

AMMATTI- KASVATUKSEN AIKAKAUS- KIRJA

4.2010

OPPILAITOSYHTEISÖN HYVINVOINTI
JA TURVALLISUUS

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

.....

4.2010

Päätoimittaja

Petri Nokelainen, TaY/AkTkk
puh. 040 557 4994, petri.nokelainen@uta.fi

Toimitussihteeri

Taina Lundén
puh. 020 748 9679, taina.lunden@oaj.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, dosentti
Tampereen yliopisto/Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

Outi Kallioinen, KT, kehittämisjohtaja
Laurea-AMK

Antti Kauppi, KL, projektijohtaja
Laurea-AMK

Johanna Lasonen, PhD, ma. professori
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Jari Laukia, KL, johtaja
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, ammattikasvatuksen dosentti,
pääsihteeri
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry.

Ulla Mutka, YTT, johtaja
Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu

Pentti Nikkanen, KT,
ammattikoulutuksen dosentti
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Pekka Ruohotie, FT, ammattikasvatuksen prof.
Tampereen yliopisto/Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

Marja-Leena Stenström, YTT, professori
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Toimitusneuvosto

Puheenjohtaja Petri Nokelainen, dosentti
Paul Ilsley, professori
Keijo Kaisvuo, yliopettaja
Timo Lankinen, pääjohtaja
Seija Mahlamäki-Kultanen, johtaja
Pekka Ruohotie, professori
Hannu Sirén, johtaja
Risto Sääntti, henkilöstön kehittämisjohtaja
Marja-liisa Tenhunen, rehtori
Taimi Tulva, professori
Sihteeri Kimmo Harra, säätiönjohtaja

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.
www.ottu.fi
Puheenjohtaja Jari Laukia
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
Ratapihantie 13, 00520 Helsinki
jari.laukia@haaga-helia.fi

Sihteeri Leena Nikander
Hämeen ammattikorkeakoulu HAMK
PL 230, 13101 Hämeenlinna
leena.nikander@hamk.fi

Kustantaja

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-
säätiö www.okka-saatio.com

Toimituksen osoite:

OKKA-säätiö
Rautatieäisenkatu 6 A, 00520 Helsinki
puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418
email: kimmo.harra@okka-saatio.com

Tilaukset ja osoitteenmuutokset:

taina.lunden@oaj.fi tai puh. 020 748 9679

Tilauhinta

1—4/2010 kotimaahan yhteensä 20 €

Ilmoitukset: taina.lunden@oaj.fi

Ilmoitushinnat

Koko sivu 336 €, 1/2 sivua 168 €,
1/4 sivua 84 €

Ulkoasu/taitto

Nalle Ritvola, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa
ilmestyy vuonna 2010 neljä numeroa

ISSN 1456-7989



Sisältö

Pääkirjoitus

- Petri Nokelainen
Hyvinvointi ja turvallisuus oppilaitoksissa 4

Artikkelit

- Niina Mustonen & Jenni Wessman
Hyvinvointisuunnitelmalla luodaan kokonaisvaltaista
opiskeluhyvinvointia 10
- Jouni Tuomi & Anna-Mari Äimälä
Leppoisaa – ammattikorkeakoulun terveysalan
opiskelijoiden arvio opiskeluhyvinvoinnistaan 16
- Eija Kyrölahti & Maria Rautio
Työterveysyksiköiden osaamistarpeet 28
- Juha Kreuz
Monitoimijariskien arviointi vakavien henkilöriskien
hallinnassa 40
- Petri Nokelainen
Koulusurmat oppilaitosten hyvinvointia ja
turvallisuutta uhkaavana tekijänä 49
- Taina Halsvaha
Ammatillinen opettaja laajenevan työelämä-
yhteistyön kehittäjänä 62

Katsauksia

- Saku ry verkostoi toimijoita hyvinvoivan oppimisympäristön edistäjäksi73
Ville Virtanen
- Hyvinvointityön virtaukset ovat Sataedussa uhkaavan voimakkaita
– Ei hätää. Kukaan ei huku. Ketään ei jätetä. 76
Riitta Hiirikoski
- Jokelan ja Kauhajoen koulusurmaajista oli hajanaista tietoa etukäteen,
mutta sitä ei osattu yhdistää ajoissa 80
Atte Oksasen haastattelu. Markku Tasala
- Syrjäytymistä voidaan ehkäistä kestäväen kehityksen ohjelmalla 87
Erkka Lainisen haastattelu. Markku Tasala

Uutisia

- Uusi säätiönjohtaja 1.1.2011 91

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan 2010 referee-lukijat 79

Ohjeita kirjoittajille103

Hyvinvointi ja turvallisuus oppilaitoksissa

Petri Nokelainen

Erikoistutkija, FT, dosentti
Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen
tutkimus- ja koulutuskeskus
petri.nokelainen@uta.fi

Johdanto

Tässä teemanumerossa käsitellään *oppilaitosyhteisöjen hyvinvointia ja turvallisuutta*. Aihe on tärkeä, Tilastokeskuksen mukaan toisella asteella (lukio- ja ammatillinen koulutus) opiskeli vuonna 2008 yhteensä noin 390 000 opiskelijaa ja korkea-asteella (ammattikorkeaja yliopistokoulutus) noin 300 000 opiskelijaa (Tilastokeskus, 2010). Kun edellä

mainitut luvut lasketaan yhteen ja summaan lisätään opetushenkilöstö, tukihenkilöstö ja vierailijat, puhutaan vähintään miljoonan suomalaisen hyvinvoinnista ja turvallisuudesta opiskelu- ja työpaikoilla.

Teemanumeron viisi artikkelia tarkastelevat oppilaitosten hyvinvointia ja turvallisuutta erilaisista, mutta toisiaan täydentävistä näkökulmista. Teeman ensimmäinen osa liittyy hyvinvointiin: Henkilöstön työssäjaksamisen ja opiskelijoiden opiskelukyvyn ylläpidon kan-

nalta on tärkeää tietää, miten oppilaitosten henkilöstö ja opiskelijat voivat työ- ja opiskelupaikallaan. Varhaisella puuttumisella voidaan säästyä esimerkiksi henkilöstön loppuunpalamisilta ja opiskelijoiden opintojen keskeytyksiltä.

Teemanumeron ensimmäisessä artikkelissa Niina Mustonen ja Jenni Wessman (2010) avaavat näkökulmia opiskeluhuvinvointia edistäviin yhteisöllisiin tekijöihin toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa. Heidän mukaansa opiskelukyvyyn käsite on keskeinen, koska se mahdollistaa hyvinvoinnin ja terveyden tarkastelemisen toiminnallisen kokonaisuuden näkökulmasta.

Opiskelukyky-käsitteeseen liittyen Jouni Tuomi ja Anna-Mari Äimälä (2010) tarkastelevat toisessa artikkelissa ammattikorkeakoulun terveysalan opiskelijoiden itsearvioita opiskeluhuvinvoinnistaan. Kyselylomakkeella kartoitettiin 160 opiskelijan arvioita itsestään aktiivisina opiskelijoina, sekä heidän käsityksiään opiskelun vaativuudesta, opiskelun hallinnasta ja opiskeluun tarvittavasta sosiaalisesta tuesta. Tulokset osoittivat, että opiskelijat voivat tarkastelun kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa pääsääntöisesti hyvin ja kokivat opiskelun käytössään oleviin voimavaroihinsa nähden helpoksi.

Työhyvinvointiin liittyvässä kolmannessa artikkelissa Eija Kyrölahti ja Maria Rautio (2010) tarkastelevat työterveysyksiköiden osaamistarpeita työelämän nopeassa muutoksessa. Kolmestakymmenestä kahdesta työterveyshuoltoyksiköstä kerätyn kyselyaineiston ($N=60$) perusteella kirjoittajat päättelevät, että osaamisvajeet ovat pääsääntöisesti niillä osaamisen alueilla, joilla ylemmissä korkeakouluopinnoissa on mahdollisuus

laajentaa ja syventää osaamista.

Tämän teemanumeron otsikon toinen osa, oppilaitosten turvallisuus, on noussut esille viimeaikaisten Suomessa tapahtuneiden koulusurmien (Jokela 2007, Kauhajoki 2008) vaikutuksesta. Ne ovat nostaneet esiin tarpeen ymmärtää oppilaitokseen kohdistuvan väkivallanteon taustalla vaikuttavia tekijöitä, ja kehittää toimintamalleja hyökkäyksen ennaltaehkäisyyn ja torjuntaan.

Teemanumeron neljännessä artikkelissa Juha Kreus (2010) käsittelee oppilaitosten turvallisuusyhteistyön johtamista monitoimijariskien hallintamallin näkökulmasta, joka keskittyy koulusurmien kaltaisten tapahtumien riskienhallintaan. Monitoimijariskiarviointimallin testaus eri alojen asiantuntijoilla ($N=138$) osoitti, että sitä voidaan pitää toimivana mutta ei vielä valmiina.

Petri Nokelaisen artikkeli (2010) esittelee tutkimuskirjallisuuteen perustuvan katsauksen koulusurmiin vaikuttavista yksilö- ja yhteisötason tekijöistä, koulusurmia ennaltaehkäisevistä toimenpiteistä ja koulusurmien vaikutuksista oppilaitokseen ja niitä ympäröivään yhteiskuntaan.

Seuraavaksi luon katsauksen siihen, miten eri viranomaistahot määrittelevät hyvinvoinnin ja turvallisuuden oppilaitoksissa, sekä esittelen kotimaista tutkimustietoa henkilöstön ja opiskelijoiden hyvinvoinnista.

Hyvinvointi ja turvallisuus perusopetusta ja korkeakouluja koskevissa laeissa

Perusopetuslaki määrittelee opiskelijan oikeuden turvalliseen opiskeluympäristöön (Opetusministeriö, 1999a, 29 §) vaatien opetuksen järjestäjiä laatimaan suunnitelman ”oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista.” Myös oppilashuolto on laissa määritelty toiminnaksi jolla pyritään oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen (Emt., 31a §). Vastaavat määrittelyt löytyvät myös ammatillista koulutusta koskevasta laista (Opetusministeriö, 1999b, 19 § ja 37a §).

Korkeakouluja koskevat lait eivät ota suoraan kantaa turvalliseen opiskelu-ympäristöön, vaikkakin ammattikorkeakoululaissa (Opetusministeriö, 2003, 43a §) ja uudessa, vuonna 2010 voimaan tulleessa yliopistolaissa (Opetusministeriö, 2010, 91 §) mainitaan varautumissuunnitelmien tarpeellisuus poikkeusoloissa sekä häiriö- ja erityistilanteissa. Kumpikaan korkeakoululaki ei mainitse opiskelijoiden hyvinvoinnin tarkkailua ja siitä huolehtimista niille kuuluvana perusvelvollisuutena. Ammattikorkeakoulujen opiskelijahuoltotyöstä vastaa paikkakunnittain järjestetty opiskeluterveydenhuolto ja yliopisto-opiskelijoiden osalta siitä huolehtii Ylioppilaiden Terveydenhoitosäätiö.

Hyvinvointi ja turvallisuus opetus-suunnitelmissa ja perustutkintojen perusteissa

Lukion opetussuunnitelmien perusteisiin (Opetushallitus, 2003) on kirjattu oppilaitosten arvope- rustaan, kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön, opiskelijahuoltoon sekä hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyviä asioita. Arvoperustan osalta mainitaan mm. kasvatusta suvaitsevaisuuteen ja korostetaan yhteistyön ja kannustavan vuorovaikutuksen merkitystä kasvatustyössä. Kodin ja oppilaitoksen yhteistyön osalta on määritelty että yhteistyö, jossa oppilaitoksen tulee olla aloitteellinen, ”tulee järjestää niin, että opiskelija saa tukea sekä opiskeluun että hyvinvointiin koskeviin kysymyksiin ja mahdollisiin ongelmiin” (Emt., 11). Opiskelijahuollon järjestämisestä koskeva osa määrittelee opiskelu-ympäristön hyvinvointia edistäväksi ja edellyttää oppimisvaikeuksien ja muiden ongelmien varhaista tunnistamista ja niihin puuttumista. Myös hyvinvointiin ja turvallisuuteen lukioyhteisössä otetaan selvästi kantaa: osallisuuden, keskinäisen tuen ja oikeudenmukaisuuden kokemiselle tulee luoda edellytykset koska ”nämä ovat tärkeitä elämänilön, mielenterveyden ja jaksamisen lähteitä” (Emt., 19). Lukion opetussuunnitelmien perusteet ilmaisevat selkeästi että niin fyysiset, psyykkiset kuin sosiaalisetkin tekijät ovat keskeisiä hyvinvointi- ja turvallisuuskokemuksen kannalta.

Vaikka ammatillisen toisen asteen oppilaitoksissa ei koulu-ampumistapauksia ole Suomessa esiintynyt, on niidenkin perustutkintojen perusteita syytä tarkastella opiskelijamäärien tulevaisuudessa kasvaessa: vuonna 2008 niihin haki ensimmäisen kerran enemmän

nuoria kuin lukioon. Ammatillisen perustutkinnon perusteissa määritellään kodin ja oppilaitoksen yhteistyön sekä oppilashuollon osalta vastaavankaltaisia asioita kuin lukion opetussuunnitelmien perusteissa: “Kodin ja oppilaitoksen yhteistyö järjestetään niin, että se vahvistaa opiskelijan itsenäisyyttä ja vastuullisuutta, edistää opiskelua sekä mahdollistaa opiskelijalle tuen saannin opiskelijan terveyttä, turvallisuutta ja hyvinvointia koskevista asioista” (ks. esim. Opetushallitus, 2010, 203).

Tutkimustietoa hyvinvoinnista ja turvallisuudesta

Työ- ja opiskelutytyytyväisyyttä sekä hyvinvointia niin perusasteella (esim. Linnakylä, 1993; Savolainen, Taskinen & Viitanen, 2001; Somersalo, 2002) kuin toisella- (esim. Ilomäki, 2001) ja korkea-asteella (esim. Antikainen, 2005; Grönroos, Lampi & Vaherkoski, 2007; Nokelainen & Ruohotie, 2009) on tutkittu varsin paljon, mutta kokonaisvaltaista henkilökunnan ja opiskelijoiden terveyden ja hyvinvointiin liittyvää tutkimusta on vähän.

Linnakylän (1993) kahdeksaluokkalaisia ($N=1379$) koskevassa tutkimuksessa noin puolet oppilaista ilmoitti viihtyvänsä koulussa hyvin ja koulukielteisyyttä ilmeni noin viidesosalla. Savolainen, Taskinen ja Viitanen (2001) toteavat 995 kahdeksannen luokan oppilasta ja 259 opettajaa koskevassa tutkimuksessaan koulujen työolojen kehittämistarpeiden keskittyvän niin aikuisilla kuin lapsillakin koulun ilmapiiriin, ihmissuhteisiin, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Somersalo (2002) raportoi 2. ja 6. luokan oppilailta ($N_1=1284$, $N_2=1149$) tehdyssä pitkittäistutkimuksessa huonon luokkahuoneen ilmapiirin ole-

van yhteydessä niin tyttöjen kuin poikien tunne-elämään ja käytökseen liittyviin häiriöihin.

Ilomäki (2001) on tarkastellut 14 kesiasteen ammatillisten oppilaitosten ilmapiiriä opettajien ($N=400$) kokemana 1990-luvulta 2000-luvulle koulutusra- kenteiden muutosten aikana. Vuoden 1995 jälkeen tehtyjen organisaatiojärjes- telyjen jälkeen henkilöstön näkemykset ammatillisesta oppilaitoksesta työyhteisönä heikkenivät, mutta rakenteiden va- kiinnuttua nousivat tyydyttävälle tasol- le. Vuosien 2008-2009 kouluterveysky- selyn mukaan joka kuudes (16%) am- matillisessa oppilaitoksessa opiskeleva koki työilmapiirin ongelmalliseksi (Luopa ym., 2010).

Ammattikorkeakoulujen henkilös- töä koskevat työhyvinvointitutkimukset osoittavat, että vaikka työmäärä ja työn kuormittavuus koetaan suuriksi, työn arvostus ja henkilöstön korkea kasvu- motivaatio saavat aikaan korkean työ- hön sitoutumisen joka puolestaan nos- taa työkyvyn hyvälle tasolle (Antikainen, 2005; Grönroos, Lampi & Vaherkoski, 2007; Nokelainen & Ruohotie, 2009). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden hy- vinvointia kartoittava kysely ($N=8400$) osoitti, että ahdistuneisuudesta tai ma- sennuksesta kärsi satunnaisesti 35 pro- senttia, viikoittain 10 prosenttia ja päi- vittäin neljä prosenttia vastaajista (Erola, 2004). Neljännes vastaajista (28 %) ilmoitti haluavansa apua jännittä- misongelmiin ja 40 prosenttia stressin- hallintaan.

Myös yliopisto-opiskelijoiden hyvin- vointia on tutkittu (Kunttu & Huttu- nen, 2001, 2009). Vuotta 2000 koske- nut kysely raportoi yliopisto-opiskeli- joista kolmella prosentilla olleen lääkä-

rin tai psykologin toteamaa oireillutta tai hoitoa vaatinutta ahdistuneisuutta ja viidellä prosentilla masennusta. Vuoden 2008 korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus (Kunttu & Huttunen, 2009) kattoi sekä ammattikorkeakoulu (N=4984) että yliopisto-opiskelijat (N=4983). Psykkisten ongelmien esiintymisen GHQ 12 (General Health Questionnaire) mittaa erityisesti oireilua ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden osalta ja mielenterveysseulan (esim. esiintyminen, kontaktin luominen, mieliala) perusteella osoitti, että suuria eroja näiden kahden korkeakouluopiskelijaryhmän välillä ei ollut. GHQ 12 -mittarin perusteella psyykkisiä vaikeuksia oli 27 prosentilla opiskelijoista (19 % miehet, 32 % naiset), yleisimmät ongelmat olivat jatkuvan ylläsurin kokemuksen (39) ja masentuneisuus (30 %). Vastajista 33 prosenttia koki esiintymisen ja 32 prosenttia otteen saamisen opiskelusta ongelmalliseksi, viidenneksellä (19 %) oli ongelmia mielialan suhteen.

Lähteet

Antikainen, E.-L. (2005). *Kasvuorientoitunut ilmapääri esimiestyön tavoitteena. Tapaus tutkimus ammattikorkeakoulussa*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Erola, H. (2004). *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi 2004*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:16. Helsinki: Sosiaali ja terveysministeriö.

Grönroos, E., Lampi, H., & Vaherkoski, U. (2007). Opetushenkilöstön hyvinvointi ja pedagogisen toiminnan laatu ammattikorkeakoulussa. *Kasvatus*, 38(3), 212-227.

Ilomäki, R. (2001). *Toisen asteen koulutusraakenteen kehittyminen ja kokeilurakenteiden arviointi*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kalalahti, M. (2007). Opiskelu ympäristöstä kouluympönteisyyttä? *Kasvatus*, 38(5), 417-429.

Kreus, J. (2010). Monitoimijariskien arviointi vakavien henkilöriskien hallinnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(4), 40-48.

Kunttu, K., & Huttunen, T. (2001). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000*. Sosiaali-

ja terveysturvan katsauksia 45. Helsinki: KELA.

Kunttu, K., & Huttunen, T. (2009). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45. Helsinki: YTHS.

Kyrönlähti, E., & Rautio, M. (2010). Työterveysyksiköiden osaamistarpeet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(4), 28-39.

Linnakylä, P. (1993). Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella. Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.), *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 - tutkimuksen tuloksia* (ss. 39-56). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T., & Jokela, J. (2010). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla*. Kouluterveyskysely 2000-2009. THL Raportti 20/2010. Helsinki: THL.

Mustonen, N., & Wessman, J. (2010). Hyvinvointisuunnitelmalla luodaan kokonaisvaltaista opiskeluhyvinvointia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(4), 10-15.

Nokelainen, P. (2010). Koulusurmat oppilaitosten hyvinvointia ja turvallisuutta uhkaavana tekijänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(4), 49-61.

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009). Non-linear Modeling of Growth Prerequisites in a Finnish Polytechnic Institution of Higher Education. *Journal of Workplace Learning*, 21(1), 36-57.

Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Luettu 18.09.2010 osoitteesta: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf.

Opetushallitus (2010). *Hotelli, ravintola- ja catering-alan perustutkinto 2010*. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Luettu 18.09.2010 osoitteesta: http://www.oph.fi/download/125114_HotRaCa.pdf.

Opetusministeriö (1999a). *Peruspetuslaki*. Luettu 18.09.2010 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Opetusministeriö (1999b). *Laki ammatillisesta koulutuksesta*. Luettu 18.09.2010 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>.

Opetusministeriö (2003). *Ammattikorkeakoulu laki*. Luettu 18.09.2010 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>.

Opetusministeriö (2010). *Yliopistolaki*. Luettu 18.09.2010 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1997/19970645>.

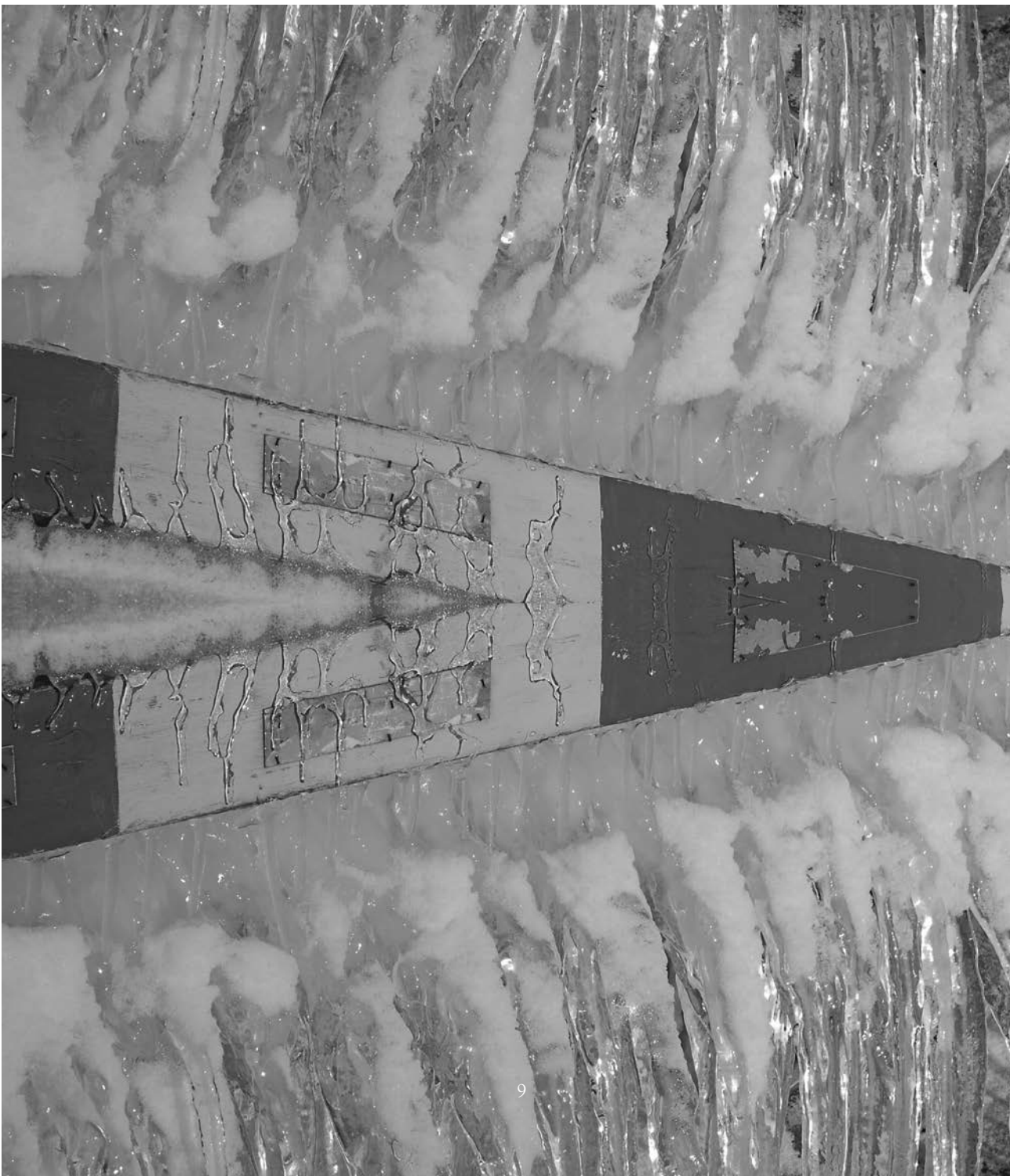
Savolainen, A., Taskinen, H., & Viitanen, E. (2001). Kouluyhteisöjen ehdotukset työn ja työ-

olojen kehittämiseksi kouluissa. *Kasvatus*, 32(2), 154-172.

Somersalo, H. (2002). *School environment and children's mental well-being*. Academic dissertation. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tilastokeskus (2010). *Suomi lukuina: Koulutus*. Luettu 18.09.2010 osoitteesta: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_koulutus.html.

Tuomi, J., & Äimälä, A-M. (2010). Leppoisaa - ammattikorkeakoulun terveysalan opiskelijoiden arvio opiskeluhyvinvoinnistaan. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(4), 16-27.



Hyvinvointisuunnitel- malla luodaan koko- naisvaltaista opiskelu- hyvinvointia

Niina Mustonen
Suunnittelija, VTM
Terveiden ja hyvinvoinnin laitos
niina.mustonen@thl.fi

Jenni Wessman
Tutkija, VTM
Terveiden ja hyvinvoinnin laitos
jenni.wessman@thl.fi

Opiskeluhyvinvoinnin ja opiskelukyvyn edistäminen mahdollistaa opintojen sujumisen, kartuttaa opiskelijan omia voimavaroja sekä kehittää opiskelijan taitoja tulevaisuutta varten. Tässä kirjoituksessa avataan näkökulmia opiskeluhyvinvointiin ja sen edistämiseen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa.

Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen on oppimisympäristössä lähtökohdiltaan promotiivista eli voimavaroja vahvistavaa sekä terveyttä ja hyvinvoin-

tia yleisesti lisäävää toimintaa. Kyse on ennen kaikkea mahdollisuuksien luomisesta: luodaan sellaiset olosuhteet, jotka tukevat hyvinvointia, mahdollistavat oppimisen sekä terveyttä tukevat valinnat. Terveyttä suojaavia tekijöitä - kuten esimerkiksi pysyviä sosiaalisia verkostoja, terveellisiä elintapoja ja palveluita - vahvistamalla voidaan vaikuttaa jo ennen ongelmien ja oireilun syntymistä. On ensiarvoisen tärkeää, että opiskelijat tarvittaessa saavat myös tukea ja hoitoa. Opiskelijahuollon ja opiskeluterveydenhuollon palveluiden tulee olla opiskelijoiden saatavilla ja riittävästi resursoitua (Savola & Koskinen-Ollonqvist 2005).

Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on lainsäädännöllinen velvoite opiskelijan hyvinvointia ja terveyttä edistävään toimintaan opiskelijahuollon kautta. Koulutuksen järjestäjät ovat aktiivisesti kehittäneet opiskelijahuoltoa viimeisen kymmenen vuoden ajan monipuolistaen palveluita ja toimintaa. Opiskelijahuollon johtamista sekä suunnittelua niin strategisella kuin opetus-suunnitelmien tasolla tulisi entisestään vahvistaa. Myös resurssien ohjausta ja seurantaa tulisi kehittää. Koulutuksen järjestäjillä on lukuisia yhteisön turvallisuuteen, hyvinvointiin ja eri palveluihin liittyviä suunnitelmia ja toimintaohjeita. Tämä hajanaisuus on haaste, sillä suunnitelmien ja ohjeiden kirjo on usein ongelma- ja dokumenttikeskeistä, vaikeasti hallittavaa ja jättää varsinaisen toiminnan taka-alalle (Kotamäki ym. 2010).

Ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa tarvitaan kokonaisvaltaista opiskelijahuoltoa ja hyvinvointityötä. Tähän tarkoitukseen sopii hyvinvointisuunnitelma ja hyvinvoivan oppimisympäristön tarkistuslista, jotka esitellään kirjoituksen lopussa.

Opiskeluhyvinvointi rakentuu monesta osatekijästä

Opiskeluhyvinvointiin vaikuttavat niin yksilölliset kuin yhteisöllisetkin tekijät. Tässä kirjoituksessa tarkastellaan sellaisia hyvinvointia edistäviä yhteisöllisiä tekijöitä, joihin oppilaitoksessa voidaan vaikuttaa. Anne Konu (2002) on kehittänyt koulun hyvinvointimallin, jota soveltaen voidaan tarkastella opiskeluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä myös toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Konun (2002) mukaan opiskeluhyvin-

vointiin vaikuttavat: *koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila.*

Koulun eli oppilaitoksen ja oppimisympäristön olosuhteilla tarkoitetaan koulun fyysistä ympäristöä, kuten koulurakennusta sisä- ja ulkotiloineen. Hyvinvointia lisääviä tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaitoksen viihtyisyys ja turvallisuus (Konu & Rimpelä 2002; ks. myös Nuikkinen 2009). Myös luokkakoot, aikataulut, ruokailun sekä terveydenhuollon puitteet ja toteutus sekä käytetyt rangaistukset ovat hyvinvointiin vaikuttavia olosuhteita (Konu & Rimpelä 2002). Sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan sosiaalista opiskeluympäristöä, joka sisältää esimerkiksi erilaiset kaveri- ja opettajasuhteet, ryhmädynamiikan ja koko ilmapiiirin koulussa (Konu & Rimpelä 2002). Erityisesti opettajien rooli on tärkeä opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta. Esimerkiksi opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus voi näkyä koulussa hyvänä ilmapiiirinä (Nurmi 2009).

Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksilla tarkoitetaan niin opiskelijan mahdollisuuksia tehdä yksilöllisiä opiskelua koskevia valintoja kuin mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon. Myös työskentelytapojen tulisi tukea opiskelijan tavoitteita ja oppimistyyliä. Tukemalla opiskelijan omia kiinnostuksen kohteita ja niihin liittyviä tietoja ja taitoja arvostetaan opiskelijan työskentelyä (Konu & Rimpelä 2002). Konun (2002) mukaan opiskeluhyvinvointia lisää myös opiskelijan hyvä psyykinen ja fyysinen terveys. Niillä on myös tärkeä rooli muiden hyvinvoinnin osa-alueiden saavuttamisessa (Konu & Rimpelä 2002).

Sosiaalinen pääoma tuottaa hyvinvointia

Anne Konun (2002) mainitsemien seikkojen lisäksi tärkeitä opiskeluhuvinvointiin vaikuttavia elementtejä ovat *opiskeluyhteisön kiinteys sekä siellä vallitseva luottamuksen ilma-
piiri*. Näistä syntyy sosiaalista pääomaa. Yhteisön kiinteuden on todettu edistävän ja tukevan yksilön hyvinvointia ja terveyttä (Hyypä 2002). Esimerkiksi Noora Ellosen (2008) väitöstutkimuksen mukaan sosiaalisella pääomalla on todettu olevan yhteys nuorten masentuneisuuteen: mitä enemmän sosiaalista tukea tai kontrollia nuoret saivat, sitä vähemmän heillä todettiin masentuneisuutta (Ellonen 2008, 185). Sosiaalinen pääoma voidaan ajatella oppilaitoksen johdon, opettajien ja opiskelijoiden luomaksi arjen sujuvuudeksi ja mukavuudeksi tai yhteisöllisyyttä lisääväksi ”menhengeksi”. Siihen kuuluu yhtä hyvin opettajien ja instituution luoma kontrolli ja tuki sekä muilta opiskelijoilta saatu vertaistuki (Ellonen 2008, 190). Myös kodin ja oppilaitoksen välinen yhteistyö on osa opiskelijan hyvinvointia tukevaa sosiaalista verkostoa.

Vuorovaikutus ja tasa-arvoinen toimintakulttuuri lisäävät opiskeluyhteisön sosiaalista pääomaa (Jakonen 2005). Sitä voidaan vahvistaa myös opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia lisäämällä. Esimerkiksi viimeisimmän Kouluterveyskyselyn mukaan ammattiin opiskelevista noin puolet ei tiedä, miten vaikuttaa koulunsa asioihin (Puusniekka 2010). Seuraavassa on lueteltu keinoja vuorovaikutteisen ja tasa-arvoisen toimintakulttuurin edistämiseksi:

- Vuorovaikutukseen voi vaikuttaa esimerkiksi luomalla ”*keskustelun*

areenoja” eli tilaisuuksia ja tiloja, joissa opettajat ja opiskelijat voivat olla tiiviimmin vuorovaikutuksessa niin keskenään kuin omissa ryhmissään (Rajakaltio 2005, 141).

- Vuorovaikutusta lisää myös *opettajien yksilökeskeisen työskentelymuuttaminen* enemmän yhteisökeskeiseksi opettajien kesken (Rajakaltio 2005, 141).
- Vuorovaikutusta ja yhdessäoloa tukevat lisäksi *yhteiset virkistystapahtumat, teemapäivät ja fyysiset tilat* (Rouvinen-Wilenius 2008, 57).
- Myös *pienryhmätoiminta* ja ryhmissä toteutettava kehittämistyö esimerkiksi oppimisympäristön viihtyvyyden lisäämiseksi lisäävät luottamusta ja sitä kautta myös sosiaalista pääomaa (Rajakaltio 2005, 143; 148).
- Tasa-arvoisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia lisäävät *opiskelijakunnan aktiivinen ylläpito sekä tutor- tai tukioppilastoiminta*.
- Lisäksi *opiskelijoiden äänen esiin nostaminen* yhteisissä päätöksissä on tärkeää. Ammatillisessa koulutuksessa nuorille tulisikin luoda erilaisia tapoja vaikuttaa yhteiseen ympäristöön ja ottaa opiskelijat mukaan oppilaitoksen toiminnan suunnitteluun sekä heitä koskevaan päätöksentekoon (Rouvinen-Wilenius 2008, 54). Samalla kasvatetaan yhteistä vastuuta. Konkreettisesti tämä voi näkyä esimerkiksi eri osapuolten osallistumisena koulun yhteisten sääntöjen ja toimintamallien päivittämiseen ja laittamiseen (mt., 57).

Opiskelukyky on toiminnallinen kokonaisuus

Opiskelukyvyn käsitteen kautta hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen avautuu toiminnalli-

sen kokonaisuuden näkökulma. Opiskelukyky on opiskelijan työkykyä. Opiskelukyvyn määrittelyn lähtökohtana on Työterveyslaitoksella kehitetty työkyvyn tetraedrimalli, joka on systeemiteoreettinen malli yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Työkykymallia mukailleen opiskelukyky rakentuu neljän tekijän yhteisvaikutuksessa: opiskelijan *terveyden ja omien voimavarojen* lisäksi opiskelukyvyn vaikuttavat *opiskelu ympäristö, opiskelutaidot ja opetustoiminta*. Opiskelukyky on siis vahvasti sidoksissa moniin muihin asioihin kuin yksilön persoonallisiin ominaisuuksiin (Sulander ja Romppainen 2007, 11–12).

Opiskelukyky on toiminnallinen kokonaisuus, jossa eri osatekijät vaikuttavat toisiinsa. Vaikuttamalla opiskelukyvyn kaikkiin ulottuvuuksiin ja niissä tunnistettaviin tekijöihin voidaan edistää opiskelukykyä, jossa on kyse ennen kaikkea tasapainosta. Hyvä opetus ja vuorovaikutuksellinen opiskeluyhteisö vahvistavat koulutusalan kiinnostavuutta sekä motivaatiota ja auttavat jos elämäntilanne tilapäisesti heikentää henkilökohtaisia voimavaroja. Puutteellisia opiskelutaitoja voidaan korjata erilaisin ohjaustoimin ja vahvistamalla opiskelijan itseluottamusta oppijana (Kunttu 2009).

Opiskelukykyä voidaan vahvistaa ja tukea Elinikäisten oppimisen avaintaitojen (ks. Opetushallitus 2009) avulla. Elinikäisen oppimisen avaintaitojen täysipainoinen integroiminen opintoihin vahvistaa opiskelutaitojen lisäksi myös työelämätaitoja ja ammattisivistystä. Uudistuneissa ammatillisten perustutkintojen perusteissa elinikäisen oppimisen avaintaidot on sisällytetty ammattitaitovaatimuksiin ja ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien tavoitteisiin ja ar-

vioidaan niiden yhteydessä. Elinikäisen oppimisen avaintaidot, kuten oppiminen ja ongelmanratkaisu, vuorovaikutus ja yhteistyö ovat ammattisivistyksen lisäksi olennainen osa kansalaisvalmiuksia ja yksilöllisiä voimavaroja (Opetushallitus 2009).

Hyvinvointisuunnitelma kokooa ja jäsentää hyvinvointityötä

Opiskeluhyvinvointi koostuu monesta osatekijästä ja on opiskelukyvyn näkökulmasta toiminnallinen kokonaisuus. Oppimisympäristössä tulisikin käsitellä hyvinvointin ja terveyden edistämistä osana kaikkea muuta ydintoimintaa: opetuksen järjestelyjä, sisältöjä ja tukea (Rimpelä 2002). Näin ollen hyvinvointityön ja opiskelijahuollon tulee olla kokonaisvaltaista pitäen sisällään myös yhteisötason kehittämisen yksilöihin suuntautuvan työskentelyn rinnalla. Laaja-alaisen *hyvinvointisuunnitelman tai -ohjelman* avulla voidaan yhtenäistää hyvinvointityön periaatteita ja voimavarakeskeisyyttä.

Hyvinvointisuunnitelmassa asetetaan suuntaviivat yhteisön hyvinvointiin vaikuttavien osa-alueiden seuraamiselle ja kehittämiselle. Suunnitelman tulee perustua ajankohtaiseen tietoon opiskelijoiden ja yhteisön hyvinvoinnista ja terveydestä, kuten Kouluterveyskyselyn tuloksiin sekä todettuihin kehittämistarpeisiin. Hyvinvointisuunnitelmassa eri ammattikuntien ja toimintojen vastuut määritellään ja tehdään näkyväksi osaksi kokonaisuutta. Hyvinvointisuunnitelman laatimisesta vastaa koulutuksen järjestäjä osana toiminnan suunnittelua. Hyvinvointisuunnitelman toteuttaminen ja seuranta edellyttää kaikkien oppimisyhteisössä toimivien tahojen yhteistyötä, jota voi koordinoita opiskelu-

huolto- tai hyvinvointityöryhmä. On tärkeää, että opiskelijat osallistuvat hyvinvointisuunnitelman työstämiseen (Opiskeluterveydenhuollon opas 2006).

Yksi käytännön työväline niin hyvinvointityölle yleensä kuin hyvinvointisuunnitelman laatimiseksi ja päivittämiseksi on hyvinvoivan oppimisympäristön tarkistuslista. SAKU ry:n, THL:n Terveyden edistäminen ammatillisissa oppilaitoksissa -hankkeen sekä neljän koulutuksen järjestäjän yhteistyössä on kehitetty toisen asteen ammatilliseen koulutukseen soveltuva suunnittelun, itsearvioinnin ja kehittämisen työkalua tarkistuslistan muodossa. Tarkistuslistan kehittämisen taustalla on Terveyden edistämisen keskuksessa WHO:n Euroopan terveet koulut -ohjelmassa laadittu aineisto, jonka lähtökohtana on kokonaisvaltaisuus sekä laaja-alainen ymmärrys terveydestä, terveyden edistämisestä ja hyvinvoinnista (Savola 2006).

Tarkistuslista ohjaa arvioimaan oman oppilaitoksen tilannetta ja tunnistamaan kehittämistarpeita liittyen hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen. Tarkistuslista on jäsennetty kahdeksaan osaan: a) henkilöstön hyvinvointi, b) työ- ja toimintatavat, c) psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö, d) fyysinen oppimisympäristö, e) terveys, hyvinvointi ja työkyky opetuksen sisällöissä, f) yhteistyö ympäröivien yhteisöjen kanssa, g) opiskelijan lähipiirin kanssa tehtävä yhteistyö, h) opiskelijapalvelut. Arviointi tehdään laajan yhteistyöryhmän kesken peilaamalla tarkistuslistan väittämiä oppilaitoksen nykytilanteeseen. Ajatuksena on, että tunnistamalla arvioinnin kautta kehittämistarpeita päästään yhteistyössä pohtimaan mitä tilanteelle voidaan tehdä. Toimenpiteet, aikataulu ja vastuutahot kirjataan ylös. Tarkistus-

listaa on tarkoitus käyttää toistuvasti, esimerkiksi joka lukuvuoden alussa. Näin moniammatillinen, arvioiva ja kehittämisorientoitunut hyvinvointityökentely saadaan jalkautumaan arkiseen ja säännölliseen toimintaan. Tarkistuslista on vapaasti otettavissa käyttöön pilotointivaiheen päättyessä vuonna 2011 muun muassa SAKU ry:n internetsivuilla.

Yhteistyöllä kohti opiskeluhuvinvointia

H hyvinvointisuunnitelman tarkoitus on toimia kokonaisuutta kokoavana, hallitsevana ja ohjaavana työkaluna. Sen työstäminen avaa koko opiskeluyhteisölle mahdollisuuden luoda yhteistyön, yhdessä vaikuttamisen, osallistumisen ja vuorovaikutuksen kulttuuria kaikille yhteisen asian, hyvinvoinnin äärellä. Tällä tavalla voidaan vahvistaa yhteisön sosiaalista pääomaa sekä saada aikaan pitkäkestoisia ja kestäviä muutoksia. Parhaassa tapauksessa oppimisympäristön ja oppilaitosten rakenteet muuttuvat hyvinvointia tukeviksi ja edistäviksi. Yhteisön rakenteellisten muutosten kautta myös ennaltaehkäistään hyvinvoinnin rapautumista.

Lähteet

Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten mentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Acta Electronica Universitatis 690, Nuorisotutkimusseura/nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 82. Tampere: Tampereen yliopisto ja Nuorisotutkimusseura/nuorisotutkimusverkosto.

Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A. & Hietala, R. 2010. Hyvää vointia. Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Luonnos 10.6.2010. Luettu 30.10.2010 osoitteesta:

[Http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu_nro_49.pdf?cs=1276157147](http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu_nro_49.pdf?cs=1276157147).

Hyypä, M. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jakonen, S. 2005. Terveyttä joka päivä. Itä-suomalaisen peruskoulun oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia terveyden oppimisesta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 121. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampere: Tampereen yliopisto.

Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. Health promotion international 17 (1), 79–87.

Kouluterveyskysely 2010. Luettu 30.10.2010 osoitteesta: [Http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm](http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm).

Kunttu, K. 2009. Työterveyslääkäri 27 (1), 21–24.

Nuikkinen K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännönkokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere acta universitatis 1398. Tampere: Tampereen yliopisto.

Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Opetushallitus 2009. Elinikäisen oppimisen avaintaidot. Luettu 2.11.2010 osoitteesta: [Http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/amattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/elinikaisen_oppimisen_avaintaidot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/amattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/elinikaisen_oppimisen_avaintaidot).

Opiskeluterveydenhuollon opas. 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 12. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Puusniekka, R. 2010. Kouluterveyskysely 2010 pääkaupunkiseudulla - erot tyttöjen ja poikien opiskelukyvyyssä. Kouluterveyskyselyn pääkaupunkiseudun tulosten julkistamiseminaari 23.9.2010, Kauniainen. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 16.11.2010 osoitteesta: [Http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/CA562AB451C5-4558-99FF-924A65697A91/0/Erottotojenjapoikienopiskelukyvyyssa.pdf](http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/CA562AB451C5-4558-99FF-924A65697A91/0/Erottotojenjapoikienopiskelukyvyyssa.pdf).

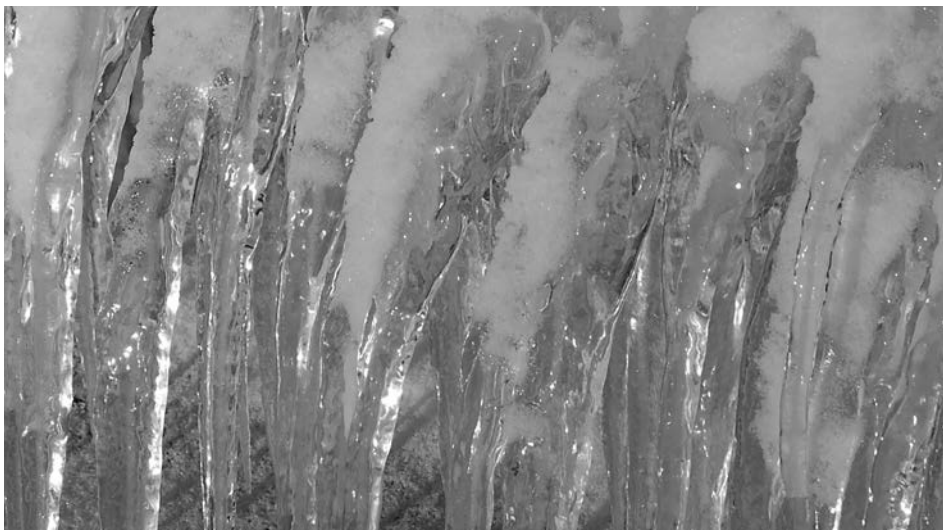
Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehkeytymisenehdot kouluyhteisössä. Teoksessa Poikela, E. (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 127–151.

Rimpelä, M. 2002. Terveyttä edistävä koulu-yhteisö. Teoksessa Terho, P. ym. Kouluterveyden- huolto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rouvinen-Wilenius, P. 2008. Sosiaalinen pääoma työyhteisön voimavarana. Helsinki: Terveiden edistämisen keskuksen julkaisuja 4.

Savola, E. 2006. Koulu-yhteisön terveyden edistämiseen liittyviä säädöksiä ja suosituksia. Tukimateriaali koulu-yhteisön terveys- ja hyvinvointiohjelman suunnitteluun. Terveiden edistämisen keskuksen julkaisuja 3/06 Helsinki: Terveiden edistämisen keskus.

Savola, E. & Koskinen-Ollonqvist, P. 2005. Terveiden edistäminen esimerkein. Käsitteitä ja selityksiä. Helsinki: Terveiden edistämisen keskuksen julkaisuja -sarja 3/2005.



Leppoisaa – ammattikorkeakoulun terveysalan opiskelijoiden arvio opiskeluhyvinvoinnistaan

Jouni Tuomi
Yliopettaja, FT
Tampereen ammattikorkeakoulu
jouni.tuomi@tamk.fi

Anna-Mari Äimälä
Lehtori, THM
Tampereen ammattikorkeakoulu
anna-mari.aimala@tamk.fi

Johdanto

Opiskeluhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä alettiin Suomessa tarkastella 2 000-luvun vaihteessa opiskelukyky-käsitteen viitekehystä. Lähtökohtana oli ajatus, että opiskelu on opiskelijan työtä ja oppilaitos opiskelijan työpaikka. Tällöin työelämän tutkimuksessa käytetyt käsit-

teet olisivat sovellettavissa myös opiskeluun.

Säntin (1999) opiskelukyky-käsitteen avaus ilmestyi keskelle työkyky-käsitteen laajentumiskeskusteluja, joita oli käyty jo 1980-luvun alusta (Mäkitalo & Palonen, 1994). Tässä keskustelussa työkyky-käsitettä laajennettiin lääketieteellisestä käsityksestä kahteen suuntaan. Toisaalta sairauksien perusteella määritetyn terveydentilan sijasta alettiin kiinnittää huomiota toimintakykyyn ja toisaalta

yksilöllisten edellytysten absoluuttisesta tarkastelusta siirryttiin edellytysten arviointiin suhteessa työn vaativuustasoon. Tämän myötä työkykyä ylläpitävän toiminnan synonyymiksi muodostui työpaikkaliikunta. 1990-luvulla kriittikki kulminoitui työkyvyn ylläpitävän toiminnan ja liikunnan samaistamiseen. Tästä seurasi laaja-alaisen työkyvyn ylläpitämisen merkityksen korostaminen. Lähtökohdana oli yksilön ominaisuuksien suhteuttaminen työn ulkopuolisiin vaatimuksiin (Mäkitalo, 2006; 2010).

Opiskelukyky-keskusteluun omakuttiin laaja-alaisen työkyvyn malleja. Esimerkiksi Kurrin (2006) käyttämä opiskelukyvyn talomalli sekä Sulanderin ja Romppasen (2007) hyvän opiskelukyvyn malli perustuvat Työterveyslaitoksen työkyky-malleihin. Näiden mallien etuna on se, että on nähty, että opiskelun jaksamisen edistämässä on kyse paljon muustakin kuin opiskelijoiden suorituskyvyn kohottamisesta. Näiden mallien avulla opiskelukykyä ylläpitävä toiminta saatetaan kohdistaa opiskeluyhteisön vuorovaikutuksen parantamiseen, opiskeluergonomian korjaamiseen, opiskelijoiden oppimistaitojen ohjaamiseen tai terveyden edistämiseen. Haasteeksi jää kuitenkin se, että pääosa opiskelussa jaksamisen ongelmista liittyy siihen, että opiskelu ei vaan suju. Pitäisikö näiden toimenpiteiden lisäksi nähdä keskeisenä opiskelun ja omaan oppimiseen liittyvän muutoksen parempi hallinta?

Työelämässä on 2000-luvulla alettu yhä enemmän puhua työhyvinvoinnista ja sen edistämisestä työkykyä ylläpitävän toiminnan asemasta. Myös Sulander ja Romppanen (2007) puhuvat oman opiskelukyky-mallinsa kehittelyssä opiskeluyhyvinvointia kartoittavasta työkalusta.

Työhyvinvoinnin on todettu kuvaavan työkykyrakenteen laatua (Ilmarinen, 2006, s. 81). Tässä työssä opiskeluyhyvinvoinnilla viitataan opiskelukyvyn laatuun ja opiskeluyhyvinvoinnin edistämällä tämän tukemiseen ja ylläpitämiseen tähtääviin toimiin ja rakenteisiin.

Tämä tutkimus on ensimmäinen osa laajempaa tutkimuskokonaisuutta, jonka tavoitteena on edistää opiskeluyhyvinvointia ja aktiivista oppimista. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla erään ammattikorkeakoulun terveystalon opiskelijoiden arvioita opiskeluyhyvinvoinnista ja itsestään aktiivisena opiskelijana. Tässä tutkimuksessa opiskeluyhyvinvointia lähestytään Karasek ja Theorell (1990) luoman työn vaativuus-hallinta-tuki-mallin (Job Demand-Control-Support Model; JDCS Model) avulla, jonka yhtenä hypoteesina on ajatus aktiivisesta oppimisesta työssä.

Työn vaativuus-hallinta -malli

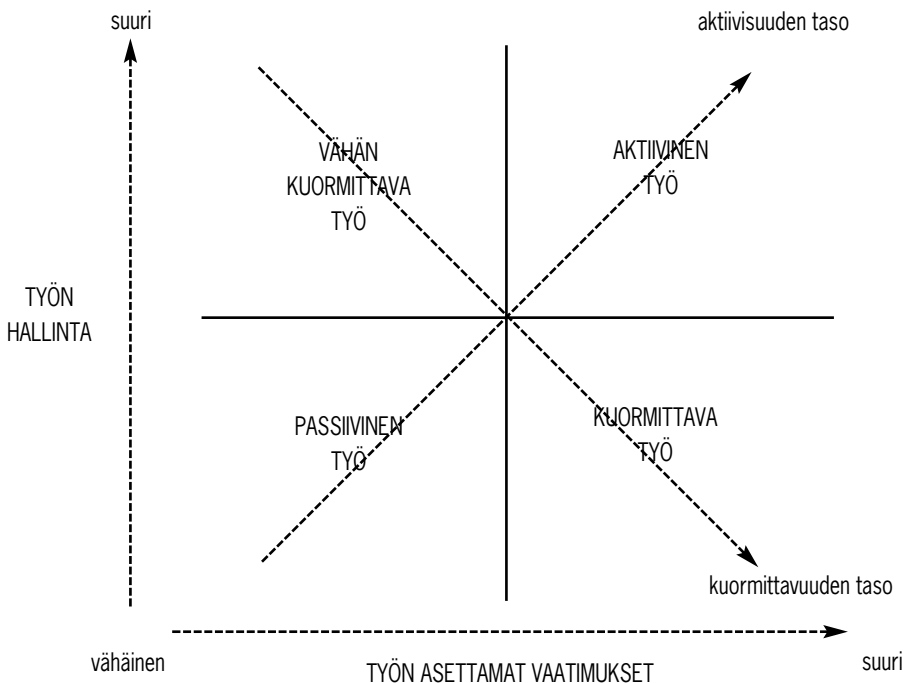
Karasekin (1979) työn vaativuus-hallinta (Job-Demand-Control; JDC) malli on ollut yksi johtavista työterveyden tarkastelumalleista aina 1980-luvulta saakka, joskin myös kritisoitu (Taris & Kompier, 2005). Sen avulla on tarkasteltu mm. työviihtyvyyttä, työhön osallistumista ja sitoutumista, tehokkuutta ja työn hallintaa, työn haasteita sekä palautteen merkitystä, työssä selviytymistä ja vapaa-ajan harrastuksien merkitystä työssä. Suomessa mallista on käytetty mm. nimityksiä 'Työn kuormittavuuden malli' (Antti-Poika, Kurppa & Korhonen, 1993) ja 'Työn hallinnan malli' (Martimo & Aro, 2006) riippuen siitä, mitä näkökulmaa kulloinkin halutaan korostaa.

Mallissa yhdistetään työn hallinta ja työn vaativuus, joihin liittyy työn kuormittavuus ja aktiivisuus komponentit. Kuormittavuudessa on kyse työn ali- tai ylikuormituksesta, joka liittyy työn vaativuuteen. Aktiivisuus puolestaan osoittaa millaisessa tasapainossa työn vaativuus ja työn hallinta ovat. Näiden muutujien avulla on luotu neljä työtyyppiä; (1) vähän kuormittava työ, (2) kuormittava työ, (3) passiivinen työ ja (4) aktiivinen työ (Karasek & Theorell 1990; kuvio 1).

Karasek ja Theorell (1990) ovat pyrkineet selittämään työelämän olojen välittymistä ihmisen hyvinvoinnin tasolle kahden perustavanlaatuisen kokemuksen, kykyjen käytön ja hallinnan tunteen, näkökulmasta. Merenheimon (2000) mukaan Antonovsky on koherenssteoriassaan esittänyt monipuoli-

sen viitekehyksen hallinnan tunteeseen. Siinä puhutaan elämänhallinnan tunteesta, jonka yleistaso kehittyy jo varsin varhain nuoruudessa, mutta jota myöhemmät kokemukset muokkaavat. Martimo ja Aro (2006) korostavat Antonovskin ja Karasekin näkemysten eroa. Antonovskyn mukaan elämänhallinnan tunne on varhaislapsuudessa tai elämänkulun aikana kehittyvä ominaisuus. Karasekin työnhallinnan tunne on työn piirteistä riippuva ominaisuus. Mallin mukaan työn vaatimusten ja työmäärän vaikutus yksilön hyvinvointiin riippuu hänen mahdollisuuksistaan vaikuttaa työnsä sisältöön. Kyse on yksilön työnsä hallinnan tunteesta, joka liittyy kokemukseen säädellä työtään.

Alun perin Karasekin (1979) mallissa huomioitiin vain työn vaativuus ja sääntelymahdollisuudet. Myöhemmin



Kuvio 1. Neljä työtyyppiä (Karasek & Theorell 1990; käänös Antti-Poika ym., 1993).

huomattiin, että malliin pitää lisätä sosiaalinen tuki (Karasek & Theorell, 1990). Sosiaalisella tuella tarkoitetaan kaikkea työyhteisön sosiaalista vuorovaikutusta. Se saattaa auttaa omaksumaan uusia aktiivisia työnhallinnan strategioita, jotka eivät vaikuta vain suoraan terveyteen, vaan myös uudistavat toimintaa. Aktiivisten hallintastrategioiden kehittyminen on tärkeää. Niiden myötä yksilön positiivinen identiteetti vahvistuu. Väänänen (2006) mukaan sosiaalinen tuki on kuitenkin hieman ongelmallinen ilmiö. Tutkimusten mukaan keskeinen terveyttä suojaava tekijä on koettu tuki, ei niinkään todella saatu tuki. Ajatuksena on, että koettu sosiaalinen tuki ilmentää yksilön tapaa havainnoida ja tulkita maailmaa. Toisin sanoen se heijastaa ainakin jossain määrin yksilön sosiaalista kyvykkyyttä. Sen sijaan todellisen tuen saajana oleminen saattaa ilmentää yksilön vähäisiä resursseja ja olla osoitus heikosta hyvinvoinnista.

Sosiaalinen tuki on yhdistetty alkuperäiseen malliin kahdella eri tavalla. Toisen tulkinnan mukaan sosiaalinen tuki on ymmärretty osaksi työn hallintaa tai yhdeksi työn hallinnan komponentiksi. Tässä tulkinnassa alkuperäisen mallin kaksiulotteisuus on säilytetty. Toinen tulkinta lähtee siitä oletuksesta, että sosiaalisella tuella on huomattavasti suurempi merkitys kuin kaksiulotteisessa mallissa oletetaan. Tässä tulkinnassa sosiaalinen tuki on ymmärretty kolmanneksi hyvinvointiin vaikuttavaksi tekijäksi (Åborg 2002). Tällöin alkuperäinen malli on muuttunut kolmiulotteiseksi, jossa sosiaalinen tuki (Z-muuttuja) on samanarvoinen työn vaatimusten (X-muuttuja) ja työn hallinnan (Y-muuttuja) kanssa.

Opiskeluhyvinvoinnin -malli

Karasek ja Theorellin (1990) työn vaativuus-hallinta -mallia soveltaen voidaan puhua neljästä ideaalisesta opiskelutyypistä. Jos opiskelijalla on vahva opiskelun hallinnan tunne, mutta samalla hänestä tuntuu, että opiskelu ei vaadi häneltä juuri mitään, vaarana on, että opiskelija turhautuu opiskeluun. Hänellä saattaa olla tunne, että hänen tietojaan ja taitojaan aliarvioidaan tai hyödynnetään. Tätä kutsutaan vähän kuormittavaksi, leppoiseksi opiskelutyypiksi. Toista opiskelutyyppiä kutsutaan passivoivaksi. Siinä opiskelija kokee, että opiskelu ei ole vaativaa ja että hän toteuttaa vain opettajien määräyksiä. Tällöin vaarana on, että opiskelijan tiedot ja taidot kuihtuvat ja hänen oppimiskykynsä ja opiskelussa selviytyminen heikkenevät. Kolmantena tyyppinä esille tulee tilanne, jossa oppija kokee oppimisen innovatiivisena ja motivoivana eli oppiminen vaatii paljon työtä, mutta samalla oppijalla on tunne, että hän hallitsee oppimisprosessiaan. Uskotaan, että tällaisessa opiskelutyypissä syntyy aktiivista oppimista. Neljättä tyyppiä kutsutaan kuormittavaksi opiskelutyypiksi. Siinä opiskelijalla on kokemus, että oppiminen vaatii paljon työtä, mutta oppijalla on tunne, että hän ei hallitse opiskeluaan. Tällöin on vaara, että oppija kokee oppimismahdollisuutensa vähäisinä ja rasittuu ylen määrin henkisesti.

Laajennetussa mallissa koettu sosiaalinen tuki tai sen puuttuminen tuo eri opiskelutyyppeihin laadullisia eroja kolmannen muuttujan näkökulmasta. Mallin mukaan opiskelu, joka vaatii paljon, mutta jota opiskelija voi säännellä oman tilanteensa mukaisesti, tuottaa hyvää opiskelutyytyväisyyttä. Åbergia (2002)

soveltaen kuitenkin jo hyvä koettu opiskelun hallinnan tunne ja hyvä koettu sosiaalinen tuki tuottaisivat opiskeluhuvinvointia. Koettu opiskelun vaativuus olisi vasta se kolmas tekijä.

Karasek ja Theorellin (1990) tarkennettu malli sisältää näkemyksen aktiivisesta oppimisesta työssä. Mallin mukaan samat elementit, jotka edistävät työhyvinvointia, lisäävät aktiivista oppimista. Taris ja Kompier (2005) ovat koonneet yhteenvedon tutkimuksista, joissa viitekehiksenä on ollut Karasek ja Theorellin malli, ja joissa on testattu heidän hypoteesiaan aktiivisesta oppimisesta työssä. Yhteenvedon mukaan n. 63 % tutkimuksissa tehdyistä testeistä (n=19) tuki heidän oppimishypoteesiaan; työn hallinnalla ja työn vaativuudella on yhteys ja toisaalta aktiivisella oppimisella. Lopuissa testeissä työn vaativuuden merkitys ei osoittautunut merkitykselliseksi, mutta työn hallinta kyllä. Cotton, Dollard ja de Jonge (2002) lienevät ensimmäiset, jotka ovat testanneet opiskelijoiden arvosanoja suhteessa aktiivisen oppimisen hypoteesiin. Tulosten mukaan opiskelijat, jotka olivat kokeneet sekä korkeampaa opiskelun vaativuutta että opiskelun hallintaa saivat korkeampia arvosanoja kuin muut. Cambel ja Curral (2005) tulokset ovat samansuuntaisia. Toisaalta molempien tutkimusten tulosten mukaan vaikuttaa siltä, että opiskelun koetun hallinnan ja koetun vaativuuden välinen suhde on negatiivinen.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto koottiin tätä tutkimusta varten laaditulla ja esitestatulla kyselylomakkeella. Lomake koostuu 42 väitteestä ja kolmesta taustakysymyksestä; ikä, sukupuoli, kou-

lutustausta. Lisäksi muuttujina olivat vastaajien opiskeluryhmä sekä vastaajien todistuksen oppinnäytetyö ja ammatilliset aineet -arvosanojen keskiarvo.

Kysymyslomakkeen 42 väitettä jaoteltiin (1) opiskelun vaativuutta, (2) opiskelun hallintaa, (3) opiskelun sosiaalista tukea arvioiviin sekä (4) arvioon itsestä aktiivisena opiskelijana että (5) viiteen yhteenvedon omaiseen väitteeseen. Lomakkeen jokaisesta väitteestä vastaaja saattoi valita eniten itseään kuvaavan vaihtoehdon Likert-asteikon mukaisesti: [1] erittäin vähäisessä määrin; ajattelen, että ei - - - [5] erittäin suuressa määrin; lähes aina kyllä. Analyysissä kaikista viidestä osiosta luotiin summuuttuja (Cronbahin alfa 0,626 - 0,800).

Tutkimusaineisto kerättiin systemaattisesti kaikilta valmistuvilta opiskelijoilta oppituntien alussa 1-2 viikkoa ennen heidän valmistumistaan. Osallistuminen oli vapaaehtoista. Vastaajien määräksi kertyi 160. Lomakkeen täyttöön käytettiin aikaa keskimäärin 10 minuuttia. Lomakkeessa kysyttiin myös vastaajan nimitieto, jonka avulla selvitettiin yksilötasolla opintomenestys. Kaikki opiskelijat eivät antaneet nimeään tutkijoiden käyttöön, joten opintomenestykseen liittyvän analyysin koko (n=143) oli pienempi kuin koko aineiston.

Aineisto käsiteltiin SPSS 17.0 -ohjelman avulla. Tuloksia tarkasteltiin frekvensseinä, prosentteina, χ^2 -testin merkitsevyysarvoina ja Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Aineistoa kuvailaan tässä yhteydessä osioiden (1) - (4) ja iän suhteen.

Tutkimuslupa saatiin ammattikor-

keakoulun vararehtorilta syksyllä 2008. Tutkijat sitoutuivat noudattamaan hyvää tutkimuskäytäntöä.

Tulokset

Kyselyyn vastanneet

Tutkimukseen hyväksytyjen opiskelijoiden kokonaismäärä oli 160. Vastaa- jista sairaanhoitajaopiskelijat muodosti- vat yli puolet. Lisäksi vastaajia oli fysio- terapeutti-, ensihoitaja-, kättilö- ja tervey- denhoitajaryhmistä. Vastaa- jista 12 (7,5 %) oli miehiä. Vastanneiden ikä vaihte- li 21 ikävuodesta 55 vuoteen siten, että alle 24 -vuotiaita oli lähes kaksi kolmes- ta (n=99; 62 %) ja yli 30-vuotiaita oli 15% (n=24).

Opiskelijoiden kokemus opiskelustaan

Vastanneista lähes neljä opiskelijaa viidestä (79 %) piti opiskelua vähäisessä tai erittäin vähäisessä määrin vaativana. Vain yhdellä vastanneista oli kokemus opiskelusta erittäin vaativana, lähes aina vaativana. Toisaalta lähes yhdeksän kym-

menestä opiskelijasta (88 %) oli kokenut hallinneensa opiskeluaan suuressa mää- rin. Kenelläkään vastaajista ei ole ollut kokemusta, että olisi hallinnut opiske- luaan vähäisessä määrin. Myöskään ku- kaan opiskelijoista ei ole kokenut, ettei olisi saanut juuri minkäänlaista sosiaa- lista tukea opiskelunsa aikana. Lähes neljä viidestä vastanneesta (79 %) koki saaneensa sosiaalista tukea vähintään suuressa määrin, mutta yksi viidestä koki saaneensa tukea vain vähäisessä määrin.

Voidaan sanoa, että tämän ammatti- korkeakoulun terveystalan opiskelijat pi- tivät opiskeluaan varsin leppoisana, kun vastauksia tarkastelee Karasekin ja Theorellin (1990) kehittämää mallia so- veltaen. Suurin osa opiskelijoista (n= 108, 72 %) asettui vastauksissaan tyy- piin, jossa opiskelu on koettu vähän kuormittavana, leppoisana. Tyyppiin 'aktivoivana ja innovatiivisena opiske- lunsu kokeneet' vastaajista lukeutui 24 opiskelijaa (15 %), tyyppiin 'passivoiva- na opiskelunsa kokeneet' lukeutui 11 opiskelijaa (7 %) ja tyyppiin 'rasittavaksi

Taulukko 1. Opiskelun koettu kuormittavuus eriteltynä indikaattorien (vaativuus, hallinta ja tuki) mukaan.

Opiskelijan arvio (keskiarvo arvioista)	1 – 2< (erittäin vähäisessä määrin)	2 – 3< (vähäisessä määrin)	3 – 4< (suuressa määrin)	4 – 5 (erittäin suuressa määrin)		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	yhteensä (%)	puuttuvat tiedot
Opiskelun koettu vaativuus	17 (10,9%)	105 (67,8%)	32 (20,7%)	1 (0,6%)	155 (100%)	5
Opiskelun koettu hallinta	0 (0%)	19 (12,0%)	115 (72,8%)	24 (15,2%)	158 (100%)	2
Opiskelun koettu tuki	0 (0%)	33 (20,9%)	118 (74,7%)	7 (4,4%)	158 (100%)	2

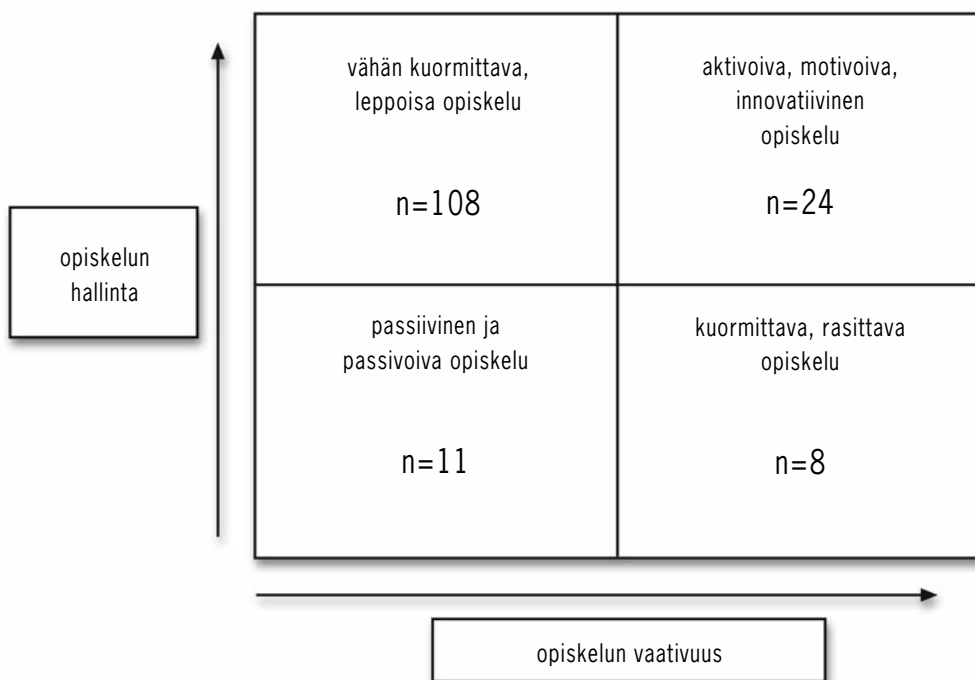
opiskelunsa kokeneet' kuului kahdeksan opiskelijaa (5 %) (kuvio 2).

Kuviossa 3 on otettu kolmanneksi muuttujaksi opiskelun koettu tuki. Osioissa A ja B opiskeluhyvinvointi toteutuu parhaiten, lähes kolmella neljästä opiskelijasta (72 %) opiskeluhyvinvointi näyttää olevan hyvällä mallilla. Kuviosta nähdään, että osiosta C löytyvät opiskeluhyvinvoinnin näkökulmasta riskiryhmän opiskelijat. Tarkemman analyysin jälkeen kukaan havaituista viidestä C-osiossa olevasta opiskelijasta ei kuulu riskiryhmään, eli kuvion 2 C-osion viivoitettuun alueeseen (= opiskelun vaativuuden kokemus suuri, ei opiskelun hallinnan eikä sosiaalisen tuen kokemusta).

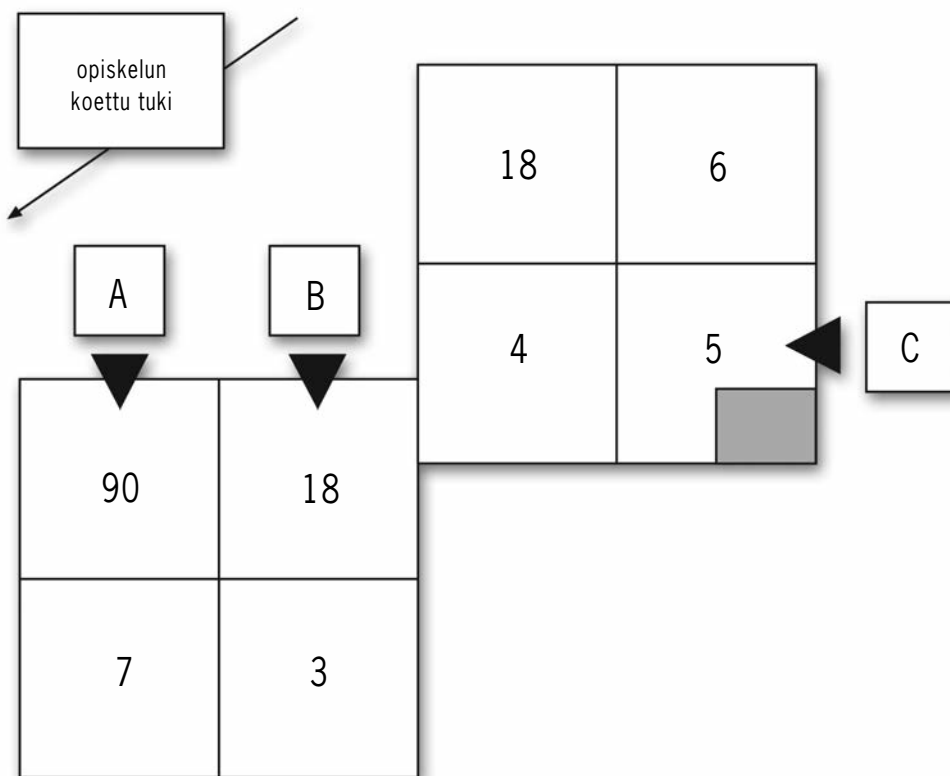
Yhteenvetona tuloksista voidaan todeta, että opiskelijoiden kokemus opis-

kelustaan oli voittopuolisesti ”leppoisaa puuhaa” (72 %) ja opiskeluhyvinvointi oli hyvällä mallilla yhtä monella (72 %). Nämä ryhmät eivät ole kuitenkaan samat. ”Leppoisaa puuhaa” tai hyvä opiskeluhyvinvointi oli täten 126 (79 %) opiskelijalla. Vaikka asetetuilla rajoilla kukaan vastanneista ei kuulunut opiskeluhyvinvoinnin näkökulmasta riskiryhmään, voidaan kuitenkin sanoa, että kahdeksasta opiskelunsa kuormittavana kokeneesta opiskelijasta viisi (3 %) olisi lähellä riskiryhmää.

Opiskelijoista 24 (15 %) oli kokenut opiskelun aktivoivana ja 11 (7 %) oli kokenut sen passivoivana. Kuviosta 3 voidaan päätellä, että jos opiskelijalla oli vahva kokemus opiskelunsa hallinnasta, niin hänellä oli useimmiten myös vahva kokemus sosiaalisesta tuesta.



Kuvio 2. Opiskelun asettamat vaatimukset (N=151).



Kuvio 3. Opiskelun asettamat vaatimukset, täydennetty malli Åborgin (2002) mukaan (N=151).

Aktiivinen opiskelija

Vastanneista lähes yhdeksän kymmenestä (86 %) arvioi itsensä aktiiviseksi opiskelijaksi. Heistä lähes viidennes (18 %; n=136) arvio olevansa erittäin suuressa määrin aktiivinen opiskelija. Kukaan vastanneista ei arvioinut, että olisi erittäin vähäisessä määrin aktiivinen opiskelija (taulukko 2 sivulla 24).

Aineiston tarkempi tarkastelu osoitti, että opiskelijat, jotka arvioivat itsensä erittäin suuressa määrin aktiivisiksi opiskelijoiksi, kokivat pääsääntöisesti myös koulutuksen aktivoivaksi. Heistä vain kaksi ei kokenut koulutusta aktivoivaksi. Toisaalta yksi vastanneista, joka arvioi itsensä vähäisessä määrin aktiiviseksi

opiskelijaksi, oli kokenut koulun aktivoivaksi.

Opiskelumienetys ja opiskelun kokemus

Vastanneista opiskelijoista 134 antoi luvan heidän todistusarvosanojensa käyttämiseen tässä tutkimuksessa. Alle 3 keskiarvoja oli aineostossa vain 10 (7 %). Opiskelun passivoivana tai leppoisana kokeneet opiskelijat olivat saaneet näistä pääosan. Kukaan opiskelun rasittavana kokeneista opiskelijoista ei saanut arvosanaa alle 3. Opiskelun leppoisana kokeneiden määrä on suurin, mutta myös heidän osuutensa korkeimmista numeroista on yliedustettuna ja toisaalta aliedustettuna kahdessa muussa numeroluokassa verrattuna muihin.

Taulukko 2. Opiskelijoiden arvio itsestään aktiivisena opiskelijana.

Opiskelijan arvio (keskiarvo)	1 – 2< (erittäin vähäisessä määrin)	2 – 3< (vähäisessä määrin)	3 – 4< (suuressa määrin)	4 – 5 (erittäin suuressa määrin)		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	yhteensä (%)	puuttuvat tiedot
Aktiivinen opiskelija	0 (0%)	22 (13,9%)	112 (70,9%)	24 (15,2%)	158 (100%)	2

Taulukko 3. Arvosanojen keskiarvon ja opiskelukokemuksen välinen yhteys (n=134).

Arvosanojen keskiarvo	Passivoiva opiskelu	Rasittava opiskelu	Leppoisa opiskelu	Aktiivoiva opiskelu	Yhteensä
3,00<	4 40%/40%	0	5 5%/50%	1 5%/10%	10 7%/100%
3,00–4,00<	3 30%/7%	4 67%/9%	27 28%/60%	11 50%/24%	45 28%/100%
4,00–5,00	3 30%/4%	2 33%/2%	64 67%/81%	10 45%/13%	79 59%/100%
Yhteensä	10 100%/7%	6 100%/4%	96 100%/72%	22 100%/17%	134 100%/100%

Opiskelun rasittavana ja aktiivivana kokeneiden osuus on ylliedustettuna keskimmäisten arvosanojen (3 – 4<) osuudessa (taulukko 3). χ^2 -testin mukaan arvosanojen keskiarvojen ja opiskelukokemuksen jakaumat poikkeavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi.

Voidaan sanoa, että opiskelumenesyksellä ja sillä, millaiseksi opiskelun kokee, oli yhteys: leppoisana koettu opiskelu ja hyvät arvosanat liittyivät yhteen. Aktiivivana koettu opiskelu liittyi korkeampiin arvosanoihin kuin passiivivana tai rasittavana koettu opiskelu, ts. kokemus opiskelun hyvästä hallinnasta tuotti hyviä arvosanoja.

Opiskelun koetun hallinnan ja vaativuuden välinen yhteys

Opiskelun koetun hallinnan suhteessa koettuun vaativuuteen, koettuun tukeen ja arvioon itsestä opiskelijana oli Pearsonin korrelaatiokertoimen mukaan tilastollisesti merkitsevä yhteys, $p < .001$. Opiskelun koettu hallinta ja koettu tuki tai arvio itsestä aktiivivana opiskelijana olivat positiivisessa yhteydessä toisiinsa, mutta koettu vaativuus ja koettu hallinta olivat negatiivisessa yhteydessä toisiinsa. Opiskelun koetulla tuella ja arviolla itsestä aktiivivana opiskelijana oli positiivinen tilastollinen yhteys ($p < .001$). Toisaalta koetulla vaativuudel-

la ja koetulla tuella tai arviolla itsestä aktiivisena opiskelijana ei ollut havaittavissa tilastollista yhteyttä, mutta havaittu trendi oli negatiivinen.

Päästötodistuksen keskiarvo oli yhteydessä opiskelun koettuun hallintaan, koettuun tukeen ja arvioon itsestä aktiivisena opiskelijana tilastollisesti erittäin merkittävästi ($p < .001$) siten, että mitä korkeammat keskiarvot, sitä korkeammat arvot oli havaittavissa mainituissa muuttujissa. Keskiarvon yhteys koettuun vaativuuteen oli tilastollisesti suuntaa antavasti ($p = .03$) siten, että mitä alhaisempi keskiarvo, sitä vaativampana opiskelu oli koettu.

Kun päästötodistuksen keskiarvo vaikoitiin osittaiskorrelaatiolla, useimpien muuttujien tilastollinen yhteys hävisi. Negatiivinen yhteys pysyi vahvana opiskelun koetun hallinnan ja vaativuuden välillä: mitä vähemmän opiskelija koki hallitsevansa opiskeluaan, sitä vaativampana hän koki opiskelunsa. Toiseksi myös arvio itsestä opiskelijana ja koetun hallinnan yhteys pysyi, mutta hieman heikentyneenä ($p = .005$).

Yhteenvedon voidaan todeta, että vastaajien ikä ei selittänyt vastaajien kokemuksia, mutta päästötodistuksen keskiarvo selitti keskeisesti valmistuneiden kokemuksia tässä tutkimuksessa. Vain opiskelun hallinnan ja vaativuuden negatiivinen yhteys sekä hallinnan ja arvio itsestä opiskelijana positiivinen yhteys vaikuttaisivat todellisilta yhteyksiltä. Jos opiskelija koki, että hallitsi huonosti opiskeluaan, opiskelu koettiin vaativaksi, mutta jos hän koki hallitsevansa opiskeluaan, hän arvioi itsensä myös aktiiviseksi opiskelijaksi. Voidaan sanoa, että hyvä opiskelun hallinnan tunne oli yhteydessä ylempiin todistusarvosanoihin.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on kuvattu erään ammattikorkeakoulun terveysalan opiskelijoiden kokemuksia opiskeluhuvinvoinnistaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Opiskeluhuvinvointia lähestyttiin Karasek & Theorellin (1990) täydennettyä 'terveellinen työ' -mallia soveltaen.

Tulosten mukaan opiskeluhuvinvointi oli pääsääntöisesti (71 %) hyvää, eikä kukaan kyselyyn vastanneista sijoittunut varsinaiselle riskialueelle. Muutama vastaaja (3 %) oli kuitenkin riskirajoilla. Suuri osa vastaajista (71 %) arvioi kokemuksensa koulutuksesta leppoisaksi. Tämä tulos oli yllättävä, koska opettajien arkihavainnot eivät tue tätä ajatusta. Aiemmissa tutkimuksissa (Cotton, Dorrard & de Jonge, 2002; Chamber & Curren, 2005) tuloksia ei ole raportoitu suhteessa opiskelutyyleihin, joten saatua tulosta ei voi vertailla. Huomattavaa on, että tämä kysely tehtiin 1-2 viikkoa ennen opiskelijoiden valmistumista. Selittykö tulos enemmänkin inhimillisenä "selvitin tämänkin" helpotuksena kuin koko koulutusprosessia kuvaavana kokemuksena. Vastaava ilmiö on havaittavissa mm. varusmiespalvelussa. Yleistäen voitaneen todeta, että ei niin surkeaa varusmiesaikaa, ettei se jo kotiuttamispäivänä olisi ollut niin hauska ja leppoisa kokemus, että sitä sie-tää muistella ainakin seuraavat parikymmentä vuotta.

Toinen selittävä tekijä saattaisi sisältyä siihen, että kaikki kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat opiskelleet ongelmaperustaiseen oppimiseen (PBL) nojaavan opetussuunnitelman ohjaamina. On todettu, että PBL ei välttämättä paranna opintosuorituksia, mutta se kan-

nattaa valita jo siksi, että oppiminen on sen myötä hausempaa. Onko tässä mahdollisesti käynyt näin? Opettajien arkikokemuksen mukaan PBL:n edut korostuvat viimeisenä opiskeluvuotena.

Aikaisempien tutkimusten (Cotton, Dorrard & de Jonge, 2002; Chambel & Curral, 2005) mukaan aktiiviset oppijat saivat korkeampia arvosanoja kuin muut. Tämän tutkimuksen tulokset tukivat tätä havaintoa, mutta laajentaen sitä. Leppoisana opiskelunsa kokeneet saivat myös korkeampia arvosanoja. Tämän tutkimuksen näkökulmasta opiskelijat, jotka kokivat opiskeluhuvinvointinsa hyväksi, saivat korkeampia arvosanoja. Tätä tulosta voi osin selittää edellä viitattu PBL -opetussuunnitelma.

Tässä tutkimuksessa kuten aiemmissäkin tutkimuksissa (Cotton, Dorrard & de Jonge, 2002; Chambel & Curral, 2005) opiskelijoiden saamat arvosanat selittävät tilastollisesti merkittävästi opiskelun vaativuuden kokemusta siten, että mitä alhaisemmat numerot, sitä vaativampana opiskelu koetaan. Myös opiskelun koetun vaativuuden ja koetun hallinnan negatiivinen suhde toistuu tässä kuten aiemmissä tutkimuksissa. Kun tähän havaintoon lisätään positiivinen yhteys opiskelun hallinnan kokemuksesta suhteessa arvioon itsestä aktiivisena oppijana, opiskeluhuvinvoinnin edistämisen yhdeksi peruskysymykseksi muodostuu, miten lisätä tai tukea opiskelun koetun hallinnan tunnetta pedagogisesti viisaasti?

Tulokset herättävät myös pohtimaan opiskelun ja opettamisen vaativuutta niin ilmiönä kuin käsitteenä. Ensiksikin, onko se summamuuttujana operationalisoitu tässä tutkimuksessa – tai aiemmissä – relevantilla tavalla? Toisaalta

olisi syytä tarkastella, millaisena opiskelijat ja opettajat ymmärtävät vaativan opiskelun ja opetuksen. Opetuksen vaativuuden selkeyttäminen enemmänkin laadullisena kysymyksenä kuin määrällisenä asettuu näiden tulosten kannalta merkittäväksi pedagogiseksi haasteeksi. Koska tutkimus tehtiin juuri ennen opiskelijoiden valmistumista, tuloksissa saattaa heijastua helpotus. Kyselylomaketta on syytä muotoilla ja keventää siten, että sitä voisi käyttää seurantatutkimuksena opiskelun aikana. Tällöin voisi tarkastella eri indikaattorien muutosta opiskeluaikana, erityisesti leppoisuuden kokemusta koulutusta kuvaavana.

Olisi mielenkiintoista tarkastella, toimitko tämä kysely samalla tavalla muuhun kuin PBL -opetussuunnitelmaan perustuvassa koulutuksessa? Aikaisemmissä tutkimuksissa (Cotton, Dorrard & de Jonge, 2002; Chambel & Curral, 2005) ei otettu kantaa opetussuunnitelmiin. Olettavaa on, että jos tutkituissa yliopistoissa olisi ollut PBL -pohjainen opetussuunnitelma käytössä, siitä olisi mainittu, koska se on poikkeus. Toisaalta kuvastavatko nämä tulokset vain terveystieteiden opiskelijoita?

Tämän kuten aiempienkin tutkimusten heikkoutena on se, että näissä kyetään vain kuvailemaan yhteyksiä, mutta syy-seuraus-suhteisiin ei päästä kärsiksi. Eli onko esimerkiksi hyvä opiskelun hallinnan kokemus seurausta siitä, että opiskelu koetaan kaikkea muuta kuin vaativana, vai johtuuko opiskelun koettu vähäinen vaativuus opiskelun hyvästä hallinnan kokemuksesta? Karasek ja Theorell (1990) yhdistävät mallinsa saksalaiseen toiminnan teoriaan. Esimerkiksi Taris ja Kompier (2005) ovat pohtineet tämän näkemyksen tuomia

mahdollisuuksia. Ehkä tämän tyyppistä tutkimusasetelmista voisi lähteä kehittämään uudenlaisia opiskeluhyvinvoinnin edistämisen malleja.

Lähteet

Antti-Poika, M., Kurppa, K., & Korhonen, O. (1993). Sydänsairaudet. Teoksessa M. Antti-Poika (Toim.), *Työperäiset sairaudet* (ss. 306-318). Helsinki: Työterveyslaitos.

Chambel, M. J., & Curren, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of students well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 135-147.

Cotton, S. J., Dorrard, M. F., & de Jonge, J. (2002). Stress and students job design: Satisfaction, well-being and performance in university students. *International Journal of Stress Management*, 9(3), 147-162.

Ilmarinen, J. (2006). Pitkää työkä. *Ikääntymisen ja työelämän laatu Euroopan Unionissa*. Helsinki: Työterveyslaitos, Sosiaali- ja terveysministeriö.

Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job design. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.

Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Kurri, E. (2006). *Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujuttomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.

Merenheimo, J. (2000). Yliopisto-opiskelijoiden elämäntunne. Seuranta- ja vertaileva tutkimus yliopiston opiskelijoiden elämäntunneesta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Teoksessa J. Luukonen & H. Liuska (Toim.), *Yliopisto-opiskelu ja opiskelijan työ* (ss. 11-38) Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 81/2000. Oulu: Oulun yliopisto.

Martimo, P.-K., & Aro, A. (2006). Psykososiaaliset tekijät työssä. Teoksessa M. Antti-Poika, K.-P. Martimo, & K. Husman (Toim.), *Työterveysshuolto* (ss. 105-115). Helsinki: Duodecim.

Mäkitalo, J. (2006). Työkyvyn käsite. Teoksessa M. Antti-Poika, K.-P. Martimo, & K. Hus-

man (Toim.), *Työterveysshuolto* (ss. 172-179). Helsinki: Duodecim.

Mäkitalo, J. (2010). Työkyvyn ulottuvuudet. Teoksessa K.-P. Martimo, M. Antti-Poika & J. Uitti (Toim.), *Työstä terveyttä* (ss. 162-169). Helsinki: Työterveyslaitos, Duodecim.

Mäkitalo, J., & Palonen, J. (1994). Mitä on työkyky; lääketieteellinen, tasapainomallin mukainen ja integroitu käsitystyyppi. *Työ ja Ihminen. Työympäristötutkimuksen aikakauskirja*, 8(3), 155-160.

Åborg, C. (2002). *How does IT feel @ work? And how to make IT better. Computer use, stress and health in office work*. Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Science and Technology 768. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala: Uppsala University.

Sulander, J., & Romppanen, V. (2007). *Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijan hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Säntti, J. (1999). *Opiskelukyvyn jäljillä. Tutkimuksia 15/1999*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.

Taris, T. W., & Kompier, M. A. J. (2005). Job characteristics and learning behavior: Review and psychological mechanisms. Exploring Interpersonal Dynamics. *Research in Occupational Stress and Well-Being*, 4, 127-166.

Väänänen, A. (2006). Sosiaalinen tuki työssä. Teoksessa K. Ahola, S. Kivistö & M. Vartioma (Toim.), *Työterveyspsykologia* (ss. 58-62). Helsinki: Työterveyslaitos.

Työterveys- yksiköiden osaamistarpeet

Eija Kyrölahti
Koulutusohjelmapäällikkö, FT
Seinäjoen ammattikorkeakoulu
eija.kyronlahti@seamk.fi

Maria Rautio
Kehittämispäällikkö, TtT
Työterveyslaitos
maria.rautia@ttl.fi

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn

Työterveyshuollossa työskentelevän terveydenhoitajan ja fysioterapeutin tulee suorittaa kahden vuoden kuluessa työterveyshuollossa työskentelynsä aloittamisesta työterveyshuoltolain (1383/2001) ja asetuksen (1484/2001) edellyttämät pätevoittävät opinnot. Esi-miasemassa oleva henkilö tarvitsee lisäksi kehittämisen ja johtamisen osaamista kyetäkseen vastaamaan työelämän ja työterveyshuollon muuttuviin tarpeisiin. Tähän haasteeseen pyritään vastaamaan mm. kehittämällä työterveyteen kohdentuvia ylempiä korkeakouluopintoja. Lähtökohtana on työterveyshuollon koulutusten rakentuminen jatkumoksi, jolloin osaaminen asteittain laajenee ja syvenee.

Johdanto

Työterveyshuollon tavoitteena on edistää terveyden ja työkyvyn säilymistä työssä sekä parantaa omalta osaltaan työelämän laatua ja työturvallisuutta. Tehtävänä on tukea työikäisen väestön jaksamista ja pidempään työssä jatkamista. Työterveyshuolto edesauttaa seuraavien Sosiaali- ja terveysministeriön asettaman neljän päästrategian toteutumista. 1) Terveyden ja toimintakyvyn edistäminen, 2) työelämän vetovoiman lisääminen, 3) syrjäytymisen ehkäisy ja hoito sekä 4) toimivat palvelut ja kohtuullinen toimeentuloturva (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2004a).

Erityisen vaativaksi näiden tavoitteiden saavuttamisen tekee nopeasti muuttuva työelämä, työn vaatimusten kasva-

minen, kansainvälisen kilpailun kiristyminen ja talouden muuttuminen globaalimmaksi. Työorganisaatiot ja yritysten rakenteet muuttuvat sekä uusiutuvat ja syntyy uusia verkostoja. Työelämän muospaineet kohdistuvat henkilö- ja palvelurakenteeseen, palvelujen sisältöön, saatavuuteen ja vaikuttavuuteen. Tarvitaan perusteltujen toimintatapojen, -mallien ja menetelmien sekä johtamisen ja yrittäjyys- ja talousosaamisen kehittämistä. Yksi työelämän peruskysymyksistä on työntekijöiden hyvinvoinnin ja työkyvyn ylläpitäminen ja edistäminen samanaikaisesti kun yritysten ja organisaatioiden tuloksellisuutta on parannettava. Siihen tarvitaan osaamisen ja strategisen johtamisen tietotaitoa, joka osallistaa ja sitouttaa koko henkilöstön toiminnan kehittämiseen. Työelämän lisääntyvät vaatimukset edellyttävät työterveyden syvällistä ja monipuolista erityisosaamista. Tämä puolestaan edellyttää työterveyshuollon ammattihenkilöiden ja asiantuntijoiden koulutuksen jatkuvaa kehittämistä (Kyrönlahti, 2005).

Artikkeli perustuu kyselyyn, jolla selvitettiin Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköiden ja Suomen suurimpien työterveyshuoltoyksiköiden arviointia siitä, millaista osaamista työterveyshuolloissa on. Osaamisen arvioinnin teemat muodostettiin ylempiin korkeakouluopintoihin laaditun työterveyden johtamis- ja kehittämisosaamisen kompetenssikuvauksesta. Selvityksen tuloksia hyödynnetään työterveyteen suunnattujen ylempien korkeakouluopintojen kehittämisessä.

Selvityksen lähtökohdat

Työterveyden edistämiseen, kehittämiseen ja johtamiseen suunnatun koulutuksen suunnittelemiseksi koottiin valtakunnallinen yhteistyöverkosto, johon kuuluu edustajia Työterveyslaitokselta, ammattikorkeakouluista ja yliopistoista. Yhteistyöverkostolla on mahdollisuus myös kansainväliseen yhteistyöhön. Toimintaa koordinoivat kehittämisspäällikkö Maria Rautio Työterveyslaitokselta ja koulutusohjelmapäällikkö, yliopettaja Eija Kyrönlahti Seinäjoen ammattikorkeakoulusta. Yhteistyöverkosto on hyväksynyt seuraavan työterveyden edistämisen, kehittämisen ja johtamisen kompetenssikuvauksen, jonka laatimisessa on otettu huomioon Euroopan unionin koulutuspoliittiset tavoitteet (Arene, 2007). Kompetenssikuvauksen on hyväksynyt myös sosiaali- ja terveysministeriön alaisessa työterveyshuollon neuvottelukunnassa sekä sen alaisessa koulutusjaoksessa.

Kompetenssikuvauksen mukaan ylempien ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut työterveyshoitaja ja työfysioterapeutti osaa kehittää työterveyshuollon toimintoja, laatua ja vaikuttavuutta sosiaali- ja terveystieteiden tavoitteiden, ohjeiden ja suositusten mukaisesti moniammatillisissa verkostoissa ottaen huomioon työelämän muutokset. Hän osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida työterveyshuoltoyksikön toimintaa kokonaisvaltaisesti sen vision, strategian ja ydinprosessien mukaisesti. Lisäksi hän osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida asiakasyrityksiin kohdistuvaa toimintaa kokonaisvaltaisesti yksilö-, työpaikka- ja organisaatitasoilla ottaen huomioon asiakkaiden muuttuvat tarpeet. Hän ymmärtää johtamisen ja hen-

kilöstöhallinnon merkityksen työntekijöiden hyvinvoinnille ja tuottavuudelle sekä tarkastelee asioita asiakas- ja yritys-eettisistä näkökulmista. Hän hallitsee talous-, markkinointi- ja yrittäjyysosaamisen. Hän osaa soveltaa, arvioida ja kehittää työterveyshuollon toimintatapoja, -malleja ja menetelmiä sekä prosesseja näyttöön perustuvan, tutkitun, laaja-alaisen ja monitieteisen tiedon avulla monikulttuurisissa asiantuntijatehtävissä. Hän osallistuu työterveyshuoltoa koskevaan päätöksentekoon ja ottaa huomioon kansanterveydelliset ja yhteiskunnalliset tekijät sekä laajentaa ja syventää työterveyshuollon substanssi-osaamista eri osa-alueilla huomioiden myös työ- ja ympäristöuhat.

Vuonna 2008 ammattikorkeakoulujen, yliopistojen ja Työterveyslaitoksen yhteistyössä suunnittelemissa työterveyteen kohdennetuissa ylemmissä korkeakouluopinnoissa kukin koulutusyksikkö integroi työterveyden kompetenssin tavoitteet opintokokonaisuuksiksi ja opintojaksoiksi koulutusohjelmiinsa.

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma tukee osaamisen tunnistamista

Työterveyden osaamista syventävät ylemmät korkeakouluopinnot on suunniteltu toteutettavaksi henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaisesti. Tällöin tunnistetaan ja tunnustetaan opiskelijan aikaisemmat tiedot ja taidot (Opetusministeriö, 2007). Opinnot rakentuvat tutkitun tiedon tarpeen tunnistamiseen, hankintaan, kriittiseen lukemiseen ja käyttöönottoon (Heikkilä, 2005). Tämä edellyttää myös koulutuksen pedagogista kehittämistä. Päämääränä on kehittää opiskelijoiden itsesääteilyvalmiuksia ja sitä kautta hei-

dän metakompetenssejaan. Tällöin opiskelijat arvioivat seuraavia asioita: ”Mitä minä osaan ja kuinka sovellan osaamistani?” ”Mitä minä osaan tehdä eri ympäristöissä ja kuinka voin parantaa suoriutumistani?” ”Kuka minä olen ja millaiseksi minun pitäisi tulla?” (Mentkowski ym., 2000; Ruohotie, 2002a; Kyrönlahti, 2005). Kouluttajien tulee tarjota opiskelijoille mahdollisuus harjoitella erilaisen oppimisstrategioiden soveltamista muun muassa käyttämällä monipuolisia oppimistehtäviä (Mentkowski ym. 2000; Pintrich & Ruohotie 2000; Ruohotie, 2002a, 2002b, 2002c). Koska oppiminen on tilanne- ja kontekstisidonnaista, tulee kouluttajien ja opiskelijoiden rakentaa siltoja työelämän ja oppimisen välille yhteistyön tehostamiseksi. Työelämän tarpeista lähtevien kehittämistehtävien ja opinnäytetöiden liittäminen koulutuksen tutkimus- ja kehittämistoimintaan luo erinomaiset mahdollisuudet koulutuksen ja työelämän sekä opiskelijan osaamisen kehittymiselle (Ruohotie, 2000; Kyrönlahti, 2005).

Selvityksen tarkoitus ja tehtävät

Selvityksen päätarkoituksena on kehittää työterveyshoitajien ja työfysioterapeuttien ylempiä korkeakouluopintoja, jotta ne vastaisivat työelämän ja yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin.

Selvityksellä etsittiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Minkälaista kehittämis- ja johtamisosaamista työterveyshuollon koulutuksessa tulee vahvistaa?
2. Minkälaista työterveyshuollon asiakasyhteistyön osaamista työter-

veyshuollon koulutuksessa tulee vahvistaa?

3. Minkälaista työterveyshuollon tietoperustan syventämistä ja erityisosaamista työterveyshuollon koulutuksessa tulee vahvistaa?

Aineisto ja sen analyysi

Aineisto kerättiin sähköpostikyselyinä. Saatekirjeessä kuvattiin suunnitteilla olevaa ylempää korkeakoulututkintoa, jossa on mahdollisuus laajentaa ja syventää työterveyshuollon osaamista. Kyselyssä pyydettiin arvioimaan työterveyshuollon osaamista kompetenssikuvauksesta muodostettujen sisältöteemojen kautta. Osaaminen pyydettiin arvioimaan sitä parhaiten kuvaavalla vaihtoehdolla. Vaihtoehdot olivat seuraavat: osaamista on vain vähän, osaamista on paljon ja osaamista on erittäin paljon. Vastajilla oli mahdollisuus vastata yksin tai yhdessä työyhteisön kanssa. Kyselyn avulla työelämällä oli mahdollisuus vaikuttaa koulutuksen sisältöihin tuomalla esiin osaamista ja kehittämisen tarpeita.

Kompetenssikuvauksen pohjalta laadittu kyselylomake lähetettiin elokuussa 2008 sähköpostitse 29 Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksikköön. Seinäjoen ammattikorkeakoulun alueellisilla koulutuspäivillä keväällä 2008 informoitiin noin 100 työterveyshoitajaa ja työfysioterapeuttia tulevasta kyselystä. Heiltä saatuihin sähköpostiosoitteisiin lähetettyihin kyselyihin vastasi 26 työterveyshoitajaa ja kuusi työterveysfysioterapeuttia 16:stä työterveyshuoltoyksiköstä. Sähköpostiviesti palautui 35 mahdollisen vastaajan osalta. Kyselyn kohderyhmään kuului 65 henkilöä. Kysely toistettiin lokakuussa 2008, jolloin saa-

tiin vastaukset kahdeksasta työterveyshuoltoyksiköstä yhteensä kahdeksalta työterveyshoitajalta.

Työterveyslaitos pyysi kohdentamaan saman kyselyn Suomen suurimmille työterveyshuoltoyksiköille, joiden sähköpostiosoitteet saatiin Työterveyslaitokselta. Kysely lähetettiin 24 työterveyshuoltoyksikölle. Kyselyyn vastasi 17 työterveyshoitajaa ja kolme työfysioterapeuttia kahdeksasta työterveyshuoltoyksiköstä. Kysely toistettiin lokakuussa 2008, mutta se ei tuottanut lisää aineistoa.

Tässä artikkelissa raportoitu aineisto muodostui 32 työterveyshuoltoyksikön vastauksista. Vastajina oli 51 työterveyshoitajaa ja yhdeksän työfysioterapeuttia. Työterveyshuolto Suomessa (2009) selvityksen mukaan Suomessa oli vuonna 2007 652 työterveyshuoltoyksikköä, joista Länsi-Suomen alueella 230 yksikköä. Tarkempaa Etelä-Pohjanmaata koskevaa virallista jakaumaa ei ole saatavilla. Etelä-Pohjanmaan alueella arvioidaan olevan noin 50-60 työterveyshuoltoyksikköä, joka arvio tulee Läninhallituksen kutsujen määrästä työterveyshuollon alueellisiin koulutuspäiviin. Työterveyshuoltoyksiköissä työskentelee työterveydenhoitajia kolmesta neljään kertaa enemmän kuin työfysioterapeutteja, jonka näky myös aineistossa.

Vastaukset analysoitiin laskemalla frekvenssit ja prosentit.

Tulokset

Tuloksien tarkastelu toteutuu neljän kokonaisuuden kautta, jotka linkittyvät ylempien korkeakoulutukintojen työterveyden kompetenssi-

kuvaukseen. Aluksi kuvataan taustoja siitä, miksi näille kokonaisuuksille valittiin tietyt osaamisen arvioinnin teemat. Tämän jälkeen tuodaan esiin työterveyshuoltoyksiköiden työterveyshoitajien ja työfysioterapeuttien osaamisen arvioinnit.

Työterveyshuollon toimintaa määrittävät tekijät

Työterveyshuollolla on vahva lakisääteinen perusta, joka määrittelee hyvin pitkälti toiminnan sisällön ja välillisesti myös työnantajalle maksettavien korvausten perusteet. Työterveyshuollon toteutumista arvioi ja ohjaa sosiaali- ja terveysministeriön alainen työterveyshuollon neuvottelukunta jaoksi- neen. Kansallista seuranta- ja arviointitietoa puolestaan kerää Työterveyslaitos ministeriön toimeksi antamana.

Työterveyshuollon palvelujärjestelmän toimintaa määritellään myös kansallisissa kehittämislinjauksissa, joista viimeisimmät ulottuvat vuoteen 2015 (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2004). Lisäksi toimintaa ohjataan terveystieteiden strategioiden mukaisesti muun muassa hallitusohjelmissa ja siihen liittyvissä politiikkaohjelmissa. Työurien pidentäminen on suurten ikäluokkien eläköityessä noussut yhdeksi merkittävimmistä tavoitteista. Erilaiset työryh- mät valmistelevat parhaillaan suosituksia tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Onkin todennäköistä, että valmistelu- työn tuloksena työterveyshuollolle tullaan asettamaan merkittäviä haasteita lähivuosiksi. Tämä tulee edellyttämään käytössä olevien menetelmien vaikutta- vuuden arviointia, uusien menetelmien kehittämistä ja tehostamista sekä paino- pisteiden ja prioriteettien määrittämistä. (mm. Ahtela, 2010.) Tavoitteiden

määrittelyn taustalla ovat kansalliset ja alueelliset työterveyteen liittyvät haas- teet (Kauppinen ym., 2007). Nämä asiat ovat lähtökohtana analysoitaessa työ- paikkakohtaisesti yritysten ja organisaat- tioiden työterveyshuoltoon kohdistuvia tarpeita. Työvoima on kansainvälistä ja liikkuvaa sekä yritykset monikansallisia. Tämä edellyttää, että työterveyshuollosa tunnetaan työterveyteen ja työsuoje- luun liittyvä tilanne vähintäänkin niissä maissa, joissa yrityksillä on toimipisteitä ja/tai työntekijöitä.

Työterveyshuollon toimintatapojen, -mallien ja menetelmien vaikuttavuutta tutkitaan ja saatujen tulosten pohjalta laaditaan suosituksia toiminnan kehit- tämiseksi. Työterveyslaitoksen lisäksi tutkittua tietoa karttuu myös muissa tut- kimusta toteuttavissa yksiköissä. Työter- veyshuollon kehittäjiltä edellytetään laa- jaa näkemystä ja tutkimusten seurantaa kehittämistyön perustaksi. Valtakunnal- linen verkostoituminen ja yhteistyö on erityisen hyödyllistä resurssien järkevän käytön ja päällekkäisen toiminnan vält- tämiseksi. Työterveyshuolto on mo- niammatillista ja -tieteistä koostuen vä- hintään lääketieteen, hoitotyön, fysio- terapian ja psykologian edustajista (Työ- terveyslaitos, Sosiaali- ja terveysministe- riö, 2009).

Työterveyshuoltoyksiköitä pyydettiin arvioimaan osaamistaan valtakunnalli- sista ohjeista, suosituksista ja ohjelmista sekä tietoa työstä ja terveydestä alueelli- sesti, valtakunnallisesti ja kansainväli- sesti. Samoin pyydettiin arvioimaan tie- toa uusimmasta työterveyteen liittyvästä tutkitusta tiedosta ja moniammatillisesta verkostoyhteistyöstä.

Kysyttäessä työterveysyksiköiden edustajilta heidän osaamistaan toimin-

taympäristöön ja alan tutkimuksiin liittyvän osaamisen osalta ja vertailtaessa saatuja tuloksia suurten työterveyshuoltoyksiköiden ja Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköiden välillä nähdään, että vähiten osaamista on työterveyteen liittyvistä kansainvälisistä asioista. Tätä osaamista oli suurissa työterveyshuoltoyksiköissä vain vähän (100 %) ja Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköissäkin osaaminen arvioitiin vähäiseksi (77.5 %). Valtakunnallinen ja alueellinen tieto työstä ja terveydestä oli suurissa työterveyshuoltoyksiköissä heikompi (15 %) kuin Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköissä, jossa osaamista arvioitiin olevan paljon (45%). Tilanne on sama tarkasteltaessa tietoa valtakunnallisista ohjeista ja suosituksista. Suurissa työterveyshuoltoyksiköissä osaamista oli vähän (80 %) ja Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköissä osaamista oli paljon (45 %). Moniammatillisen verkostoyhteistyön osaami-

nen oli tässä kysymysosiossa arvioitu vahvimaksi osaamisalueeksi suurissa työterveyshuoltoyksiköissä (80 %). Näitä asioita kuvataan taulukossa 1.

Kehittäminen ja johtaminen osana työterveyshuollon toimintaa

Osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatiossa on osa inhimillistä pääomaa, joka vaikuttaa organisaation kykyyn toteuttaa perustehtävää. Hajallaan olevaa osaamista tulee johtaa, jotta se palvelee tehokkaasti koko organisaation toimintaa halliten ja ohjaten organisaatiossa olevaa tietoa, taitoa ja kokemusta sekä ylläpitäen ja hyödyntäen sitä. Tulee turvata organisaation tavoitteiden ja päämäärien edellyttämä osaaminen sekä organisaation visio ja strategia (Laaksonen ym.; Ollila 2006). Yksilön osaaminen tulee muuttaa organisaation yhteiseksi osaamiseksi. Koulutuksen avulla tulee vahvistaa strategista

Taulukko 1. Työterveyshuollon toimintaympäristöön liittyvä osaaminen työterveysyksiköiden arvioimana.

OSAAMISEN SISÄLTÖTEEMAT	Suuret työterveysyksiköt n=20						Etelä-Pohjanmaan alueen työterveysyksiköt n=40					
	Osaamista vähän		Osaamista paljon		Osaamista erittäin paljon		Osaamista vähän		Osaamista paljon		Osaamista erittäin paljon	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Valtakunnalliset ohjeet, suositukset ja Ohjelmat	16	80	4	20			22	55	18	45		
Alueellinen ja valtakunnallinen tieto työstä ja terveydestä	17	85	3	15			22	55	18	45		
Kansainvälinen tieto työstä ja terveydestä	20	100					31	77.5	9	22.5		
Uusin työterveyteen liittyvä tutkittu tieto	9	45	11	55			19	47.5	19	47.5	1	2.5
Moniammatillinen verkostoyhteistyö	4	20	16	80			14	35	17	42.5	9	22.5

johtamista, muutosjohtamista ja osaamisen johtamista. Tavoitteena on työelämän laadun kehittäminen ja palvelutuotannon tuloksellisuuden lisääminen. Osaava henkilöstö ja hyvinvoiva työyhteisö tunnustetaan menestyvän organisaation voimavaraksi, jolla voidaan vastata tulevaisuuden kilpailuun (Ojala, 2008).

Työterveyshuollossa tarvitaan laaja-alaista osaamista, jolla tarkoitetaan toimintaympäristössä tarvittavaa perus- ja erikoisosaamista sekä säännöllistä osaamisen tason tunnistamista. Osaamisen johtaminen edellyttää ydinosaamisen valintaa ja sen muuttamista palveluiksi ja tuotteiksi. Kyrönlahden (2005) mukaan työterveyshuollossa toimivan terveydenhoitajan ammatillinen osaaminen koostuu työterveyshuollon ammatillisesta tietotaidosta, yleisistä työelämävalmiuksista ja itsesäätelyvalmiuksista. Lisäksi tarvitaan tulevaisuuden taitoja, koska jatkuva muutos edellyttää uusien asioiden ja toimintatapojen kehittämistä (Laaksonen ym., 2005; Ojala, 2008).

Itseään johtava työntekijä ei tarvitse kaskijää tai valvojaa, vaan tukijan muutoksen hallinnassa. Tällöin johtamisen tulee mahdollistaa oppimista tukevan työympäristön ja menetelmien luominen. Rautio (2004) tuo esiin yhteisesti jaetun kollektiivisen tietoisuuden, jossa toimintamallit ja rutiinit muuttuvat. Organisaation oppimisen tulee olla avointa, systeemistä ja vuorovaikutuksellista, jossa sekä yksilöt että tiimit oppivat uusiutuen ja muuttaen toimintaansa. Oppiva organisaatio sopeutuu, muuttuu ja uudistuu ympäristön vaatimusten mukaisesti oppien kokemuksestaan ja muuttaen toimintatapojaan nopeasti (Sydänmaanlakka, 2007). Rutiinien uudistamisen lisäksi tarvitaan uudenlaisia ajattelumalleja ja laadullisia ratkaisuja, reflektiivistä toimintatapaa ja uudistavaa eli transformatiivista oppimista. Organisaation rakenteiden muuttaminen edellyttää sekä organisaation että työntekijöiden reflektiota (Ruohotie, 2000).

Kehittämiseen ja johtamiseen liittyvät arvioitavat teemat olivat ihmisten ja osaamisen sekä tehtävien ja projektien

Taulukko 2. Johtamiseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen työterveysyksiköiden arvioimana.

OSAAMISEN SISÄLTÖTEEMAT	Suuret työterveysyksiköt n=20						Etelä-Pohjanmaan alueen työterveysyksiköt n=40					
	Osaamista vähän		Osaamista paljon		Osaamista erittäin paljon		Osaamista vähän		Osaamista paljon		Osaamista erittäin paljon	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ihmisten ja osaamisen kehittäminen ja johtaminen	12	60	8	40			22	55	18	45		
Tehtävien ja projektien kehittäminen ja johtaminen	7	35	13	65			23	57.5	17	42.5		
Työterveyshuoltoyksikön kehittäminen ja johtaminen	13	65	7	35			16	40	18	45	6	15
Työterveyden edistämisen hankkeet ja projektit	12	60	7	35	1	5	18	45	17	42.5	5	12.5

kehittäminen ja johtaminen. Lisäksi pyydettiin arvioimaan työterveyshuoltoyksikön oman toiminnan kehittämistä ja johtamista sekä osaamista koskien työterveyden edistämisen hankkeista ja projekteista. Kysyttäessä johtamiseen ja kehittämiseen liittyvää osaamista eivät vastaukset juurikaan eronneet toisistaan. Eniten eroavuutta oli tehtävien ja projektien kehittämisen ja johtamisen kohdalla. Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköiden vastaajista 57,5 prosenttia ilmoitti osaamista olevan vain vähän kun suuret työterveyshuoltoyksiköt ilmoittivat osaamista olevan paljon (65 %). Työterveyshuoltoyksikön kehittämisen ja johtamisen osalta suurissa työterveyshuoltoyksiköissä oli osaamista vähän (65 %) kun Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköissä osaamista oli paljon (45 %). Taulukossa 2 on nähtävissä kehittämiseen ja johtamiseen liittyvät frekvenssit ja prosentit.

Työterveyshuoltoyksikön toimintojen kehittäminen

Työterveyshuollon laadun ja vaikuttavuuden jatkuva parantaminen on säädetty työterveyshuollon tehtäväksi valtioneuvoston asetuksessa. Toiminnan tulee perustua yritysten ja organisaatioiden tarpeisiin. Työterveyshuoltolaki ja sitä täydentävä asetus edellyttävät toiminnan tavoitteellisuutta ja suunnitelmallisuutta. Hyvä työterveyshuoltokäytäntö -oppaaseen on kirjattuna myös työterveyshuoltoyksiköiden oman toiminnan suunnittelu (Manninen ym., 2007). Kolmen vuoden välein toistettavien Työterveyshuolto Suomessa -katsausten avulla seurataan työterveyshuollon toimintaa mm. näiden keskeisten toimintojen osalta. Viimeisin katsaus on vuodelta 2007 (Työterveyslaitos, Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 2009).

Työterveyslaitoksella on toteutettu mittava, työterveyshuollon ydinprosesseihin kohdistunut tutkimushanke vuosina 2005-2009. Siinä on arvioitu mm. asiakasyritysten työterveyshuollon toimintasuunnitelmia ja työterveyshuoltoyksiköiden oman toiminnan suunnittelua (Laine ym., 2009). Hankkeeseen on liittynyt myös laadun ja vaikuttavuuden arviointiin liittyviä osioita (Sorsa-Koskinen, 2009). Edellä mainittujen selvitysten ja katsausten perusteella työterveyshuoltoyksiköiden toiminnan suunnitelmallisuudessa ja tavoitteellisuudessa, laadun jatkuvassa parantamisessa ja vaikuttavuuden arvioinnissa on vielä merkittäviä kehittämistarpeita. Etenkin vaikuttavuuden arviointi edellyttää tutkimuksellista otetta työhön ja näin ollen tutkimusmenetelmien hallintaa. Sitä edellyttää myös tutkitun tiedon hyväksikäyttö toiminnan kehittämisessä.

Työterveyshuollon toiminnan kehittämisen osaamisen arviointi kohdistui työterveyshuoltoyksiköiden laadun ja vaikuttavuuden kehittämiseen, tutkimusmenetelmien ja kehittämisen menetelmien osaamiseen. Lisäksi pyydettiin arvioimaan oman toiminnan ja asiakasyrityksen kanssa tehtävän suunnittelun osaamista.

Kysyttäessä työterveyshuoltoyksiköiden laadun ja vaikuttavuuden arvioinnin kehittämiseen liittyvää osaamista, tilanne vaikuttaa kohtalaisen hyvältä molempien vastaajaryhmien arvioiden perusteella. Tähän liittyen suurten työterveyshuoltoyksiköiden edustajien arvion mukaan 60 prosentilla oli erittäin paljon laatuun liittyvää osaamista. Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköiden vastaajien mukaan laatuun liittyvää osaamista oli erittäin paljon (17,5 %) ja vaikuttavuuden osaamista arvioitiin ole-

van vähän (62,5 %). Suurissa työterveys-
huoltoyksiköissä vaikuttavuuden osaa-
mista arvioitiin olevan paljon (75 %).
Tutkimusmenetelmien ja kehittävän ar-
vioinnin osaaminen oli heikkoa molem-
missa vastaajaryhmissä. Etelä-Pohjan-
maan työterveyshuoltoyksiköt arvioivat
yhdessä tapahtuvan suunnittelun osaa-
misen heikommaksi kuin suuret työter-
veysyksiköt (taulukko 3).

Työterveyshuollon toimintatavat

Sosiaali- ja terveysalan muutostekijät
edellyttävät työterveyshuollon toiminta-
tapojen, -mallien ja menetelmien uudel-
leen organisoitumista ja kehittämistä.
Työelämän ristiriidat kuten kiire, tek-
nologia, ongelmalliset viestintätilanteet
ja ennenaikainen eläköityminen ovat
ikäntyvien työntekijöiden ja työyhtei-
söjen arkipäivää. Ikääntyvien työnteki-
jöiden osallistuminen muutosprosessei-
hin ja eettisesti perusteltavien palvelujen
kehittämiseen edistäisi ikääntyvien

työntekijöiden työhyvinvointia, jaksaa-
mista ja pidempään työelämässä jatkaa-
mista.

Työterveyshuoltopalvelujen laatua
tulee arvioida ja parantaa, edistää inno-
vatiivisuutta ja kustannustehokkuutta.
Yhteistyö asiakasyritysten kanssa edel-
lyttää asiakaslähtöistä toimintaa ja kor-
keaa laatua markkinoinnin ja kilpailu-
kyvyn lisäämiseksi. Tämä edellyttää
hyviä tuotteistamisen ja markkinoinnin
tietoja sekä taitoja. Toimintatapoja ke-
hitettäessä on otettava huomioon mo-
niammatilliset ja verkostoituneet palve-
lut palvelujen laadun ja vaikuttavuuden
lisäämiseksi (Rekola, 2008). Tuotteista-
minen ja markkinointi liittyvät yrittäjyy-
teen. Kyseessä on toiminta, jossa tuot-
teiden ja palvelujen tarjonnalla pyritään
vastaamaan yksilöiden ja ryhmien tar-
peisiin. Tämä edellyttää asiakaslähtöis-
ten palvelujen suunnittelua ja toteutus-
ta sekä organisaation tavoitteiden täyt-
tymistä (Grönroos, 2009). Kyseessä on

Taulukko 3. Työterveysyksikön toiminnan kehittämiseen liittyvä osaaminen.

OSAAMISEN SISÄLTÖTEEMAT	Suuret työterveysyksiköt n=20						Etelä-Pohjanmaan alueen työterveys- yksiköt n=40					
	Osaamista vähän		Osaamista paljon		Osaamista erittäin paljon		Osaamista vähän		Osaamista paljon		Osaamista erittäin paljon	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Työterveyshuollon laadun kehittäminen	4	20	4	20	12	60	12	30	21	52.5	7	17.5
Työterveyshuollon vaikutta- vuuden kehittäminen	5	25	15	75			25	62.5	10	25	5	12.5
Tutkimusmenetelmät ja kehit- tävä arviointi	20	100					26	65	8	20	6	15
Oman toiminnan suunnittelu ja kehittäminen	2	10	6	30	11	60	13	32.5	20	50	7	17.5
Toiminnan suunnittelu ja kehittäminen asiakasyrityk- sen kanssa	2	10	11	55	7	35	15	37.5	19	47.5	6	15

Taulukko 4 Työterveyshuollon toimintatapoihin liittyvä osaaminen työterveysyksiköiden arvioimana.

OSAAMISEN SISÄLTÖTEEMAT	Suuret työterveysyksiköt n=20						Etelä-Pohjanmaan alueen työterveys- yksiköt n=40					
	Osaamista vähän		Osaamista paljon		Osaamista erittäin paljon		Osaamista vähän		Osaamista paljon		Osaamista erittäin paljon	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uudet toimintatavat, -mallit ja menetelmät	4	20	16	80			19	47.5	15	37.5	6	15
Ikääntyvien työyhteisöjen tukeminen	9	45	11	55			24	60	16	40		
Tuotteistaminen ja markkinointi	2	10	18	90			13	32.5	19	47.5	8	20
Yrittäjyys	7	35	13	65			20	50	13	32.5	7	17.5
Asiakas- ja yritysetiikka	5	25	3	15	12	60	16	40	16	40	8	20
Vaativat viestintätilanteet	14	70	6	30			23	57.5	17	42.5		

prosessien eri tahojen ja toimijoiden yhteisten päämäärien tunnistaminen ja toimiminen niiden saavuttamiseksi.

Työterveyshuoltoyksiköiden toimintatapojen osaamista arvioitaessa teemoina olivat uusiin toimintatapoihin, -malleihin ja menetelmiin liittyvä osaaminen, tuotteistaminen ja markkinointi sekä yrittäjyys. Lisäksi pyydettiin arvioimaan ikääntyvien työyhteisöihin, eettisiin ja vaativiin viestintätilanteisiin kohdistuvaa osaamista.

Työterveyshuoltoyksiköiden toimintatapojen kohdalla suurimmat erot osaamisessa olivat tuotteistamisessa ja markkinoinnissa. Näissä asioissa suuret työterveyshuoltoyksiköt ilmoittivat osaamista olevan paljon (90 %) kun Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköistä 32,5 prosenttia ilmoitti osaamista olevan vain vähän. Yrittäjyyteen liittyvää osaamista kysyttäessä 50 prosenttia

Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköiden vastaajista ilmoitti osaamista olevan vähän kun isojen työterveyshuoltoyksiköiden vastaajista 65 prosenttia ilmoitti osaamista olevan paljon. Uusien toimintatapojen, -mallien ja menetelmien osaamista arvioi suurista työterveyshuoltoyksiköistä olevan paljon (80 %). Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköistä 47.5 prosenttia arvioi osaamista olevan vähän. Eettisyyttä kysyttäessä suuret työterveyshuoltoyksiköt ilmoittivat osaamista olevan erittäin paljon (60 %) kun Etelä-Pohjanmaan työterveyshuoltoyksiköistä arvioi osaamista olevan erittäin paljon vain 20 prosenttia. Taulukossa 4 on nähtävissä tulokset frekvensseinä ja prosentteina.

Lopuksi

Työterveyshuollon toiminnan kehittäminen edellyttää osaamisen johtamista. Työntekijöiden osaaminen pitää tunnistaa, jonka perusteella osaamista voidaan laajentaa ja syventää. Kehityskeskusteluissa on hyvä arvioida osaamisen kehittämiseen liittyvät tarpeet, joihin voidaan vastata sekä koulutuksiin että erilaisiin kehittämishankkeisiin osallistumisen kautta. Kehittämisessä on otettava huomioon sekä alueelliset että yhteiskunnalliset muutokset ja tarpeet. Lisäksi toimintaa on tarkasteltava asiakasyritysten, työntekijöiden ja työterveyshuollon näkökulmista. Ylempiin korkeakoulututkintoihin liittyvän työterveyden kehittämisen ja johtamisen valtakunnallisen verkoston tarkoituksena on tarkastella asioita erilaisista näkökulmista.

Työterveyshuollon osaamisen taso on yhteydessä asiakasyrityksen työntekijöiden työhyvinvointiin, työssä jaksamiseen ja sitä kautta tuloksellisuuteen. Hyvin toimivaa työterveyshuoltoa voidaan pitää yhtenä yrityksen menestystekijänä. Asiakasyritysten osallistuminen yhdessä työterveyshuollon kanssa erilaisiin kehittämishankkeisiin edistää yrityksen, työntekijöiden, asiakkaiden ja työterveyshuollon toimintaa. Työterveyshuollon osaamista laajentavissa ja syventävissä ylemmissä korkeakouluopinnoissa opiskelijoiden työelämälähtöiset oppinäytetyöt mahdollistavat myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen osallistumisen kehittämistoimintaan.

Koulutuksen kehittämistä voidaan tukea alueellisten ohjausryhmien kautta. Niiden toiminta mahdollistaa alueellisten kehittämis- ja koulutustarpeiden

tunnistamisen ja haasteisiin vastaamisen. Tätä tietoa voidaan hyödyntää myös täydennyskoulutuksen sekä tutkimuskehittämisen ja innovaatiotoiminnan suunnittelussa. Saatua tietoa auttaa myös korkeakouluja kehittämään opetussuunnitelmiaan ja integroimaan tarpeellisia sisältöteemoja opintokokonaisuuksiinsa. Tässä selvityksessä esille tulleet työterveyshuoltojen osaamisvajeet ovat pääsääntöisesti niillä osaamisen alueilla, joilla ylemmissä korkeakouluopinnoissa on mahdollisuus laajentaa ja syventää osaamista. Opintokokonaisuuksien tavoitteena on tuottaa työterveyshuoltoyksiköiden kehittämis- ja johtamisosaamista, erityisosaamista asiakasyritysten kanssa sekä työterveyshuollon tietoperustan syventämistä ja kehittämistä.

Lähteet

- Ahtela, J. (2010). *Ehdotuksia työurien pidentämiseksi*. Työelämäryhmän loppuraportti 1.2.2010. Luettu 28.2.2010 osoitteesta http://www.opetusala.fi/www/fi/tutkimukset_julkaisut/2010/2_helmi/TEResitys010210.pdf
- Arene (2007). *Ammattikorkeakoulu Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaisen korkeakoulutusalueeseen*. Projektin loppuraportti. Helsinki: Edita.
- Grönroos, C. (2009). *Palvelujen johtaminen ja markkinointi*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Heikkilä, A. (2005). *Ammattikorkeakoulusta valmistuvien hoitotyön opiskelijoiden tutkitun tiedon käyttö*. Akateeminen väitöskirja. Annales Universitatis Turkuensis, sarja C, osa 237. Turku: Painosalama Oy.
- Kauppinen, T., Hanhela, R., Heikkilä, P., Kasvio, A., Lehtinen, S., Lindström, K., Toikkanen, J., & Tossavainen, A. (toim.) (2007). *Työ ja terveys Suomessa 2006*. Työterveyslaitos. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Kyrölahti, E. (2005). *Työterveyshuollossa työskentelevän terveydenhoitajan ammatillinen osaaminen*. Acta Universitatis Tamperensis 1111. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Laaksonen, H., Niskanen, J., Ollila, S., & Risku, A. (2005). *Lähijohtamisen perusteet tervey-*

denhuollossa. Helsinki: Edita Prima Oy.

Laine, T., Peurala, M., Rautio, M., & Manninen, P. (2009). *Asiakasorganisaatioiden työterveyshuollon toimintasuunnitelmien arviointi ja kehittäminen*. Työterveyslaitos. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Manninen, P., Laine, V., Leino, T., Mukala, K., & Husman, K. (2007). *Hyvä työterveyshuoltokäytäntö*. Sosiaali- ja terveysministeriö, Työterveyslaitos. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Mentkowski, M., & Associates (2000). *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ollila, S. (2006). *Osaamisen strategisen johtamisen hallinta sosiaali- ja terveysalan julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa*. Väitöskirja. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Opetusministeriö (2007). *Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.

Otala, L. (2008). *Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Pintrich, P. R., & Ruohotie, P. (2000). *Conative Constructs and Self-Regulated Learning*. Hämeenlinna: RCVE, University of Tampere.

Rautio, M. (2004). *Muuttuva työelämä haastaa työterveyshuollon kehittämään menetelmään ja osaamistaan*. Väitöskirja. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Rekola, L. (2008). Sosiaali- ja terveyspalvelujen tuottamiseen vaikuttavia kehityssuuntia. Teoksessa K. Isoherranen, S. Rekola, & R. Nurminen (Toim.), *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö* (ss. 9-25). Helsinki: WSOY

Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. (2002a). Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 4(2), 8-15.

Ruohotie, P. (2002b). Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J.-P. Liljander (Toim.), *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta* (ss. 108-127). Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. (2002c). Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa J. Nieminen (Toim.), *Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena* (ss. 13-45). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Sorsa-Koskinen, R. (2009). *Työterveyshuollon oman toiminnan suunnittelun kuvaus toimintasuunnitelmissa*. Pro Gradu -tutkielma. Hoitotieteen laitos. Kuopio: Kuopion yliopisto.

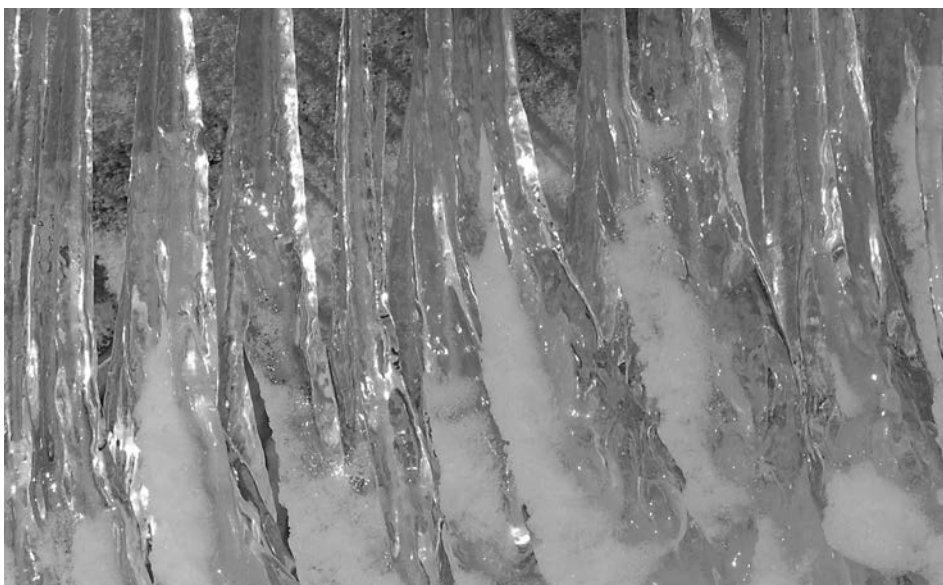
Sosiaali- ja terveysministeriö (2001a). *Työterveyshuoltolaki 1383/2001*.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2001b). *Asetus hyvästä työterveyshuoltokäytännöstä 1474/2001*.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2004). *Valtioneuvoston periaatepäätös Työterveys 2015. Työterveyshuollon kehittämislinjat*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:3. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Sydänmaanlakka, P. (2007). *Älykäs organisaatio*. Helsinki: Gummerus Oy.

Työterveyslaitos, Sosiaali- ja terveysministeriö (2009). *Työterveyshuolto Suomessa vuonna 2007 ja kehitystrendi 1997-2007*. Tampere: Esa Print.



Monitoimijariskien arviointi vakavien henkilöriskien hallinnassa

Juha Kreuz

Turvallisuusjohtamisen lehtori, MBA

Laurea-ammattikorkeakoulu

juha.kreuz@laurea.fi

Artikkeli liittyy opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamaan ja rahoittamaan sekä Laurea-ammattikorkeakoulun toteuttamaan Korkeakoulujen turvallisuus -hankkeeseen. Hankkeen tuotoksena on julkaistu Korkeakoulujen turvallisuuskäsikirja vakavien henkilöriskien hallintaan. Julkaisu ja hankkeen tuotokset ovat myös saatavilla sähköisenä (<http://www.korkeakouluturvallisuus.fi>). Kirjoittaja toimi hankkeen projektipäällikkönä ja vastasi käsikirjan toimittamisesta.

Avainsanat

Oppilaitokset, korkeakoulut, monitoimijariskit, turvallisuusjohtaminen, dynaaminen riskienhallinta.

Johdanto

Suomalainen oppilaitosturvallisuuden toimintaympäristö on haasteellinen. Oppilaitoksissa perusopetuksesta korkeakouluihin toimii päivittäin yli kaksi miljoonaa ihmistä opiskelelijoista opettajiin, hallintohenkilöstöön, vierailijoihin sekä satunnaisesti kiinteis-

töissä toimiviin eri sidosryhmien edustajiin (Tilastokeskus 2004, 2010). Suomalainen oppilaitosympäristö on kohdannut viime vuosina haastavia uusia riskejä, joista merkittävimpiä ovat olleet Jokelassa 7.11.2007 ja Kauhajoella 23.9.2008 tapahtuneet joukkosurmat (OM 2009, 2010). Nämä tapahtumat ovat käynnistäneet oppilaitoksissa tarpeen arvioida turvallisuuden nykytilaa ja toimintamalleja sekä luoda yhtenäisiä toimintatapoja turvallisuuden tunteen

ja tosiasiallisten turvallisuustoimien osalta. Kyseiset tapaukset eivät ole kuitenkaan ensimmäisiä ns. koulusurmia. Raumanmeren yläasteella 25.1.1989 14-vuotias koululainen ampui kaksi koulutoveriaan ja yritti ampua kolmannen, siinä kuitenkin onnistumatta.

Kauhajoen koulusurman jälkeen ovat useat asiantuntijat (Oksanen 2010; Oksanen et al 2010, 1) lausuneet todennäköisyyden kolmannen ja Raumanmeri mukaan lukien neljännen koulusurmatapauksen tapahtumiseen kasvaneen. Tätä todennäköisyyttä arvioitiin myös opetus- ja kulttuuriministeriön Korkeakoulujen turvallisuushankkeessa (KoTu). KoTu-hankkeen psykologityöryhmässä arvioitiin todennäköisyyttä uuteen koulusurmatapahtumaan yleistasolla korkeana. Riskin todennäköisyyden määrään vaikuttaa kuitenkin lukuisia yksittäisiä asioita, joten riskille ei työryhmässä, eikä muissakaan tutkimuksissa ole annettu tarkempaa arviota. Suomalaiselle opiskeluympäristölle on tyyppillistä avoimuus. Tätä vapautta ei olla halukkaita rajoittamaan, eikä sitä vakavista tapahtumista huolimatta ole tarpeen tehdä.

Tässä artikkelissa käsitellään oppilaitosten turvallisuusyhteistyön johtamista dynaamisen monitoimijariskien hallintamallin näkökulmasta (Kreus et al 2010, 8-11; Kreus 2009, 152-156). Malli perustuu sekä perinteisten että modernin riskienhallinnan menetelmille. Malli keskittyy riskienhallintaan, jossa toimii useita toisistaan hallinnollisesti riippumattomia toimijoita ja organisaatioita, ja johon liittyy riskejä, joiden pääasiallista vastuutahoa – eli riskin omistajaa – ei voida selkeästi määritellä. Tällaisia riskejä ovat esimerkiksi edellä mainitut joukkosurmat. Tässä artikkelissa

kuvataan monitoimijariskimallin teoreettista perustaa sekä esitellään testiä mallin käytännön soveltamisesta korkeakouluympäristössä.

Turvallisuuden johtaminen oppilaitoksissa

Turvallisuuden johtaminen on uusi alue oppilaitoksille. Aikaisemmin turvallisuus on liittynyt perinteisen kiinteistöön liittyvien paloja ja pelastustoiminnan, rakenteellisen turvallisuuden sekä teknisen turvallisuusvalvonnan lisäksi työ- ja tietoturvallisuuteen. Henkilöriskit ovat liittyneet opettajan ja oppilaan välisiin kurinpidollisiin toimiin, mutta vakaviin ja useisiin ihmisiin kohdistuviin henkilöriskeihin ei ole varauduttu.

Turvallisuuden johtamisella tarkoitetaan kaikkia sellaisia johtamiseen liittyviä toimintoja, joilla vaikutetaan organisaation turvallisuuden edistämiseen. Pääosin turvallisuuden johtaminen on kohdistunut organisaation sisäisiin prosesseihin, toimintoihin, kalustoon ja henkilöstöön. Uudenlaiset uhkat ja verkottunut yhteiskunta edellyttää kuitenkin laajaa useiden toimijoiden yhteistyötä ja tiedonvaihtoa.

Miten sellaisia riskejä arvioidaan, jotka eivät ole enää organisaation sisäisesti hallittavissa, vaan niihin tarvitaan useita eri toimijoita? Vielä monimutkaisemmaksi kysymys muuttuu, kun yhteistyöhön liitetään erilaiset riski- ja turvallisuusnäkemykset, toimivallan asialliset, alueelliset ja asteelliset rajaukset sekä esimerkiksi toimijaverkoston laajuus ja toiminnan moninaisuus. Oppilaitoksen turvallisuusjohtamisen kannalta on oleellista, että oppilaitos ottaa omaan toimintaansa ja turvaverkkoon-

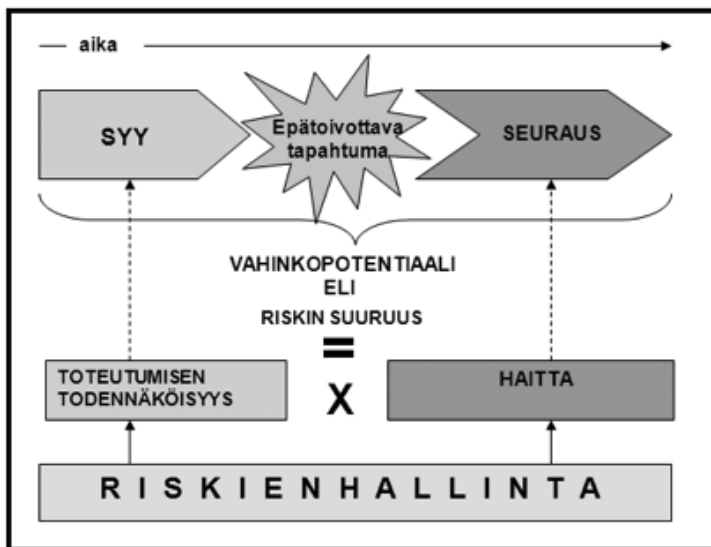
sa aktiivisen koordinoituiroolin. Poliisi ja pelastustoimi ovat nimenneet jokaiselle oppilaitokselle paikalliset yhteyshenkilöt, jotka tarjoavat asiantuntija-apua turvallisuuden suunnittelussa ja toteutuksessa. Vastuu yhteistyön johtamisessa on kuitenkin aina oppilaitoksella itsellään. Monitoimijariskimalli ja sen soveltaminen on osoittautunut hyödylliseksi oppilaitosten turvallisuuden johtamisessa.

Riskin ja turvallisuuden käsitteistä

Riskin käsite kuvaa epätoivottavan tapahtuman vahinkopotentiaalia, jonka komponentteina ovat tapahtuman todennäköisyys ja sen mahdollisten seurausten vakavuus. Termi riski kuvaa näin ollen jonkin tulevaisuuden tapahtuman negatiivista odotusarvoa. (Kuusela & Ollikainen 2005; Kreus 2009; Leppänen 2006; Lupton 1999; Renn 1992; Fox 1999). Riskin suuruuden määrittämiseksi usein käytetty matriisi antaa todennäköisyydestä ja vakavuudesta kuitenkin vain staattisen näkemyksen riskistä. Matriisissa pystyakselilla kuvataan riskin todennäköisyyttä ja vaakakselilla vakavuutta. Riskin suuruus määräytyy sen sijoittumisesta matriisiin. Staattinen matriisi ei mahdollista riskin syy-seuraus-suhteiden seuraamista, eikä riskin prosessuaalista

tulkintaa. Matriisin avulla voidaan arvioida riskiä ja saada siten eri riskit suhteutumaan toisiinsa sekä sen avulla voidaan määrittellä riskien vakavuutta, mutta dynaamisuuden ja eri toimijoiden suhteiden arvioimiseksi tarvitaan kausaalista riskiajattelua ja riskienhallintaa (ks. kuvio 1).

Turvallisuutta voidaan pitää riskin vastakohtana (riski = 1- turvallisuus), subjektiivisena yksilön kokemana tunteena, laitteen ominaisuutena, yhteiskunnan tilana, sosiaalisena konstruktiona, epärealistisena tietämättömyyteen perustuvana tilana sekä turvattomuuden vastakohtana (Leppänen 2006, 52-53; Kraav & Lahikainen 2000, 27-36; Virta 1998, 23-25). Virran (1998, 24) lainaama Berkin tulkinta on osuva ja syvälinen: ”Turvallisuus merkitsee sitä, että on suojeltu vaaroilta eikä ole altistettu niille; se merkitsee vapautta epäilyksistä, varmuutta, perusteltua luottamusta; ja se merkitsee vapautta huolesta ja pelosta.”



Kuvio 1. Kausaalinen riskiajattelu (Kreus 2010, 5).



Kuvio 2. Onnettomuuksien syyt Reasonin teoriaa soveltaen (Levä 2003, 20).

Verkottuneessa yhteiskunnassa riskien hallinta edellyttää useiden toimijoiden yhteistyötä. Oppilaitosten osalta tässä tarkastelun kohteena ovat vain ihmisiin kohdistuvat vakavat henkilöriskit. Vakavien henkilöriskien kohdalla riskitekijät voivat olla oppilaitoksen sisällä tai usein oppilaitoksen ulkopuolella syntyneitä riskirakenteita, joihin oppilaitoksen toimivalta sekä ajallinen vaikuttamismahdollisuus eivät riitä. Tästä syystä vakavia henkilöriskejä on tarkasteltava ensinnäkin kausaalisen syy-seuraus-suhteiden ja toiseksi dynaamisen riskienhallinnan keinoin.

Onnettomuuksien syntyminen

Onnettomuuksien tutkinnassa riskin toteutuminen perustuu Reasonin (Levä 2003, 20) malliin. Kyseisessä mallissa riski nähdään polkuna, jonka eteneminen mahdollistuu aktiivisten ja piilevien virheiden vuoksi. Organisaation vääränlaiset toimintatavat riskin arvioimiseksi, organisoimiseksi ja johtamiseksi ovat piileviä sekä virheitä edistäviä. Välittäviksi tekijöiksi muodostuvat tehtäviin ja työympäristöön liittyvät olosuhdetekijät. Aktiiviset virheet syntyvät yksilöiden vaarallisista toimenpiteistä, jotka puuttuvien suojausmekanismien johdosta joh-

tavat onnettomuuteen. Tätä samaa kausaalisuuteen perustuvaa teoriaa on sovellettu dynaamisen riskienhallintamallin todennäköisyyden arvioimisen osalla (ks. kuvio 2). Kyseiseen malliin on lisätty riskin alkusyytä kuvaava osio (olosuhteet, joka voi tarkoittaa yhteiskunnallisia tai organisatorisia olosuhteita).

Dynaaminen monitoimijariskien hallintamalli

Malli perustuu riskienhallinnan perusteorioille (mm. Kreuz M 2009, 25-47; Leppänen 2006 29-55, 119-129; Levä 2003, 19-22), joissa keskeisenä riskin määritelmänä on arvioitun uhan todennäköisyys sekä tapahtumien seurausten vakavuus. Mallin rakentamisessa on lisäksi käytetty kausaaliteorian syy-seuraus-suhdetta (Nuutila 1997, 107-119; Reiman & Oedewald 2008, 200-203), jolloin riskitapahtuma on sijoitettu kronologiselle aikajanelle. Kronologian perustana ovat tapahtumaketjut (ns. riskisäikeet), jotka syy-seurausketjun tavoin etenevät alkusyyistä itse riskitapahtumaan ja sen välittömiin ja välillisiin seurauksiin.

Kausaaliteetin kronologisuus mahdollistaa eri riskitapahtuman (riskipolku) pilkkomisen tapahtumaketjuksi. Seurausten osalta jako tapahtuu välittömien

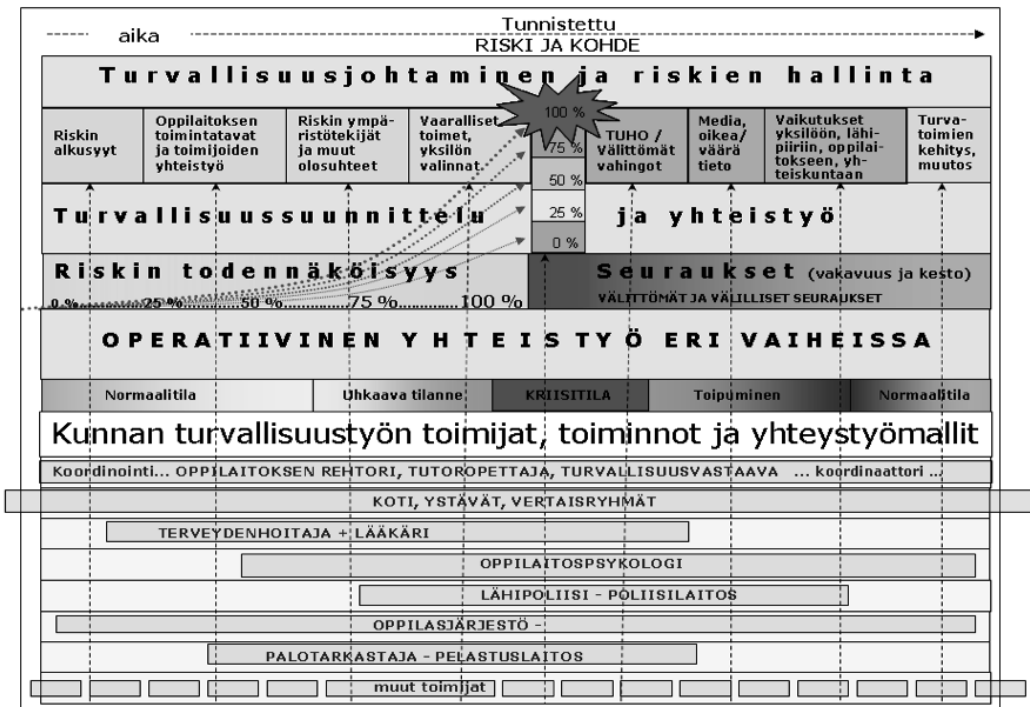
ja välillisten vahinkojen sekä informaatioon liittyvän median toiminnan arvioinnin kautta¹. Riskitapahtuman seuraukset voivat olla siis vuosikausia kestäviä ja osin pysyviä, esimerkiksi yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten vuoksi (mm. lainsäädäntö, toimintatavat, arvot).

Dynaamisen mallin mukaan riski arvioidaan prosessuaalisesti syy-seuraus -suhteiden perusteella. Riskin arviointi sisältää siis kolme elementtiä: riskitapahtuma, sen seuraukset sekä tapahtuman todennäköisyyden. Kuviossa 3 Kreusin (2009) dynaamisen riskienarvioinnin on malli viety oppilaitosten turvallisuusjohtamiskenttään. Toimijakenttä kronologiassa perustuu korkeakoulu-turvallisuushankkeen aikana tehtyihin selvityksiin (Kreus et al 2010, 33-37).

Monitoimijariskien hallintaan kehitetty työväline on tarkoitettu sellaisten riskien hallintaan, joissa on useita toisistaan hallinnollisesti riippumattomia toimijoita, joilla on velvollisuus toimia riskin välttämiseksi tai riskin toteutussa.

Mallin testaus korkeakoulujen näkökulmasta

Monitoimijariskimallin soveltamista testattiin 11.2.2010 Laurea-ammattikorkeakoulussa järjestetyssä Korkeakoulujen kriisityö 112 -seminarin työpajoissa. Seminaariin osallistui yhteensä 138 henkilöä. Osallistujat edustivat seuraavia aloja: ammattikorkeakoulu (78), yliopisto (26), hätäkeskus (2), sosiaali- ja terveystoimi (6), seurakunnat (10), ELY (1), pe-



Kuvio 3. Kreusin malli monitoimijariskien hallinnaksi (Kreus & Kreus 2010).

¹ Medialla tässä tapauksessa käsitetään kaikki informaatiota välittävät tahot ja välineet.

lastuslaitos (4), poliisi (6), ministeriö (1), kuntasektori (2) sekä elinkeinoelämä (2). Seminaarin 132 osallistujasta aineistoanalyysiosuuteen osallistui 89 henkeä kymmenessä eri ryhmässä. Kaikki osallistujat työskentelevät turvallisuuteen liittyvissä tehtävissä ja heillä on siihen liittyviä vastuita.

Mallin testissä turvallisuus rajattiin käsittämään vain henkilöihin kohdistuvat riskit ja edelleen henkilöriskien osalta keskityttiin vain vakaviin riskeihin sekä sellaisiin riskeihin, joiden voidaan olettaa eskaloituvan vakaviksi. Vakavana henkilöriskinä pidetään sellaista tapahtumaa, joka voi vaarantaa ihmisen hengen tai terveyden.

Mallia testattiin kolmen eri tapauksen näkökulmasta, jotka korkeakouluturvallisuushankkeen asiantuntijaryhmä valikoi: nettiuhkaus (yleisin kolmesta tapaustyyppistä), tuhopoltto (yleisesti vakava vahingontekotyyppi) ja ampumasetilanne (valinta perustuu koulusurmatilanteisiin). Huomioitavaa on se, etteivät tapaukset ole välttämättä toisistaan irrallisia, vaan ne voivat tapahtua myös yhtenä kokonaisuutena (esimerkiksi Kauhajoen tapauksessa tekijä syytytti tulipaloja, ja sekä Jokelan että Kauhajoen tapauksissa tekoja oli edeltänyt tiedon vuotaminen Internetiin).

Testin järjestämiseksi seminaariin osallistujat jaettiin moniammatillisesti kymmeneen eri ryhmään siten, että kutakin tapausta tapausselostuksen perusteella tarkasteli kolme ryhmää (A/Ennen, B/Aikana, C/Jälkeen). Lisäksi kymmenes ryhmä toimi ns. Jokeriryhmänä, jonka tehtävänä oli tarkastella mallia vapaasti kaikilta muilta näkökulmilta, paitsi niiltä, joita muut ryhmät tarkastelivat. Työryhmien työskentelyyn

varattiin aikaa kaksi tuntia. Testiryhmille annettiin 30 minuutin yhteinen perehdytys mallin käyttöön. Ryhmille jaettiin lisäksi ohjeisto, joka sisälsi yleisohjeet, työryhmän kokoonpanon, puheenjohtajan ja sihteerin tehtävät sekä tapauskuvaukset ja mallin mukainen arviointilomake.

Mallin mukainen arviointityöväline oli laadittu kolmeen erilliseen lomakeeseen, jotka koskivat riskitapahtumaan johtavaa polkua, itse kriisitapahtumaa ja kriisitapahtuman seurauksien määrittelyä. Testiryhmien tehtävänä oli kuvata annettuihin tapauksiin liittyviä riskipolkuja sekä nimetä toimenpiteet ja toimijat kyseisten riskitapausten hallitsemiseksi. Nettiuhkauksen, tuhopolton ja ampumasetilanteen riskipolut muodostuivat esimerkkitapauksissa kronologisiksi syy-seuraus-ketjuiksi, joiden avulla voidaan määrittellä sekä toimijat että toimenpiteet (näitä eivät ryhmät kuitenkaan ehtineet testin yhteydessä tuottaa).

Esimerkiksi nettiuhkauksen riskipolku muodostui työryhmien käsittelyssä seuraavista elementeistä:

Ennen: 1. Riskin alkusyyt (opiskeluyhteisön huolenpitoasenne, opettajatutorointi, epäasiallisen käyttäytymisen halu ja sen käsittely, muut sosiaaliset ongelmat, syrjäytyminen, aikaisempien opintojen jumiutuminen, [varhainen] puuttuminen, 2. Organisatoriset tekijät (ilmoitusjärjestelmän puuttuminen, opiskelijoiden ja opettajien ohjeet, huolestuttavan käyttäytymisen ilmoitus poliisille, [terveyden-huoltoon, jne.], turvaryhmän puuttuminen, 3. Olosuhteet (Internetin keskusteluryhmät, joissa mukana opiskelijoita), 4. Yksilön toimet (päätös uhkaut-

sen kirjoittamisesta ja laittamisesta nettiyhteisöön).

Aikana: 1. Teko/tapahtuma (julki tullut nettiyhteys [uhkaus], tieto, huhut, luulo), 2. Merkittävät kohteet (ihmiset, toiminta, maine), 3. Toiminta ja toimijaryhmät (johto ja kriisir ryhmä, tiedotus, viranomaiset, virastomestarit, kunnan tiedotus, kaikki tilanteeseen liittyvät + tukiverkostot).

Jälkeen: 1. Välittömät vaikutukset (läsnä olleiden stressi, sisäinen tiedottaminen, kysymykset [vanhemmat, ym.], toimintaohjeet), 2. Mediat [sisäiset ja ulkoiset] (realisoidaan faktat, vanhemmille tietoa, mediakriittisyys, Internet ja asianosaiset sekä eri ihmisryhmät), 3. Välilliset vaikutukset (mahdollisesti yksilön järkyttyminen, imagon muuttuminen, henkilökohtainen epävarmuus, heijastusvaikutus), 4. Turvatoimien tarve (ohjeiden tarkistus ja arviointi, välittävän kulttuurin arviointi, jälkihoito).

Nettiuhkauksen osalta riskipolku osoittaa, että organisatorisesti perustettava oppilaitoksen turvaryhmä voisi olla toimija, joka liittää eri vaiheet yhteen (syrjäytymisen hallinta ja opiskelijat). Syrjäytymisen torjunta on laaja yhteiskunnallinen ohjelma, mutta sitä toteutetaan paikallisesti usein hyvinkin operatiivisesti. Turvaryhmän tehtävänä on (tässä tapauksessa) osallistua sellaisiin kunnallisiin syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn ja seurausten hallinnan toimenpiteisiin, joilla voidaan vähentää opiskelijoiden syrjäytymistä ja eristäytymistä. Varsinaisen ihmisten turvallisuuden vaarantavan teon muodostava uhkaus edellyttää johdon ja kriisir ryhmän toimintaa.

Työryhmä ei ole liittänyt teon aikaiseen toimintaan yhteydenpitoa viranomaisiin, mutta tehokkaan toiminnan muodostamiseksi on ensiarvoisen tärkeätä suunnitella yhteiset toimintamallit. Tilanteen jälkeen keskeiseksi toiminnoksi muodostuu tiedottaminen ja mediakriittisyys. Myös ne edellyttävät useiden toimijoiden yhteistyötä. Yksilön henkinen järkyminen on terveydenhoidon osaamisaluetta, mutta toimiva turvaryhmä sekä hyvä yhteistyö vertaisryhmien kanssa edesauttaa piiloon jäävien yksilöongelmien havaitsemista ja palvelee siten myös turvatoimien kehittämistä.

Saadut tulokset esiteltiin Korkeakoulujen turvallisuushankkeen ohjausryhmälle (2009), joka totesi kokouksessaan seuraavaa: *Keskusteltiin mallista ja todettiin toimintaa [monitoimijariskimallin sijaan] paremmin kuvaavaksi "Turvallisuusyhteistyöverkosto". Todettiin mallin olevan periaatteellisesti toimiva ja edelleen kehitettävä. Mallissa kaikki toimijat on otettu huomioon ja niiden välille on luotu toimiva verkostoyhteistyömalli. Suositellaan, että korkeakoulujen tulee luoda turvallisuusyhteistyöverkosto, johon yhteistyö rakentuu.*

Seminaariin osallistuneilta testausryhmiltä kysyttiin palautteet tilaisuuden lopuksi. Yleisesti mallia pidettiin hyvänä ja yhteistyötä edistävänä, mutta toisaalta sen katsottiin olevan vielä kehitystasasteella ja edellyttävän perehdyttämistä ennen käyttöä. Mallin avulla erilaisista uhkakuvista voidaan luoda riskipolkuja ja suunnitella eri toimijoiden yhteistyötä. Mallin pilotointitapahtumassa ei ollut riittävästi aikaa keskittyä jälkimmäiseen, joten siltä osin tulokset puuttuvat.

Monitoimijariskien arviointi- ja hallintaprosessi

Monitoimijariskien arviointi- ja hallintaprosessi voidaan teoreettisen taustan ja saatujen käytännön kokemusten perusteella määrittellä seuraavasti:

ALOITUSVAIHE

1. Valitaan tarkasteltava uhka (esim. nettiihkaus, tuhopoltto, ampuma-asetilanne)
2. Valitaan toimijat, jotka osallistuvat kunkin uhkavaiheen (ennen-aikana-jälkeen) arviointiin.

ARVIOINTIVAIHE

3. Toimijat määrittelevät yhdessä uhkavaiheen sisällön ja suhteen muihin uhkavaiheisiin
4. Toimijat arvioivat uhkavaiheessa olevat erilaiset uhkapolut
5. Toimijat arvioivat tekijät, joilla on vaikuttavuutta uhkavaiheen riskipolkuun
6. Kaikki toimijat laativat yhteisen konsensuksen kokonaisriskistä
7. Toimijat valitsevat riskikoordinaattorin, eli toimijan, joka vastaa riskipolun kokonaishallinnasta.

TOIMINTAVAIHE

8. Toimijat suunnittelevat oman toimialueensa ja toimivaltansa puitteissa tehtävät toimenpiteet riskin pienentämiseksi.

SEURANTA- JA ARVIOINTIVAIHE

9. Toimijat arvioivat omaa, muiden ja kokonaisuuden toimivuutta vuosittain.

Arviointitapahtumaan on kiinnitettävä monilta osin riittävästi huomioita.

Ensimmäisen aloitusvaiheen tulee tapahtua koordinoititahon tekemän alustavan riskikartoituksen perusteella, jossa määritellään ne riskit, joita monitoimijariskienarvioinnilla arvioidaan. Tämän jälkeen kutsutaan arviointitilaisuuteen kaikki ne keskeiset toimija- ja asiantuntijatahot, joilla arvioidaan olevan rooli jollakin osa-alueella ja/tai josakin riskipolun vaiheessa.

Arviointitapahtumaan on varattava riittävästi aikaa. Ryhmä on ensin perehdytettävä riittävän tarkoin mallin teoriaan ja käyttöön. Lisäksi tilaisuuden vetäjän tulee riittävän hyvin osata välineen käyttö ja sen hyödyntämismahdollisuudet.

Mallin rakentaminen aloitetaan ensin kuvaamalla riskitapahtuma (AIKANA), jolloin määritellään se tapahtuma, jonka syitä (ENNEN) ja seurauksia (JÄLKEEN) määritellään. Tapahtuman jälkeen arvioidaan seuraukset (JÄLKEEN). Näiden jälkeen aloitetaan riskipolun määrittely (ENNEN), siten, että arviointi etenee kronologisesti taaksepäin itse riskitapahtumasta.

Kun riskipolku on kuvattu koko kronologisen ketjun (ennen-aikana-jälkeen) osalta, voidaan ryhtyä kartoittamaan eri vaiheiden toimijoita ja tehtäviä.

Yhteenveto ja johtopäätökset

Mallia voidaan pitää toimivana, mutta ei valmiina. Mallia on testattu useisiin erilaisiin uhkiin ja riskipolkujen kuvaus on selvä vahvuus. Toimijoiden yhteistyötä ei ole vielä voitu riittävästi kuvata, joten kokemukset niiltä osin ovat vielä puutteellisia ja vaativat jatkotutkimuksia. Myös eri

riskien riskipolkuihin liittyvät mallit (vrt. Reasonin onnettomuusteoria ja riskosten kausaaliteoria) ovat vielä erilaisia ja edellyttävät mallin käyttäjältä hyvää eri teorioiden tuntemusta. Mallissa on käytetty yhtä teoreettista mallia (Reason), mutta sen toimivuutta muiden teorioiden näkökulmasta ei ole arvioitu.

Lähteet

Fox, N. 1999. Postmodern reflections on risk, hazards and life choices. Teoksessa D. Lupton (toim.), Risk and Sociocultural Theory. New directions and perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Korkeakoulujen turvallisuushanke 2009. Ohjausryhmän kokouksen 1/2010 pöytäkirja 11.2.2010.

Kreus, J., Pelkonen, N., Ranta, T., Turunen, T., Viitanen, J. & Vuoripuro, J. 2010. Korkeakoulun turvallisuuskäsikirja - vakavien henkilöriskien hallinta. Espoo: Laurea-ammattikorkeakoulu.

Kreus, J. & Kreus, M. 2010. Turvallisuuden hallinta. Johtamisen käsikirjat. Helsinki: Kaupalehti.

Kreus, M. 2009. Riskiteoreettinen terrorismin torjunnan ideaalimalli suomalaisesta näkökulmasta. Lisensiaattitutkimus. Kauppa- ja hallintotieteen tiedekunta. Tampereen yliopisto.

Kuusela, H. & Ollikainen, R. 2005. Riskit ja riskienhallinta. Tampere: Tampere University Press.

Leppänen, J. 2006. Yritysturvallisuus käytännössä. Turvallisuusjohtamisen portfolio. Helsinki: Talentum.

Levä, K. 2003. Turvallisuusjohtamisjärjestelmien toimivuus: vahvuudet ja kehitysalueet suuronnettomuusvaarallisissa laitoksissa. Väitöskirja. Tukes-julkaisu 1/2003. Helsinki: Turvatekniikan keskus.

Lupton, D. 1999. Risk. Lontoo: Routledge.

Kraav, I. & Lahikainen A. 2000. Perheen turva ja turvattomuus. Teoksessa P. Niemelä & A. Lahikainen (toim.), Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino.

Nuutila, A-M. 1997. Rikoslain yleinen oppi. Helsinki: Kauppakaari.

Oikeusministeriö. 2009. Jokelan koulusurmat 7.11.2007. Tutkintalautakunnan raportti. Julkaisu 2009:2. Helsinki: Oikeusministeriö.

Oikeusministeriö. 2009. Kauhajoen koulusurmat 23.9.2008. Tutkintalautakunnan raportti. Selvityksiä ja ohjeita 11/2010. Helsinki: Oikeusministeriö.

Oksanen, A. Iltalehti.fi. 1.9.2010. Tutkija muistuttaa: Koulusurmien uhka on yhä todellinen. Tulostettu 16.10.2010. http://www.iltalehti.fi/uutiset/2010090112279709_uu.shtml.

Oksanen, A., Räsänen, P., Nurmi, J. & Lindström K. 2010. This can't happen here! Community Reactions to School Shootings in Finland. Research on Finnish Society, 3, 19-27.

Reiman, T. & Oedewald, P. 2008. Turvallisuuskriittiset organisaatiot. Onnettomuudet, kulttuuri ja johtaminen. Helsinki: Edita.

Renn, O. 1992. Concepts of Risk: A Classification. Teoksessa S. Krimsky & D. Golding (toim.), Social Theories of Risk. Lontoo: Praeger Publishers.

Virta, S. 1998. Poliisi ja turvayhteiskunta. Lähipoliisi turvallisuusstrategiana. Poliisiammattikorkeakoulun tutkimuksia 1/1998. Helsinki: Poliisiammattikorkeakoulu.



Koulusurmat oppilaitosten hyvinvointia ja turvallisuutta uhkaavana tekijänä

Petri Nokelainen

Erikoistutkija, FT, dosentti

Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

petri.nokelainen@uta.fi

Johdanto

Suomessa on tapahtunut kolme ampumaseella suoritetta koulusurmaa, joissa on kuollut (tekijät mukaan lukien) yhteensä 22 henkilöä. Ensimmäinen koulusurma tapahtui Raumanmerellä vuonna 1989, jolloin 14-vuotias poika surmasi kaksi luokkatoveriaan (Poliisi, 1989). Lukiassa opiskeleva 18 -vuotias mies ampui kahdeksan henkilöä ja itsensä Jokelassa vuonna 2007 (Jokelan koulusurmien tutkintalautakunta, 2009). Ammattikorkeakoulussa opiskeleva 22-vuotias mies surmasi kymmenen henkilöä ja itsensä Kauhajoella 2008 (Kauhajoen koulusurmien tutkintalautakunta, 2010). Ilmiö ei kosketa vain Suomea, sillä muualla maailmassa on raportoitu tapahtuneen 56 yhden tai useamman

henkilön kuolemaan johtanutta koulun ampumistapausta vuosina 1974 - 2008 (Punamäki ym., 2011).

Kuten edellisen kappaleen Suomessa tapahtuneiden koulusurmien kuvauksesta käy ilmi, ne koskettavat henkilöstöä ja opiskelijoita peruskouluista korkeakouluihin. Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien tutkintalautakunnat ovat antaneet tapahtumien analyysin perusteella suosituksia (2009; 2010) ja eri tahot ovat niiden perusteella ryhtyneet ennaltaehkäiseviin ja vahinkoja rajoittaviin toimenpiteisiin. Esimerkkeinä mainittakoon Korkeakoulun turvallisuuskäsikirja (Kreus ym., 2010), jonka laadintaa Opetus- ja kulttuuriministeriö on tukenut, ja Suomalaisen Tiedeakatemian tutkimusryhmän tekemä koulusurmia koskeva kannanotto (Punamäki ym., 2011).

Käsittelen tässä artikkelissa koulusurmia koskevaa kansainvälistä ja kotimaista tutkimusta seuraavien tutkimuskysymysten valossa: 1) Millaisia yksilötason selittäviä tekijöitä koulusurmille on olemassa?; 2) Millaisia yhteisötason selittäviä tekijöitä koulusurmille on olemassa?; 3) Millaisia ennaltaehkäiseviä ja estäviä toimenpiteitä koulusurmille on olemassa?; 4) Millaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä vaikutuksia koulusurmilla on?

Artikkelin alussa esittelen kirjallisuuskatsauksen toteutuksen. Seuraavaksi kuvaan kirjallisuuskatsauksessa esiin nousseita koulusurmien yksilö- ja yhteisötason selittäjiä. Tämän jälkeen esittelen koulusurmia ennaltaehkäiseviä ja estäviä toimenpiteitä. Päätän artikkelin tutkimuspohjaiseen katsaukseen koulusurmien vaikutuksista oppilaitosten henkilökuntaan ja opiskelijoihin, sekä ympäristöön yhteiskuntaan.

Kirjallisuuskatsaus

Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli laatia kirjallisuuskatsaus niistä koulusurmiin liittyvistä teollisista tutkimuksista, jotka oli julkaistu refereesimenettelyä noudattavissa tiedelehdissä. Koulusurmiin liittyvän tutkimuksen tietokantahaku suoritettiin Nelli-portaalissa (<http://www.nelli-portaali.fi>). Haku rajattiin käyttäytymistieteiden 25 kotimaiseen ja kansainväliseen aineistoon (mm. ARTO, EBSCO, PsycARTICLES, SAGE Premier ja Science Direct). Tutkimusten julkaisuaikajako ei etukäteen rajattu, mutta pääasiassa perehdyttiin viimeaikaisiin, 2000-luvulla julkaistuihin artikkeleihin. Tietokantahauissa käytettiin seuraavia hakusanoja: 'school', 'college', 'rampage', 'shoot*', 'violen*', 'murder', 'Columbine', 'Virginia', 'culture', 'per-

sonnel', 'student*', 'climate', 'atmosphere', 'prediction', 'threat', 'Internet', 'media', 'game*', 'video', 'gun', 'weapon', 'victim', 'teasing', 'bullying', 'discipline', 'mental', 'behavior*', 'disorder', 'suicide', 'trauma*', 'meta-analysis', 'characteristic*', 'follow-up'. Vastaavia suomenkielisiä hakusanoja käytettiin kotimaiseen tutkimuskirjallisuuteen ulotetuissa hauissa.

Kirjallisuuskatsauksen lähteiksi hyväksyttiin ne artikkelit, joissa yhtenä tekijänä oli koulusurma, ja jotka a) käyttivät empiirisiä tutkimusmenetelmiä, tai olivat b) teoreettisia koulusurmatutkimuksen katsauksia, tai c) meta-analyysia ja em. ehdot täyttävistä aiemmin julkaistuista artikkeleista. Tietokantahaun perusteella 69 artikkelia täytti hakuehdot, lisäksi katsaukseen otettiin mukaan Raumanmeren koulusurmien esitutkimustapöytäkirja (Poliisi, 1989) ja kahden muun suomalaisen koulusurman tutkintalautakuntien raportit (Jokelan koulusurmien tutkintalautakunnan raportti, 2009; Kauhajoen koulusurmien tutkintalautakunnan raportti, 2010).

Artikkelien tarkastelu edellä mainittujen tutkimuskysymysten valossa osoitti, että 58 artikkelia otti niihin suoraan kantaa ja tuli näin valituksi kirjallisuuskatsauksen lähdemateriaaliksi. Kirjallisuuskatsauksessa käytettyjen lähteiden luokittelu on esitetty taulukossa 1.

Yksilötason selittäjät

Mielenterveyden häiriöt

Laajin tähän saakka suoritettu koulusurmaajiin ($N = 37$) kohdistettu systemaattinen analyysi (Vossekuil ym., 2002) osoitti, että 41 tekijästä lähes 75 prosenttia oli uhannut itsemurhalla

Taulukko 1. Kirjallisuuskatsauksessa käytettyjen raporttien luokittelu ja otoskoot

Luokka	Lukumäärä N (%)	Aineisto N
Kvantitatiivinen tutkimus	18 (31)	12 506 henkilöä
Kvalitatiivinen tutkimus	13 (22)	299 henkilöä
Teoreettinen katsaus	21 (36)	
Meta-analyysi	3 (5)	454 tutkimusraporttia
Tutkintalautakunnan raportti tai poliisin esitutkintapöytäkirja	3 (5)	
Yhteensä	58 (100)	

tai yrittänyt sitä. Yli puolella heistä oli ollut masentuneisuutta tai he olivat tunteet olonsa äärimmäisen epätoivoiseksi. Suomalaisten koulusurmaajien osalta tilanne on vastaavan kaltainen, myös heillä on ollut mielenterveydellisiä ongelmia (Poliisi, 1989, Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien tutkintalautakuntien raportit, 2009, 2010). Koulusurmia koskevat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että mielenterveyden ongelmat tai itsemurha-ajatukset eivät yksinään johda muihin kohdistuvaan väkivallantekoon (esim. Langman, 2009; O'Toole, 2001; Vossekuil ym., 2002).

Harter, Low ja Whitesell (2003) kehittivät Yhdysvalloissa vuosina 1996 - 1999 tapahtuneiden koulusurmien pohjalta itsemurha- tai joukkosurmataipumusta ennustavan mallin. Mallin empirinen itsearviointiin perustuva tilastollinen testaus yläasteikäisillä nuorilla (N = 313) osoitti, että niillä joilla oli heikko käsitys omasta kompetenssista ja riittävyydestä oli suurempi taipumus masentuneisuuteen ja sen välityksellä itsemurhaan tai joukkosurmaan. Nuorten heikot käsitykset omasta koulumenestyksestä ja käytöksestä ennustivat aggressiivisuuden aiheuttamaa väkivaltaista käyttäytymistä, joka johti joukkosurmataipumukseen.

Epäsosiaalinen käytös ja syrjäytyminen

Epäsosiaalinen käytös ja syrjäytyminen

Aiemman tutkimuksen mukaan (esim. Olweus, 1979) nuoruuden epäsosiaalinen käytös ennustaa myöhemmälläkin iällä väkivaltaista ja uhkaavaa käyttäytymistä. Derzon (2001) osoitti kuitenkin meta-analyysin avulla että nuoruusiän epäsosiaalisen käyttäytymisen ja päihteiden käytön korrelaatio myöhäisemmässä iässä tapahtuneiden väkivallantekojen välillä oli suhteellisen pieni, $r = .21 - .34$. Nuoruusiän epäsosiaaliseen käyttäytymiseen perustuvat tekijät eivät onnistuneet tunnistamaan suurinta osaa (66 %) myöhemmin elämässään väkivaltaisesti käyttäytyneistä henkilöistä.

Spraguen ja ryhmän (2001) Yhdysvaltoja koskevan tutkimuksen mukaan 10-17 vuotiaista aiemmin pidätettyinä olleista nuorista 20 prosenttia teki 87 prosenttia uusista pidätyksiin johtaneista rikoksista. Vaikka koulussa ja sen ulkopuolella tapahtuvan väkivallan välillä

ei ole osoitettu yksiselitteistä yhteyttä, koulujen tulisi pyrkiä tunnistamaan varhaisessa vaiheessa erityisesti nuoret rikoksentehtäjät ja ohjata heidät kuntoutukseen (Sprague ym., 2001). Viimeaikainen tutkimus pitääkin epäsosiaalista käyttäytymistä ja sosiaalista syrjäytymistä melko todennäköisinä koulusurmiin liittyvinä taustatekijöinä (esim. Leary ym., 2003; Newman ym., 2004; Newman & Fox, 2009; Vossekuil ym., 2002).

Yhteisötason selittäjät

Media

Viestintävälineiden ja julkisuushakuisuuden rooli kouluampumistapauksissa nousi tutkimuksen kohteeksi Columbinen vuonna 1999 tapahtuneen koulusurman jälkeen. Larkin (2009) havaitsi, että kahdeksassa kahdestatoista (67 %) Yhdysvalloissa ja kuudessa yhdestatoista (55 %) Yhdysvaltojen ulkopuolella vuosina 1999 - 2007 tehdyssä kouluampumistapauksessa tekijä tai tekijät viittasivat suoraan Columbinen tapahtumiin. Jälkimmäiseen lukuun voidaan Jokelan lisäksi lisätä myös 2008 tapahtunut Kauhajoen koulusurma, jolloin prosenttiosuudeksi tulee 64 (Kauhajoen koulusurman tutkintalautakunnan raportti, 2010).

Columbinen vaikutus sen jälkeisiin koulusurmiin on selvästi nähtävissä, koska yksityiskohtaisesti median kautta saatavilla ollut materiaali tarjosi mallin siitä, kuinka julkisuudessa näkyvä koulusurma voidaan suunnitella ja toteuttaa. Lisäksi Columbinen tapaus antoi tuleville koulusurmaajille ”luvan” kosta kokemansa vääryydet väkivallalla ja käynnisti koulusurmiin liittyvien ’tapolistojen’ rakentelun Internetiin (Lar-

kin, 2009). Tänä päivänä Internetissä vietetään eri koulusurmien vuosijuhlia ja palvotaan tekijöiden henkilökultteja. Tekoihin liittyvän materiaalin toisto sosiaalisessa mediassa pitää huolen siitä, että ampujista tulee lopulta ’kuolematomia’ (Hakala & Sumiala, 2009).

Median ja koulusurmien suhteelle ei ole kovinkaan paljoa tehtävissä, koska tiedotusvälineiden tehtävänä on kertoa ihmisiä kiinnostavista tapahtumista, ja sellaisiksi koulusurmat jatkossakin varmasti luokitellaan (Muschert, 2007). Viranomaiset ovat yrittäneet poistaa Internetistä koulusurmien tekijöiden materiaalia, mutta siinä kovin hyvin onnistumatta: Verkkoyhteisö kopioi materiaalin nopeasti ja julkaisee sen useilla, eri maissa sijaitsevilla palvelimilla. Vaikka suuri yleisö tuomitsee jyrkästi koulusurmat, tälläkin hetkellä Internetistä löytyy aiempien tekojen yksityiskohtaisia kuvauksia ja koulusurmaajille omistettuja sivustoja.

Jokelan koulusurmien yhteydessä median toiminta koettiin liian hyökkääväksi (Hakala, 2009; Jokelan koulusurmien tutkintalautakunnan raportti, 2009), mutta Kauhajoen tapauksessa käytänteitä oli selvästi muutettu positiivisempaan suuntaan (Kauhajoen koulusurmien tutkintalautakunnan raportti, 2010).

Väkivaltaviihde

Video- ja tietokonepelien yhteyttä koulusurmiin on pohdittu laajasti, mutta tutkimus ei tarjoa yksiselitteistä vastausta. Toisaalta pitkittäistutkimuksen on osoitettu väkivaltaisten pelien pelaamisen ennustavan myöhempää taipumusta fyysiseen aggressiivisuuteen (esim. Möller & Krahe, 2009), mutta

myös todettu että normaali ihminen havaitsee virtuaalisen ja todellisen maailman eron, eikä siirrä pelien väkivaltaisia ratkaisumalleja arkielämäänsä (esim. Ferguson, 2008; Ferguson ym., 2008).

Koulukiusaaminen

Koulukiusaajat tulevat perheistä, joiden olosuhteet poikkeavat normiperheistä (Eisenbraun, 2007). Lapsesta huolehtimisen ja valvonnan sekä perheen sääntöjen puuttumisella on vastaavankaltainen vahvistava vaikutus koulukiusaajaksi ryhtymiselle kuin äärimmäisen tarkalla valvonnalla ja tiukalla kurilla (Oliver & Oaks, 1994). Kiusaaminen kaikissa muodoissaan osoittaa, että opiskelijat eivät hallitse sosiaalisia taitoja ja pelkäävät ympäristöään (Batsche & Knoff, 1994).

Kouluissa tapahtuvaa kiusaamista on tutkittu erityisen paljon pohjoismaissa, niin suurissa kuin pienissä kouluissa. Yhteenvetona voidaan todeta että positiivista yhteyttä kiusaamisen ja koulun tai luokkahuoneen koon välillä ei ole voitu osoittaa, jos tarkastellaan asiaa suhdelukujen valossa (Batsche & Knoff, 1994; Whitney & Smith, 1993). Toisaalta voidaan myös sanoa että väkivaltaisen käytöksen todennäköisyys kasvaa koulun koon kasvaessa, koska suuressa koulussa on läsnä laajempi otos populaatiosta ja siten myös enemmän väkivaltaisia yksilöitä (Furlong & Morrison, 2000).

Tutkimustieto osoittaa, että koulun sijainnilla (kaupunki/esikaupunki/maaseutu) ei ole merkittävää vaikutusta väkivaltaisuuden suhteelliseen esiintymistiheyteen (Eisenbraun, 2007). Aiempi näkemys oli se, että kaupunkikoulut olisivat alttiimpia väkivaltaisuuksille,

mutta nykytiedon valossa väkivaltaisuutta voi esiintyä myös esikaupunki- ja maaseutukouluissa.

Koulukiusaamisen rooli koulusurmien suhteen on tutkimustiedon valossa ristiriitainen. Tutkimus (esim. O'Toole, 2001; Vossekuil ym., 2002) kyllä osoittaa, että useisiin koulusurmiin liittyy sitä edeltävä, usein pitkään jatkunut koulukiusaaminen, mutta suora syy-seuraussuhdetta niiden välille ei voi vetää. Näyttää siltä, että koulukiusaaminen yhdistyneenä yhteen tai useampaan muuhun selittäjään (mielenterveyden ongelmat, aggressiivisuus, itsemurha-ajatukset, läheisen menetys) voi lisätä vakavan väkivallanteon toteuttamisen riskiä. Estell ryhmineen (2009) havaitsi Yhdysvalloissa suoritettussa tutkimuksessa ($N = 484$), että lievästi kehityshäiriöiset oppilaat, joilla oli toveripiirissä suosittuja ystäviä ja taipumusta aggressiivisuuteen, toimivat muita herkemmin koulukiusaajina.

Kunnian kulttuuri

Laajaan tilastoaineistoon perustuva yhdysvaltalaisutkimus on osoittanut yhteyden kunnian kulttuurin ja aseiden käytön välillä: 20-vuotisen seuranta-aineiston perusteella havaittiin, että niissä osavaltioissa joissa oli korkeampi tarve kostaa kasvojen menetys väkivaltaisella tavalla, tapahtui kaksinkertainen määrä kouluampumisia kuin osavaltioissa joissa kunnian kulttuurilla ei ollut suurta roolia (Brown, Osterman & Barnes, 2009).

Useissa koulusurmista tekijöiden motiiviksi on heidän itsensä ja muiden osallisten toimesta nimetty itselle tehdyn vääryyden hyvittäminen ja kasvojen palautus (esim. Vossekuil ym., 2002).

Yhteys koulukiusaamiseen on ilmeinen ja näin ollen myös johtopäätös: Yksistään kunnian kulttuuri ei koulusurmaa todennäköisesti selitä, mutta sillä voi olla vaikutus yhdessä muiden tekijöiden kanssa (esim. mielenterveyden ongelmat, aggressiivisuus, itsemurha-ajatukset, läheisen menetys).

Koulu fyysisenä ympäristönä

Koulun lähiympäristöllä ja koulurakennuksilla on todettu olevan vaikutusta häiriökäyttäytymisen esiintymiseen; väkivaltaisuutta esiintyy enemmän niissä kouluissa jotka ovat likaisia ja epäsiistejä (esim. graffitit), joiden sisälämpötila on liian matala tai korkea ja jotka ovat korjauksen tarpeessa (Dwyer, Osher & Hoffmann, 2000). Myös koulun arkkitehtuurisilla ratkaisuilla on todettu olevan väkivaltaisuutta lisäävä vaikutus: liian kapeat käytävät ja poistumisteiden vähyys (esim. ruokailutilaan siirrytään ja siitä poistutaan saman oven kautta) vähentävät opiskelijoiden mahdollisuuksia väistää ei-toivottuja henkilöitä (Eisenbraun, 2007). Skiban ja Petersonin (2000) mukaan vähäisten häiriötekijöiden poistamisella on vaikutus suurempien ennaltaehkäisyssä.

Aseet

On todettu, että jos ei olisi aseita, ei olisi kouluampumisiakaan (Muschert, 2007; Wike & Fraser, 2009). Toisaalta voidaan todeta, että aseet ovat harrastetaito- tai työvälineitä siinä missä veitset, vasarat, kirveet ja moottorisahatkin, joten niistä ei asianmukaisesti käytettynä ole vaaraa muille ihmisille. Aseiden käyttötarkoitukset saattavat tosin vaihdella asuinpaikan sijainnin mukaan, esimerkiksi yhdysvaltaistutkimuksissa on havaittu, että maaseudulla asuvat nuoret

yhdistävät ampuma-aseet ensisijaisesti metsästykseseen ja kaupungeissa asuvat nuoret puolestaan itsensä suojeluun (Hawkins ym., 2002). Koulusurmaajien taustoja analysoitaessa on havaittu, että osa heistä on saanut mallin aseiden sopevuudesta ristiriitatilanteiden ratkaisuun omilta vanhemmiltaan tai sukulaisiltaan (Langman, 2009), ja suuri osa on osoittanut poikkeuksellista kiinnostusta ampuma-aseita kohtaan (Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien tutkintalautakuntien raportit, 2009; 2010; Wike & Fraser, 2009).

Koulusurmissa ampuma-aseilla on ollut suuri rooli, koska ne mahdollistavat pienen kokonsa, kevyen painonsa, vähäistä fyysistä voimaa vaativan käytönsä ja suuren tulivoimansa vuoksi erityisesti nuorten osalta helpomman ja tehokkaamman tappamisen kuin muut surmavälineet. Päätelmä saa tukea peruskoulun ja keskiasteen oppilaita koskevasta, vuosina 1997-1998 toteutetusta laajasta yhdysvaltaistutkimuksesta ($N = 23\,148\,000$), jonka mukaan 2.1 - 3.6 prosenttia oppilaista ($n = 720\,000$) kantoi koulussa asetta (Kingery & Goggeshall, 2001). Toisen laajan yhdysvaltalais-tutkimuksen ($N = 40\,435$) mukaan aseiden kannosta koulussa ja yhteydestä koulusurman todennäköisyyteen ei voi asetta kantavien suuren lukumäärän vuoksi tehdä luotettavia päätelmiä; väärin positiivisten tunnistamisten riski kasvaa hallitsemattoman suureksi (Furlong, Bates & Smith, 2001). Heidän mukaansa harvinaislaatuisten tapausten, kuten koulusurmien, ennustamista tärkeämpää olisikin keskittyä ennaltaehkäisevien toimenpiteiden kehittämiseen, esimerkiksi käyttäen mallina jo pidemmän aikaa tehtyä itsemurhien ennaltaehkäisyyn liittyvää toimintaa.

Yhdysvaltalaisissa koulusurmissa käytetyt aseet on useimmissa tapauksissa hankittu laittomasti (Kleck, 2009), mutta suomalaisista koulusurmaajista kaksi kolmesta (Jokela ja Kauhajoki) käytti itse laillisesti hankkimiaan aseita (Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien tutkintalautakuntien raportit, 2009, 2010) ja kolmaskin kotoa varastamiaan laillisia aseita (Poliisi, 1989). Ampumaseiden saatavuuden rajoittamiselle (ts. aseiden myynti-, hankinta- ja käyttö lupien myöntöprosessin kehittäminen ja valvonta, aseiden säilytys) on olemassa hyvät perustelut, tosin Lawrencen ja Birklandin analyysin mukaan joskus myös puhtaasti poliittiset (2004). Koulusurmiin liittyvien tutkimusten (esim. Kleck, 2009) ydin sanoma on se, että ensisijaisesti pitää pyrkiä vaikuttamaan ennaltaehkäisevästi mielenterveydellisten häiriöiden kehitykseen ja yleisellä tasolla asenteisiin aseiden käyttöä kohtaan: aseiden käyttöä väkivallanteon suorittamiseen suunnittelevat henkilöt saavat sellaisen luvattakin halutessaan haltuunsa (esim. varastaminen, pimeiltä markkinoilta ostaminen).

Koulusurmia ennaltaehkäisevät ja estävät toimenpiteet

Koulun ilmapiiri

Kouluyhteisön ilmapiiri perustuu sen jäsenten sosiaalisiin kykyihin ja haluun toimia yhteisten sääntöjen puitteissa. Eisenbraunin (2007) mukaan äärimmäisistä vapauten tai kontrollointiin keskittyvistä ratkaisumalleista on päästävä eroon ja keskityttävä sen sijaan ohjelmiin jotka kehittävät koulun ilmapiiriä kokonaisvaltaisesti ja pitkäjänteisesti. Tällaisten ohjelmien tulisi kehittää ennakoivan valmennuksen avulla yhteisön jäsenten vas-

tuullista käyttäytymistä ja tarjota valmennusta epäsosiaalisen käyttäytymisen kohtaamiseen ja kroonisten käytöshäiriöiden hallintaan. Kouluissa tulisi kehittää sosiaalista käyttäytymistä ja rajoittaa aggressiivista käyttäytymistä, esimerkiksi opettamalla positiivisia vuorovaikutustaitoja (Baker, 1998; Batsche & Knoff, 1994; Swearer ym., 2010).

Yhdysvaltalaisiin kouluampumistapauksiin liittyviä tekijöitä koskeva analyysi osoitti, että kouluyhteisöön kuulumisen tunne on keskeisessä (ehkäisevässä) roolissa: useimmilla koulusurmaajilla oli vain heikot siteet oppilaitoksen henkilökuntaan ja opiskelijatovereihin (Wike & Fraser, 2009). Yhdysvaltalaisessa vuonna 1981 käynnistetystä pitkittäistutkimuksessa (Seattle Social Development Project) havaittiin, että hyvä koulun ilmapiiri (korkea kouluyhteisöön kuulumisen tunne) paransi koulu suorituksia ja vähensi päihteiden käyttöä ja väkivaltaisuutta (Catalano ym., 2004). Myös kotimaassamme yhdeksäsluokkalaisten parissa tehty tutkimus antoi vastaavia tuloksia: koulumyönteisyyttä ilmensivät opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen laatu ja se, että koulu tuntui tutulta ja turvalliselta (Kalalahti, 2007).

Myös koulukiusaaminen liittyy kiinteästi koulun ilmapiiriin. Laajan suomalaisen empiirisen tutkimuksen mukaan 87 prosenttia kiusaamiseen liittyvistä tekijöistä oli yksilöllisiä ja 13 prosenttia yhteisöllisiä (Kärnä ym., 2010). Viimeaikainen tutkimus on osoittanut (esim. Salmivalli, 2010; Swearer ym., 2010), että on tärkeää luoda luokkahuoneisiin, ja sitä kautta koko kouluyhteisöön, koulukiusaamista vastustava henki: Jos muut oppilaat osoittaisivat väheksyvän kiusaamista eivätkä osallistuisi kiu-

saamistahtumaan tai kannustaisi kiusaajaa, hän menettäisi kiusaamiseen kannustavan tärkeän motiivin (Syvertsen, Flanagan & Stout, 2009). Salmivali tutkimusryhmineen onkin osoittanut, että väkivaltaisuudet ovat vähentyneet ja koulun ilmapiiri on parantunut kouluissa, joissa on ollut käytössä pitkäkestoinen ja kokonaisvaltainen koulukiusaamisen syntymistä ehkäisevä ja seurauksia rajoittava malli (Salmivali, Kaukiainen & Voeten, 2005).

Koulun ilmapiiriin liittyvässä tutkimuksessa esitetään harvoin konkreettisia toimenpiteitä koulun ja vanhempien yhteistyön tehostamiseksi. Hudson, Windham ja Hooper (2005) tarjoavat useita esimerkkejä Yhdysvalloissa meillä olevista opinto-ohjaajien ja perheterapeuttien välistä yhteistyötä tehostavista hankkeista (esim. aiemmin mainittu SSDP), joiden on osoitettu vähentäneen nuorisoväkivaltaa.

Koulukuri ja rangaistukset

Vuonna 1994 Yhdysvalloissa säädettiin koulujen osalta aseiden hallussapidon suhteen ns. nollatoleranssilaki (The Gun-Free Schools Act, GFSA), jonka rikkomisen seurauksena on koulusta erottaminen vähintään vuodeksi (Borum ym., 2010). Vaikka laki laajennettiin useissa osavaltioissa koskemaan myös uhkailua ja huumeiden myyntiä, sen positiivisesta vaikutuksesta kouluväkivallan esiintymiseen ei ole vielä näytettyä (emt.). Vaikka on selvää, että oppilaitoksissa tulee ylläpitää kuria ja järjestystä, tutkimukset ovat yksimielisiä siitä että kovien keinojen (esim. metallinpaljastimet, henkilökortit, opiskelijoiden tavaroiden tarkastukset, kaikille pakolliset samanlaiset kouluasut, opiskelijoiden joukkoon soluttautuvat agen-

tit ja aseistetut vartijat) käyttöönotto pikemminkin ruokkii kuin vähentää väkivaltaista käyttäytymistä (Eisenbraun, 2007).

Skiban ja Petersonin (2000) tekemän laajan katsauksen mukaan kovilla rangaistuksilla ja koulukurilla ei voida osoittaa olevan positiivista vaikutusta turvallisen kouluilmapiirin kehittämiseen. He suosittelevatkin että koulukurin nostamisen ja nollatoleranssiliinjan sijaan tulisi panostaa pitkäkestoiisiin henkilökuntaa ja opiskelijoita koskeviin kehittämisohjelmiin, jotka esittelevät menetelmiä konfliktien väkivallattomaan ratkaisuun (esim. toimintamallien kehittäminen häiriökäyttäytymisen suhteen) ja väkivallan uhan aikaiseen tunnistamiseen. Morrisonin ja Skiban (2001) mukaan on keskitytty liikaa tunnistamaan ongelmatapauksia sen sijaan että olisi pyritty vaikuttamaan heidän kehittämiseensä positiiviseen suuntaan. Koska opettajat tunnistavat potentiaaliset ongelmatapaukset luotettavasti jo varhaisessa vaiheessa (Sprague ym., 2001), heidän tulisi erityisesti panostaa luokahuoneilmapiirin kehittämiseen (Eisenbraun, 2007). Positiivisen vahvistamisen (palkitaan mieluummin hyvää kuin rankaistaan huonoa käytöstä) käyttäminen opetuksessa on todettu tehokkaaksi tavaksi vähentää väkivaltaiselle käytökselle alttiiden opiskelijoiden joutumista koulun sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle (Mayer ym., 1993).

Osher ja ryhmä (2010) esittävät edellä kirjoitettuun liittyen konkreettisia lähestymistapoja koulun kurikäytäntöjen ja oppilaiden käytöksen kehittämiseen: Opettajien tulisi luoda luokahuoneisiin yhteistoiminnallinen, motivoiva ja aktiiviseen osallistumiseen kannustava ilmapiiri, jossa opiskelijat ovat osa oppi-

oppilaitoksissa on kuitenkin merkittäviä eroavuuksia, jotka on syytä ottaa huomioon uhka-analyysin käyttömahdollisuuksia pohdittaessa. Esimerkiksi korkea-asteella mielenterveyden ongelmat voivat olla vakavampia keskiastetta pidemmän kehityshistorian, ja hoidon ja/tai seurannan puutteen vuoksi. Lisäksi keskiasteella sosiaalinen integraatio on korkea, jolloin etukäteisviestit ja vihjeet huolestuneilta opiskelijatovereilta (ns. ”hiljaisuuden koodin” murtaminen) ovat todennäköisempiä kuin korkea-asteella jossa opiskelijoiden välillä on vähemmän sosiaalista kanssakäymistä. Wilson-Simmonsin ja ryhmän (2006) Yhdysvalloissa toteuttama empiirinen tutkimus osoittikin, että keskias-teen kouluissakin hiljaisuuden koodin murtaminen on vaikeaa: Vaikka opiskelijatoveri olisi uhannut tuoda aseensa kouluun surmaamistarkoituksessa, osa oppilaista olisi silti jättänyt aikeen paljastamatta aikuisille ja halunnut auttaa häntä palauttamaan kunniansa.

Väkivaltatilanteita koskeva toimintasuunnitelma

Oppilaitoksissa on perinteisesti vaurauduttu perinteisiin uhkakuviin kuten tulipaloon laatimalla toimintasuunnitelma ja harjoittelemalla sen toteuttamista. Kahdenkymmenen yhdysvalloissa vuosina 2005-2008 laaditun raportin analyysin perusteella Fox ja Savage (2009) toteavat, että tällaiset toimintasuunnitelmat eivät ole sellaisenaan sovellettavissa oppilaitokseen kohdistuvaan aseelliseen hyökkäykseen, vaan tarvitaan erityinen väkivaltatilanteita koskeva toimintasuunnitelma. Heidän mukaansa väkivaltatilanteisiin liittyvissä toimintasuunnitelmissa oli kuitenkin eroavuuksia esimerkiksi oppilaitoksen tilojen tehokkaan eristämisen tarpeen

osalta. On selvää, että tulipalon osalta vahinkojen laajuus rajoitetaan tehokkaimmin eristämällä rakennuksen palaava osa, mutta onko tällainen toiminta aseellisen hyökkäyksen kohdalla järkevää, jos on vaarana että osa oppilaista ja henkilökunnasta jää samaan eristettyyn tilaan hyökkääjän kanssa? Raportit olivat yksimielisiä tehokkaan, kaikkialle oppilaitokseen ulottuvan kuulutusjärjestelmän kehittämisestä, mutta jälleen on syytä kiinnittää huomiota sen käytön erityispiirteisiin aseellisen uhan kohdalla: Yhteiset kuulutukset ovat myös hyökkääjän kuultavissa (Fox & Savage, 2009).

Mielenterveyden ongelmien tunnistaminen, hoito ja hoidon seuranta

Useiden koulusurmatapausten analyysi on paljastanut, että tekijällä tai tekijöillä on ollut pitkälle kehittynyt mielenterveyden ongelma (esim. Fox & Savage, 2009; Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien tutkintalautakuntien raportit, 2009, 2010; Newman & Fox, 2009; Vossekuil ym., 2002). Osa tekijöistä oli saanut asiantuntevaa hoitoa, mutta jättänyt oma-aloitteisesti hoidon kesken, joillakin tieto mielenterveyden tilasta ei ollut siirtynyt (esimerkiksi oppilaitoksen vaihdon yhteydessä) viranomaiselta toiselle tai koulun terveydenhoitohenkilökunnalle. On ensiarvoisen tärkeää että mielenterveyden häiriöt tunnistetaan ajoissa, niihin annetaan soveltuvaa hoitoa ja hoidon vaikutuksia seurataan aktiivisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaitosten on tehostettava opiskelijoiden terveydentilan valvontaa ja seuranta uutta terveydenhuoltohenkilöstöä palkkaamalla. Myös mielenterveyshäiriöitä koskevan tiedon liikkumista eri viranomaistahojen välillä tulisi te-

hostaa, vaikka haasteita onkin (esim. tekijöiden täysi-ikäisyyden tietojen siirrolle tuomat rajoitukset).

Koulusurmien vaikutukset koulu yhteisöön ja yhteiskuntaan

Daniels, Bradley ja Hays (2007) korostavat, että koulusurman kaltainen tapahtuma koskettaa koko oppilaitosta. Kouluampumisten jälkivaikutuksia seuranneet tutkimukset ovat osoittaneet niin koulun henkilökunnalla kuin oppilaillakin lyhyt- ja pitkäkestoisia stressi ja traumareaktioita (Fein & Isaacson, 2009; Haravuori ym., 2010; Littleton, Axsom & Grills-Taquechel, 2009; Newman ym., 2004; Suomalainen ym., 2009). Daniels tutkimusryhmineen (2007) suosittelee, että traumaattisen tapahtuman kohteeksi joutuneiden opiskelijoiden lisäksi myös oppilaitoksen muu henkilökunta (psykologit, opettajat, hallintohenkilöt, ym.) saisi osakseen tehokasta jälkihoitoa.

Kouluampumistapausten laaja vaikutus oppilaitosyhteisöjen ulkopuolellakin näkyy pitkäkestoisena voimattomuuden ja turvattomuuden tunteina. Esimerkiksi Jokelan kouluammuntaa paikallistasolla tutkinut ryhmä (Oksanen ym., 2010) raportoi kolmanneksen (34%) vastaajista menettäneen läheisensä tai tuttavansa tapahtumassa. Turvattomuuden tunnetta lietsoo se, että ihmiset eivät ymmärrä mitä he ovat tehneet väärin ansaitakseen koulusurman kaltaisen tapahtuman omassa lähipiirissä tai asuinyhteisössä. Erityisen pelottavaksi koulusurmat tekee se, että niihin liittyy pelko lasten turvallisuudesta (Altheide, 2009).

Lopuksi

Mikään edellä esitellyistä selittäjistä ei tutkimusten mukaan yksin voi aiheuttaa oppilaitokseen kohdistuvaa äärimmäistä väkivaltaantekoa. Esimerkkinä tuhoisasta eri tekijöiden yhdistelmästä voidaan mainita mielenterveyden häiriö yhdistyneenä koulukiusaamiseen, kunnian kulttuuriin ja pakkomielleiseen kiinnostukseen väkivalta viihdettä ja aseita kohtaan.

Tämä katsaus on tehty osana laajempaa tieteellistä koulusurmia koskevaa raporttia, joka ilmestyy Suomalaisten Tiedeakatemian 'Kannanottoja' -julkaisusarjassa (Punamäki ym., 2011). Kiitän lämpimästi yhteistyöstä ja hedelmällisestä ajatustenvaihdosta työryhmän puheenjohtajaa, professori Raija-Leena Punamäkeä, sekä ryhmän muita jäseniä, professori Kirsi Tirriä ja professori Mauri Marttusta.

Lähteet

- Altheide, D. L. (2009). The Columbine Shootings and the Discourse of Fear. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1354-1370.
- Baker, J. A. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Borum, R., Cornell, D. G., Modzeleski, W., & Jimerson, S. R. (2010). What Can Be Done About School Shootings? A Review of the Evidence. *Educational Researcher*, 39(1), 27-37.
- Brown, R. P., Osterman, L. L., Barnes, C. D. (2009). School Violence and the Culture of Honor. *Psychological Science*, 20(11), 1400-1405.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.

- Cornell, D. G. (2004). Student Threat Assessment. Teoksessa E. Gerler (toim.), *Handbook of School Violence* (pp. 115-136). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Cornell, D. G., Sheras, D., Gregory, A., Fan, X. (2009). A Retrospective Study of School Safety Conditions in High Schools Using the Virginia Threat Assessment Guidelines Versus Alternative Approaches. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 119-129.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hays, M. (2007). The Impact of School Violence on School Personnel: Implication for Psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 652-659.
- Derzon, J. H. (2001). Antisocial behavior and the prediction of violence: A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 38(2), 93-106.
- Dwyer, K. P., Osher, D., & Hoffman, C. C. (2000). Creating Responsive Schools: Contextualizing Early Warning, Timely Response. *Exceptional Children*, 66(3), 347-365.
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 459-469.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136-150.
- Fein, A. H., & Isaacson, N. S. (2009). Echoes of Columbine. The Emotion Work of Leaders in School Shooting Sites. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1327-1346.
- Ferguson, C. J. (2008). The School Shooting/Violent Video Game Links: Causal Relationship or Moral Panic? *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 5, 25-37.
- Ferguson, C. J., Rueda, S. M., Cruz, A. M., Ferguson, D. E., Fritz, S., & Smith, S. M. (2008). Causal Relationship or Byproduct of Family Violence and Intrinsic Violence Motivation? *Criminal Justice and Behavior*, 35(3), 311-322.
- Fox, J. A., & Savage, J. (2009). Mass Murder Goes to College: An Examination of Changes on College Campuses Following Virginia Tech. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1465-1485.
- Furlong, M. J., Bates, M. P., & Smith, D. C. (2001). Predicting School Weapon Possession: A secondary analysis of the youth risk behavior surveillance survey. *Psychology in the Schools*, 38(2), 127-139.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The School in School Violence: Definitions and Facts. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8(2), 71-81.
- Hakala, S. (2009). *Koulusurmat verkostoyhteiskunnassa. Analyysi Jokelan ja Kauhajoien viestinnästä*. Viestinnän tutkimuskeskus CRC. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakala, S., & Sumiala, J. (2009). Media tekee koulusurmaajasta kuolemattoman. Teoksessa T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.), *Kauhajoien jälkipaini* (pp. 10-12). Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 25. Luettu 01.06.2010 osoitteesta: <http://polsos.files.wordpress.com/2010/04/kauhajoien-jalkipaini.pdf>
- Haravuori, H., Berg, N., Kiviruusu, O., & Marttunen, M. (2010). Effects of Media Exposure on Adolescents Traumatized in a School Shooting. *Journal of Traumatic Stress*. Hyväksyty julkaistavaksi.
- Harter, S., Low, S. M., & Whitesell, N. R. (2003). What Have We Learned from Columbine: The Impact of the Self-System on Suicidal and Violent Ideation Among Adolescents. *Journal of School Violence*, 2(3), 3-26.
- Hawkins, S. R., Campanaro, A., Bice Pitts, T., & Steiner, H. (2002). Weapons in an Affluent Suburban School. *Journal of School Violence*, 1(1), 53-64.
- Hudson, P. E., Windham, R. C., & Hooper, L. M. (2005). Characteristics of School Violence and the Value of Family-School Therapeutic Alliances. *Journal of School Violence*, 4(2), 133-146.
- Jokelan koulusurmien tutkintalautakunta (2009). *Jokelan koulusurmat 7.11.2007*. Julkaisu 2009:2. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Kalalahti, M. (2007). Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus*, 38(5), 417-431.
- Kauhajoien koulusurmien tutkintalautakunta (2010). *Kauhajoien koulusurmat 23.9.2008*. Selvityksiä ja ohjeita 11/2010. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Kingery, P. M., & Goggeshall, M. B. (2001). Surveillance of School Violence, Injury, and Disciplinary Actions. *Psychology in the Schools*, 38(2), 117-126.
- Kleck, G. (2009). Mass Shootings in Schools: The Worst Possible Case for Gun Control. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1447-1464.
- Kreus, J., Pelkonen, N., Ranta, T., Turunen, T., Viitanen, J., & Vuoripuro, J. (2010). *Korkeakoulun turvallisuuskäsikirja - vakavien henkilörikkien hallinta*. Espoo: Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T.D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2010). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program. *Ilmestyy Child Development lehdessä*.
- Langman, P. (2009). Rampage school shooters: A typology. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 79-86.
- Larkin, R. W. (2009). The Columbine Legacy. Rampage Shootings as Political Acts. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1309-1326.
- Lawrence, R. G., & Birkland, T. A. (2004). Guns, Hollywood, and School Safety: Defining the School-Shooting Problem Across Public Arenas. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1193-1207.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., &

- Phillips, S. (2003). Teasing, Rejection, and Violence: Case Studies on the School Shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
- Mayer, G., Mitchell, L., Clementi, T., Clement-Robertson, E., Myatt, R., & Bullara, D. T. (1993). A Dropout Prevention Program for At-Risk High School Students: Emphasizing Consulting to Promote Positive Classroom Climates. *Education and Treatment of Children*, 16(2), 135 - 146.
- Morrison, G. M., & Skiba, R. (2001). *Psychology in the Schools*, 38(2), 173-184.
- Muschert, G. W. (2007). Research in School Shootings. *Sociology Compass*, 1(1), 60-80.
- Möller, I., & Krahé, B. (2009). Exposure to violent video games and aggression in German adolescents. *Aggressive Behavior*, 35, 75-89.
- Newman, K., & Fox, C. (2009). Repeat Tragedy: Rampage Shootings in American High School and College Settings, 2002-2008. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1286-1308.
- Newman, K. S., Fox, C., Harding, D. J., Mehta, J., & Roth, W. (2004). *Rampage: The Social Roots of School Shooting*. New York: Basic Books.
- Oksanen, A., Räsänen, P., Nurmi, J., & Lindström, K. (2010). "This can't happen here!" Community Reactions to School Shootings in Finland. *Research on Finnish Society*, 3, 19-27.
- Oliver, R., & Oaks, I. N. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationships. *School Counselor*, 41(3), 199-202.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86(4), 852-875.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational researcher*, 39(1), 48-58.
- O'Toole, M. E. (2001). *The School Shooter: A Threat Assessment Perspective*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation.
- Poliisi (1989). *Rauman surmien esitutkintapöytäkirja*. Rauman poliisilaitos, rikososasto.
- Punamäki, R-L., Tirri, K., Nokelainen, P., & Marttunen, M. (2011). *Koulusurmat: Yhteiskunnalliset ja psykologiset taustat ja ehkäisy*. Suomalaisen Tiedeakatemia kannanottoja -sarja, osa 2. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Reddy, M., Borum, R., Berglund, J., Vossekuil, B., & Fein, R. (2001). Evaluating risk for targeted violence in schools: Comparing risk, assessment, threat assessment, and other approaches. *Psychology in the Schools*, 38(2), 157-172.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Skiba, R. J., & Peterson, R. L. (2000). School Discipline at a Crossroads: From Zero Tolerance to Early Response. *Exceptional Children*, 66(3), 335-347.
- Sprague, J., Walker, H. M., Stieber, S., Simonsen, B., & Nishioka, V. (2001). Exploring the relationship between school discipline referrals and delinquency. *Psychology in the Schools*, 38(2), 197-206.
- Suomalainen, L., Haravuori, H., Berg, N., Kivuruusu, O., & Marttunen, M. (2009). *Jokelan koulukeskuksen ampumissurmille altistuneiden oppilaiden selviytyminen, tuki ja hoito. Kahden vuoden prospektiivisen seurantatutkimuksen väliraportti*. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen väkiraportti. Raportteja 8/2009. Jyväskylä: Gummerus.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Syvertsen, A. K., Flanagan, C. A., & Stout, M. D. (2009). *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 219-232.
- Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of School Attacks in the United States*. Washington, DC: United States Secret Service and United States Department of Education.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Wike, T. L., & Fraser, M. W. (2009). School Shootings: Making sense of the senseless. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 162-169.
- Wilson-Simmons, R., Dash, K., Tehranifar, P., O'Donnell, L., & Stueve, L. (2006). What Can Student Bystanders Do to Prevent School Violence? Perceptions of Students and School Staff. *Journal of School Violence*, 5(1), 43-62.

Ammatillinen opettaja laajenevan työelämäyhteistyön kehittäjänä

Taina Halsvaha
Päätoiminen tuntiopettaja, KM
Turun ammatti-instituutti, Terveyden ja
hyvinvoinnin tulosalue
taina.halsvaha@turkuai.fi

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn.

Abstrakti

Työ- ja elinkeinoelämän merkitys on viime vuosina lisääntynyt voimakkaasti toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillisen koulutuksen tarve ja suosio on kasvanut ja koulutuspaikkoja on lisätty. Keväällä 2009 Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa tehtiin Pro gradu -työnä tutkimus, jossa selviteltiin vuosina 2004 - 2007 Turun ammatti-instituutin TAI-osaajat-hankkeessa opettajien työelämäjaksoilla työskennelleiden ammatillisten opetta-

jen kehittäjäyysroolien (Eerola & Majuri, 2006, s. 55 - 57) omaksumista. Lisäksi tutkittiin heidän käsityksiään opetussuunnitelman konstruktivististen periaatteiden (OPH 20/011/2000, liite) toteutumisesta opetuksessa koulun ja työelämän oppimisympäristöissä ja työelämän kanssa yhteistyössä toteutetun oppimisen pedagogisesta laadusta, haasteista sekä kehittämistarpeista työelämä- ja tutkinto- sekä toiminnan käytännön toteutuksen näkökulmista.

Tutkimus toteutettiin sähköisenä Webropol- kyselynä, joka koostui kolmesta viisiportaisesta Likert-asteikollisesta väittämäsarjasta ja kuudesta avoi-

mesta kysymyksestä. Vastauksia saatiin yhteensä 33 opettajalta (vastausprosentti 40,7 %) eri koulutusaloilta. Tutkimuksen muut taustamuuttujat olivat: opettajan palkkauseruste (kokonaistyöaika $n = 12$; tuntiperusteinen työ $n = 21$) ja opetuskokemuksen pituus (alle 20 vuotta $n = 18$ ja yli 20 vuotta $n = 15$). Tulosten mukaan työelämäjaksoilla toimineet ammatilliset opettajat olivat omaksuneet vahvasti uuden, työelämän ja koulun välittäjänä toimivan opettajan roolin ja samalla he mielsivät itsensä myös työ- ja elinkeinoelämän kehittäjiksi. Opetussuunnitelman konstruktivistisista perusteista alle 20 vuotta opettaneet ja tuntiperustaisen palkkauksen piiriin kuuluvat opettajat olivat tyytyväisimpiä ”Oman osaamisen arviointi- ja vuorovaikutustaitojen” ($p = ,016$) ja ”Oppimisen sosiaalisuuden” ($p = ,036$) toteutumiseen. Yli 20 vuotta opettaneet epäilivät ”Tiedonhankinta- ja ongelmanratkaisutaitojen” toteutumista ($p = ,030$) ja työelämässä tapahtuvan oppimisen riittävää resurssointia ($p = ,025$). Opettajan osuutta työelämäoppimisen onnistumisessa pidettiin tutkimuksen mukaan ensiarvoisen tärkeänä ja työelämäyhteistyön pedagoginen laadukkuus yhdistettiin opettajan henkilökohtaisiin kontakteihin ja resurssointiin, joka mahdollistaa työssäoppimispaikkojen sitouttamisen ja yhteistyön syventämisen. Opettajan työelämäjaksoja ja roolinvaihtomahdollisuutta pidettiin siten välttämättöminä laadukkaan oppimisyhteistyön syntymiselle, toiminnalle ja kehittämiselle.

Ammatillisen koulutuksen ja - opettajuuden muutos

Vuonna 1998 Suomen koulutusjärjestelmä muotoiltiin uudeen koulutusasteittain etene-

väksi ja ammatillisesta koulutuksesta muodostettiin lukion kanssa rinnakkaista toisen asteen koulutusta (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998). Samassa yhteydessä lähdettiin kehittämään myös ammatillisen koulutuksen järjestämistapaa. Osia ammatillisesta opetuksesta muokattiin toteutettavaksi aidoissa työelämän ympäristöissä työssäoppimisjaksojen ja näyttöjen muodossa, samalla kun niihin liittyvää opiskelijoiden arviointia siirrettiin kentillä toimivien eri alojen ammattilaisten tehtäväksi. Uudet toimintamallit ovat herättäneet sekä innostusta että hämmennystä. Ammatillisen opettajan rooli on uudistusten myötä muuttunut ja myös työnantajapuoli pitää työssäoppimisen ohjaustehtävää vaativana (Vertanen, 2002, s. 174 - 175).

Ammatillisen opettajan työ on vuosikymmenten aikana ollut jatkuvassa liikkeessä. Kun opettajan työ vielä 1950-1970-luvuilla keskittyi ammatin opetukseen, alkoi 1980-luvulla kasvatuksen merkitys korostua ja 1990-luvulla opettajan rooli vaihtui jo pedagogiseen asiantuntijuuteen ja oppimiskokemusten mahdollistamiseen yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa (Tiilikkala, 2004, s. 231 - 243). Tänäpäin ammatilliselta koulutukselta ja opettajilta odotetaan yhä painavampaa panosta myös moniin yhteiskunnallisiin haasteisiin, kuten nuoren syrjäytymisuhkaan ja työtömyyteen, toisaalta myös tarpeeseen pidentää työuria ja ammattitaitoisen työvoiman saatavuuden takaamiseen suurten ikäluokkien eläköityessä. Myös uudet oppimiskäsitteet tuovat mukanaan uusia odotuksia opettajan valmiuksista siirtää opetusta pois perinteisestä luokkahuoneopetuksesta normaaleille työpaikoille tai niiden toimintaperiaatteita noudattaviin oppimisympäris-

töihin (Helakorpi, 2006, s. 22; Luukkainen, 2008, s.197). Opettajilta odotetaan kykyä ylittää vanhoja raja-aitoja ja ammatillisen opettajan toiminnan tavoitteeksi on nostettu käytännön tekemisen taitojen liittäminen nykyistä paremmin teoreettiseen tietoainekseen (Luukkainen, 2008, s. 197). Pelkkä käytännön tehtävissä harjaantuminen kun voi viedä kohti rutiininomaista, mekaanista suorittamista. Opettajia tarvitaan siis reflektoimaan käytännön kentillä hankittavaa taitoa (Hakkarainen, 2008, s. 124).

Helakorpi (2006, s. 57) on kuvannut ammatillisen opettajan asiantuntijuuden koostuvan neljästä osa-alueesta: substanssiosaamisesta, pedagogisesta osaamisesta, kehittämisosaamisesta ja yhteisöosaamisesta. Opettajan osaaminen kiinnittyy näiden kautta sekä tiedettä työn maailmaan ja koulutuspolitiikkaan, kasvatukseen maailmaan ja oppijan psyykkisen kasvun tukemiseen, tulevaisuuskuvaan, visiointiin ja yhteiskunnallisiin kehittämistehtäviin. Tulevaisuudessa Helakorpi näkee ammatillisen opettajan työssä koulun työyhteisön ja yhteiskunnallisen ja työnmaailman yhteistyöverkoston merkitysten vielä kasvavan. Myös Luukkainen (2004, s. 281-283) kuvaa opettajan tehtävää tulevaisuussuuntautuneeksi työelämän kehittäjäksi. Mitä tästä kaikesta ajattelee ammatillinen opettaja, millaisena hän näkee tämän päivän todellisuuden opetuksen työelämäyhteistyötä koskevien odotusten keskellä?

Eerola ja Majuri (2006, s. 55 - 57) ovat tutkineet ammatillisten opettajien käsityksiä lisääntyvän työelämäyhteistyön vaikutuksista omaan rooliinsa. Tutkimus tehtiin vuonna 2005 OPH:n ohjausryhmän valitsemilla koulutusaloilla

(tekniikka- ja liikenne/matkailu-, ravitsemis- ja talousala/yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala). Tutkimuksessa löytyneet muutosroolit olivat:

1. Yhteistyön tekijä
2. Opettajasta muuntunut ohjaaja
3. Elinikäinen oppija
4. Perinteiden rikkoja
5. Entinen virkamies
6. Koulutuksen edustaja ja myyntimies.

Opettajien kokemus heiltä odotetusta ammatillisen opettajan uusista rooleista painottui myönteisiin, uutta luoviin rooleihin lukuun ottamatta roolia ”entinen virkamies”, jonka Eerolan ja Majurin tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat ristiriitaisena, kehittäjäpaineiden, heikentyneiksi koettujen työehtojen ja työssä jaksamisen vyyhdiksi. Rooliin liittyi mm. työn tekemiseen tarvittavan ajan kasvaminen ja leivittäytyminen myös virka-ajan ulkopuolelle koulutusalan, opiskelijoiden ja työelämän ehtojen mukaan.

Opettajan rooli koulun ja työelämän yhdistäjänä ja sen myötä työelämäosaamisen tarve kasvoikin korostuneen tärkeäksi 2000-luvun alussa työssäoppimisen ja näyttöjen käyttöön oton jälkeen. Uusi koulutuspolitiikka korostaa koulutuksen ja työelämän yhteistyötä ja yhteyttä. Opetusministeriön ns. ammattiopistostrategian mukaan keskeisiä kehittämiskohtia ovat mm. koulutuksen työelämävastaavuuden ja työelämäyhteyksien vahvistaminen, työpaikoilla tapahtuvan opiskelun järjestäminen ja opetushenkilöstön osaamisen hyödyntäminen ja kehittäminen (Helakorpi 2010, s. 44 - 45). Tuoreen väitöstutkimuksen (Paaso, 2010) mukaan ammatillisen opettajan tulevaisuudenkin haas-

teet löytyvät paitsi opiskelijoiden ammattiin oppimisen tukemisesta, entistä vahvemmin myös työelämän palvelu- ja kehittämistehtävistä ja ammatillisten osaamistarpeiden ennakkoinnin alueelta. Työelämäoppiminen voi olla paljon muutakin kuin nyt jo tuttua työssäoppimista ja näyttötyöskentelyä. Kehittämismahdollisuuksia löytyy esim. alueellisesti ja paikallisesti räätälöidystä oppimisesta edistävistä toiminnoista ja ”koulun viemisestä työelämään”.

Ammatillisen koulutuksen konstruktivistinen opetussuunnitelma

Ammatillisen koulutuksen kaikille ammattialoille yhteisen opetussuunnitelman perusteita yhdistävät konstruktivistiset lähtökohdat. Oppija nähdään aktiivisena toimijana, oppiminen rakentuu aikaisemman aineksen päälle ja oppimiskokemusten käsittely yhdessä kokeneiden työntekijöiden ja opettajien kanssa nähdään merkittävänä. Osaaminen koostuu ammatitieteoriasta ja käytännön taidoista muodostaen monikerroksisen kokonaisuuden, johon myös kokemuksen myötä kasvava ns. hiljainen tieto liittyy (OPH 20/011/2000, liite).

Teorian ja käytännön yhdistyminen saa vankkaa kannatusta kaikilta osapuolilta, sitä haluavat lisätä työelämä, opettajat ja ennen kaikkea toiminnallisesti suuntautuneet opiskelijat (Eerola & Majuri, 2006, s. 3). Myös oppimisen sosiaalisuus ja oppimaan oppimisen taidot nähdään elinikäiseen oppimiseen liittyvinä avaintaitoina ammatillisessa koulutuksessa. Miten ne sitten on tällä hetkellä onnistuttu toteuttamaan opetuksen todellisuudessa, jäävätkö opetussuunnitelman kauniit periaatteet pölyt-

tymään pelkäksi jargoniksi vai kokevatko opettajat, että konstruktivistiset perusteet todella elävät arkipäivän tilanteissa koulussa ja työelämäoppimisessa?

Tutkimuksen toteuttaminen

Yksi opettajien työelämäosaamisen laajentamiseen tähdännyt kehittämishanke oli Turun ammattinstituutissa vuosina 2004 - 2007 ESR:n tuella toteutettu opettajien työelämäjaksojen TAI-osajat -hanke. Hankkeen pää tavoitteena oli ”kehittää opettajien ammattitaitoa sekä lisätä ja syventää opettajien henkilökohtaisia yhteistyökontakteja työelämään sekä edistää asiantuntijavaihtoa”. Hankkeen aikana opettajilla oli mahdollisuus päästä tutustumaan työelämään 1 - 2 kk ajaksi ja työelämästä kerätyn tiedon avulla oppilaitoksessa haluttiin kehittää opetusta vastaamaan entistä paremmin työelämän tarpeita. Hankkeen aikana työelämäjaksoja toteutui yli 140 työpaikassa ja niihin osallistui opettajia kaikilta koulutusaloilta (TAI-osajat -hanke, 2007).

Tämä TAI-osajat -hankkeen puitteissa työelämäjaksoilla työskennellyt ammatillisten opettajien ryhmä valittiin tutkimuksen kohderyhmäksi. Tutkimus suoritettiin toukokuussa 2009 sähköisenä Webropol-kyselynä. Kohderyhmästä oli tutkimusajankohdanta Turun ammattinstituutin sähköpostijärjestelmän kautta tavoitettavissa 81 henkilöä, joista kyselyyn vastasi 33, vastausprosentiksi saatiin 40,7 %.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää työelämäjaksoilla työskennelleiden opettajien kehittäjäroolien omaksumista Eerolan ja Majurin (2006) tutkimuksen roolien pohjalta. Lisäksi haluttiin selvittää opettajien käsityksiä

opetussuunnitelman yhteisen osan konstruktivistisen perustan toteutumisesta ja pedagogisista kehittymishaasteista koulun ja työelämän oppimisympäristöissä. Kyselyn ensimmäisessä osuudessa kerättiin vastaajan taustatietoja: ammattiala, koulutustausta, ammatillisen työkokemuksen ja opetustehtävissä toimimisen pituus, opetettavat aineet, palkkausperuste ja omakohtainen työelämäyhteistyökokemus. Kyselyn toinen osuus rakentui kolmesta viisiportaisella Likert-asteikolla arvioitavasta väittämäsarjasta, jotka liittyvät opettajan omaksumaan kehittäjärooliin, ammatillisen koulutuksen kaikille aloille yhteisen opetussuunnitelman konstruktivistiseen perustaan ja työelämäyhteistyössä toteutettavan oppimisen pedagogisista haasteisiin (työelämä-, tutkinto- ja käytännön toteutuksen näkökulmat). Edellä mainittuihin aihepiireihin liittyen tutkimukseen kuului myös kuusi avointa kysymystä.

Vastaajat edustivat kolmea koulutusala: Matkailu-, ravitsemis- ja talousala (n = 11), Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala (n = 9) ja Tekniikan ja liikenteen ala (n = 13). Kokonaan ilman vastauksia jäi Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala. Koulutusalojen lisäksi taustamuuttujina toimi opettajien palkkausperuste ja opetuskokemuksen pituus. Palkkausperusteet jakaantuivat kokonaistyöaikaan (n= 12) ja opetustunteihin perustuva työhön (n = 21). Opetuskokemuksen pituuden perusteella vastaajat jakaantuivat alle 20 vuotta (n = 18) ja yli 20 vuotta opettaneisiin (n = 15). Taustamuuttujiksi valittiin palkkausperuste ja opetuskokemuksen pituus, koska haluttiin vertailla, heikentääkö tuntiperustainen palkkaus tai pitkä työura opettajien kiinnostusta ke-

hittämiseen. Viimeaikaisessa keskustelussa koulutuksen järjestäjät ovat epäilleet opettajan perinteisen, opetustunteihin perustuvan palkkauksen muodostuvan keskeiseksi työelämäyhteistyön esteeksi (Eerola & Majuri 2006, 45). Tutkimukseen osallistunut, TAI-osaajat -hankkeessa toiminut opettajajoukko edusti valikoitunutta, työelämäyhteistyöhön myönteisesti suhtautuvaa ja siinä monipuolisesti kuunnostautunutta opettajaryhmää. Taustatietojen yhteydessä vastaajat nimesivät yhteensä kuusitoista erilaista työelämäyhteistyön muotoa, ja yli puolella vastaajista oli omakohtaista kokemusta vähintään kahdeksasta. Nämä olivat: työssäoppimisen ja näyttöjen ohjaus, yritysvierailut ja tutustumiskäynnit, yhteistyöprojektit ja opinnäytetyöt, koulutuksen suunnitteluyhteistyö, alakohtainen koulutus ja asiakastyöt.

Koska kerätty aineisto ei täyttänyt satunnaisuusvaatimusta, tehtiin analyysi parametrittomilla, jakaumasta vapaille testeillä, joiden katsotaan soveltuvan paremmin myös Likert-asteikolle ja pienelle otoskoolle (Metsämuuronen, 2004, s. 9-10; s. 13 - 14). Analyysin aluksi luotiin tutkimuksen osa-alueita kuvaavat summamuuttujat, jotka luokiteltiin tasoluokkiin (positiiviset - kielteiset/epäröivät). Tutkimusta jatkettiin ristiintaulukoimalla jako taustamuuttujittain (koulutusala, palkkausperuste, opetuskokemus). Tästä edettiin tuloksiin Fisherin tarkalla testillä, jonka katsotaan sopivan myös vinoille, 3x2 kokoisille taulukoille (Metsämuuronen, 2004, s. 133 - 134; s. 144 - 152).

Ammatillisen opettajan rooli

Ammatillisen opettajan omaksua kehittäjyysroolia tutkittiin Eerolan ja Majurin (2006, s. 55 - 57) kuvaamien ammatillisen opettajuuden muutosroolien pohjalle rakennetun summamuuttujan avulla.

Ammatillisen opettajan kehittäjyysrooli

($\alpha = 0,759$; $ka = 3,8$; $kh = 0,8$)

1. "Ammatillisena opettajana tehtäväni on toimia työelämän kehittäjänä."
2. "Työelämäyhteistyön lisääntyminen on lisännyt myös opettajien yhteistyötä koulun sisällä."
4. "Koen työssäoppimisen ohjaamisen muuttaneen luokkaopetustani ohjauksellisempaan suuntaan."
8. "Opettajien työelämäjaksojen aikana työelämän edustajat voisivat luontevasti toimia koululla opettajan tehtävissä."
9. "Koulussa työelämäverkostoitumista tuetaan yhteistyön riittävällä resurssoinnilla."
10. "Koen luontevana työskennellä opiskelijoideni vierellä käytännön tehtävissä."
11. "Koen tehtäväkseni oman alani vetovoimaisuudesta huolehtimisen."
12. "Opettajana koen työelämäkännit luontevana osana työtäni."

Tulosten mukaan tämä TAI-osaajat-hankkeen työelämäjaksoilla työskennellyt opettajajoukko samastui selkeästi työelämäyhteistyöhön osallistuvan opettajan kuvaan (vrt. Eerola & Majuri, 2006, s. 55 - 57), ja koki paikkansa koulun ja

työelämän välillä luontevana ja tärkeänä. Kaikkien alojen yhteinen kehittäjyysroolin keskiarvo oli 3,8 ja tulokset olivat hyvin samantyyppisiä kaikilla koulutusaloilla sekä palkkauserusteen ja opetuskokemuksen perusteella tehdyssä vertailussa.

Opetussuunnitelman oppimis- ja tiedonkäsityksen toteutuminen

Opettajien käsityksiä opetussuunnitelman oppimis- ja tiedonkäsitysten toteutumisesta tutkittiin neljän ammatillisen opetuksen kaikille aloille yhteisen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 20/011/2000, liite) pohjalta muodostettujen neljän summamuuttujien avulla.

Oman osaamisen arviointi- ja vuorovaikutus-taidot

($\alpha = 0,61$; $ka = 3,49$; $kh = 0,57$)

1. "Opiskelijoiden kriittisyyttä ja tiedonarviointitaitoja tuetaan aktiivisesti koulussa tapahtuvassa opetuksessa."
11. "Työssäoppimisen ohjaajat tukevat opiskelijan oman osaamisen arviointitaitoa käytännön työskentelyssä opiskelijan opintojen vaiheen ja to-jakson oppimistavoitteiden suunnassa."
12. "Koulutalomme tarjoaa opiskelijan yksilöllisen opiskelutyylin mukaista ohjausta."
14. "Koulun oppimistilanteissa harjoitellaan riittävästi tiimityötaitoja."
15. "Vuorovaikutus- ja viestintätaitojen opetus kytkeytyy ammatillisiin tilanteisiin."

Teoria-tiedon ja käytännön taidon integroituminen ja sen tukeminen

($\alpha = 0,74$; $ka = 3,7$; $kh = 0,63$)

2. "Koulussa opiskelijoiden tiedon yhdistelemistä helpotetaan yhteen liittyvillä opintojaksoilla."
3. "Työelämässä opiskelijat pääsevät toimimaan aktiivisesti työssäoppimisen tavoitteiden mukaisissa tehtävissä."
5. "Koulutalossamme toteutettu opetus tukee teoreettisen tiedon muuntamista käytännön toiminnaksi."
10. "Opiskelijoiden työskentelyn vastuullisuuden kehittämiseen kiinnitetään opetuksessa paljon huomiota."

Oppimisen sosiaalisuus

($\alpha = 0,65$; $ka = 3,7$; $kh = 0,9$)

13. "Työssäoppimisessa opiskelijat sisäistävät toimivan ammatillisen kulttuurin."
16. "Näyttöjen arviointi tukee merkittävästi opiskelijan kasvua ammatti-ihmisenä."

Tiedon-hankinta- ja ongelmanratkaisutaidot, aktiivisuus

($\alpha = 0,74$; $ka = 3,8$; $kh = 0,7$)

4. "Työssäoppiminen ja näytöt lisäävät opiskelijan aktiivisuutta tiedonhankinnassa."
6. "Teoreettisen opetuksen yhteydessä pidän tärkeänä keskustella aiheeseen liittyvistä opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista."

7. "Työssäoppimisjaksot kehittävät opiskelijoiden käytännön ongelmanratkaisutaitoja monipuolisesti."

8. "Työssäoppiminen pelkistyy käytännössä liian usein työtehtävien mekaaniseen suorittamiseen."

Yleisesti osallistujat näkivät opetussuunnitelman konstruktivististen periaatteiden toteutuvan hyvin koulun ja työelämän tarjoamissa oppimistilanteissa. Koulutusaloista Matkailu-, ravitsemus- ja talousalan opettajat olivat täysin tyytyväisiä "Oman osaamisen arviointi- ja vuorovaikutustaitojen" toteutumiseen (100 %), Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opettajat "Teoriatiedon ja käytännön taidon integroitumiseen ja sen tukemiseen" (100 %) ja Tekniikan alan opettajat tasavahvasti "Oman osaamisen arviointi- ja vuorovaikutustaitojen" (84 %) ja "Oppimisen sosiaalisuuden" (84 %) toteutumiseen. Kaiken kaikkiaan tulokset olivat erittäin positiivisia, pientä epäröintiä oli nähtävissä ainoastaan Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla, jossa "Oppimisen sosiaalisuuteen" tyytyväisiä oli alle puolet eli 45 % opettajista. Eriytyisen tyytyväisiä opetussuunnitelman konstruktivistisen perustan toteutumiseen olivat tuntipalkkauksen piiriin kuuluvat opettajat: tilastollisesti lähes merkitseviä eroja löytyi "Oman osaamisen arviointi- ja vuorovaikutustaidoista" ($p = ,016$) ja "Oppimisen sosiaalisuudesta" ($p = ,036$). Yli 20 vuotta opettaneet olivat puolestaan muita kriittisempiä "Tiedonhankinta- ja ongelmanratkaisutaitojen" toteutumisesta, myös tässä osiossa ero oli tilastollisesti lähes merkitsevä ($p = ,030$).

Työelämäyhteistyössä toteutettava ammatillinen opetus

Työelämäyhteistyössä toteutettavaa oppimista arvioitiin työelämä- ja tutkintonäkökulmista sekä lisäksi käytännön toteutuksen kannalta. Työelämänäkökulmassa huomioitiin opettajan käsitysten mukaisesti työpaikan panostus ohjaustyöhön, palaute jaksojen ohjeistuksesta ja opiskelijan oppimismahdollisuudet.

Työelämä-näkökulma

($\alpha = 0,766$; $ka = 3,0$; $kh = 0,9$)

1. "Työssäoppimisen ohjaajat ovat motivoituneita ohjaamaan opiskelijoiden käytännön opintoja."
3. "Työpaikoilta löytyy riittävästi aikaa opiskelijoiden oppimisen ohjaamiseen."
6. "Työpaikkaohjaajat pitävät nykyistä kirjallista työssäoppimis- ja näyttöohjeistusta toimivana."
8. "Työpaikkaohjaajat pitävät näyttökokeita työelämän todellisuutta vastaavina."
14. "Työssäoppimispaikassa opiskelija saa monipuolisen kuvan ammattialalla tarvittavasta osaamisesta."

Kaikkien koulutusalojen yhteistuloksissa työelämänäkökulmaan oltiin melko tyytyväisiä. Työelämä-näkökulmassa tilastollisia eroja tuli esiin ainoastaan opettajien opetuskokemuksen perusteella tehdyssä vertailussa, yli 20 vuotta opetustehtävissä toimineiden opettajien käsitysten painottuessa tilastollisesti lähes merkitsevästi ($p = ,025$) kielteiselle kannalle. Haasteina nähtiin vaikeus löytää monipuolisia työssäoppi-

mispaikkoja, ohjaajien motivaatio ja ohjauksen laatu.

Työelämävastaavuuden kehittämistarpeina avoimissa kysymyksissä nostettiin esiin mm. todellisten yhteistyösuhteiden synnyttäminen työelämän kanssa (39 %, $n = 13$) ja työssäoppimispaikkojen ohjauksen laatu (21 %, $n = 7$).

Tutkintovastaavuuden näkökulmassa tutkittiin opettajien käsityksiä neljän väittämän muodostaman summamuuttujan avulla:

Tutkinto-näkökulma

($\alpha = 0,6$; $ka = 2,9$; $kh = 0,9$)

2. "Työssäoppimisen ohjaajat ovat hyvin perillä koulutuksen tavoitteista."
5. "Työpaikkaohjaajilla on selkeä käsitys opiskelijoiden oppimistavoitteista työelämäjaksolla."
7. "Työpaikkaohjaajien tekemä opiskelija-arviointi toteutuu oikeudenmukaisesti kriteerien perusteella."
18. "Työssäoppimisessa opiskelija on vaarassa joutua toimimaan työvoimana ilman riittävästi työpaikkaohjaajan antamaa ohjausta."

Tutkintonäkökulmasta tarkasteltuna esim. ohjaajan tietämys työelämäjakson oppimistavoitteista ja arvioinnin kriteeriperustaisuus hieman epäilyttivät vastaajia, vaikka tilastollisesti havaittavaa eroa ei syntynyt. Tässä osuudessa ei myöskään koulutusalojen, palkkausperusteiden tai opetuskokemuksen pituuden perusteella tehdyssä vertailussa noussut eroja.

Työelämäyhteistyön käytännön toteutus herätti huolta opettajissa. Avoin-

ten kysymysten vastauksissa vastaajista 60 % (n = 20) korostikin resurssien merkitystä kehittämistyölle. Joillakin koulutusaloilla työssäoppimista toteutettiin vielä harjoittelutyypisesti tai sen mahdollisuuksia hyödynnettiin vain rajoituneesti. Resursseja kaivattiin myös opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien yksilöllisiä tarpeita huomioivaan ohjaamiseen ja työelämäoppimisen mahdollisuuksien nykyistä laajempaan kehittämiseen ja hyödyntämiseen oppimisympäristöinä. Tutkimukseen vastanneista opettajista 42 % (n = 14) korosti oppimistavoitteiden realistisuuden merkitystä. Opettajat toimivat ylevän opetus suunnitelman ja ajoittain raadollisena näyttäytyvän todellisuuden välittäjinä. Huippuunsa hiottujen ammattiosaamisen vaatimusten siirtäminen työelämä ja yrityskulttuuriin koetaan vaikeana, myös koulun monisivuiset kirjalliset ohjeistukset ovat työelämälle vieraita ja ”ylimääräisiä”. Lisähaasteensa tehtävään antaa oppijan yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten huomiointi. Koululta opettajat odottivat esim. parempaa lukujärjestysten organisointia helpottamaan koulun ja työelämän välillä sukkulointia, kehittämisen ja keskustelun foorumien luomista koulun ja työelämän välille (33 %; n = 11) ja opettajien työelämäjaksoja (42 %; n = 14) opetuksen pedagogista kehittämistä varten.

Yhteenveto ja pohdinta

Tämän tutkimukseen osallistuneet opettajat edustivat valikoitunutta, erityisen aktiivisesti ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyön kehittämiseen sitoutunutta ryhmää. Jos sama tutkimus olisi toteutettu koko opettajakunnalle, olisivat tulokset luultavasti hyvinkin erilaisia kehittämiskoh-

tia sisältäviä.

TAI-osaajat -hankkeen opettajien kiinnostus uusiin työelämäyhteistyöhankkeisiin oli vahva (ka = 4,8) ja opettajat olivat innostuneita tarttumaan uusiin tehtäviin myös jatkossa. Vastaajajoukko ilmaisi kuitenkin myös huolensa työelämäyhteistyön pelkistymisestä ammatillisen koulutuksen säästökohteeksi; tärkeäksi nimetyksi mutta resurssien kannalta näkymättömäksi osa-alueeksi, jota opettajien odotetaan ”harrastavan” muun työn ohella. Sisäistämästään kehittäjyysroolista huolimatta opettajat tuntuivat suhtautuvan varovaisesti, osin kyynisestäkin pedagogisen kehittäjyuden mahdollisuuksiin. Tutkimustuloksissa työssäoppiminen nähtiin massoituvan ammatillisen koulutuksen arjessa toteutuvan liian usein säästökeinona, eikä kehittämis- ja laajentamistyöhön koettu saatavan tarvittavia taloudellisia mahdollisuuksia. Myös normaaleihin työelämäkäynteihin opettajat kaipasivat väljyyttä mikä tukisi ohjattavan opiskelijan ohella myös työelämään suuntautuvan yhteistyön syventämistä, todellisten yhteistyösuhteitten synnyttämistä ja työpaikkojen sitouttamista kehittämistyöhön. Lisäksi opettajien omat työelämäjaksot koettiin edelleen erittäin tarpeelliseksi kehittämistyön välineiksi yhteisten keskustelun ja kehittämisen foorumien ja koulutuksen rinnalla. Resurssien ja esimiehen tuen merkitys korostui vastauksissa kautta linjan. Myös voimavaroja huomioida opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita kaivattiin lisää. Työelämäyhteistyössä toteutettuun oppimiseen liittyvä pedagoginen yhteistyö koettiin ehdottoman tärkeäksi, mutta sen onnistumis- ja kehittymismahdollisuuksien koettiin olevan vaarassa myös työelämän säästöpainneiden ja resurssipulan vuoksi. Työelämänäkökulmasta tarkas-

teltuna pisimpään opettaneet olivat kriittisimpiä työelämävastaavuuden toteutumisen kohdalla ($p = ,025$).

Jatkotutkimuksen aiheeksi nousi erään tutkimukseen osallistuneen opettajan ajatus ohjausyhteistyöhön sitoutuneista yrityksistä, joissa oltaisiin aidosti kiinnostuneita kehittämään työssäoppimista kohti pedagogisesti korkeatasoista yhteistyötä. Koulutussuunnittelua ja opetussuunnitelman laadintaa koskevaa työelämäyhteistyön syventämistä koskee myös Jokisen, Lähteenmäen ja Nokelaisen (2009, s. 287) työelämäyhteistyötä käsittelevä tutkimus. Koulutusmäärien yhä kasvaessa ja opiskelijoiden henkilökohtaisen oppimisen tuen tarpeiden lisääntyessä olisikin tärkeitä löytää toimiva malli työssäoppimisen laadukkaaseen ja tasaisempaan toteutukseen. ja kehittää luotua oppimisyhteistyötä kohti uusia teoriaa ja käytäntöä integroivia konnektiivisia ulottuvuuksia (ks. Guille & Griffiths, 2001; Stenström, 2009). Jatkossa tarvitaan myös eri koulutusalojen toimintakonteksteja paremmin ymmärtävää, työelämälähtöistä ja konstruktivistiseen pedagogiikkaan perustuvaa oppimateriaalin sisällön tuotantoa. Ammatillisten opettajien valmistamalla, räätälöidyllä oppimateriaaleilla voitaisiin nykyistä paremmin yhdistää formaalia kouluoppimista työelämän tarjoamaan informaaliin oppiin. Tätä materiaalia voitaisiin mahdollisesti suunnitella myös yhteistyössä työelämän edustajien kanssa esim. tulevaisuudessa toteutettavien opettajien työelämäjaksojen yhteydessä.

Työelämän kanssa yhteistyössä toteutettu opetus tarjoaa paljon käyttämättömiä mahdollisuuksia ja tuoreita aineksia oppimiseen. Opiskelijoiden näkökulmasta tämä voisi lisätä oppimisen

toiminnallisuutta ja liittää koulun nykyistä tiiviimmin työelämään. Työssäoppimisen ja näyttöjen lisäksi yhteistyötä työ- ja elinkeinoelämän kanssa tulisikin voida vielä laajentaa ja syventää. Uusien yhteisten hankkeiden ja tähänkin tutkimukseen osallistuneiden opettajien toimien työelämäjaksojen kautta ammatillisen opettajan rooli kasvaisi myös elinikäisen oppimisen ja aikuiskasvatuksen alueelle henkilöstön kehittämistehtäviin, samalla kun opettajan tuntu- ma työelämän käytäntöihin pysyisi jatkuvasti tuoreena. Majuri (2009, s. 102) toteaaakin työelämän kanssa yhteistyössä toteutettavan työssäoppimisen kehittämisen olevan jatkuva vuorovaikutusprosessi sekä työpaikkojen että oppilaitosjohdon ja opettajien välillä.

Lähteet

- Guille, D. & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113-131.
- Eerola, T. & Majuri, M. (2006). *Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet – selvitys ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön muodoista ja niiden toimivuudesta*. Helsinki: OPH.
- Hakkarainen, K. (2008). Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä psykologisia näkökulmia. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.). *Postmoderni ammattikasvatus –haasteena ubiikkiyhteiskunta*. (s. 111-130). Hämeenlinna: HAMK.
- Helakorpi, S. (2006). *Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen*. Hämeenlinna: HAMK.
- Helakorpi, S. (2010). Ammattikasvatuksen perustaa. Teoksessa: Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. (s. 31-54). Hämeenlinna: HAMK.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. (2009). *Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet*. OPM. Hämeenlinna: HAMK.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Luukkainen, O. (2008). *Uudistuva ja uudistava opettajuus*. Teoksessa: Helakorpi, S. (toim.). *Postmoderni ammattikasvatus –haasteena ubiikkiyh-*

teiskunta. (s. 189-206). Hämeenlinna: HAMK.

Majuri, M. (2009). Työssäoppiminen. Teok-
sessa: Helander, J. (toim.) *Ammatillisen opettajan*
käsikirja. (s. 89-104). Hämeenlinna: HAMK.

Metsämuuronen, J. (2004). *Pienten aineistojen*
analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ih-
mistieteissä. Metodologia-saja 9. Jyväskylä: Gum-
merus.

OPH 20/011/2000. Kaikille ammatillisille
aloille yhteiset opetussuunnitelman perusteet.

Paaso, A. (2010). *Osaava ammatillinen opettaja*
2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuu-
den työnkuvasta. Lapin yliopisto. Acta Universita-
tis Lapponiensis 174.

Stenström, M-L. (2009). Työpaikalla tapahtu-
va oppiminen osana koulutuksen ja työelämän

muutosta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*,
11(2), 4-10.

TAI-osaajat -hanke. (2007) *Mitä hyötyä?* Lop-
puraportti. Turku: Turun ammatti-instituutti.

Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suo-*
malaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatku-
vuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän kasvatustie-
teiden tiedekunnan julkaisuja n:o 236.

Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus*
vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuk-
sen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 menne-
sä. Hämeenlinna: HAMK & AKTK -julkaisuja
6/2002.



SAKU ry verkostoi toimijoita hyvinvoivan oppimis- ympäristön edistäjiksi

Ammatillisen koulutuksen järjestäjien haasteena ovat koko ikäluokan kouluttamiseen liittyvät odotukset ja toisaalta koulutuksen kasvussa oleva vetovoima. Oppilaitokset ovat monialaisia ja opetuksen järjestelyissä pitää oppilaitosten omien opetustilojen käytön ohella huomioida työssäoppimispaikat, opintoihin kuuluvien näyttöjen vastaanottamiset ja vielä mahdollistaa kaksois- ja kolmoistutkinnot yhteistyössä lukiodien kanssa. Oppimisympäristön monimuotoisuudesta johtuen hyvinvoinnin edistäminen osana ammattipintoja on haasteellista.

Ammatillisen koulutuksen hyvin-

vointiverkosto -hankkeessa ratkaisuja hyvinvoivan oppimisympäristön edistämiseen on lähdetty hakemaan verkostotoimalla osaajia ja kokoamalla hyviä toimintamalleja kaikkien yhteiseen käyttöön. Hankkeessa laaditaan myös hyvinvoivan oppimisympäristön malli määrittämällä opiskeluun vaikuttavat tekijät, joihin koulutuksen järjestäjällä on mahdollisuus omalla toiminnallaan vaikuttaa.

Työkirjasta käytännön apua suunnitteluun ja arviointiin

Hyvinvoivan oppimisympäristön edistämistyössä oleellista on opiskelun järjestämisen ja tuen yhteisistä periaatteista, toimintamalleista ja käytännöistä sopiminen

kaikkien toimijoiden kesken. Hankkeessa luotava hyvinvoivan oppimisympäristön malli ja siihen liittyvä työkirja ovat väline käynnistää ja käydä keskustelua erilaisista opettamiseen ja oppimiseen vaikuttavista asioista.

Hyvinvoivan oppimisympäristön mallissa oppimisympäristön eri osaluueille laaditaan toiminnalliset väittämät, jotka kuvaavat niihin liittyvän työn tavoitetilaa. Väittämille määritellään edelleen osoittimet, joilla voidaan arvioida hyvinvoinnin toteutumista. Arviointi tehdään itsearviointina ja samalla suunnitellaan kehittämistoimia. Arvioinnin, kehittämisen ja suunnittelun prosessissa syntyy koulutuksen järjestäjien käyttöön työkirja, joka laaditaan tarkistuslistan muotoon.

Hyvinvoivan oppimisympäristön mallia ja arvioinnin, kehittämisen ja suunnittelun työkirjaa pilotoidaan kuluvan lukuvuoden aikana neljässä ammatitopistossa. Pilottivaiheen jälkeen työkirja tulee yleiseen käyttöön sellaisessa muodossa, että jokainen koulutuksen järjestäjä voi muokata siitä omaan käyttöönsä soveltuvan sisältökokonaisuuden.

Hyvinvointiverkoston toimijat

Hankkeessa hyvinvoivaa oppimisympäristöä edistetään kaksiulotteisella verkostolla. Koulutuksen järjestäjien tasolla verkosto muodostuu henkilöstöstä, joka koulutuksen järjestäjän palkkaamana edistää hyvinvoivaa oppimisympäristöä rehtorina, opettajana, kuraattorina, opona, talonmiehenä, henkilöstösuunnittelijana, opintotoimiston työntekijänä jne.

Koulutuksen järjestäjän organisaatiossa ei ole sellaista toimenkuvaa ja työtehtävää, jossa ei voisi vaikuttaa oppilaitoksen työ- ja opiskeluhuvinvointiin.

Toisena ulottuvuutena verkostossa ovat organisaatiot, jotka suoraan tai välillisesti tukevat hyvinvoivan oppimisympäristön edistämistä. Verkostoon kuuluvat organisaatiot tuottavat materiaalia ja järjestävät koulutusta, jota ammatillisen koulutuksen henkilöstö voi hyödyntää omassa työssään. Lisäksi järjestöillä on erilaisia kampanjoita, joihin opiskelijat voivat ottaa osaa. Hankkeen ensimmäisen täyden vuoden aikana ammatillisen koulutuksen hyvinvointiverkostoon sitoutui 12 organisaatiota, jotka edustavat monipuolisesti koulutus-, sosiaali- ja terveys-, nuoriso- ja liikunta-alaa.

Käytäntöjen levittämistä kasvokkain ja verkossa

Hankkeen merkittävin tapahtuma on vuosittain joulukuun alussa järjestettävät Ammatillisen koulutuksen hyvinvointipäivät, jossa verkoston toimijat kohtaavat toisensa kasvokkain. Hyvinvointipäivien formaattiin kuuluvat asiantuntijajamenaari, työpajat, hyvinvointitori ja tietenkin osallistujien omakohtaiset liikunta- ja kulttuurikokemukset. Tapah-tuman yksi tärkeimpiä merkityksiä on kollegakohtaaminen samaa työtä eri puolilla Suomea tekevien kanssa.

Hankkeella on myös verkkosivut, jotka ovat osa ALPO.fi-hyvinvointiportaalia. Hyvinvointiverkoston sivut ovat ALPO.fi-portaalin henkilöstölle tarkoitettu osa, jonne sisältöä tuottavat niin koulutuksen järjestäjät kuin verkostossa

mukana olevat asiantuntijaorganisaatiot ja järjestöt. Luonnollisesti verkosto toimii myös sosiaalisessa mediassa eli verkoston sivu löytyy myös Facebook-yhteisöstä.

Ville Virtanen
Projektipäällikkö
SAKU ry
ville.virtanen@sakury.net



Hyvinvointityön virtaukset ovat Sataedussa uhkaavan voimakkaita *- Ei hätää. Kukaan ei huku. Ketään ei jätetä.*

Otsikostani voi päätellä monenlaista. Oma tavoitteeni on virta-vertauksella tuoda esiin se, että me Sataedussa olemme nyt kaikki mukana hyvinvointivirrassa. Kukaan omalla painollaan. Hyvinvointipainoa ei katsota perinteisesti puntarista, vaan se määrittyy kunkin tehtäväkuvan ja roolin mukaan. Painoon voi merkittävästi vaikuttaa myös omalla tahdolla.

Osa meidän hyvinvoinnin tekemisestämme on mukana muun työn imussa ja sitä pitää nyt vain tehdä näkyväksi.

Osa työstä etenee monen virran voimalla ja isolla äänellä.

Virran varrella on monia haasteita. Kosken kuohut pistävät osin luopumaan vanhoista ajatuksista ja käsitteistä. On tartuttava siihen mikä kantaa. Uuden yhteisen luomisessa elää kuitenkin toive ”selvistä vesistä”

Hyvinvointityön kirkastus

Syksyllä 2009 Opetusministeriön toimeksiannosta ja Koulutuksen arviointineuvoston ohjeistamana Kokemäenjokilaakson koulutuskuntayhtymä (1.1.2010 alkaen Satakunnan koulutuskuntayhtymä) myllytti yksiköi-

densä opiskelijahuollon kokonaisuuden perusteellisesti. Kaikki mahdollinen opiskelijahuollollinen toiminta koottiin yhteen ja tehtiin itsearviointi. Yksittäiset prosessit päättyivät arviointi-istuntoon, jossa learning cafe -menetelmää käyttäen määriteltiin yhteisiä kehittämisen kohtia ja käytiin ideoivaa keskustelua. Arviointi-istunnossa näkökulmat rakentuivat koulutuskuntayhtymän opiskelijahuollon, terveydenhuollon toimijoista ja yhtymähallinnon edustuksesta. Tärkeässä roolissa olivat myös opiskelijoiden huoltajien edustajat.

Arviointiprosessi oli työläs, mutta tärkeä tehdä. Saimme aikaan jaetun ajatuksen siitä, että opiskelijahuollon roolia pitää selkiyttää ja toimijoiden tehtäväkuvia kirkastaa. Vahvemmasi tuli myös näkemys, että kaikkien on oltava työssä mukana. Opiskelijahuolto-työlle haluttiin positiivisempaa virettä, sillä huoltotyön koettiin osuvan enemmän korjaaviin toimenpiteisiin ja ongelmien ratkaisuun. Hyvinvoinnin edistämistä tulisi korostaa ja siksi käänsimme kieltämme käyttämään opiskelijahuollon sijaan hyvinvointityö-käsitettä.

Koulutuskuntayhtymän fuusiovaiheessa työskentely jatkui. Kävimme läpi kunkin yksikön toimintamallit, etsimme kehittämisen kohtia ja määrittelimme yhteisiä mittasuhteita toiminnalle. Tämä prosessi ja siihen liittyvä moniääninen keskustelu kirkastivat entisestään yhteisen vastuun ajatusta yksiköissä.

Hyvinvointipuheen voimistaminen

Toimin 40 % työajastani kuraattorina Satakunnan ammattiopiston Kokemäen yksikössä. Loppuosa on koko koulutuskuntayhtymän kattavaa kehittämistyötä. Olen nuorten opinpolun tukemiseen panostavan Oppi-Apaja -hankkeen (ESR) projektipäällikkö. Minulla on tiimissäni nuorten arkeen jalkautuva työpari ja projektisihteeri, joten meillä on vahva tiimi hyvinvointityön toteuttamiselle. Omasta mielestäni olen ja olemme ennen kaikkea juuri hyvinvointityön toimijoita.

Kuulun ihmisiin, joille työn sisällöllinen onnistuminen ja yhdessä tekeminen on tärkeämpää kuin edustava esiintyminen yhdellä estradilla. Heikkoja virtoja avaamalla ja tukemalla saadaan aikaan enemmän. Tulosta näissä asioissa tehdäkseen on oltava monessa mukana. Ei voi urauttaa hyvinvointityötä vain yhteen osoitteeseen tai yhteen tapaan. Uusia ääniäkin pitää kuulla koko ajan. Sataedu on siihen valmis.

Kaikki työkalut hyvinvointityöhön ovat enemmän kuin tervetulleita. Ammattiosajaan työkykypassista saimme kopin. Koordinoin työkykypassi-hanketta koulutuskuntayhtymän alueella. En ole passiohjaaja, vaan teen ”myyräntyötä” työkykyasioiden esillä pitämiseksi. Aloittavien opiskelijoiden infoissa kuvaan opiskelijahuollon [hyvinvointityön] roolia apunani ammattiosajaan työkykyympyrä. Orientoiviin opintoihin tuotan jokaiselle aloittavalle ryhmälle yhden oppitunnin saman kehikon mukaan. Henkilökohtaisissa ohjaustilanteissa kartoitan nuorten arkea

pitkälti työkyky-ympyrän osia kooten. Pidän yllä puhetta hyvinvoinnista ja työkyvystä.

Oppi-Apaja -hankkeen toimesta Satakunnan ammattiopistolle avautui kumppanuus Keskuspuiston ammattiopiston ja Suomen Mielen Hyvinvointi -hankkeen kanssa. Oppi-Apaja -hankkeen ja Kankaanpään yksikkömme Kohteesta Toimijaksi -hankkeen (ESR) työntekijöitä on mukana Mielen Hyvinvointi -hankkeen kouluttajarenkaassa ja kolmesta kuraattoristamme kaksi toimii muulla tavoin mielen hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävän prosessin tukijana. Itse kuulun hankkeen ohjausryhmään. Olemme tavallaan rakentaneet toimivaa ”hyvinvointisyndikaattia” ja voittaneet siten resurssiniukkuuden uhat.

Hyvinvointityön paaluttaminen

Sataedun laatujärjestelmään liittyen työstimme viime lukuvuoden ajan opiskelijahuollon toimintaohjetta. Sekin vietiin hyvinvointimyllyn läpi ja syntymässä on Opiskelijan hyvinvointi -toimintaohje. On selvää, että sitä kytetään yhteen myös henkilöstöhallinnon puolella valmisteltavaan henkilöstön hyvinvointisuunnitelmaan ja Sataedun turvallisuussuunnitelmiin.

Ammatillisen koulutuksen hyvinvointiverkosto -hanke on tukenut meillä hyvinvointityön toteuttamista. Se on tarjonnut hyvinvointiasiallemme konkreettia ”paalutusapua” eli tukenut hyvinvointiasioiden kokonaiskehikon rakentamista. Hankkeen kautta meille lanseerattu Hyvinvoivan oppimisympäristön tarkistuslista sopii mainiosti työkaluksi, kun kokoamme hyvinvoin-

nin toimintaohjetta ja kartoitamme hyvinvoinnin osoittimia. Tarkistuslistaa voimme jatkossa hyödyntää, kun etsimme ajankohtaisia kehittämisen kohteita tai teemoitamme seuraavan kauden hyvinvointityötä.

Tällä hetkellä ”tarkistuslistaa” jalkautetaan yksiköissä. Itse olen toteuttanut jalkauttamisen varsin konkreettilla tavalla. Olen jalkautunut tarkistuslistan osioiden mukaan eri toimijoiden pakeille. Olen esitellyt hyvinvointityön kokonaisuuden ja sitten olemme yhdessä vapaasti keskustellen pohtineet sen sisältöjä. On tärkeää, että tarkistuslista on yhteisönsä ”näköinen”. Hyviä ajatuksia ja ideoita on noissa palaverissa kuultu. Tärkeää on ollut myös se, että toimijoiden osallisuuden kokemukset ovat vahvistuneet.

Haluaisin ajatella, että vuonna 2015 Sataedun ohjelmavalikosta löytyy jo kokonainen hyvinvointiohjelma. Siellä se on sitten täysivaltaisena asiakirjana pedagogisen ohjelman, ympäristöohjelman ym. ohjelmien rinnalla. Silloin meillä on myös pelkästään hyvinvointiasioita koordinoiva henkilö, jolla on tukenaan hyvinvointiryhmä. Ehkä hyvinvointityöllä on myös oma budjettinsa?

Se on varmaa, että opiskelijat ovat enemmän mukana hyvinvointisuunnittelussa. Tällä hetkellä osallisuus on aika ohutta.

Ilosanomaa kuullaan mielellään

En ole irtautunut arjesta enkä sokea käytännön työssä. Koen resurssien riittämättömyyttä ja oman ammattikuntani osalta välillä

jonkinlaista näkymättömyyttä. Paljon on tekemistä, mutta hyvinvointityö kantaa. Se ei ole samalla tavalla ladattu ot-sikko kuin sosiaalityö. On helpompaa saada ihmiset tekemään yhdessä hyvinvointityötä ja perustella omaa rooliaan työkyvyn ylläpitämisen ja hyvinvoinnin, kuin psykososiaalisen tuen näkökulmas-ta. Tutut ja turvalliset käsitteet on helpompi ottaa vastaan. Sitä paitsi sosi-aalityö valitettavasti synnyttää edelleen kuvaa jonkinlaisesta hyysäämisestä tai avuttomaksi tekemisestä. Keskittyminen nuoren työhyvinvoinnin rakentamiseen on kaikille ammattiopettajille mannaa.

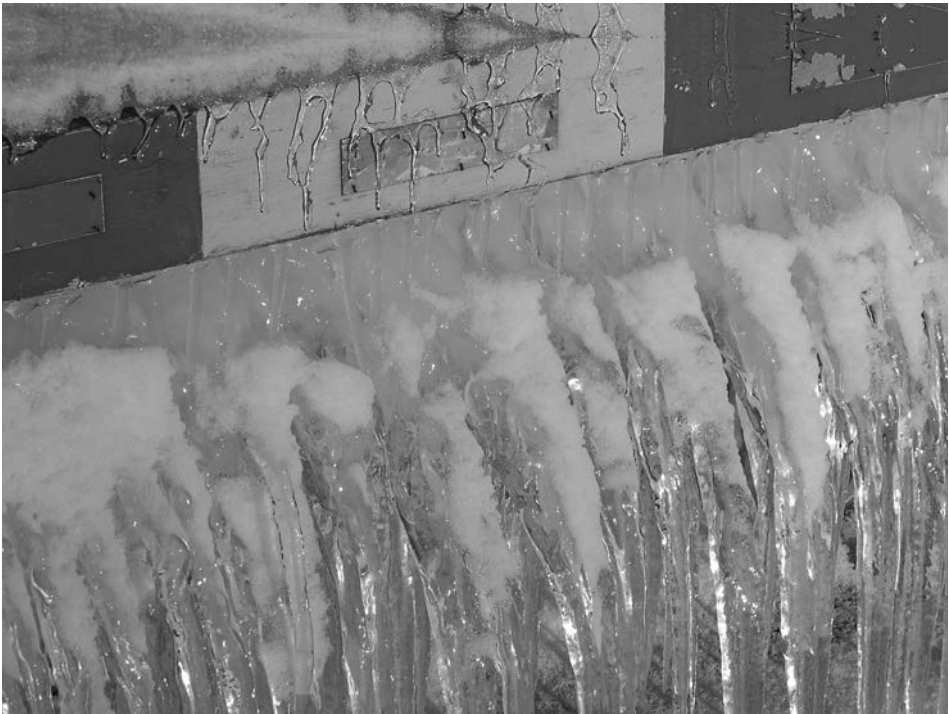
Hyvinvointityö on yhteistyötä. Ää-nessä pitää olla koko ajan. Johdon tuki on puolet eväistä.

Riitta Hirsikoski

Kuraattori

Satakunnan ammattiopisto

riitta.hirsikoski@sataedu.fi



Sosiaalipsykologian dosentti Atte Oksanen:

”Jokelan ja Kauhajoen koulusurmaajista oli hajanaista tietoa etukäteen, mutta sitä ei osattu yhdistää ajoissa”

Sosiaalisia suhteita Jokelan ja Kauhajoen paikallisyhteisöissä koulusurmien jälkeen tutkiva sosiaalipsykologian dosentti Atte Oksanen Tampereen yliopistosta on sitä mieltä, että koulusurmat olisivat olleet estettävissä, mikäli surmaajien suunnitelmia, taustaa ja mielentilaa koskenut hajallaan ollut informaatio olisi osattu ajoissa yhdistää. Kummallakin ampujalla oli ollut mielenterveydellisiä ongelmia, joihin ei ollut tarjottu riittävää hoitoa.

”Tietenkin on jälkiviisasta sanoa näin, mutta koulusurmien yhteydessä tapahtuneet virheet olivat niin ratkaisevia. Nämä tapaukset on nähtävissä tragedioiksi myös ennaltaehkäisemisen epäonnistumisen kannalta”, Oksanen täsmentää.

tunut useita virhearviointeja, joissa koulusurmaajien ongelmia tai epäilyttävää käytöstä ei ollut otettu riittävän vakavasti. Surmaajien ystävät ja koulu- toverit olivat olleet heistä huolissaan jo ennen tekoja. Tieto huolesta oli myös välitetty aikuisille, esimerkiksi Jokelan koulukeskuksen erityisnuorisotyöntekijälle, joka oli kertonut tiedon rehtorille.

Molemmissa tapauksissa oli tapah-

- Kauhajoen ampujaa olivat omat

kaverit vannottaneet, että ethän vaan tee sillä aseella mitään. Molemmat tekijät olivat ennen tekoaan levittäneet internetiin voimakkaasti väkivaltaista materiaalia, joka ainakin osin oli yhdistettävissä heihin.

Jokelan ampuja oli lähettänyt YouTubeen aseenkäsittely- ja masennuslääkevideonsa. Jälkimmäisessä oli viitattu Yhdysvalloissa tapahtuneisiin Columbinen ja Virginia Technin kouluammuseluihin. YouTubeessa oli julkaistu myös video, missä oli varoitettu kyseisten videoiden tekijästä ja kehoitettu ottamaan yhteyttä poliisiin.

Vuotta ennen Kauhajoen koulusurmia ampuja oli jäänyt kiinni ratti-juopumuksesta, minkä perusteella poliisi olisi voinut evätä häneltä aseluvan. Päivää ennen surmia poliisi haastatteli ampujaa YouTubeessa julkaistun ammuskeluvideon takia, mutta ei takavarikoinut asetta eikä evännyt aseensa hallussapitolupaa.

Kummallakin ampujalla oli taustallaan mielenterveydellisiä ongelmia ja kokemuksia koulukiusaamisen kohteeksi joutumisesta. Jokelan surmaaja oli käyttänyt paniikkihäiriöön määrättyjä mielialalääkkeitä. Kauhajoen ampuja oli kärsinyt masentuneisuudesta ja käyttänyt runsaasti alkoholia.

- Kumpikin oli hakenut ongelmiinsa apua. Hoito halutussa muodossa oli kuitenkin tavallaan evätty. Jokelan ampujan vanhemmat halusivat pojalleen lähetteen nuorisopsykiatrian puolelle, mutteivät saaneet sitä. Kauhajoen surmaaja tapasi kyllä psykiatrista hoitajaa, mutta ei koskaan psykiatria itseään.

Jokelan koulukeskukseen marras-

kuussa 2007 kohdistuneessa aseellisessa hyökkäyksessä kuoli ampujan itsensä lisäksi kahdeksan muuta henkilöä. Kauhajoella Seinäjoen koulutuskuntayhtymän tiloissa tapahtuneessa välikohtauksessa syyskuussa 2008 sai surmansa ampujan lisäksi kymmenen ihmistä.

- Jokelassa ja osin myös Kauhajoella oltiin hämmentyneitä eikä ymmärretty, millaisen ilmiön kanssa ollaan tekemisissä. Tietoa oli saatavilla paljon, mutta hajanaista tietoa ei osattu yhdistää, minkä vuoksi ehkäiseviin toimenpiteisiin ei ryhdytty, Oksanen tiivistää.

Suomalaiset surmaajat tunsivat hyvin verilöylyt Yhdysvalloissa

Atte Oksasen ja taloussosiologian professorin Pekka Räsänen johtama Arkielämä ja epävarmuus, Sosiaaliset suhteet Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien jälkeen -tutkimusprojekti on osa kansainvälistä tutkimuskonsortiota Social Relations and Community Solidarity: An International Comparative Analysis. Yhdysvaltalaisen yhteistyöprojektin johtajina toimivat professorit John Ryan ja James Hawdon Virginia Technin sosiologian laitokselta. Aloite yhteiseen tutkimukseen tuli amerikkalaisilta, ja he myös rahoittivat ensimmäisen Jokela-aineiston keruun.

Konsortion tavoitteena on tuottaa kansainvälisesti vertailukelpoista tietoa paikallisyhteisöjen toipumisprosessista ja sosiaalisten suhteiden uudelleenrakentumisesta neljän viimeaikaisen ampumistapauksen - Virginia Tech (USA, 2007), Jokela (Suomi, 2007), Omaha (USA, 2007) ja Kauhajoki (Suomi, 2008) - jälkeen.

Yhdysvaltojen ja Suomen lisäksi

koulusurmatutkimusta tehdään aktiivisesti Saksassa, missä on tapahtunut viimeisen 10 vuoden aikana kymmenkunta vakavaa, kuolonuhreja vaatinutta iskuja kouluihin. Niiden lisäksi siellä on koettu lukuisia vastaavia tapauksia, joissa on välttytty kuolonuhreilta.

Columbinen lukiossa Coloradossa vuonna 1999 tapahtunut, 15 ihmisen kuolemaan johtanut verilöyly on ehkä kansainvälisesti tunnetuin koulusurmatapaus. Sitä on tutkittu Yhdysvalloissa runsaasti, suureksi osaksi yksilöpsykologisesta tai median näkökulmasta. Käsillä olevassa tutkimuksessa ei keskitytä tekijöihin tai välittömiin uhreihin, vaan mielenkiinto kohdistetaan laajempaan paikallisyhteisöön.

Jokelan ja Kauhajoen ammuskelijat tunsivat hyvin Yhdysvalloissa tapahtuneet koulusurmat. He olivat erityisen kiinnostuneita Columbinen joukkomurhasta ilmaisten verkkoyhteisöissä ihailunsa sitä kohtaan. Mutta heidän toiminnastaan löytyy yhdistäviä piirteitä

myös Virginia Tech -yliopiston kampuksella huhtikuussa 2007 tapahtuneeseen, 33 kuolonuhria vaatineeseen verilöylyyn.

- Virginia Technin murhaaja jätti jälkeensä oman mediapakettinsa kuten suomalaisetkin myöhemmin tekivät. Tosin kampussurmaaja käytti pakettinsa lähettämiseen mediayhtiöille tavallista postia, kun taas suomalaissurmaajat osasivat käyttää taitavammin sosiaalista mediaa ja jättivät pakettinsa verkkoon, Oksanen toteaa.

Muitakin yhdistäviä tekijöitä amerikkalaiseen joukkomurhiin on. Yhdysvaltain salaisen palvelun ja FBI:n kartoittaessa 1980- ja 1990-luvuilla tapahtuneita koulusurmia kävi ilmi, että yli puolella koulusurmaajista oli tekojensa motiivina kosto. Iskuista kolme neljäsosaa oli ollut harkittuja tai suunniteltuja ja kahdessa kolmasosassa tapauksista tekijät olivat kokeneet tullessaan jossain vaiheessa kiusatuiksi, uhatuiksi tai nöyryytetyiksi.



Atte Oksanen mukaan suomalainen media oli Kauhajoella ottanut opikseen Jokelassa tapahtuneista ylilyönneistä. Mutta uhrien omaisten surulla mässäilyä välttellessään tiedotusvälineet tekivät tahtomattaan koulusurmaajalle palveluksen: tekijä itse sai haluamansa julkisuuden ja ikonisen aseman.

Heikki Ylikangas ja Kari Uusikylä:

”Koulukiusaamista on ollut aina”

Suomalaiset koulusurmatapaukset ovat herättäneet keskustelua kouluväkivallasta ja koulukiusaamisesta. Sen merkitystä näiden surmaajien kehityshistoriassa ei voida vähätellä, mutta useimmat tutkijat ovat haluttomia korostamaan ilmiötä liiaksi.

Rikollisuuden historiaan perehtyneen ja suomalaisten sotahistoriasta paljon kirjoittaneen emeritusprofessorin Heikki Ylikankaan mielestä koulukiusaamista on ollut aina. Joko kiusaaminen on nykyään lisääntynyt tai sen sitetäminen on vähentynyt. Ilmiöllä on selvä-tikin yhteys koulusurmiin, mutta Ylikankaan mukaan on epäselvää, missä määrin sillä on vaikutusta.



– Internetissä julkaistavaa materiaalia tulisi kontrolloida paremmin. Myös turvallisuutta uhkaavien viestien erottaminen sellaisesta aineksesta on vaikeaa, Heikki Ylikangas toteaa.

– Hälinä luokissa on tutkimustiedonkin mukaan kasvanut. Näin avointa kiusaamista voi esiintyä luokissa oppituntienkin aikana. Toisaalta opettajien kyky valvoa oppilaiden käytöstä on monistakin syistä heikentynyt.

Ylikankaan mielestä koulussa korostuu eristämisen, erilleen ja yksinäisyyteen joutu-



– Siihen pimeyteen koulusurmaajan sisimmässä on vaikea kenenkään nähdä, Kari Uusikylä sanoo.

misen kokeminen ”tuhoavana voimana” juuri sen takia, että koulu on lapsille ja nuorille jokapäiväinen yhteisöllinen tila. Kontrasti voi olla yksinäiselle vaikea kestää.

Lahjakkuutta ja luovuutta tutkinut kasvatustieteen emeritusprofessori Kari Uusikylä pitää valitettavana sitä, että kiusaaminen koulussa on yleistynyt. Se, että joistakin tulee murhaajia, tapahtuu kuitenkin monista erisyistä. Siihen pimeyteen nuoreen sisimmässä on vaikea kenenkään nähdä.

– Mutta yksi tällainen laukaiseva tekijä voi olla nuoren kokemus siitä, että hän ei kelpaa ja kukaan ei välitä. Tällaisen kehityskulun estämiseksi hoitoon tai terapiaan ohjaaminen pitäisi tapahtua nopeasti jonkinlaisen matalan kynnyksen paikan kautta. Lääkeresepit eivät ratkaise näitä ongelmia.

Uusikylä korostaa perheen merkitystä ja varhaisen puuttumisen tärkeyttä. Aikaisemmin Suomella oli varaa huolehtia perheistä esimerkiksi neuvolajärjestelmän kautta. Nyt lyödään laimin myös kouluterveydenhoitoa.

– Kertoohan sekin jostain, että Suomen kokoisessa maassa on 12 000 huostaanotettua lasta ja yhteensä 17 000 kodin ulkopuolelle sijoitettua lasta, Uusikylä muistuttaa. •

Korkeakouluille oma turvallisuus- käsikirja

Jokelan, Kauhajoen ja Myyrmannin tapausten jälkeen syntyi pelko opiskelu- ja työrauhan vakavasta häiriintymisestä ja vakavien vakivaltaatekojen mahdollisuudesta korkeakouluissa. Opetusministeriön aloitteesta lähdettiin marraskuussa 2008 valmisteamaan korkeakouluille ohjeistoa ja toimintamallia vakavien väkivaltatilanteiden varalle.

Tehtävän koordinoitiin annettiin Laurea-ammattikorkeakoulun SID Security Laboratorylle. Runsaan vuoden kestänyt kehittämisshanke päättyi maaliskuussa 2010. Työryhmien työskentelyn, asiantuntijahaastattelujen, seminaarien ja muun lähteaineiston pohjalta koottiin keskeisimmät suositukset omatoimisen turvallisuuden kehittämiseksi korkeakouluissa käsikirjaksi Korkeakoulun turvallisuuskäsikirja – vakavien henkilöriskien hallinta.

Käsikirjan sisältöön on vaikuttanut laaja joukko eri alojen osaajia, joiden näkökulmat ja ideat on työstetty yhteiseksi näkemykseksi muun muassa työpajatyöskentelyn kautta. Sisältö on rajattu käsittämään vain vakavat väkivalta- ja uhkatilanteet ja erityisesti niiden ehkäisyyn pyrkivät toimintamallit.

Viranomaisyhteistyöllä ja turvaverkoilla suuri merkitys

Käsikirja suosittelee turvallisuusjärjestelmää rakennettaessa turvallisuuskoordinaattorin ja korkeakoulun oman turvaryhmän nimeämistä. Suomessa lähes jokaisella korkeakoululla on hyvin organisoitu, toimiva kriisiryhmä ja henkisen avun kriisisuunnitelmat tukemassa ryhmien työtä.

Turvallisuuden johtamisen vastuu on rehtorilla. Monitoimijariskien hallinta perustuu selkeästi johdettuun ja organisoituun yhteistyöhön, jossa viranomaisyhteistyöllä ja turvaverkoilla on suuri merkitys. Korkeakoulun turvallisuustyö on osa kunnan kokonaisturvallisuutta, jota hallinnoidaan paikallisen turvallisuustyön kautta.

Kunnat ovat uudistamassa paikallisia turvallisuussuunnitelmia ja valtioneuvoston asettaman tavoitteen mukaisesti ne olisi käsiteltävä valtuustoissa vuoden 2010 loppuun mennessä. Yhteistyön aloittaminen on nyt ajankohtaista ja tehokasta.

Jokelan ja Kauhajoen tapahtumien jälkeen lukuisissa korkeakouluissa jouduttiin käsittelemään eriasteisia suoria, epäsuoria, ehdollisia tai välillisiä uhkauksia. Jokaisen korkeakoulun tehtävänä on puuttua ennalta sovitulla tavalla kaikkeen sellaiseen toimintaan, jossa joku tai jotkut joutuvat uhkaavan käyttäytymisen tai uhkauksen kohteeksi.

Seuraavassa vain muutama käsikirjan keskeisimmistä suosituksista:

- kaikkiin korkeakouluihin perustetaan opiskelijoiden hyvinvointiryhmät ja turvaryhmät
- korkeakoulut ja viranomaiset perustavat paikallisen konsultoivan yhteistyöryhmän
- terveysviranomaisille velvollisuus ilmoittaa poliisille korkeakoulun rehtorille välitettäväksi tieto siitä, että opiskelija tai henkilökunnan jäsen voi vakavasti vaarantaa korkeakoulun turvallisuutta
- jokaiselle korkeakoululle yhteisölliset pelisäännöt (järjestyssäännöt), joissa määritellään mm. suhtautuminen opiskelurauhan rikkomiseen ja rikoksen tunnusmerkitöt täyttyviin tekoihin
- turvallisuustoiminnot jalkautetaan koulutustilaisuuksissa (yhteistyössä poliisin, pelastustoimen, kuntien turvallisuustoimijoiden ja aluehallintovirastojen kanssa)
- perustetaan pysyvä korkeakouluturvallisuuden neuvottelukunta.

Korkeakoulun turvallisuuskäsikirja –
vakavien henkilöriskien hallinta
kokonaisuudessaan:
<http://www.korkeakouluturvallisuus.fi/>

Sisäasiainministeriön asettaman oppilaitosten turvallisuustyöryhmän raportti:
[http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/6302A1CE9D552758C22576B002390F2/\\$file/402009.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/6302A1CE9D552758C22576B002390F2/$file/402009.pdf)

Kiusaaminen on vain yksi elementti muiden joukossa

Miksi nämä suomalaiset nuoret miehet valitsivat tekojensa toteuttamispaikaksi nimenomaan koulun? Atte Oksanen kertoo Jokelan koulusurmaajan sanoneen eräässä nettikeskustelussa, että hän voisi tappaa monessa paikassa, mutta kun hän tekee sen koulussa, niin hän saa teollaan enemmän julkisuutta.

- Toteuttamalla teot kouluissa kyettiin herättämään enemmän järkytystä. Mutta toinen puoli selitystä Jokelan ja Kauhajoen tapauksissa on varmaankin se, että tekijöillä oli koulusta, erityisesti Jokelan surmaajan kohdalla, lähtökohteisesti huonoja kokemuksia.

- Laajempi kuva on koulusurmiin liittyvä ”kulttuurinen käsikirjoitus”. Kun veriteot tapahtuvat koulussa, ne yhdistyvät automaattisesti ketjuun samankaltaisia kansainvälisiä tapauksia, niin Columbinen koulusurmiin kuin lukuisiin ulkomaisiin elokuviin, joita tästä aiheesta on tehty.

Kansainvälisissä tutkimuksissa käytetään koulusurmien yhteydessä myös käsitettä severe targeted violence (vakava kohdistettu väkivalta), jolla tarkoitetaan tässä nimenomaan kouluinstituutiota vastaan kohdistettuja iskuja. Oksanen mielestä tämä viesti pitäisi jo sellaisenaan ottaa vakavasti.

- Monien eri tahoilla tehtyjen tutkimusten valossa suomalainen koulu ei näytä kovinkaan sopuisalta paikalta. Suomalaiset lapset eivät myöskään viihdy koulussa kauhean hyvin. Parantamalla kouluviihtyvyyttä ja lasten keskinäisiä välejä koulussa voitaisiin vaikuttaa

ehkäisevästi yleensäkin kouluväkivallan kehittymiseen.

Koulukiusaaminen on noussut niin koulusurmatutkimuksissa kuin julkisessa keskustelussakin voimakkaasti esiin tekoja selittävänä tekijänä. Oksanen kehottaa suureen varovaisuuteen perusteltaessa joukkomurhia kiusaamis-motiivilla. Suomalaisampujat tunsivat hyvin koulusurmaajien omista mediapaketeissaan esittelemät kiusaamiskokemukset.

- Verkkokeskusteluissakin on vakavissaan pohdittu, että eihän Jokelan surmaajassa ollut mitään vikaa, kiusaajien syytä koko asia. Vaikka kiusaaminen itsessään on vakava ongelma, niin täytyy aina tehdä selväksi, ettei minkäänlainen kiusaaminen tietenkään oikeuta tällaisiin tekoihin. Kiusaaminen on vain yksi elementti muiden selittävien elementtien joukossa.

Suomessa tehdään myös suremisesta byrokraattista

Arkielämä ja epävarmuus -projekti tekee kansainvälistä yhteistyötä useiden eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Euroopassa yhteistyökumppani on professori Herbert Scheithauer Freie-Universität Berliinin kasvatustieteen ja psykologian laitokselta. Suomesta on mukana Nuorisotutkimusseuran/verkoston tutkijoita sekä useita tutkijoita Helsingin, Tampereen, Turun ja Jyväskylän yliopistoista.

Syksyllä 2008 tutkimusprojekti sai Emil Aaltosen säätiöltä 200 000 euron apurahan, jonka turvin työskentelyä tullaan jossain muodossa jatkamaan aina vuodelle 2012 saakka. Jokelan ja Kauhajoen paikallisyhteisöistä on kerätty kaksi

aineistoa, ensimmäinen puoli vuotta ja toinen puolitoista vuotta koulusurmien jälkeen. Vastaavat kyselyt on tehty myös Yhdysvalloissa. Tämän lisäksi tutkimusprojekti on mukana kansallisen hyvinvointiaiheisen survey-aineiston keruussa. Kysely on lähetetty 3 000 suomalaiselle.

Jo tässä vaiheessa tutkimusaineiston pohjalta voidaan todeta, että toipumisprosessit erosivat ensinnäkin suomalaisten ja amerikkalaisten yhteisöjen välillä selvästi, mutta mielenkiintoisesti myös jokelalaisten ja kauhajokisten välillä. Yhdysvalloissa korostettiin paikallisuutta ja yksilöllistä vastuuta eri tavoin kuin viranomaistukeen vahvasti luottavassa Suomessa.

- Erityisesti Virginia Techin tapauksessa, Blacksburgin kaupungissa, tuotiin koko yhteisön suru esiin heti ja välittömästi. Uhrin olivat näkyvästi esillä. Keskiössä oli sureva yhteisö ja menetys, Oksanen selittää.

- Suomessa suremisesta tehdään helposti byrokraattista siinä mielessä, että meillä on siihen hyvin vähän julkisia tiloja. Kriisiterapia pyrkii järjestämään yksilöterapeuttista apua. Kirkko taas järjestää omia tilaisuuksiaan. Mutta sellaista viranomaisista vapaata vyöhykettä suremiseen ei ole olemassa.

Jokela ja Kauhajoki erosivat jo paikkakuntina toisistaan: Jokela on tiivis kylämäinen yhteisö, kun taas Kauhajoki on rakenteellisesti hajanainen ja koostuu monista pienistä kylistä. Voimakkaasti vaikuttava ero on se, että Jokelassa koulusurmaaja oli kotoisin paikkakunnalta ja kasvanut siellä, mutta Kauhajoella tekijä tuli yhteisön ulkopuolelta.

- Jokelassa koettiin syällisyyttä ja myös häpeän tunteita. Kauhajoella osa haastateltavista toi esiin, ettei tapahtunutta ollut käsitelty tarpeeksi ja se oli yhteisesti torjuttu. Tämä johtui osittain siitä, että paikalliset näkivät tapahtuneen ulkopuolisen heille tuomana ilmiönä, mikä olisi saattanut tapahtua missä tahansa muuallakin.

Markku Tasala

Arkielämä ja epävarmuus -tutkimusprojektin kotisivut ja valikoidut julkaisut:

http://www.soc.utu.fi/laitokset/sosiologia/tutkimus/projektit/everyday_life_and_insecurity/

• Oksanen, Atte; Räsänen, Pekka; Nurmi, Johanna & Lindström (2010) "This can't happen here!" Community Reactions to School Shootings in Finland. *Research on Finnish Society* 3, 19–27.

• Nurmi, Johanna; Räsänen, Pekka; Oksanen, Atte (2010) The norm of solidarity: experiencing negative aspects of community life after a school shooting tragedy. *Journal of Social Work* 10.

• Kiilakoski, Tomi & Oksanen, Atte (2010) Cultural and Peer Influences on Homicidal Violence: A Finnish Perspective. *New Directions for Youth Development* 32: 128 (Winter).

• Kiilakoski, Tomi & Oksanen, Atte (2010) Soundtrack of the School Shootings: Cultural Script, Music and Male Rage. *Young: Nordic Journal of Youth Research* 18.

Syrjäytymistä voidaan ehkäistä kestäväen kehityksen ohjelmalla

”**K**ouluammuskeluja ja vastaavia väkivaltaongelmia oppilaitoksissa ei ratkaista turvallisuussuunnitelmia ja poistumisreittejä parantamalla, vaan on puututtava itse ongelmien syihin. Mielestäni oleellista on nuorten syrjäytymisen ehkäisy, johon voidaan pyrkiä myös rakentamalla oppilaitokseen kestäväen kehityksen ohjelma”, toteaa OKKA-säätiön suunnittelupäällikkö Erkka Laininen.

Ehkäisevässä työssä on vastuunsa koko yhteiskunnalla: kodeilla ja vanhemmilla, kouluilla ja oppilaitoksilla, sosiaali- ja terveystoimella, harrastusyhteisöillä ja työelämän organisaatioilla. Ammatillisten oppilaitosten osalta Laininen näkee tavoitteen kannalta kaksi tärkeätä kehittämisen kohdetta. On tarjottava vaihtoehtoisia oppimistapoja ja kehitettävä oppilaitosten yhteisöllisyyttä.

- Ammatillisen koulutuksen syrjäytyvät pitäisi ottaa hanskaan jo peruskoulussa ja tarjota heille enemmän mahdollisuuksia esimerkiksi työpajatoiminnan kaltaiseen oppimiseen ammatillisen koulutuksen osana.

Lainisen mielestä on tärkeää kohentaa myös yhteisöllisyyttä oppilaitoksissa. Tällä hän tarkoittaa vuorovaikutuksen parantamista opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan kesken. Yksiköiden koollakin on tässä suhteessa merkitystä, mutta toisaalta yhteisöllisyyttä voidaan lisätä opiskelun ja oppilaitoksen muun toiminnan sisältöjä kehittämällä.

- Kestäväen kehityksen ohjelma voi olla yksi tapa, jolla koko oppilaitosyhteisö saadaan yhdessä pohtimaan ja tekemään parannuksia päivittäiseen työ- ja oppimisympäristöön, Laininen esittää.

Kestävän kehityksen ohjelmatyö laajenee

Yhdyskunta- ja ympäristötekniikan diplomi-insinööri Erkkä Laininen on toiminut 13 vuotta ympäristöalan koulutus- ja kehittämistehtävissä. Työskennellessään Suomen ympäristöopisto Syklissä hänen vastuullaan oli julkishallinnon, oppilaitosten ja yritysten henkilöstökoulutus, minkä lisäksi hän toimi useissa kansallisissa ja kansainvälisissä kehittämishankkeissa.

Vuosina 2002–2004 Laininen oli mukana kehittämässä Oppilaitosten ympäristösertifiointia. Sen jälkeen hän siirtyi OKKA-säätiön palvelukseen ja vastaa siellä nykyään sertifioinnista. Viimeisen kolmen vuoden aikana hän on koordinoinut ympäristösertifioinnin uudistamista kestävän kehityksen sertifioinniksi.

Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaoston vuonna 2006 asettama tavoite keke-ohjelmien rakentamisesta kaikkiin kouluihin ja oppilaitoksiin vuoteen 2010 mennessä oli liian optimistinen. Pelkästään tavoitteen viestiminen laajalle oppilaitoskentälle ja koulutuksen järjestäjille on Lainisen mukaan ollut pitkä prosessi.

OPM:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen strategiassa tavoitevuosi kytkettiin YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenen päätösvuoteen 2014, mikä on realistisempi aikataulu. Ajantasaista tietoa tavoitteen toteutumisen nykytilanteesta ei ole, mutta vuonna 2008 tehdyn selvityksen mukaan voidaan arvioida, että tuolloin oli neljännes peruskouluista ja lukioista laatinut ohjelman.

– Hitaan etenemisen suurimpana syynä on ollut tiedotuksen haasteellisuus. Parin viimeisen vuoden aikana tietoisuus tavoitteesta on kuitenkin lisääntynyt huomattavasti.

Useat kaupungit ja kuntayhtymät ovat ottaneet strategiseksi tavoitteekseen keke-ohjelmien rakentamisen ja sertifiointien edistämisen kouluissaan ja oppilaitoksissaan. Tarjolla on myös valtakunnallista koulutusta ja paikallista ohjaustukea, jonka avulla tavoitteen saavuttamista on voitu edistää tehokkaasti.

Vaikka ammattikorkeakouluja ei voidakaan velvoittaa keke-ohjelman rakentamiseen, näissä oppilaitoksissa on kuitenkin tiedostettu kasvavat kestävän kehityksen osaamistarpeet työelämässä. Toinen kiinnostuksen heräämiseen vaikuttanut tekijä on ollut opetukseen ja muuhun toimintaan liittyvä laatuajattelu. Elinkeinoelämän organisaatioissa kestävä kehitys on jo pitkään ollut kiinteä osa toiminnan ja tuotteiden laatua.

– Kun korkeakouluja veloitetaan rakentamaan laadunvarmistusjärjestelmiä, on tärkeää, että kestävä kehitys olisi yksi painava näkökulma Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttamissa ulkoisissa arvioinneissa, Laininen toteaa.

Ammattikorkeakouluilla ja yliopistoilla on kestävän kehityksen verkosto, jossa ovat mukana lähes kaikkien korkeakoulujen edustajat. Lainisen mielestä kestävän kehityksen painoarvoa voitaisiin nostaa sisällyttämällä se OKM:n ja korkeakoulujen tulossopimuksiin yhdeksi rahoitusperusteeksi.

Energiakustannussäästöt kymmeniä tuhansia euroja

Tutkintojen perusteet on uusittu jo lähes kaikissa ammatillisissa perustutkinnoissa. Kestävä kehitys on perusteissa yksi elinikäisen oppimisen avaintaidoista, joka sisältyy opetukseen ja ammattiosaamisen arviointiin. Kestävän kehityksen osaamisvaatimuksia on sisällytetty tutkintojen perusteisiin alakohtaisesti sovelletuna.

- Ongelmana kestävän kehityksen toteutumisessa opetuksessa on se, että sen avaaminen eri tutkintojen perusteissa vaihtelee huomattavasti. Joskus vaadittava osaaminen kuvataan hyvinkin tarkasti, kun taas toisaalla sitä käsitellään ylimalkaisesti.

Laininen muistuttaa, että oppilaitosten kestävän kehityksen sertifiointissa on laadittu eri koulutusaloille räätälöity arviointi- ja tukiaineisto, joka auttaa opetuksen ja ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelussa konkretisoimalla kestävän kehityksen sisältöä ammattialakohtaisesti.

Kun koulut ja oppilaitokset ovat hakeneet ympäristösertifikaatteja, joista osa on ollut kestävän kehityksen kriteerien mukaisia sertifikaatteja, ne ovat ohjelmissaan toteuttaneet eniten teemoja, jotka ovat liittyneet jät-

teen syntyminen ehkäisyyn ja kierrätykseen sekä energiansäästöön.

- Suurissa kuntayhtymissä voidaan pienilläkin teknisillä parannuksilla ja toimintatapojen kehittämällä päästä energiakustannuksissa jo kymmenien tuhansien eurojen säästöihin vuositasolla, Laininen muistuttaa.

- Erityisen näkyvää sertifioiduissa oppilaitoksissa on ollut kestävän kehityksen ja valittujen teemojen kytkemisen opetukseen sekä opiskelijoiden ja henkilöstön osallistuminen toimintaan.

- Osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen lisääminen on kestävässä kehityksessä keskeinen kasvatustavoite, toteaa OKKA-säätiön suunnittelupäällikkö Erkki Laininen.



Kestävä kehitys on vastuuta ja välittämistä

Tällä hetkellä koulut ja oppilaitokset ovat vasta heräämässä hahmottamaan kestävä kehityksen kokonaisuutta, johon kuuluvat myös sosiaaliset ja kulttuuriset näkökulmat kuten oppilaitosten turvallisuus, henkilöstön ja opettajien hyvinvointi sekä monikulttuurisuus. Ammatillisissa oppilaitoksissa on yleisten turvallisuusasioiden hallinta Lainisen näemyksen mukaan yleensä melko hyvällä tasolla, mutta arjen tasolla haasteita vielä riittää.

- Oppilaitoksen turvallisuuden varmistamisessa oleellista on suunnitelmien ja ohjeiden sisällön perehdytys henkilöstölle ja opettajille. Ammatillisessa opetuksessa on tärkeää, että niin oppimisympäristöissä kuin erilaisissa työkäytännöissäkin otetaan huomioon kestävä kehityksen näkökohdat, turvallisuusasiat mukaan lukien. Opettajan esimerkki merkitsee todella paljon.

Hyvinvointiin liittyy koko oppilaitosyhteisön sisäinen toimintakulttuuri, joka vaikuttaa esimerkiksi työilmapiiriin ja yhteisön jäsenten vaikutusmahdollisuuksiin. Laininen tähdentää, että henkilöstön ja opiskelijoiden hyvinvointi ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Hyvinvoinnin edistäminen on pitkälti muista välittämistä: miten johtaja kohtaa alaisensa, miten kollegat kantavat yhteistä vastuuta asioista, miten opiskelijoiden yksilölliset tarpeet, hyvinvointi ja oppiminen kiinnostavat aidosti opettajia ja muuta henkilökuntaa.

Ammatillinen koulutus on samalla nuorten kasvun tukemista herkässä itenäistymisen vaiheessa. Kasvatuksellinen haaste tiivistyy vastuun kantamiseen - sitä on myös kestävä elämäntavan oppiminen. On opittava ottamaan vastuu omasta itsestä ja omista tekemisistä ennen kuin on valmis vastuuseen yhteisöstä, lähiympäristöstä ja globaaleista haasteista.

- Monikulttuurisuuden merkitys kasvaa koko ajan. Se kytkeytyy myös oppilaitoksissa nähtävillä olevaan kansainvälistymiskehitykseen. Monikulttuurisuusosaaminen ei ole pelkkää kielitaitoa, vaan oman kulttuurin syvällistä tuntemusta ja ymmärrystä muista kulttuureista. Siihen kuuluu kyky vieraiden kulttuurien edustajien kohtaamiseen.

Markku Tasala



Uusi säätiönjohtaja 1.1.2011 alkaen



OKKA-säätiön uudeksi säätiönjohtajaksi on valittu kasvatustieteiden lisensiaatti, hallitustieteiden maisteri *Tuulikki Similä-Lehtinen* Hämeenlinnasta.

Similä-Lehtinen siirtyy säätiön palvelukseen Hämeen ammattikorkeakoulun koulutus- ja kehittämisspäällikön tehtävistä. Koulutus- ja opetusprosessissa hänen vastualueenaan on ollut koulutustarjonnan suunnittelu, aikuiskoulutuksen strateginen kehittäminen ja kokonaiskoordinaatio sekä koulutustarpeiden ennakointiprosessit koulutuksen tukipalveluiden näkökulmasta.

Tuulikki Similä-Lehtinen on työskennellyt HAMK:n täydennyskoulutusjohtajana 1999 - 2009. Aikaisempaa työkokemusta hänellä on mm. Tampereen teknillisestä korkeakoulusta, Taideteollisesta korkeakoulusta ja Valtion teknillisestä tutkimuskeskuksesta. Lisäksi hän on ollut mukana yhteistyöverkostoissa ja työryhmissä.

Säätiönjohtaja vastaa Ammattikasvatuksen aikakauskirjan kustantamisesta ja toimii lehden toimitusneuvoston sihteerinä.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Kari Törmäkangas & Timo Törmäkangas **Osioanalyysi testien arvioinnissa**

Erilaisten taitoja, tietoja ja asenteita mittaavien testien ja kyselyjen määrä on viime vuosina kasvanut huomasti. Kirjassa esitellään käytetyimmistä kyselyjen analyysimenetelmistä klassinen osioanalyysi, Raschin malli sekä moniparametriset logistiset mallit. Analysointimenetelmien käyttöä havainnollistetaan esimerkein erilaisissa testitilanteissa Winsteps-, Facets- ja Bilog-ohjelmistoilla. Kirja on tarkoitettu tutkijoiden, opiskelijoiden, tutkimuslaitosten ja markkinointitutkimusyritysten käyttöön sekä osioanalyysin oppikirjaksi.

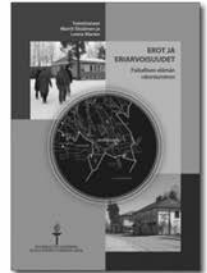
2009. 288 sivua. 29 e. Tilauuskoodi D091.



Martti Siisiäinen & Leena Alanen (toim.) **Erot ja eriarvoisuudet** PAIKALLISEN ELÄMÄN RAKENTUMINEN

Teoksessa sovelletaan ensi kertaa Suomessa bourdieulaista sosiologista lähestymistapaa laaja-alaisesti paikallisuuden ja paikallisten pääomien tutkimukseen. Kirja on ainituatuinen pienen keskisuomalaisen paikallisyhdyskunnan kuvaus. Kirjoittajat esittelevät eriarvoisuuden rakentumista ajassa ja paikassa sekä analysoivat erilaisten resurssirakenteiden merkitystä paikallisyhteisössä elävien lasten, nuorten ja eri-ikäisten aikuisten arjen käytännöissä. Kirja on tarkoitettu erityisesti yhteiskunta- ja kasvatustieteilijöille sekä paikallisuuden tutkimisesta kiinnostuneille.

2009. 309 sivua. 29 e. Tilauuskoodi D090.



Timo Aarveaara & Taina Saarinen (toim.) **Kilvoittelusta kilpailuun?** ARTIKKELIKOKOELMA KORKEAKOULUTUTKIMUKSEN JUHLASYMPOSIUMISTA 25.–26.8.2008

Eurooppalaisen korkeakoulualan toteutuminen merkitsee suomalaisille korkeakouluille kasvavia kilpailukyvyyn vaatimuksia. Tämä kirja avaa näkemyksiä kilpailun ja kilvoittelun elementteihin korkeakoulupolitiikassa, korkeakoulupedagogiikassa ja opiskelijavirtojen liikkeissä. Kirjoittajina on edustava joukko sekä pitkän linjan korkeakoulututkijoita että uusia kentänvaltaajia. Kirja on tarkoitettu korkeakoulutuksen tutkijoille, toimijoille ja päättöksentekijöille.

2009. 238 sivua. 27 e. Tilauuskoodi D089.

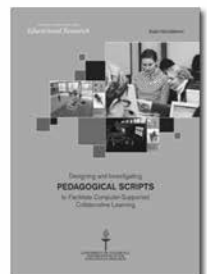


Raija Hämäläinen **Designing and Investigating Pedagogical Scripts to Facilitate Computer-Supported Collaborative Learning**

Computer-supported collaborative learning (CSCL) appears to provide a promising social approach to foster learning. This study provides knowledge of collaboration scripts as a pedagogical method to facilitate group processes in virtual environments in authentic educational contexts. The findings indicate that scripts as external support can help students proceed in solving learning tasks.

Julkaisu on saatavissa vain verkosta: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/13820/t024.pdf>

2008. 88 s. Verkkojulkaisu.



Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen, Kimmo Oksanen (toim.)

Pelaa ja opi

RÄÄTÄLÖITYJÄ VERKKOPELEJÄ AMMATILLISEEN OPPIMISEEN

PedaGames-hankeessa toteutettiin kolme erilaista 3D-oppimispeliä käytettäväksi ammatillisessa koulutuksessa. Tässä julkaisussa kuvataan toteutettuja pelejä ja niistä saatuja tutkimus-tuloksia. Lisäksi julkaisussa tarkastellaan myös laajemmin uusien teknologioiden käyttöä apuna ammatillisessa koulutuksessa. Julkaisu kannustaa ja rohkaisee opettajia käyttämään oppimispelisiä opetuksen tukena. Julkaisu on saatavissa verkosta http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi_2007/d086. Saatavilla rajoitetusti myös painettuna toimituskulujen hinnalla.

2007. 88 s. Tilauskoodi D086.



aiempia julkaisuja

Marja Kankaanranta, Anna Grant, Pirjo Linnakylä (toim.): e-Portfolio. Adding Value to Lifelong Learning. 2007. 303 s. 29 e. Tilauskoodi D082.

Leena Alanen, Veli-Matti Salminen, Martti Siisiäinen (toim.): Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät. 2007. 249 s. 27 e. Tilauskoodi D081.

Maarit Virolainen, Sakari Valkonen: Kiireavusta innovatiivisten tietoyhteisöjen vahvistamiseen. Ammattikorkeakoulujen työelämäkumppanit ja yhteistyö harjoittelujen järjestämiseksi. 2007. 117 s. 23 e. Tilauskoodi G039.

Pasi Savonmäki: Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. 2007. 200 s. 26 e. Tilauskoodi T023.

Ellen Piesanen, Ulla Kiviniemi, Sakari Valkonen: Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoitain eri oppilaitosmuodoissa. 2007. 244 s. 26 e. Tilausnumero G038.

Päivi Vuorinen, Sakari Valkonen: Korkeakoulutuksesta työelämään. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla. 2007. 182 s. 25 e. Tilauskoodi G037.

Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö: Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkiallinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. 2007. 280 s. Saatavana vain verkosta osoitteesta: http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/vuosi_2007/g034.

Jani Ursin, Jussi Välimaa (toim.): Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. 2006. 252 s. 27 e. Tilauskoodi D080.

Raimo Vuorinen, Sakari Saukkonen (Eds.): Guidance Services in Higher Education. Strategies, Design and Implementation. 2006. 187 s. 26 e. Tilauskoodi D079.

Matti Vesa Volanen: Filoteknia ja kysymys sivistävästä työstä. 2006. 115 s. 23 e. Tilauskoodi D077.

TILAUKSET:

puh. (014) 260 3220, fax (014) 260 3241,
e-mail: ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi
www.ktl-julkaisukauppa.fi

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alv:n (julkaisut 8 %, videot, CD:t ja lehtien irtonumerot 22 %). Myynti valtion laitoksille on verotonta.

Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.): Quality and Practice in Assessment. New Approaches in Work-Related Learning. 2006. 176 s. 26 e. Tilauskoodi D078.

Anna Raija Nummenmaa, Jouni Välijärvi (toim.): Opettajan työ ja oppiminen. 2006. 285 s. 28 euroa. Tilauskoodi D076.

Timo Aarrevaara, Jatta Herranen (toim.): Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. 2006. 327 s. 29 e. Tilauskoodi D075.

Matti Vesa Volanen: Opiskeleva Keski-Uusimaa. Toisen asteen koulutuksen kehittäminen Kuuma-kunnissa ja Sipoossa. 2006. 95 s. 22 e. Tilauskoodi G033.

Kolawole Raheem, Pekka Kupari, Johanna Lasonen: Towards Science Education for Sustainable Development in Developing Countries. A Study of Ethiopia, Ghana and Nigeria. 2006. 72 s. 21 e. Tilauskoodi G032.

Merja Karjalainen & Helena Kasurinen (toim.): Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. 2006. 205 s. 25 e. Tilauskoodi G031.

Marja-Leena Stenström, Kati Laine (Eds.): Towards Good Practices for Practice-Oriented Assessment in European Vocational Education. 2006. 68 s. 21 e. Tilauskoodi G030.

Maarit Virolainen: Osaamista rakentamassa. Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämäyhteistyön kehittäjinä. 2006. 131 s. 23 e. Tilauskoodi G027.

Raimo Vuorinen: Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. 2006. 245 s. 26 e. Tilauskoodi T019.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

International conference for educational organizations and working life

Innovations for Competence Management

The conference is designed to be an integrative platform and to promote networking and stimulate discussions between representatives of educational organizations and working life.

Themes of the conference are comprised of various innovative and future oriented topics:

- Competence management (i.e. HRM, HRD, Foresight of future competencies, Strategic human resource management)
- Proactive organizations (i.e. Promoting individual innovativeness, Innovative practices in business, Knowledge management)
- Educational organizations in innovation systems (i.e. Regional development, Expectations between working life and education, Learning and teaching environments in the future)

CALL FOR PAPERS is released and the deadline for abstract submission is by February 4, 2011.

Further information on the conference is found on www.phkk.fi/kit/conference

See you in Lahti 2011!



Ammattikasvatuksen aikakauskirjan 2010 referee-lukijoina ovat toimineet:

.....

Katri Aaltonen, yliopettaja, Hämeen ammattikorkeakoulu

Kari Korpelainen, erikoistutkija, Tampereen yliopisto

Sinikka Ojanen, professori (em.)

Pekka Ruohotie, professori, Tampereen yliopisto

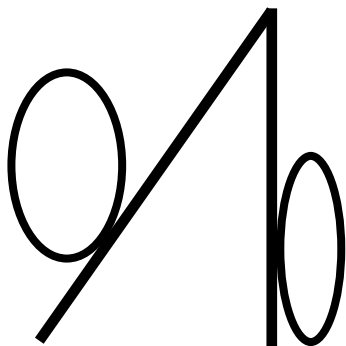
Anneli Sarja, dosentti, Jyväskylän yliopisto

Marja-Leena Stenström, professori, Jyväskylän yliopisto

Taimi Tulva, professori, Tallinnan yliopisto

Katja Vähäsantanen, tutkija, Jyväskylän yliopisto

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

Kohti luovaa ja innovatiivista oppimista

Heinilä & Kalli & Ranne (toim.)2009.

Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus

Kustantajat: OKKA-säätiö ja
Tampereen ammattikorkeakoulu/
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

• Kirja työyhteisöjen kehittäjille ja kouluttajille,
kasvatus- ja opetusalan henkilöstölle sekä opiskelijoille.

• Hinta 24 € (sis. toimituskulut)

• **Tilaukset:** anne.karki@oaj.fi





SAVONLINNAN OOPPERAJUHLAT

1. – 27.7.2011

MOZART
DON GIOVANNI

WAGNER
LOHENGRIN

PUCCINI
TOSCA

UNKARIN VALTIONOPPERAN VIERAILU:

VERDI
DON CARLOS

UNKARILAINEN ILTA

•

TIMO MUSTAKALLIO -LAULUKILPAILU

KONSERTTI: JOSÉ CURA

Lipunmyynti:

Lippupalvelu

0600 10 800 (1,83 €/min. + pvm)

0600 10 020 (5,99 €/puhelu + pvm)

Lippukaupat

www.lippupalvelu.fi



Savonlinnan Oopperajuhlat
Olavinkatu 27, 57130 Savonlinna • Puhelin 015 476 750
info@operafestival.fi • www.operafestival.fi



Hyvää työtä.

Asiantuntijuutta ja
tehokasta palvelua.

VARMA
ELÄKKEIDEN TURVAAJA

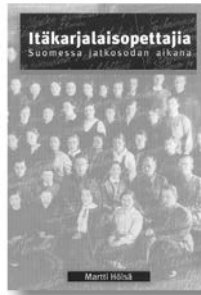
www.varma.fi

OKKA-SÄÄTIÖN HYVÄT KIRJAT



Matti Peltonen – Näkijä ja tekijä kuvaa prof. Matti Peltosta ihmisenä, kasvatustieteilijänä ja teollisuusjohtajana. Kirja käsittelee koulutusta, johtamista, yrittäjyyttä ja tulevaisuuden työtä. Kirjoittajina suomalaiset huippuasiantuntijat: Hirvi, Malaska, Purhonen, Juuti, Koironen, Ruohotie, Leino, Raivola, Honka, Niskanen ja Rydman. Runsas kuvitus.

3 € kpl



Kouluneuvos Martti Hölsän kirjoittamat teokset ”Valikoiset sivut”, ”Itäkarjalaisopettajia Suomessa jatkosodan aikana” ja ”Suomalainen kansakoulu Itä-Karjalassa 1941–44” perustuvat arkisto- ja muihin kirjallisiin lähteisiin sekä haastatteluihin. Tekstiä täydentää runsas kuva-aineisto.

Kolmen kirjan paketti
12 € kpl

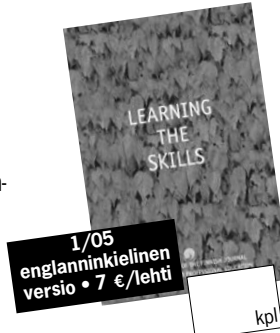


Ammattikasvatuksen aikakauskirja.

Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammattikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Dosentti Petri Nokelainen.
Julkaisija:
Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

Vuosikertojen 1999 - 2006 lehdet myydään hintaan 1,20 €/lehti niin, että tilaukset tehdään 10 kappaleen pakettina (= 12 €/pkt). Lehdet voi valita vapaasti em. vuosikerroista. Lehtien teemat on nähtävissä säätiön kotisivuilla www.okka-saatio.com Aikakauskirja-sivulla.



1/05
englanninkielinen
versio • 7 €/lehti

kpl



kpl



kpl



20 €
4nroa (08)

kpl



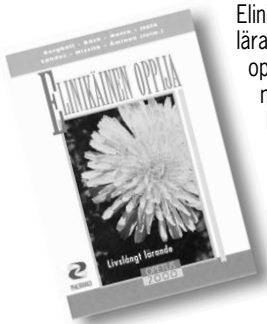
20 €
4nroa (09)

kpl

2010

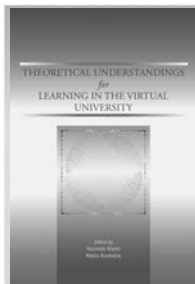
20 €
4nroa (10)

kpl



Elinikäinen oppija – Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviytymistarina. Se perustuu laajaan Itämeren alueen opettajajamustojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

3 € kpl



Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaaliyliopiston opiskelijoita kehittämään aktiiviseksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisessa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta.

25 € kpl

20 € kpl

Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisen mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija Antti Huovinen hakeutui lukuvuodeksi viro-lahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.



Mediakasvatuksen professori Tapio Variksen toimittama kirjassa 'Uusrenessanssijatelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen' mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hypermedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä näkökulmasta. Kirjan artikkelit valot-

tavat mediakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneudutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suomessa ja kansainvälisellä tasolla.



20 € kpl



Professori Taimi Tulvan toimittaman kirjan 'Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot' aiheena on pohtia Suomen ja Viron kasvatuskulttuurisia eroja, jotka liittyvät lasten ja heidän perheittensä kasvuun kohdistuviin ongelmiin. Kirjan tavoite on tukea ajatusta perheistä, jossa aikuiset kuuluvat lasten ja lapset aikuisten maailmaan, sekä edistää lasten ja nuorten myönteistä kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

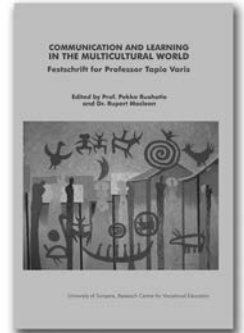
20 € kpl

Professori Soili Keskinen toimittama kirja 'Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä' on artikkelisarja, jonka tavoitteena on herättää pohdimaan opettajan työtä tunnetyön näkökulmasta. Kirjan avulla haluamme olla jäsentämässä osaa moninaisista opettajan ja oppilaan välisistä tunteista ja sillä tavalla olla auttamassa opettajia jäsentämään omaa työtään entistä monipuolisemmin. Siinä käytetyt artikkelit on muokattu Turun yliopiston Rauman opettajan koulutuslaitoksessa tehtyjen laadukkaiden oppinäytetöiden pohjalta. Kirja myös paljastaa, miten monipuolisista ja erilaisista viitekehyksistä käsin valmistuvat opettajat haluavat hahmottaa tulevaa työtään opettajina ja näin valmistautua kohtaamaan kaikki työn mukanaan tuomat mahdollisuudet ja uhat, riskit ja haasteet.



20 € kpl

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori Tapio Variksen juhla-kirja Communication and Learning in the Multicultural World rakentuu asiantuntija-artikkeleille, joiden kirjoittajat ovat eri puolilta maailmaa. Kirjan artikkelit on ryhmitelty kolmeen pääteemaan: 'Communication and Learning in the Multicultural World', 'Global University' ja 'Intercultural Communication and literacies'. Teoksen kirjoittajat valottavat kommunikointia ja oppimista monikulttuurisessa maailmassa oman tutkimustyönsä näkökulmasta.



25 € kpl

Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätöjen toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näättänen, Lauri Rauhala ja Veli-Matti Värri. Kirjan tehtävänä on antaa opetuslalla työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimutuloksista.



5 € kpl



Opettajien professiosta on OKKA-säätiön ensimmäinen vuosikirja. Artikkelisarjan kirjoittajina on yhdeksän opetuksen ja ammattikasvatuksen suomalaista asiantuntijaa: Sven-Erik Hansén, Hannu L. T. Heikkinen, Viljo Kohonen, Anneli Lauriala, Sinikka Ojanen, Risto Patrikainen, Arto Willman, Seija Mahlamäki-Kultanen ja Pekka Ruohotie.

8 € kpl

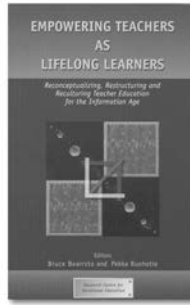
Äly ja tunne on Anneli Kalajoen toimittama kirja Jukka Sarjalan puheista ja kirjoituksista viideltä vuosikymmeneltä. Puheiden ja kirjoitusten aiheet liittyvät Jukka Sarjalan erityisalaan, suomalaiseen koulutukseen, jonka keskiössä hän on ollut kolme vuosikymmentä eli suomalaisen koulun kiihkeimmät kehityksen vuodet, sekä rakkaaseen harrastukseen kirjallisuuteen. Hän on kirjoittanut perinteisiä kirja-arvosteluja ja -analyyssejä, tutkinut kansanedustajien kirjallista tuotantoa, käsitellyt laajasti nimimerkillä kirjoittavia henkilöitä presidentti Urho Kekkosesta Mika Waltariin ja Pentti Saarikoskeen.

15 € kpl

Karthago on Markku Tasalan kirjoittama kirja työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta. Työpaikkakiusaamisesta tai henkisestä väkivallasta työyhteisöissä on maassamme keskusteltu julkisesti varsin lyhyen aikaa. Aihe nousi otsikoihin koulukiusaamisesta käydyn polemiikin vanavedessä 1990-luvun alkupuolella. Voidaan sanoa, että kiusaamistarina etsii tänäkin päivänä itseään ja on koko ajan muotoutumassa. Vuoden 2003 alussa voimaan astunut uusi työturvallisuuslaki on tarjonnut työyhteisöille välineitä tarttua henkiseen väkivaltaan entistä lujemmalla otteella. Laikiin kirjatut henkistä työsuojelua koskevat lakipykälät jättävät kuitenkin runsaasti liikkumavaraa erilaisien ongelmatilanteiden tulkitsemista varten.

5 €

kpl



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors Bruce Bearsto and Pekka Ruohotie.

6 € kpl

Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummassakin maassa sekä erityisesti viime vuosikymmeninä tapahtunutta yhteistyön muotojen ja määrän nopeaa kehitystä maidemme välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri Teuvo Ellonen ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri Keijo Nivala.

3 € kpl

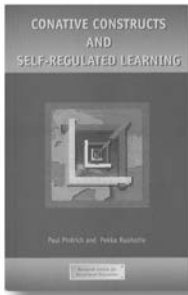


Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama Ammatikasvatusfilosofia on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus. Lähtökohdانا on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tietoppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammatikasvatusfilosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatillaiset sekä tulevat ammatikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteenä teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.

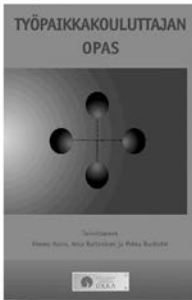
25 € kpl





Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning Paul R. Pintrich (Michiganin yliopisto) ja Pekka Ruohotie (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsia, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itsesäätelyssä.

6 €

 kpl


Työpaikkakouluttajan opas on OKKA-säätiön ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen yhteistyötä. Aineisto on koottu Työpaikkakoulutuksen kehittämisprojektin oppinäytetöistä, joiden kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisia opettajia. Muina kirjoittajina oppaassa ovat rehtori Vesa Raitaniemi, varat. Heikki Suomalainen ja prof. Pekka Ruohotie.

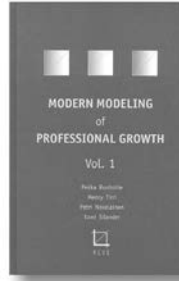
6 €

 kpl

Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM Anneli Rajaniemi. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja Markku Tassala on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsas reportaasikuivutus.



25 €

 kpl


Modern Modeling of Professional Growth kuvaa uusia kasvatustieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutkijalle käytännön sovelluksiin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlineaaristen menetelmien käyttöä, joita voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Tekijät: prof. Pekka Ruohotie (TaY) ja Henry Tirri (HY) sekä Petri Nokelainen ja Toni Silander. Paketti sisältää kirjan + CD-rom:n.

15 €

 kpl


Koulutuksen lumo on eturivin tutkijoiden kirjoittama teos koulutuspolitiikasta, arvioinnista ja koulutuksen kansainvälisistä kysymyksistä. Kirja sopii alan asiantuntijoille ja tutkijoille, opettajille sekä opiskirjaksi yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin.

10 €

 kpl

Pekka Kakkurin kirjoittama Oppia ja opetusta, 70 vuotta matemaattisten aineiden opettajien yhteistoimintaa Etelä-Pohjanmaalla on ensimmäinen laaja-alainen tutkimus oppikoulunopettajien kerhotoiminnasta maassamme. Seinäjoen kauppalaissa toimineen valtionoppikoulun matemaattisten aineiden lehtorit perustivat sen vuonna 1934. Vuosikymmenien kuluessa se on varttunut alansa opettajien maakunnalliseksi ja osin myös valtakunnalliseksi yhteistyöelimeksi. Sotiemme jälkeen yhteiskunnallinen kehitys peruskoulunuudistukseen ja uusine matemaattisten kouluaineiden opetukseen liittyvine virtauksineen on vaikuttanut sen toimintaan. Kehittyvä ammattiyhdistysliike on ryydittänyt sitä vuosien saatossa.



8 €

 kpl


Esa Poikelan toimittama professori Annikki Järvisen juhla-kirja 'Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatusta' esittelee työssä oppimisen prosessimallin ja kuvaa sen soveltamista tietoteknologian, kaupan, teollisuuden, uusmedian, hoiva-alan ja opetusalan työn ja osaamisen kehittämisessä. Malli tekee mahdolliseksi tunnistaa ja ymmärtää sekä ohjata ja johtaa oppimista työpaikoilla.

Kirja on tarkoitettu koulutuksen kehittäjille, työssä oppimisen ohjaajille, tutkijoille ja opiskelijoille, jotka ovat kiinnostuneet oppimisen organisoinnista työpaikoilla, työelämälähtöisen koulutuksen suunnittelusta tai inhimillisten resurssien kehittämisestä työorganisaatioissa.

15 €

 kpl



Vanhuuden monet kasvat on toimittanut Taimi Tulva, Ilkka Uusitalo ja Kimmo Harra. Kirjassa käsitellään vanhuutta ja vanhenemisen kokemuksia, ikäihmisen asemaa, ikäihmisten ja senioriohjaajien hyvinvoinnin kysymyksiä, gerontologista sosiaalityötä palvelutaloissa ja vanhainkodeissa, vanhusten käsitteitä elinikäisestä oppimisesta, muistisairauksia sekä sosiokulttuurisen inostamisen ideaa vanhustyössä. Se toteutettiin Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiön, Tallinnan yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suomen Viron-instituutin yhteistyönä. Kirjan artikkeleiden kirjoittajina ovat Raili Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusitalo, Ülke Kasepalu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi ja Sirpa Granö. Artikkeleiden kommentoijina olivat emeritaprofessori Marjatta Marin ja yliopettaja Raili Gothóni. Kirja on tarkoitettu oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tarkoituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämistä ja vanhusten arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

20 €

 kpl


Raija Meriläinen (toim.)

Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla

Kirjan kantavana teemana on koulutuspolitiikka 1990-luvun Suomessa. Koulutuspoliittista todellisuutta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta.

Vuosikirjan kirjoittajina ovat Sirkka Ahonen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Lehti, Janne Varjo ja Raija Meriläinen.

7 €

 kpl

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajayhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

Ossi Naukkarinen
Art of the Environment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes traditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides conceptual tools for making, teaching and receiving contemporary art.



25 €

 kpl


Kristiina Huhtasen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtorius peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi koulutautuvien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mitä kaikkea rehtorin työ voi olla.

olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvokas. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajille varsinkin peruskoulussa. Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnallisena ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle.

Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemman koulutuspoliittisen näkökulman kannalta.

20 €

 kpl

Voit tilata näitä teoksia suoraan OKKA-säätiöstä, puhelin 020 748 9521, fax (09) 1502 418, email: okka-saatio@oaj.fi

• tai lähetä tämä ilmoitus meille täytettynä: OKKA-SÄÄTIÖ, Rautatieläisenkatu 6, 00520 Helsinki.

Nimi

Osoite

Email



OHJEITA KIRJOITTAJILLE

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammatikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita ja ammatikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi ja ruotsiksi.

2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa: **maalis-, kesä-, syys- ja joulukuussa**. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2010 teemat & toimittajat:

- 1) Ajankohtaisia teemoja ammatikasvatuksesta/Kimmo Harra
- 2) Ammatillinen huippuosaaminen/Petri Nokelainen
- 3) Yritysten osaamisen kehittäminen (myös ammatillinen oppisopimuskoulutus)/Pennti Nikkanen
- 4) Oppilaitosyhteisön hyvinvointi ja turvallisuus/Petri Nokelainen ja Kimmo Harra

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuviiin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa. Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalla. Jos artikkelin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

4. Kirjoitusten pituus

Kirjoitusten pituus on korkeintaan **30000 merkkiä** eli noin 10 liuskaa, jotka on kirjoitettu **1,5-rivinvälillä, fonttikoolla 12** ja ilman asetuksia (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Muiden kuin artikkelien ja katsausten enimmäispituus on neljä liuskaa. On toivottavaa, että kirjoittajat kiinnittävät **huomiota tekstinsä luettavuuteen** niin, että se olisi laajemmaltikin koko lukijakunnan ymmärrettävissä.

5. Lähdeviitteet

Tekstissä lähdeviitteet merkitään sulkuihin seuraavasti: (Ruohotie 1996, 15-21), (Nikkanen & Lyytinen 1996), (Kananoja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti:

Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

APA -tyyli

Vuoden 2010 ensimmäisestä numerosta alkaen Ammatikasvatuksen aikakauskirja noudattaa *referee-artikkeleissa* kirjoitustyylin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA -tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA 2001). Tyylin kotisivut ovat osoitteessa: <http://www.apastyle.org>. Lisäksi Internet tarjoaa yksityiskohtaista tietoa ja esimerkkejä APA -tyylin soveltamisesta, esim. <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01>.

APA -tyylin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia.

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

Hypoteettiset dilemmat voidaan kokea liian abstrakteina, ne eivät enää liity ihmisten arkielämän kokemuksiin (Straughan, 1975).

Straughan, R. (1975). Hypothetical moral situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183-189.

Suora lainaus tiedelehtiartikkelista (sivunumero mainitaan, samoin toimitaan kuvien ja taulukoiden kanssa)

"DIT -pisteet kuvaavat latenttia muuttujaa, joka poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä" (Thoma, Rest, Narváez & Derryberry, 1999, p. 325).

Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability:

Evidence using the Defining Issues Test.
Review of Educational Psychology, 11(4),
325-342.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter):
Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000).
Self-regulation in learning: finding a balance
between learning and ego-protective goals. In
M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner
(Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-
450). San Diego, CA: Academic Press.

Viittaus kirjaan (book)
Wellington, J. (2003). *Getting published.*
A guide for lecturers and researchers. London:
RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009, April).
*Characteristics that typify successful Finnish
World Skills Competition participants.* Paper
presented at the meeting of the American
Educational Research Association, San Diego,
CA.

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media)

EQ Symposium (2004). *About Reuven BarOn's
involvement in emotional intelligence.* Retrieved
April 13, 2007, from http://www.cgrowth.com/rb_biolrg.html.

APA -tyyli on myös artikkelien kirjoitustyyliä omat ohjeistuksensa, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien ikä- ja sukupuolijakaumat, tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkitavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava. Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit on ilmoitettava prosenttien lisäksi. APA -tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös tutkimusetiikkaan. Kaikkien tutkimusprosessiin merkittävällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yksittäistä vas-

taajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Lähteet

APA 2001. Publication Manual of the American Psychological Association. Viides painos. Washington, DC: American Psychological Association.

6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). **Taulukoiden, kuvioiden ja kuvien tulee olla painovalmiita.** Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Arvioidessaan kirjallisia tuotoksia toimituskunta käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä. Refereerointien jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. **Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa.** Referee-menettelyä tarvitseva artikkeli tulee lähettää vastaavalle toimittajalle **8 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua.**

8. Ehdot

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Lehden mahdollinen tuotto käytetään Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n ja OKKA-säätiön toimintojen edistämiseen.

