korhonen & Ström (2012)
OSAAMINEN – Taidot kriisikohtaisesti	
18. Tiedän, miten toimia, jos saan ilmoituksen seuraavasta tapahtuneesta tai lähestyvistä kriiseistä.	Pelastuslaki; Opetussuunnitelman perusteet (peruskoulu; lukio -kriisisuunnitelma); Brock, S. E. (2009); Cowan, K. C., & Rossen, E. (2013); Perry, R. W. (2004); Crepeau-Hobson, F., & Summers, L. L. (2011).
19. Tunnen toimintamallit seuraaviin kriiseihin liittyen.	Pursiainen 2017; Opetushallitus. (2021f);
20. Minulla on tarvittavat taidot vastata omassa roolissani seuraaviin kriiseihin.	Smits & Ally 2003;
21. Olen harjoitellut toimimista seuraavissa kriiseissä.	Smith, J., Black, L., & Williams, L. (2012); Perry, R. W. (2004); Pursiainen 2017; Olinger Steevens (2017); Pelastuslaki; Opetussuunnitelman perusteet (peruskoulu; lukio)
22. Luotan kykyihini opastaa oppilaita/opiskelijoita seuraavissa kriiseissä	
ORGANISAATION TUKEA	Pursiainen 2018; Smits ym. 2008; Drennan & McConnell 2007
23. Oppilaitos on viestinyt kriisisuunnitelman sisällöistä henkilökunnalle riittävästi	Opetushallitus 2021a
24. Oppilaitos on tukenut opettajien kriisiosaamista riittävällä tavalla.	Opetushallitus 2021f; Brock et al., 2009; Olinger Steevens ym. 2017
25. Oppilaitos on tarjonnut riittävästi perehdytystä erilaisten kriisien varalle.	Opetushallitus
26. Oppilaitos on tarjonnut riittävästi toiminnallista harjoittelua erilaisten kriisien varalle	Opetushallitus 2021f
27. Luotan, että saan oppilaitoksesta tukea kriisitilanteessa	Opetushallitus 2021f
RESILIIENSSI	
Brief Resilience Scale	Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008)

28. Minulla on taipumus nopeaan palautumiseen vaikeiden aikojen jälkeen.	Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008)
29. Minulla on vaikeuksia päästä stressaavien tapahtumien yli.	Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008)
30. En tarvitse pitkiä aikoja palautuakseni stressaavista tapahtumista.	Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008)
31. Minulla on vaikeuksia ponnahtaa takaisin tavanomaisen elämän pariin, kun jotain pahaa tapahtuu.	Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008)
32. Yleensä pääsen vaikeiden aikojen läpi ilman suurempia hankaluuksia.	Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008)
33. Minulla kestää yleensä kauan päästä yli takaiskuista elämässäni.	Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008)
Oppilaitoksen tuki resilienssille	
34. Oppilaitoksessa henkilökuntamme ymmärtää, tukee ja huolehtii toisistaan.	Peixoto ym. 2018
35. Minun on helppoa keskustella vaikeammistakin asioista kollegojeni kanssa.	Peixoto ym. 2018
36. Saan tukea ja ymmärrystä hallinnolta ja johdolta haastavissa tilanteissa.	Peixoto ym. 2018
37. Hallinto ja johto huolehtii ja välittää henkilöstön hyvinvoinnista.	Peixoto ym. 2018
SUORITUSKYKY	Laitinen 1998; Lönnqvist 2002; Rongier, C. Matthieu, L. Galasso, F. & Gourc D. (2013); Paananen, S., & Huhtinen, A. M. (2013); Olinger Steevens 2017; Smits & Ally 2003
38. Olen luottavainen toimintakykyyni seuraavissa kriiseissä	Laitinen 1998; Lönnqvist 2002; Rongier, C. Matthieu, L. Galasso, F. & Gourc D. (2013); Paananen, S., & Huhtinen, A. M. (2013); Olinger Steevens 2017; Smits & Ally 2003
39. Uskon suoriutuvani omassa roolissani keskimääräistä paremmin seuraavista kriiseistä.	Laitinen 1998; Lönnqvist 2002; Rongier, C. Matthieu, L. Galasso, F. & Gourc D. (2013);

	Paananen, S., & Huhtinen, A. M. (2013); Olinger Steevens 2017; Smits & Ally 2003
40. Tunnen olevani valmis vastaamaan omalta osaltani ja omassa roolissani seuraaviin kriiseihin	Laitinen 1998; Lönnqvist 2002; Rongier, C. Matthieu, L. Galasso, F. & Gourc D. (2013); Paananen, S., & Huhtinen, A. M. (2013); Olinger Steevens 2017; Smits & Ally 2003
41. Olen luottavainen, että pystyn suoriutumaan seuraavien kriisien aiheuttamista haasteista.	Laitinen 1998; Lönnqvist 2002; Rongier, C. Matthieu, L. Galasso, F. & Gourc D. (2013); Paananen, S., & Huhtinen, A. M. (2013); Olinger Steevens 2017; Smits & Ally 2003
42. Minulla olisi merkittäviä vaikeuksia selvittää seuraavien kriisien aiheuttamista haasteista.	Laitinen 1998; Lönnqvist 2002; Rongier, C. Matthieu, L. Galasso, F. & Gourc D. (2013); Paananen, S., & Huhtinen, A. M. (2013); Olinger Steevens 2017; Smits & Ally 2003

Liite 2: Summamuuttujien Cronbachin alfaat

Tietotaso	Cronbachin Alpha	Muuttujien lkm
Väkivaltaiset hyökkäykset	0,912	5
Onnettomuudet	0,915	5
Yleisvaarallinen tartuntatauti	0,923	5
Sotilaallinen konflikti	0,901	5
Taitotaso		
Väkivaltaiset hyökkäykset	0,912	4
Onnettomuudet	0,925	4
Yleisvaarallinen tartuntatauti	0,941	4
Sotilaallinen konflikti	0,93	4
Suorituskyky		
Väkivaltainen hyökkäys	0,911	5
Onnettomuudet	0,901	5
Yleisvaarallinen tartuntatauti	0,893	5
Sotilaallinen konflikti	0,903	5
Resilienssi	0,905	6
Organisaation tuki resilienssille	0,839	4
Oppilaitoksen tuki kriisiosaamiselle	0,922	5

Liite 3: Summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat

Oppilaitostyyppi	Tietotaso :	Väkivaltainen hyökkäys	Onnettomuudet	Yleisvaarallinen tartuntatauti	Sotilaallinen konflikti
Peruskoulu	Keskiarvo	2,9627	3,251	3,2653	1,9803
	N	84	83	83	83
	Keskihajonta	1,1225	1,12514	1,18826	1,00851
Lukio	Keskiarvo	3,3086	3,4806	3,4746	2,1
	N	126	126	126	126
	Keskihajonta	1,09067	1,10954	1,187	1,07793
Ammatillinen oppilaitos	Keskiarvo	3,1233	3,2099	3,3016	2,1781
	N	210	210	209	209
	Keskihajonta	1,12822	1,09041	1,12416	1,08332
Total	Keskiarvo	3,1468	3,2994	3,3465	2,1153
	N	420	419	418	418
	Keskihajonta	1,11997	1,10696	1,15656	1,06741

Oppilaitostyyppi	Taitotaso:	Väkivaltainen hyökkäys	Onnettomuudet	Yleisvaarallinen tartuntatauti	Sotilaallinen konflikti
Peruskoulu	Keskiarvo	3,1357	3,5449	3,3269	1,8494
	N	78	78	78	78
	Keskihajonta	1,13072	1,12059	1,21897	1,04482
Lukio	Keskiarvo	3,3862	3,7019	3,4878	1,9499
	N	123	123	123	123
	Keskihajonta	1,08419	1,06985	1,24953	1,086
Ammatillinen oppilaitos	Keskiarvo	3,2318	3,3859	3,3618	2,0702
	N	206	206	205	203
	Keskihajonta	1,13615	1,10032	1,16547	1,15733

Total	Keskiarvo	3,26	3,5119	3,3933	1,9909
	N	407	407	406	404
	Keskihajonta	1,12056	1,10118	1,20045	1,11559

Oppilaitostyyppi	Suorituskyky:	Väkivaltainen hyökkäys	Onnettomudet	Yleisvaarallinen tartuntatuti	Sotilaallinen konflikti
Peruskoulu	Keskiarvo	3,024	3,3941	3,4632	2,5908
	N	77	76	76	76
	Keskihajonta	0,8983	0,90657	0,87956	0,96939
Lukio	Keskiarvo	3,186	3,5384	3,5826	2,6281
	N	121	121	121	121
	Keskihajonta	1,04563	0,94703	1,01067	1,0911
Ammatillinen oppilaitos	Keskiarvo	3,3111	3,4956	3,5253	2,7295
	N	198	198	198	196
	Keskihajonta	1,03707	0,88521	0,91801	1,15486
Total	Keskiarvo	3,217	3,4892	3,5309	2,6715
	N	396	395	395	393
	Keskihajonta	1,01774	0,90769	0,93886	1,10055

Oppilaitostyyppi		Oppilaitoksen tuki kriisiosaamiselle	Oppilaitoksen tuki resilienssille	Resilienssi
Peruskoulu	Keskiarvo	2,8436	3,6063	3,3329
	N	78	80	80
	Keskihajonta	0,998	0,91815	0,98641
Lukio	Keskiarvo	3,0262	3,4979	3,4042
	N	122	121	120
	Keskihajonta	1,07993	0,86932	0,85577
Ammatillinen oppilaitos	Keskiarvo	2,6991	3,3019	3,5992
	N	209	204	202

	Keskihajonta	1,06556	0,93669	0,84174
Total	Keskiarvo	2,8242	3,4206	3,488
	N	409	405	402
	Keskihajonta	1,06441	0,91974	0,88164

Liite 4. Tietotaso perehdytyksen luokissa.

Tietotaso perehdytyksen luokissa				
Väkivaltainen hyökkäys				
	N	Keskiarvo	Keskihajonta	Std. Error
täysin eri mieltä	101	2,0351	0,86981	0,08655
jokseenkin eri mieltä	73	2,6384	0,74766	0,08751
ei samaa eikä eri mieltä	62	3,2194	0,71766	0,09114
jokseenkin samaa mieltä	126	3,7296	0,75821	0,06755
täysin samaa mieltä	73	4,3037	0,68697	0,0804
Total	435	3,1767	1,11264	0,05335
Onnettomuudet				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
täysin eri mieltä	52	1,8769	0,82483	0,11438
jokseenkin eri mieltä	66	2,4111	0,75539	0,09298
ei samaa eikä eri mieltä	66	3,0144	0,74461	0,09166
jokseenkin samaa mieltä	147	3,6551	0,72142	0,0595
täysin samaa mieltä	104	4,3431	0,66549	0,06526
Total	435	3,3211	1,09857	0,05267
Yleisvaarallinen tartuntatauti				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error

täysin eri mieltä	50	1,708	0,70126	0,09917
jokseenkin eri mieltä	53	2,2792	0,77195	0,10604
ei samaa eikä eri mieltä	85	2,8141	0,94657	0,10267
jokseenkin samaa mieltä	135	3,5393	0,82833	0,07129
täysin samaa mieltä	117	4,3846	0,69884	0,06461
Total	440	3,2641	1,1939	0,05692
Sotilaallinen konflikti				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
täysin eri mieltä	253	1,5426	0,6474	0,0407
jokseenkin eri mieltä	80	2,3488	0,77091	0,08619
ei samaa eikä eri mieltä	49	3,0762	0,74759	0,1068
jokseenkin samaa mieltä	30	3,6333	0,63481	0,1159
täysin samaa mieltä	19	4,1579	0,97884	0,22456
Total	431	2,1274	1,06667	0,05138

Liite 5. Taitotaso harjoittelun luokissa.

Taidot: Vakava väkivaltainen hyökkäys				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
täysin eri mieltä	146	2,4321	1,05835	0,08759
jokseenkin eri mieltä	69	3,1123	0,92009	0,11077
ei samaa eikä eri mieltä	58	3,5345	0,70625	0,09274
jokseenkin samaa mieltä	81	3,8457	0,63316	0,07035
täysin samaa mieltä	69	4,4082	0,57614	0,06936
Total	423	3,2872	1,11798	0,05436
Taidot: Onnettomuudet ja harjoittelu				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
täysin eri mieltä	66	2,3068	0,97349	0,11983
jokseenkin eri mieltä	48	2,5833	0,98811	0,14262
ei samaa eikä eri mieltä	59	3,1568	0,82119	0,10691
jokseenkin samaa mieltä	110	3,7508	0,6211	0,05922
täysin samaa mieltä	137	4,4307	0,56289	0,04809
Total	420	3,5288	1,09044	0,05321
Taidot: Yleisvaarallinen				

tartuntatauti ja harjoittelu				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
täysin eri mieltä	105	2,2913	1,03936	0,10143
jokseenkin eri mieltä	56	2,7679	0,84592	0,11304
ei samaa eikä eri mieltä	70	3,3238	0,82393	0,09848
jokseenkin samaa mieltä	87	3,8621	0,6456	0,06922
täysin samaa mieltä	100	4,635	0,50928	0,05093
Total	418	3,4157	1,18233	0,05783
Taidot: Sotilaallinen konflikti ja harjoittelu				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
täysin eri mieltä	301	1,5233	0,70617	0,0407
jokseenkin eri mieltä	46	2,6793	0,82101	0,12105
ei samaa eikä eri mieltä	29	3,2213	0,61491	0,11419
jokseenkin samaa mieltä	17	4,0441	0,56066	0,13598
täysin samaa mieltä	21	4,0952	1,14966	0,25088
Total	414	2,0046	1,12003	0,05505

Liite 6. Bonferronin testi

Selitettävä muuttuja: Tietotaso Väkivaltainen hyökkäys				
(I) On saanut perehdytystä vakavien väkivaltaisten hyökkäyksien varalta, joilla on tarkoitus vahingoittaa laajaa joukkoa ihmisiä	(J) On saanut perehdytystä vakavien väkivaltaisten hyökkäyksien varalta, joilla on tarkoitus vahingoittaa laajaa joukkoa ihmisiä	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	-0,60321	0,11787	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-1,18421	0,12379	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,69448	0,10248	<,001
	täysin samaa mieltä	-2,2685	0,11787	<,001
jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä	0,60321	0,11787	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-0,581	0,13252	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,09127	0,11286	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,6653	0,127	<,001
ei samaa eikä eri mieltä	täysin eri mieltä	1,18421	0,12379	<,001
	jokseenkin eri mieltä	0,581	0,13252	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-0,51027	0,11903	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,0843	0,13252	<,001
jokseenkin samaa mieltä	täysin eri mieltä	1,69448	0,10248	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,09127	0,11286	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	0,51027	0,11903	<,001
	täysin samaa mieltä	-0,57402	0,11286	<,001
täysin samaa mieltä	täysin eri mieltä	2,2685	0,11787	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,6653	0,127	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	1,0843	0,13252	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	0,57402	0,11286	<,001

Selittävä muuttuja: Tietotaso Onnettomuudet				
Bonferroni				
(I) On saanut perehdytystä onnettomuuksien, kuten laajalle levinneiden tulipalojen tai kemikaalivuotojen varalta	(J) On saanut perehdytystä onnettomuuksien, kuten laajalle levinneiden tulipalojen tai kemikaalivuotojen varalta	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	-,53419*	0,13544	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-1,13747*	0,13544	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,77818*	0,11786	<,001
	täysin samaa mieltä	-2,46619*	0,12406	<,001
jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä	,53419*	0,13544	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-,60328*	0,12715	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,24399*	0,10823	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,93200*	0,11495	<,001
ei samaa eikä eri mieltä	täysin eri mieltä	1,13747*	0,13544	<,001
	jokseenkin eri mieltä	,60328*	0,12715	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-,64071*	0,10823	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,32872*	0,11495	<,001
jokseenkin samaa mieltä	täysin eri mieltä	1,77818*	0,11786	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,24399*	0,10823	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	,64071*	0,10823	<,001
	täysin samaa mieltä	-,68801*	0,09359	<,001
täysin samaa mieltä	täysin eri mieltä	2,46619*	0,12406	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,93200*	0,11495	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	1,32872*	0,11495	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	,68801*	0,09359	<,001
* The mean difference is significant at the 0.05 level.				

Selittävä muuttuja: Tietotaso Yleisvaarallinen tartuntatauti				
Bonferroni				
(I) On saanut perehdytystä yleisvaarallisten laajalle levinneiden tartuntatautien varalta	(J) On saanut perehdytystä yleisvaarallisten laajalle levinneiden tartuntatautien varalta	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	-,62358*	0,1396	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-1,23576*	0,12647	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,91870*	0,11692	<,001
	täysin samaa mieltä	-2,77708*	0,11924	<,001
jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä	,62358*	0,1396	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-,61219*	0,12495	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,29512*	0,11527	<,001
	täysin samaa mieltä	-2,15350*	0,11762	<,001
ei samaa eikä eri mieltä	täysin eri mieltä	1,23576*	0,12647	<,001
	jokseenkin eri mieltä	,61219*	0,12495	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-,68294*	0,09896	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,54132*	0,10169	<,001
jokseenkin samaa mieltä	täysin eri mieltä	1,91870*	0,11692	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,29512*	0,11527	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	,68294*	0,09896	<,001
	täysin samaa mieltä	-,85838*	0,08954	<,001
täysin samaa mieltä	täysin eri mieltä	2,77708*	0,11924	<,001
	jokseenkin eri mieltä	2,15350*	0,11762	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	1,54132*	0,10169	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	,85838*	0,08954	<,001

Selittävä muuttuja: Tietotaso Sotilaallinen konflikti				
Bonferroni				

(I) On saanut perehdytystä Suomeen kohdistuvien sotilaallisten konfliktien tai sen uhkan varalta	(J) On saanut perehdytystä Suomeen kohdistuvien sotilaallisten konfliktien tai sen uhkan varalta	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	-,80613*	0,0897	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-1,53357*	0,10915	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-2,09071*	0,13503	<,001
	täysin samaa mieltä	-2,61527*	0,16635	<,001
jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä	,80613*	0,0897	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-,72744*	0,12686	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,28458*	0,14971	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,80914*	0,17847	<,001
ei samaa eikä eri mieltä	täysin eri mieltä	1,53357*	0,10915	<,001
	jokseenkin eri mieltä	,72744*	0,12686	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-,55714*	0,16212	0,006
	täysin samaa mieltä	-1,08170*	0,189	<,001
jokseenkin samaa mieltä	täysin eri mieltä	2,09071*	0,13503	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,28458*	0,14971	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	,55714*	0,16212	0,006
	täysin samaa mieltä	-0,52456	0,20504	0,109
täysin samaa mieltä	täysin eri mieltä	2,61527*	0,16635	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,80914*	0,17847	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	1,08170*	0,189	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	0,52456	0,20504	0,109

Selitettävä muuttuja: Taitotaso Väkivaltainen hyökkäys				
Bonferroni				
(I) On harjoitellut toimimista vakavan väkivaltaisen hyökkäyksen, joilla on tarkoitus vahingoittaa	(J) On harjoitellut toimimista vakavan väkivaltaisen hyökkäyksen, joilla on tarkoitus vahingoittaa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.

laajaa joukkoa ihmisiä, sattuessa	laajaa joukkoa ihmisiä, sattuessa			
täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	-,68024*	0,12439	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-1,10241*	0,13216	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,41360*	0,11797	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,97613*	0,12439	<,001
jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä	,68024*	0,12439	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-0,42216	0,15168	0,056
	jokseenkin samaa mieltä	-,73336*	0,13949	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,29589*	0,14497	<,001
ei samaa eikä eri mieltä	täysin eri mieltä	1,10241*	0,13216	<,001
	jokseenkin eri mieltä	0,42216	0,15168	0,056
	jokseenkin samaa mieltä	-0,3112	0,14646	0,342
	täysin samaa mieltä	-,87373*	0,15168	<,001
jokseenkin samaa mieltä	täysin eri mieltä	1,41360*	0,11797	<,001
	jokseenkin eri mieltä	,73336*	0,13949	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	0,3112	0,14646	0,342
	täysin samaa mieltä	-,56253*	0,13949	<,001
täysin samaa mieltä	täysin eri mieltä	1,97613*	0,12439	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,29589*	0,14497	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	,87373*	0,15168	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	,56253*	0,13949	<,001

Riippuva muuttuja: Taitotaso Onnettomuudet				
Bonferroni				
(I) On harjoitellut toimimista onnettomuuksien, kuten laajalle levinneet tulipalot tai kemikaalivuodot sattuessa	(J) On harjoitellut toimimista onnettomuuksien, kuten laajalle levinneet tulipalot tai kemikaalivuodot sattuessa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.

täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	-0,27652	0,14175	0,518
	ei samaa eikä eri mieltä	-,84996*	0,13389	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,44394*	0,11635	<,001
	täysin samaa mieltä	-2,12384*	0,11197	<,001
jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä	0,27652	0,14175	0,518
	ei samaa eikä eri mieltä	-,57345*	0,14525	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,16742*	0,12927	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,84732*	0,12534	<,001
ei samaa eikä eri mieltä	täysin eri mieltä	,84996*	0,13389	<,001
	jokseenkin eri mieltä	,57345*	0,14525	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-,59398*	0,12059	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,27388*	0,11636	<,001
jokseenkin samaa mieltä	täysin eri mieltä	1,44394*	0,11635	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,16742*	0,12927	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	,59398*	0,12059	<,001
	täysin samaa mieltä	-,67990*	0,09567	<,001
täysin samaa mieltä	täysin eri mieltä	2,12384*	0,11197	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,84732*	0,12534	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	1,27388*	0,11636	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	,67990*	0,09567	<,001

Riippuva muuttuja: Taitotaso Yleisvaarallinen tartuntatauti				
Bonferroni				
(I) On harjoitellut toimimista yleisvaarallisen laajalle levinneen tartuntataudin sattuessa	(J) On harjoitellut toimimista yleisvaarallisen laajalle levinneen tartuntataudin sattuessa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	-,47659*	0,13131	0,003

	ei samaa eikä eri mieltä	-1,03254*	0,12245	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,57080*	0,11504	<,001
	täysin samaa mieltä	-2,34373*	0,11088	<,001
jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä	,47659*	0,13131	0,003
	ei samaa eikä eri mieltä	-,55595*	0,14227	0,001
	jokseenkin samaa mieltä	-1,09421*	0,13595	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,86714*	0,13245	<,001
ei samaa eikä eri mieltä	täysin eri mieltä	1,03254*	0,12245	<,001
	jokseenkin eri mieltä	,55595*	0,14227	0,001
	jokseenkin samaa mieltä	-,53826*	0,12741	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,31119*	0,12366	<,001
jokseenkin samaa mieltä	täysin eri mieltä	1,57080*	0,11504	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,09421*	0,13595	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	,53826*	0,12741	<,001
	täysin samaa mieltä	-,77293*	0,11634	<,001
täysin samaa mieltä	täysin eri mieltä	2,34373*	0,11088	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,86714*	0,13245	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	1,31119*	0,12366	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	,77293*	0,11634	<,001

Riippuva muuttuja: Taitotaso sotilaallinen konflikti				
Bonferroni				
On harjoitellut toimimista Suomeen kohdistuvan sotilaallisen konfliktin tai sen uhkan sattuessa	(J) On harjoitellut toimimista Suomeen kohdistuvan sotilaallisen konfliktin tai sen uhkan sattuessa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	-1,15609*	0,11663	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-1,69801*	0,14324	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	-2,52086*	0,18366	<,001
	täysin samaa mieltä	-2,57198*	0,16628	<,001

jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä	1,15609*	0,11663	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	-,54192*	0,17468	0,021
	jokseenkin samaa mieltä	-1,36477*	0,20911	<,001
	täysin samaa mieltä	-1,41589*	0,19402	<,001
ei samaa eikä eri mieltä	täysin eri mieltä	1,69801*	0,14324	<,001
	jokseenkin eri mieltä	,54192*	0,17468	0,021
	jokseenkin samaa mieltä	-,82285*	0,22504	0,003
	täysin samaa mieltä	-,87397*	0,21109	<,001
jokseenkin samaa mieltä	täysin eri mieltä	2,52086*	0,18366	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,36477*	0,20911	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	,82285*	0,22504	0,003
	täysin samaa mieltä	-0,05112	0,24036	1
täysin samaa mieltä	täysin eri mieltä	2,57198*	0,16628	<,001
	jokseenkin eri mieltä	1,41589*	0,19402	<,001
	ei samaa eikä eri mieltä	,87397*	0,21109	<,001
	jokseenkin samaa mieltä	0,05112	0,24036	1