



**PELASTUSOPISTO**

**B-sarja:  
Tutkimusraportit  
[2/2019]**

# Hyvä renki mutta huono isäntä

Aino Harinen

Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää  
-hankkeen osajulkaisu 1/2019



**PELASTUSOPISTO**

HYVÄ RENKI MUTTA HUONO ISÄNTÄ

Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen osajulkaisu 1/2019

Aino Harinen

Pelastusopisto  
PL 1122  
70821 Kuopio  
[www.pelastusopisto.fi](http://www.pelastusopisto.fi)

Pelastusopiston julkaisu  
B-sarja: Tutkimusraportit  
2/2019

ISBN 978-952-7217-22-1  
ISSN 2342-9313

Pelastusopisto

Aino Harinen

Hyvä renki mutta huono isäntä. Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen osajulkaisu 1/2019.

Julkaisu/Tutkimusraportti, 59 s., 2 liitettä (7 s.)

Huhtikuu 2019

---

Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää on Pelastusopiston hallinnoima ja Palosuojelurahaston rahoittama tutkimus- ja kehittämishanke, jonka tavoitteena on selvittää peruskoulun kakkosluokkalaisten ja heidän opettajiensa näkemyksiä ja kokemuksia turvallisuudesta ja turvallisuuskasvatuksesta sekä eri menetelmien soveltumisesta kyseiselle kohderyhmälle. Lisäksi on kartoitettu digitaalisten turvallisuuspelien nykytilaa Suomessa sekä testattu eri menetelmien soveltuvuutta turvallisuuskasvatuksen vaikuttavuuden mittaamiseen. Konkreettisenä tuotoksena kehitetään demoversio turvallisuusteemaiselle oppimispelille, jota on tarkoitus myöhemmin edelleen jalostaa pelastus- ja opetustoimen valtakunnalliseen käyttöön turvallisuuskasvatuksessa.

Tässä hankkeen osajulkaisussa raportoidaan hankkeeseen osallistuvien luokkien opettajille syksyllä 2018 toteutettujen teemahaastattelujen tulokset. Yhteensä haastateltiin kuutta opettajaa neljästä oppilaitoksesta, ja aineistoa lähestyttiin sekä määrällisesti että laadullisesti. Käsiteltäviä teemoja olivat muun muassa turvallisuus, turvallisuuskasvatus sekä pelit ja pelillistäminen opetuksessa.

Haastatellut opettajat ovat kiinnostuneita turvallisuudesta ja turvallisuuskasvatuksesta ja kaipaisivat turvallisuusteemojen opetukseen lisäpanostusta. He käsittävät turvallisuuden laaja-alaiseksi ilmiöksi ja liittävät turvallisuuskasvatuksen kehittämiseen sekä lukuisia mahdollisuuksia että haasteita. Opettajat esittävät useita konkreettisia ideoita turvallisuuskasvatuksen kehittämiseksi, myös yhteistyössä esimerkiksi viranomaisten kanssa. Digitaaliset oppimispelitkin toivotetaan tietysin varauksin tervetulleiksi myös turvallisuuskasvatukseen, ja myös niiden hyödyntämiseen liitetään paitsi lukuisia hyötyjä, myös mahdollisia vaaranpaikkoja.

Turvallisuuskasvatuksen kehittämiseen haastetaan mukaan niin oppilaitosjohtoa kuin yhteistyötahoja. Ilmiönä turvallisuuden toivottaisiin läpileikkaavan opetusta jokaisella luokka-asteella sekä näkyvän lopulta oppilaitoksessa niin turvallisuusmyönteisinä asenteina, toimintakulttuurina kuin turvallisempana arkena.

Avainsanat: turvallisuus, turvallisuuskasvatus, oppimispelit, digitalisaatio

Pelastusopisto – Emergency Services Academy Finland

Aino Harinen

A good servant but a bad master. Sub-publication of Towards more successful safety communication -project.

Publication / Research report, 59 p., 2 appendix (7 p.)

April 2019

---

## ABSTRACT

Towards more successful safety communication is a project funded by Fire Protection Fund and coordinated by Emergency Services College. The aim of the project has been to collect knowledge for the development of safety education for primary schools. In the project, there are four sub-researches, in which surveys, interviews and interventions in schools are made, and the aim in all these is to obtain knowledge about pupils' and teachers' views and experiences about safety/security, safety education and the potential of different teaching methods in safety education for this age group. Project's special focus is on digitalization, and one of the project's aims is to develop a demo of a mobile game in safety/security, in close co-operation with the partner schools.

The results of the teachers' interviews are presented in this report. There were six teachers interviewed, and they were asked about their experiences in safety education, gamification and educational games as well as their opinions about the potential of mobile games in safety education in primary schools.

The interviewed teachers seem to be interested in safety and security issues and willing to develop safety education. Teachers see safety education as part of their everyday work in training and education: it is presented in schools every day and has to be entwined with several separate school subjects as well as with the school culture as a whole. Teachers would be interested in organizing safety education in co-operation with the authorities and other institutions. According to teachers, the management of schools should take a comprehensive view into school safety and security and be committed to develop school's safety culture as a whole.

Teachers see potential in developing mobile games to safety education. There were some challenges but also lots of possibilities mentioned in the interviews.

ABI/INFORM: Safety, security, safety education, educational games, digitalization

## ALKUSANAT

Tämä raportti on yksi Pelastusopiston hallinnoiman Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen (1.9.2018–31.12.2019) osatutkimusraporteista. Kyseisen tutkimus- ja kehittämishankkeen tarkoituksena on ollut tuottaa tietoa turvallisuusviestinnän ja -kasvatuksen kehittämiseen sekä rakentaa demoversiota mobiililaitteissa pelattavalle turvallisuuspelisovellukselle, jota on tarkoitus jalostaa myöhemmin yhdeksi alan turvallisuusviestinnän työkaluista. Tavoitteena on ollut myös tuottaa uusia avauksia opetus- ja pelastustoimen yhteistyöhön turvallisuuskasvatuksessa.

Hankkeen yhteistyöverkoston ovat kuuluneet Etelä-Karjalan, Etelä-Pohjanmaan, Helsingin, Kainuun, Kanta-Hämeen, Oulu-Koillismaan, Pirkanmaan, Pohjois-Savon, Päijät-Hämeen, Satakunnan ja Varsinais-Suomen pelastuslaitokset, pelastusalan järjestöjä, pelastuslaitosten kumppanuusverkosto, sisäministeriö, oppi- ja tutkimuslaitoksia sekä kuusi peruskoulun kakkosluokkaa. Hankkeen työryhmätapaamisiin on osallistunut em. pelastuslaitosten sekä pelastuslaitosten kumppanuusverkoston edustajien lisäksi Suomen Palopäälystöliiton ja sisäministeriön toimijoita. Hankkeen ohjausryhmässä ovat olleet edustettuina Pirkanmaan pelastuslaitos, opetus- ja kulttuuriministeriö, pelastuslaitosten kumppanuusverkosto, Pelastusopisto, sisäministeriö ja Suomen Palopäälystöliitto. Haluan lausua lämpimät kiitokseni jokaiselle hankkeelle aikaansa ja osaamistaan tarjonneelle asiantuntijalle! Palosuojelurahasto on mahdollistanut taloudellisella tuellaan hankkeen toteutuksen, mistä osoitan rahastolle nöyryimmät kiitokseni.

Hankkeeseen osallistuneiden koulujen johto ja opettajat ovat tuoneet asiantuntemustaan hankkeen suunnitteluun ja toteutukseen sen eri vaiheissa. Opettajien apu tutkimuslupien keräämisessä sekä pelien testausten ja haastattelujen toteuttamisessa on ollut arvokasta, ja opettajat ovat tuoneet näkemyksiään myös hankkeen varsinaiseksi tutkimusaineistoksi. Pelastusopiston johto, opettajat, tukipalvelut sekä kollegat TKI-palveluissa ovat tukeneet hankehenkilöstöä erinäisissä arjessa eteen tulleissa kysymyksissä.

Toivotan lukijoille antoisia hetkiä raportin parissa. Toivon, että se avaa uusia näköaloja turvallisuuskasvatuksen nykytilaan ja tukee edelleen yhteistä kehittämistyötämme.

Tampereella 23.4.2019,

Aino Harinen

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	7
2	TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAVASTA JA MENETELMISTÄ	9
3	KÄSITTEITÄ JA LÄHTÖKOHTIA	12
3.1	Turvallisuus, turvallisuusviestintä ja -kasvatus sekä turvallisuusosaaminen	12
3.2	Turvallisuuskulttuuri ja kouluturvallisuus	14
3.3	Turvallisuuskasvatus opetussuunnitelmissa, säädöksissä ja oppilaitoksissa	16
3.4	Pelit ja pelillistäminen opetuksessa	20
3.5	Pelastus- ja opetustoimen turvallisuuskasvatussyhteistyöstä	23
4	OPETTAJIEN KERTOMAA	26
4.1	Turvallisuus on arjen pieniä tekoja, kokemuksia ja tunnetta, tietoja ja taitoja	26
4.2	Turvallisuuskasvatus oppisisältöinä ja kasvatuksena	28
4.3	Turvallisuusteemat läsnä jokaisessa koulupäivässä	30
4.4	Haastavaa, tärkeää ja mielenkiintoista: haasteita ja kehittämisideoita	33
4.5	Mobiilipeleistä toimiva väline turvallisuuskasvatukseen?	36
4.6	Millainen peli voisi toimia turvallisuuskasvatuksessa?	44
5	LOPUKSI	48
	LÄHTEET	53
	LIITTEET	60

# 1 Johdanto

Vaikka Suomi koetaan edelleen turvalliseksi maaksi elää ja olla, toimintaympäristön muuttuessa turvallisuuden edistäminen tulee yhä tärkeämmäksi. Suomessa kansalaiset luottavat turvallisuusviranomaisiin, mutta resurssien niuketessa sekä väestörakenteen muuttuessa kansalaisten oman toiminnan merkitys turvallisuuden edistämässä kasvaa entisestään. Viime aikoina on ilmennyt viitteitä siitäkin, että etenkin nuorten keskuudessa kokemus turvattomuudesta on lisääntynyt esimerkiksi ilmastonmuutoksen, sekavan maailmanpoliittisen tilanteen sekä ääriliikkeitä koskevien uutisointien vuoksi. Tämä ei ole kuitenkaan johtanut pessimismiin, vaan nuoret näyttäisivät uskovan vaikutusmahdollisuuksiinsa ja haluavan vaikuttaa yhä aktiivisemmin (Valtion nuorisoneuvosto ja Nuorisotutkimusseura 2019). Joka tapauksessa myös pelastusalan tutkimuksessa ja toiminnan laadun mittaamisessa on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota ennaltaehkäiseviin riskienhallintakeinoihin ja niiden vaikuttavuuteen. Pelastustoimen roolin muutosta reagoijasta onnettomuuksien ehkäisijäksi korostetaan kansallisessa pelastustoimen strategiassa (Sisäministeriö 2016), ja ennaltaehkäisevän toiminnan kehittäminen on kirjattu myös pelastustoimen tutkimuslinjauksiin (Kokki 2017).

Pelastuslaitosten ydintehtävä on turvallisuuden edistäminen. Tähän pyritään paitsi muilla ydinprosesseilla, myös turvallisuusviestinnällä, johon pelastuslaitoksia velvoittaa lakikin. Toimintaympäristön muuttuessa turvallisuusviestintään halutaan löytää uusia tulokulmia ja tunnistaa erilaisille kohderyhmille parhaat toimintamallit. Olennainen osa turvallisuusviestintää on lapsille ja nuorille suunnattu turvallisuuskasvatus, johon osallistuvat niin kodit, koulut, media kuin harrastustoimijat. Pelastustoimen näkökulmasta yhteistyö koulujen kanssa on ollut turvallisuuskasvatuksessa hedelmällistä, ja sitä toivotaan edelleen kehitettävän. Lapsille suunnatussa turvallisuuskasvatuksessa on kyse myös turvallisuusosaamisen ja -asenteiden kehittymisen näkökulmasta kriittisen ryhmän tavoittamisesta, joten sen kehittämiseen toivotaan panostettavan uusiakaan keinoja kaihtamatta. Digitalisaation jatkuvasti lisääntyessä Suomessa onkin herännyt mielenkiintoa myös esimerkiksi turvallisuusteemaisten mobiilipelien kehittämiseen turvallisuuskasvatuksen välineiksi.

Suomalaisten oppilaitosten turvallisuuskulttuuria, turvallisuuteen koulumaailmassa liitettyjä näkemyksiä sekä koulujen toteuttaman turvallisuuskasvatuksen tilaa on tutkittu verrattain vähän (ks. Lindfors 2012; Waitinen 2012 ja 2016), joten ilmiöön liittyvälle tutkimustiedolle on kysyntää. Myös turvallisuusviestinnän vaikuttavuuden arviointi kiinnostaa, ja teemasta toivotaan lisätutkimusta. Vaikuttavuuden



mittaaminen ja arviointi koetaan hankalaksi, ja koti- ja ulkomaisissa tutkimuksissa vaikuttavuuden problematiikkaa on lähestytty niin määrällisin kuin laadullisin arviointimenetelmin. Kysyntää olisi paitsi valtakunnallisille arjen mittaamistyökaluille, myös kattavalle teoriakatsaukselle ja tutkimukseen perustuvalla lisätiedolle.

Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää on Pelastusopiston hallinnoima ja Palosuojelurahaston rahoittama tutkimus- ja kehittämishanke. Hanke toteutetaan ajanjaksolla 1.9.2018–31.12.2019.

Hankkeen tarkoituksena on tuottaa tietoa turvallisuusviestinnän kehittämistyön ja vaikuttavuuden arvioinnin pohjaksi. Lisäksi tavoitteena on kehittää tutkimuksesta saadun tiedon pohjalta demoversio mobiililaitteissa pelattavalle turvallisuuspelisovellukselle sekä tuottaa uusia avauksia myös pelastus- ja opetustoimen turvallisuuskasvatusyhteistyön kehittämiseen.

Hanke on syntynyt käytännön tarpeiden pohjalta, ja se linkittyy vahvasti pelastustoimen ympäristöstä ja sisältä tuleviin kehittämistarpeisiin. Hankkeen tutkimusosiossa tehdään laadullisena tapaustutkimuksena kartoitus peruskoulun kakkosluokkalaisten ja heidän opettajiensa turvallisuuteen, turvallisuuskasvatukseen ja mobiilipelien potentiaaliin turvallisuusosaamisen lisäämisessä liittämistä merkityksistä ja asenteista. Lisäksi tuotetaan selvitys turvallisuusteemaisten oppimispelien valtakunnallisesta nykytilasta, kirjallisuuskatsaus turvallisuusviestinnän vaikuttavuuden mittaamisesta sekä alustavaa analyysia pelien mahdollisista vaikutuksista lasten turvallisuusosaamisen ja -asenteiden kehittymiseen. Hankkeen kehittämisosiossa jaetaan hyviä ja kehitetään uusia toimintamalleja turvallisuusviestintään, työtetään pilottia turvallisuusteemaiselle oppimispelille sekä annetaan suosituksia turvallisuusviestinnän kehittämiseksi. Kehittäminen tapahtuu yhteistyössä tutkimukseen osallistuvien kakkosluokkalaisten ja heidän opettajiensa sekä hankkeen yhteistyöverkostoon kuuluvien pelastuslaitosten, valtionhallinnon organisaatioiden ja oppilaitosten kanssa.

## 2 Tutkimuksen lähestymistavasta ja menetelmistä

Hankkeen tutkimusosio koostuu neljästä osatutkimuksesta, joista ensimmäisen osatutkimuksen tulokset raportoidaan tässä. Ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa ote on laadullinen, jolloin tutkimusten tavoitteena on selvittää kohderyhmien asenteita ja näkemyksiä liittyen turvallisuuteen, turvallisuuskasvatukseen ja mobiilipelien potentiaaliin turvallisuuskasvatuksen välineenä. Ensimmäisessä osatutkimuksessa on tehty yksilöhaastatteluja opettajille ja toisessa osatutkimuksessa haastateltu lapsia sekä yksilöinä että ryhmissä. Näkemysten ja kokemusten selvittämisen lisäksi haastattelujen tavoitteena on ollut tunnistaa myös uusia, kohderyhmien näkökulmasta toimivia turvallisuusviestinnän menetelmiä sekä mahdollisuuksia niiden testaukseen ja kehittämiseen.

Hankkeen kolmannen osatutkimuksen tavoitteena on tuottaa avauksia turvallisuusviestinnän vaikuttavuuden mittaamiseen. Turvallisuusviestinnän vaikuttavuuden arvioimisen keinoista tuotetaan kirjallisuuskatsaus, minkä lisäksi haastattelujen ja muista hankkeesta saatujen kokemusten perusteella pohditaan mahdollisuuksia uudenlaisten laadullisten ja määrällisten vaikuttavuusmittarien kehittämiseksi. Neljännessä osatutkimuksessa tuotetaan määrälliseen tutkimukseen perustuva analyysi pelien mahdollisista vaikutuksista alakoululaisten turvallisuusosaamisen tasoon ja asenteiden kehittämiseen.

Kehittämisosiossa on luotu katsaus olemassa oleviin turvallisuusteemaisiin mobiili- ja nettipeleihin ja osa näistä valittu testattaviksi hankkeeseen osallistuvien luokkien kanssa. Testaustilanteissa on kartoitettu havainnoimalla niin oppilaiden kuin opettajien näkemyksiä siitä, millainen pelisovellus voisi sopia turvallisuuskasvatukseen: Mikä tekee pelistä kiinnostavan? Mikä pelissä vaikuttaa oppimiseen? Mitkä pelielementit tehostavat oppimista? Konkreettisenä tuotoksena on tarkoitus kehittää turvallisuusaiheisen mobiilipelin demoversio, jota testataan kohderyhmän kanssa ja kehitetään edelleen saatujen palautteiden perusteella. Samalla tehdään huomioita esimerkiksi lasten ja opettajien suhtautumisesta eri turvallisuusteemoihin, kasvatukseen ja oppimiseen sekä oppimisasiin.

Hankkeen tutkimusten pääasiallisina kiinnostuksen kohteina ovat turvallisuuteen ja turvallisuuskasvatukseen liittyvät ilmiöt sekä niihin liitetyt merkitykset, tulkinnat ja kokemukset. Oppilaitosten turvallisuuskasvatusta tarkastellaan yhteydessä ympäristöönsä, ja hankkeen aineisto on kerätty useilla metodeilla. Laadullisin menetelmin toteutetuissa tutkimuksissa pyrkimyksenä on ollut tutkittavien ilmiöiden

kuvailu sekä ilmiöille annettujen merkitysten tulkinta, ei niinkään syy-seuraussuhteiden etsiminen. Mukana on kuitenkin myös määrällistä tutkimusta, jossa aineisto on kerätty standardoidussa muodossa rajatulta ja valikoidulta joukolta ihmisiä. Määrällisin menetelmin kerätty aineisto toimii analyysissä lähinnä laadullista aineistoa tukevassa roolissa, minkä lisäksi se tuottaa lisää näkökulmia erityisesti viestinnän vaikuttavuuden mittaamiseen liittyvään pohdintaan. (Vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 134–135.) Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen ote täydentävätkin tutkimuksissa yleensä toisiaan, ja yleensä lähestymistapoja käytetään rinnakkain, jotta saataisiin mahdollisimman laajasti näkemystä ja toisaalta pystyttäisiin myös varmistamaan eri menetelmillä saadun tiedon todenmukaisuus (Ks. myös Alasuutari 1994, 16).

Tutkimuksessa on yhtymäkohtia toiminta- ja kehittämistutkimukseen (ks. esim. Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007; Perna 2017). Toimintatutkimuksella pyritään yleensä kehittämään tutkimuksen kohteena olevaa organisaatiota vaikuttamalla sen toimintatapoihin. Tutkimuksen tarve perustellaan käytännön tarpeella, ja tutkimuksen kohde- ja sidosryhmät osallistuvat kehittämiseen sekä tuottavat sille tuloksia tai ajatuksia. Työn pohjalta syntyy, paitsi käytännössä hyödynnettäviä konkreettisia toimintatapoja ja työkaluja, myös uutta teoriaa. Samalla tutkimus osallistuu, esimerkiksi haastattelujen myötä, oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämiseen.

Lähtökohtana on ollut, että suunniteltaessa toimintaa oppilaitosympäristöön, lapsille ja heidän opettajilleen, sen tulee olla kohderyhmiä kiinnostavaa ja ”heidän näköistään”. Lisäksi toiminnan tulee olla palvelumuotoilun oppeja mukaillen kohderyhmäkeskeistä, ei siis pelkästään kohderyhmälähtöistä (vrt. Kaiku Helsinki 2019). On tärkeää, että sekä opettajat että lapset pääsevät itse mukaan toiminnan suunnitteluun. (Vrt. Paju 2012, 154.) Oletuksena on myös, että päästessään mukaan toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen alusta alkaen osallistujat sitoutuvat toimintaan ja sen kehittämiseen tehokkaammin. Tämän uskotaan edistävän hankkeen lopputuotteen käyttöönottoa ja tulevaa hyödyntämistä.

Tutkimuksessa yhdistyvät useat viestinnän, turvallisuusviestinnän, vaikuttavuuden sekä pedagogiikan tutkimusperinteet ja näkökulmat. Tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, ja tehdyt tulkinnot muodostuvat lopulta aineiston ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa. (Vrt. Moring 1998, 229, 238–243.) Tutkimus osallistuu sekä pelastusalan sisäiseen turvallisuusviestintäkeskusteluun että pelipedagogiikan ja yleisen pedagogiikan teoreettisiin keskusteluihin. Hankkeen tarkoituksena on tuoda oma panoksensa turvallisuusviestinnän valtakunnalliseen kehittämiseen erityisesti alakoululaisille suunnatun turvallisuuskasvatuksen,

digitalisaation ja pelillistämisen näkökulmista. Hankkeen tutkimuksissa on kyse tapaustutkimuksesta, joka kohdistuu rajattuun joukkoon yksilöitä.

---

Tässä hankkeen osatutkimusraportissa esitellään syksyllä 2018 toteutettua opettajien haastattelututkimusta, sen pohjalta nousseita tulkintoja sekä havaintoja tuolloin myös muiden opetustoimen edustajien kanssa käydyistä turvallisuuskasvatustalokusteluista. Muiden osatutkimusten tuloksista raportoidaan hankekauden aikana erikseen julkaistavissa osatutkimusraporteissa. Yhteenveto hankkeessa toteutetuista osatutkimuksista ja niiden tuloksista julkaistaan hankkeen päättyessä joulukuussa 2019, jolloin esitellään myös hankkeen suositukset turvallisuuskasvatuksen kehittämiseksi ja pelastustoimen sekä opetustoimen välisen yhteistyön syventämiseksi turvallisuuskasvatuksessa.

Seuraavissa alaluvuissa esitellään tutkijan haastatteluissa tekemät päähuomiot ja tulkinnat opettajien turvallisuuteen, turvallisuuskasvatukseen ja mobiilipelien potentiaaliin turvallisuuskasvatuksessa liittyvistä näkemyksistä, kokemuksista ja ideoista. Seuraavassa eli raportin kolmannessa luvussa esitellään tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ja teoreettisia lähtökohtia, ja neljännessä luvussa päästään käsiksi varsinaisiin tuloksiin. Raportin päättävässä luvussa (5) esitellään vielä tulosten yhteenveto sekä joitain haastattelujen aikana heränneistä ideoista turvallisuuskasvatuksen kehittämiseen. Haastattelujen tarkempaa toteutusta ja analysointia sekä tutkimuksen arviointi esitetään erikseen liitteessä 1.

Turvallisuusviestintä yhtenä pelastustoimen strategisen viestinnän peruskysymyksistä asettaa raamit tutkimukselle. Turvallisuusviestintää ja -kasvatusta lähestytään tässä kokonaisvaltaisesti, jolloin turvallisuusviestintään katsotaan sisältyvän niin pelastuslaitosten toteuttama lakisääteinen neuvonta ja ohjaus kuin muu onnettomuuksien ennalta ehkäisyyn tähtäävä viestintä. Turvallisuusviestinnän vaikutusten ja vaikuttavuuden mittaamisen sekä arvioinnin haasteet tunnistetaan (ks. esim. Harinen 2018; Häkkinen 2010; Pedak, Mankkinen & Kolttola 2016; Rekola, Itkonen & Saine-Kottonen 2017; Sisäministeriö 2018b), ja tutkimuksen myötä pyritäänkin löytämään uusia keinoja ja avauksia myös niihin.

## 3 Käsitteitä ja lähtökohtia

### 3.1 Turvallisuus, turvallisuusviestintä ja -kasvatus sekä turvallisuusosaaminen

**Turvallisuus** on moniulotteinen ja laaja ilmiö, joka voidaan käsitteellistää monin tavoin. Esimerkiksi Lindfors (2012, 16) toteaa, että turvallisuutta voidaan tarkastella yleisellä tasolla monesta näkökulmasta. Yhtäältä se voidaan ymmärtää ympäristön turvallisuudeksi mutta toisaalta nähdä myös yksilön kokemukseksi tai edellisten suhteeksi. Turvallisuuden käsite myös muuttuu ajassa ja on aina vahvasti yhteydessä elämisen ehtoihin ja elämänkokemuksiin. Turvallisuus on yhtäältä yksilöllinen kokemus mutta toisaalta yhteydessä myös esimerkiksi sukupuoleen, ikään, elämänvaiheeseen, sosioekonomiseen asemaan ja lapsuuden ajan kokemuksiin (Ks. myös Niemelä 2000; Niemelä & Rahikainen 2000, 10). Ominaisuutena turvallisuus voidaan liittää tekniikkaan ja fyysiseen työympäristöön, ihmisten toimintaan ja näkyvään käyttäytymiseen sekä kokemukseen ja tiedostamiseen. Lisäksi se voidaan ymmärtää uhan arviointina, riskin hallintana ja sitä kautta turvattomuuden poissaolona. (Lindfors 2012, 16–17.) Inhimillisenä arvona turvallisuus voidaan ymmärtää esimerkiksi varmuutena ja vaarojen poissaolona, ennustettavuutena ja tunteena levollisuudesta (vrt. Waitinen 2012, 43; Waitinen 2016, 23). Turvallisuus on myös nähty yhdeksi ihmiselämän perusarvoista sekä yhdeksi moderneista ihmisoikeuksista, ja eri tahojen laatimissa ohjeissa, oppaissa sekä sopimusasiakirjoissa turvallisuutta on nostettu esiin niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla perustana myös lapsen hyvinvoinnille (ks. esim. OKM:n ja STM:n [2019] Lapsistrategia 2040; YK:n [1989] Yleissopimus lapsen oikeuksista). Yksinkertaisimmillaan turvallisuuden voidaan nähdä tarkoittavan tilannetta, jossa ”kaikki on hyvin” (Sanastokeskus TSK 2014; ks. Puolitaival & Lindfors 2019, 120).

Arkikielessä turvallisuuden käsite liitetään moniin asioihin. Lasten ja nuorten osalta turvallisuudessa puhutaan yleensä perheen turvallisuudesta, turvallisesta koulusta ja päiväkodista, kasvuympäristöstä sekä turvallisista aikuissuhteista. Turvattomuuteen liitetään taas esimerkiksi päihteet, väkivalta, rikollisuus, erilaisten riskitekijöiden kasautuminen tai yhteiskunnan muuttuminen sekä maailmanlaajuiset uhat ja katastrofit. (Vornanen 2000, 15.) Myös Marjanen ja Martikainen (2012, 238) ovat todenneet, että turvallisuutta voidaan pitää ihmisen toiminnan peruspyrkimyksenä. He muistuttavat kuitenkin, että turvallisuuden näkökulmasta täydelliseen elämänhallintaan on mahdoton päästä, sillä mahdollisuus turvattomuuteen on ihmisen ulkopuolella aina läsnä. Turvallisuuden perustan syntyemisessä arkipäiväisillä asioilla

on huomattava merkitys: myös koulumaailmassa turvallisuus syntyy inhimillisyyden ja yhteisöllisyyden pohjalle, arjen pienistäkin teoista. Tavoitteena tulisi olla, että jokaisella on tunne paitsi arjen turvallisesta sujumisesta, myös siitä että kuuluu johonkin – turvalliseen – yhteisöön.

Turvallisuuden voidaan sanoa olevan siis paitsi turvattomuuden poissaoloa, myös hyvinvointia sekä toimimista toisten kanssa vuorovaikutuksessa, kannustavassa ja tulevaisuuteen ohjaavassa ilmapiirissä (Lindfors 2012). Se on yleisinhimillinen arvo, varmuutta ja vaarattomuutta, erilaisten vaarojen poissaoloa sekä ennustettavuutta ja levollisuutta (Waitinen 2012 ja 2016). Se ilmenee paitsi yksilötasolla esimerkiksi sisäisenä tasapainona myös yhteisöjen ja yhteiskuntien tasolla esimerkiksi yhteisön turvallisuuksena. Se voidaan yhtäältä määritellä security-tyyppiseksi, ulkoa päin ohjattavaksi kontrolliturvallisuuksiksi ja toisaalta safety-tyyppiseksi ihmisen omaksi kokemukseksi (Somerkoski 2013.)

**Turvallisuusviestintä** on kansalaisviestintää turvallisuusasioista, ja tällaisenaan käsite on otettu käyttöön pelastusalalla vuonna 2010. Pelastuslaissa määriteltyyn turvallisuusviestintään sisältyvät turvallisuusneuvonta, turvallisuuskoulutus, yleisötilaisuudet sekä median ja verkon kautta välitetyt turvallisuusviestit. Turvallisuusviestintää linjataan Pelastustoimen kansallisessa turvallisuusviestinnän strategiassa (Sisäministeriö 2012), ja tälle pelastuslaitosten turvallisuusviestinnälle on määritelty tarkat kansalliset kriteerit ja tavoitteet. Sen toteutumista myös seurataan säännöllisesti esimerkiksi Pelastustoimen resurssi- ja onnettomuustilasto PRONTOn avulla. Turvallisuusviestintä on kuitenkin käsitteenä häilyvä: lain velvoittaman ohjauksen ja neuvonnan lisäksi siihen voidaan periaatteessa sisällyttää lähes kaikki pelastuslaitoksen toteuttama viestintä, sillä myös palotarkastukset, ihmisten kohtaaminen pelastustoiminnan yhteydessä tai onnettomuustiedotteeseen lisätty turvallisuusohje voidaan nähdä osaksi turvallisuusviestintää. Näkemyseroja on myös siitä, luetaanko vaarasta varoittaminen osaksi onnettomuusviestintää (onnettomuuden elinkaaren alkuvaihe) vai turvallisuusviestintää (kansalaisten ohjaaminen ja neuvonta). Tässä tutkimuksessa turvallisuusviestintä nähdään laajassa merkityksessä: se sisältää sekä pelastuslain mukaiset neuvonnan, koulutuksen, yleisötilaisuudet ja joukkoviestinnän että muun turvallisuusasenteisiin ja -osaamiseen vaikuttamaan pyrkivän, kansalaisille suunnatun viestinnän. (Ks. Harinen 2018; Sisäministeriö 2018a.)

Turvallisuusviestintää on myös **turvallisuuskasvatus**. Yleensä ottaen sillä tarkoitetaan opetusta, jonka sisältönä on turvallisuus eri muodoissaan ja osa-alueinaan. Oppilaitoksissa turvallisuuskasvatuksen keskeiseksi sisällölliseksi tavoitteeksi on nähty hyvän ja turvallisen arjen edistäminen tarjoamalla lapsille ja nuorille tietoja ja taitoja arkeen, myös myöhemmin elämässä käytettäväksi. Turvallisuuskasvatuksen sisällöt

jakaantuvat opetuksen sisältöinä alalajeihin, kuten paloturvallisuus, sähköturvallisuus, kemikaaliturvallisuus, työturvallisuus tai terveys ja turvallisuus. (Lindfors 2012, 20.) Turvallisuuskasvatuksessa tärkeimmiksi pedagogisiksi tavoitteiksi voidaan katsoa turvallisuusmyönteisen ilmapiirin luominen sekä turvallisuuslähtöisten asenteiden omaksumisen mahdollistaminen.

Turvallisuuskasvatus määritellään näin ollen paitsi tietojen ja taitojen opettamiseksi myös asenteiden ja arvojen välittämiseksi. Siinä voidaan nähdä sekä toiminnallisia ja kokemuksellisia että yhteisöllisiä ja yksilöllisiä elementtejä. Sen tavoitteena on lisätä oppijoiden kykyä ja valmiuksia toimia turvallisesti ja turvallisuutta edistävästi, ja se koostuu esimerkiksi liikenneturvallisuuden, paloturvallisuuden, tieto- ja terveys-turvallisuuden, vesi- ja työturvallisuuden, kemikaali- ja ympäristöturvallisuuden sekä yhteiskunnallisen turvallisuuden osa-alueista. Turvallisuuskasvatuksen toteutukseen vaikuttavat uhkiksi ja haasteiksi koetut paikalliset, alueelliset, valtakunnalliset ja globaalit ilmiöt, ja sitä toteutetaan eri luokka-asteilla aina varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. (Esim. Lindfors, Somerkoski, Kärki & Kokki 2017.)

Turvallisuuskasvatuksen tavoitteena on lisätä oppilaiden **turvallisuusosaamista**. Turvallisuusosaamisella tarkoitetaan yleensä turvallisuutta koskevien tietojen, taitojen, asenteiden ja valmiuksien muodostamaa kokonaisuutta, johon kuuluu henkilön valmius toimia onnistuneesti vaaraa, uhkaa tai turvattomuutta aiheuttavissa tilanteissa (esim. Nevalainen, Kräkin & Sormunen 2018). Turvallisuuskasvatus on laajimmillaan paitsi tietojen ja taitojen välittämistä, myös asenteisiin vaikuttamista, joten myös tässä tutkimuksessa turvallisuusosaamisella tarkoitetaan laajasti turvallisuutta koskevia tietoja, taitoja, asenteita ja valmiuksia sekä kykyä soveltaa niitä käytännön tilanteissa (vrt. Lindfors 2013, 146).

### *3.2 Turvallisuuskulttuuri ja kouluturvallisuus*

Jokaisella organisaatiolla on oma organisaatiokulttuurinsa. Kulttuuri voidaan määritellä yhteisön jakamiksi merkityksiksi, asenteiksi, arvoiksi ja toimintatavoiksi: sitä voidaan pitää yhteisön jaettuna todellisuutena, joka määrittää myös sen toimintatapoja ja päivittäistä työtä (esim. Schein 2001). Organisaatiokulttuuri muodostuu erilaisista osakulttuureista, joista yksi on sen omaksuma ja ylläpitämä **turvallisuuskulttuuri**. Esimerkiksi Lindfors (2012, 22) on nähnyt turvallisuuskulttuurin jäsentyvän yhtäältä yksilön käsityksinä, arvoina, asenteina ja rooleina, mutta toisaalta myös esimerkiksi oppilaitoksissa organisaation sääntöinä, normeina, vuorovaikutuksena, ilmapiirinä ja toimintamalleina. Hän toteaa myös, että lopulta turvallisuuskulttuuri määrittelee, miten turvallisen oppimisympäristön oppilaitos tarjoaa sekä miten se ohjaa lapset ja nuoret huomioimaan turvallisen

toimintakulttuurin arjen toiminnoissa. Reiman, Pietikäinen ja Oedewald (2008) määrittelevät turvallisuuskulttuurin ”organisaation kyvyksi ja tahdoksi ymmärtää, millaista turvallinen toiminta on, millaisia vaaroja toimintaan liittyy ja miten vaaroja voidaan ehkäistä”. Turvallisuuskulttuuriin voidaan katsoa kuuluviksi myös kyky ja tahto toimia turvallisesti, ehkäistä vaarojen toteutumista sekä edistää turvallisuutta. (Ks. Lindfors 2012, 19.) Kiteytettynä turvallisuuskulttuuri voidaan määritellä ”organisaation jäsenten kyvyksi ja tahdoksi ymmärtää turvallisuutta, turvallisuuteen liittyviksi jaetuiksi asenteiksi, toimintatavoiksi ja arvoiksi, tärkeäksi osaksi organisaatiokulttuuria” (Paasonen & Huuromäki 2012, 63–67). Turvallisuuskulttuuri muodostuu siis organisatorisista ja psykologisista ulottuvuuksista sekä sosiaalisista prosesseista (Paasonen & Huuromäki 2012, 67; Reiman, Pietikäinen & Oedewald 2008, 77).

Koulun turvallisuuskulttuurille olennaisia tekijöitä ovat oppilaitosten arki, turvallisuuskasvatuksen määrä ja laatu sekä opettajien turvallisuusosaaminen ja asenteet turvallisuutta kohtaan. Se, miten oppilaitoksessa suhtaudutaan turvallisuuteen ja millä tasolla niin opettajien kuin oppilaiden turvallisuusosaaminen on, vaikuttaa siihen, miten turvallisesti arki koetaan ja miten oppilaitoksessa voidaan näin ollen vahvan turvallisuuskulttuurin synnyttämisen ja ylläpitämisen on peruskouluissakin ensiarvoisen tärkeää – ja samalla se on koko oppilaitoksen yhteinen tehtävä. Lapsenkin kokemus hyvästä ja turvallisesta arjesta rakentuu siitä kokemuksesta, miten arki sujuu eri toimintaympäristöissä, joista koulu on lapsen näkökulmasta yksi merkittävimmistä (vrt. Marjanen & Martikainen 2012). Koulun hyvään turvallisuuskulttuuriin liittyvät paitsi henkilöstön ja johdon sitoutuminen ja turvallisuusosaaminen sekä päivitettyt ohjeet ja normistot, myös riittävä resursointi, mahdollisten vaaratilanteiden tunnistaminen sekä riskitietoisuuden kehittäminen (Waitinen 2016, 17).

Turvallisuuden edistämisessä on tärkeää luoda myönteistä asenneilmapiiriä sekä toimia lapsille myös esimerkkinä, joten opettajan ja muiden kasvattajien rooli muodostuu merkittäväksi. Opettajilta saadut mallit leviävät sittemmin lasten ja nuorten mukana esimerkiksi koteihin, harrastuksiin ja muihin sosiaalisiin tilanteisiin ja toimintaympäristöihin. On myös tärkeää, että lapsi kokee pääsevänsä osalliseksi omaan turvallisuuteensa vaikuttamisesta. Tähän onkin olemassa lukuisia keinoja, joita oppilaitoksissa on myös kokeiltu. Myös yksinkertainen lasten kuuleminen arkisissa turvallisuusasioissa on tärkeää. (Esim. Marjanen & Martikainen 2012, 230.)

Kuten Somerkoskikin (2013) toteaa, yksilölliseen turvallisuuskokemukseen vaikuttavat sekä ulkoiset että sisäiset tekijät. Turvallisuuskokemus on yksilöllinen kokemus, jota sosiaalinen ympäristö säätelee, joten esimerkiksi alakouluikäisen lapsen turvallisuuskokemuksen syntymiseen ja ylläpitämiseen vaikuttavat vahvasti



myös koulu, opetus ja oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri. **Kouluturvallisuudelle** ei ainakaan Ojalan (2012, 78) mukaan näyttäisi olevan kattavaa määritelmää, vaan sitä on eri yhteyksissä tarkasteltu erilaisista lähtökohdista ja näkökulmista. Kouluturvallisuutta on jäsennetty ensinnäkin ulkoisten uhkien kautta niiden poissaolona, mutta sitä on määritelty myös säilyttämisen, pysyvyyden, jatkuvuuden tai yllätyksettömyyden käsittein. Myös koulun tuttuus ja turvallisuus, työrauha sekä mahdollisuus keskittyä päivittäisiin tehtäviin ilman pelkoa ja huolta haitallisista tapahtumista ovat määrittäneet kouluturvallisuutta. Näin ollen turvallisuudella koulussa tarkoitetaan paitsi konkreettista ja fyysistä turvallisuutta, myös turvallisuutta tunteena. Tässä taas tärkeässä osassa on esimerkiksi lapsen tieto siitä, että hänellä on mahdollisuus kääntyä tarvittaessa turvallisen aikuisen puoleen tai että mikään ulkoinen ei uhkaa oppilaitoksen arkea. Turvallisuudentunne koulussa voidaankin nähdä monen, paitsi koulun ulkopuoliseen maailmaan, myös koulun sisäiseen toimintakulttuuriin tai yksilöihin liittyvän ilmiön summana. Näihin kaikkiin voi liittyä sekä turvallisuudentunnetta edistäviä että heikentäviä tekijöitä. (Ojala 2012.)

Turvallisuuden kokemus on kokonaisvaltainen tila ja yhteydessä kaikkiin elämän osa-alueisiin. Tähän liittyvät myös yhteisöllisyyden edistäminen, koulu- ja luokkayhteisöjen ilmapiirin kehittäminen, toisista välittämisen kulttuurin edistäminen sekä mahdollisten ongelmien tunnistaminen. (Virta, Asanti, Junntila, Koivusilta, Koski & Virta, 2012.) Turvallisuusjohtaminen ja turvallisuuskulttuurin ylläpitäminen ovatkin parhaimmillaan suunnitelmallista toimintaa ja luonnollinen osa arkea. (Marjanen & Martikainen 2012, 232–235.) Oppilaitoksissa turvallisuuden edistäminen on koko yhteisön asia, ja siihen kuuluvat niin ohjaus, neuvonta ja tapaturmien ehkäisy kuin oikeanlainen toiminta mahdollisissa hätätilanteissa. (Ks. myös Waitinen 2016, 38–40.)

### *3.3 Turvallisuuskasvatus opetussuunnitelmissa, säädöksissä ja oppilaitoksissa*

Turvallisuuskasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten terveyttä, hyvinvointia, turvallisuutta ja arjenhallintaa sekä kehittää myöhemminkin elämässä käyttöön otettavia taitoja ja valmiuksia selviytyä yllättävistä tilanteista omaa ja muiden turvallisuutta vaalien (Lindfors 2013, 144). Koska merkittävä osa oppilaiden arjesta asemoituu kouluun, ovat turvallisuus, turvallisuuskulttuuri sekä turvallisuuskasvatuksen opetussisällöt oppilaitoksissa erityisellä sijalla. Kuten Lindfors (2012, 22) toteaa, oppilaitoksen edellytetään paitsi olevan turvallinen oppimisympäristö ja antavan mallin hyvän turvallisuuskulttuurin ylläpitämisestä arjen toimintakulttuurina, myös opettavan turvallisuutta opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen perusteella.

Suomen peruskouluissa siirryttiin 1.8.2016 uuden opetussuunnitelman perusteisiin, joiden pohjalta jokainen oppilaitos laatii oman paikallisen opetussuunnitelmansa. Voimassa olevissa opetussuunnitelman perusteissa lähdetään siitä, että oppiminen on parhaimmillaan opiskelijälähtöistä, kannustavaa, vuorovaikutteista, toiminnallista ja laaja-alaista. Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot korostuvat, minkä lisäksi painotetaan kestäväen kehityksen mukaiseen elämäntapaan kasvamista. Tavoitteena on kehittää koulujen toimintakulttuureja oppivan yhteisön suuntaan. (Halinen 2015; Opetushallitus 2014.)

Turvallisuuskasvatuksenkin lähtökohdiksi nähdään uudessa opetussuunnitelmassa oppilaan kokemukset ja aktiivisuus. Perusopetuksen arvoperusta, joka näyttäytyy tasa-arvon ja ihmisoikeuksien kunnioittamisena, luo pohjan myös turvallisuudelle. Oppivan yhteisön kulttuurisina ominaisuuksina korostuvat hyvinvointiin ja turvalliseen arkeen panostaminen, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen ja arvostaminen, kielitietoisuus, osallistuminen ja demokraattinen toiminta, vastuu ympäristöstä, tulevaisuuteen suuntaaminen sekä yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Näihin liittyvien rakenteiden ja käytäntöjen kehittäminen edistävät hyvinvointia ja turvallisuutta sekä luovat edellytyksiä hyvälle oppimiselle. Turvallisuutta edistetään myös oppimisympäristöjä ja ilmapiiriä kehittämällä sekä luottamusta edistämällä, mikä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi työrauhan takaamista ja arjen kiireettömyyttä. Myös turvalliset opetusjärjestelyt, oppilaiden osallistuminen turvallisen koulun ylläpitämiseen sekä yhteistyö eri tahojen kanssa niin turvallisuuskasvatuksessa kuin koulujen turvallisuuskulttuurin kehittämisessä vahvistavat kouluturvallisuutta. (Halinen 2015.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa turvallisuus huomioidaan siis sekä laaja-alaisena läpileikkaavana kulttuurisena periaatteena että erillisinä oppiainesisältöinä. Suorasti ilmaistuna se näkyy etenkin laaja-alaisessa Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -oppimiskokonaisuudessa, minkä lisäksi turvallisuutta käsitellään kakkosluokkalaisten kohdalla erikseen muun muassa käsityön, liikunnan, ympäristöopin ja äidinkielen sisällöissä. Näiden oppiainekohtaisten turvallisuussisältöjen ulkopuolelle jäävät vielä yleiset turvallisuusaiheet, kuten kansalaisen turvataidot, ensiapu sekä liikenne- ja paloturvallisuus (Somerkoski, Kärki & Lindfors 2018, 266). Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -kokonaisuuden tavoitteena on, että lapsi oppisi kouluyhteisön tuella ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toisten hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen; esimerkiksi arjen kannalta tärkeiden turvallisuustaitojen harjoittelu sekä ympäristön hyvinvoinnin huomioiminen kuuluvat tämän oppimiskokonaisuuden sisältöihin. Kokonaisuuden sisällä voidaan yhdistää niin kotien ja koulujen paloturvallisuuteen, liikennekäyttäytymiseen kuin vapaa-ajalla toimimiseen liittyvien sääntöjen ja toimintaperiaatteiden oppimista. Olennaista on, että oppilaat

ymmärtävät paitsi hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyvien seikkojen merkityksen, myös sen, mistä hakea niihin liittyvää lisätietoa.

Muita opetussuunnitelman perusteissa mainittuja tärkeitä turvallisuuteen liittyviä taitoja ovat esimerkiksi vaaratilanteiden ennakointi ja niissä toimiminen sekä yksityisyyden ja henkilökohtaisten rajojen suojaaminen. Myös toiminta digitalisoituvassa maailmassa kuuluu turvallisuuskasvatuksen oppisisältöihin. Lisäksi turvallisuuskasvatuksen tavoitteina voidaan mainita koulun toimintakulttuuriin nivoutuvat kiusaamisen ehkäiseminen ja yhteisöllisyyteen kasvattaminen, jotka auttavat vahvistamaan oppilaiden turvallisuudentunnetta ja turvallisen oppimisympäristön muotoutumista. Esimerkiksi liikennekäyttäytymiseen, paloturvallisuuteen ja muihin turvallisuutta edistäviin toimintatapoihin liittyviä asioita sisällytetään näkymään myös koulun arjessa ja toimintakulttuurissa: opetettaviin taitoihin kuuluvat myös koulun arjen riskien tunnistaminen ja ennakointi, turvallisuuden ja väkivallattomuuden edistäminen sekä toiminnalliset taidot kriisitilanteessa ja liikenteessä. (Esim. Somerkoski 2013.) Turvallisuusosaamista tarvitaan oppituntien aikana mutta myös niiden ulkopuolella esimerkiksi ruokailussa, välitunneilla sekä koulumatkoilla. Kaikissa opetussuunnitelman teksteissä turvallisuuden yhteydessä korostuvat turvallisuuden laaja-alaisuus ja monimuotoisuuden ymmärtäminen sekä oppilaan oma toiminta ja vastuu turvallisuuden edistämisessä (Lindfors, Somerkoski, Kokki & Kärki 2017, 113).

Somerkoski (2013) toteaa vielä, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa turvallisuus näyttääytyy pääsääntöisesti security-tyyppisesti, ulkoa päin ohjautuvana ilmiönä. Pääsääntöisesti sitä ei siis opetussuunnitelman teksteissä nähtäisi tulkittavan monitahoiseksi sisäsyntyiseksi ominaisuudeksi tai yksilölliseksi tunteeksi, vaan se näyttäisi määrittyvän pitkälti ulkoisten uhkien poissaolon ja riskeihin varautumisen kautta. Lisäksi sitä näyttäisivät määrittävän normatiiviset sääntöihin ja toimintatapoihin liittyvät asiat, eivät niinkään empatia tai henkilön sisäinen tunne turvallisuudesta. Sen sijaan opettajankoulutuksessa sisällöt näyttäisivät ainakin Waitisen (2016, 16–17) mukaan painottuvan päinvastaiseen suuntaan: hänen mukaansa opettajankoulutus antaa opettajille suhteellisen hyvät eväät esimerkiksi oppilaiden turvallisuusasenteiden ja turvallisuuteen liittyvien tunteiden käsittelyyn, mutta esimerkiksi koulun fyysisen turvallisuuden edistämiseen ja siihen tarvittavaan turvallisuusjohtamiseen opettajankoulutus ei välttämättä vastaa vielä riittävästi.

Opetussuunnitelman perusteiden lisäksi opetustoimea sitovat monet lakisääteiset turvallisuuteen liittyvät velvoitteet. Suomen perustuslaki määrää, että jokaisella on oikeus saada opetusta turvallisessa oppimisympäristössä, ja oppilaitoksilla on velvoite tämän tarjoamiseen. Oppimisympäristön on tuettava oppimista ja kasvua sekä oltava turvallinen, paitsi fyysisesti ja psyykkisesti, myös sosiaalisesti ja pedagogisesti. Lisäksi

opetustoimea velvoittavat niin perusopetuslaki, lukiolaki kuin ammatillisesta koulutuksesta annettu laki. Myös pelastuslaissa on useita oppilaitosten turvallisuuteen liittyviä säädöksiä. (Ks. esim. Opetushallitus 2018; Waitinen 2012.) Oppilaitosten turvallisuuden edistämiseen liittyviä säädöksiä on myös lukuisissa muissa laeissa ja asetuksissa, joista osa liittyy esimerkiksi henkilötietojen käsittelyyn, osa terveyden edistämiseen ja hoitoon, osa taas esimerkiksi kemikaaliturvallisuuteen (esim. Opetushallitus 2018).

Puolitaival ja Lindfors (2019, 122–133) ovat hiljattain kartoittaneet turvallisuustavoitteiden esiintymistä erilaisissa kasvatus- ja opetustyötä ohjaavissa asiakirjoissa. Turvallisuuskasvatukseen liittyvät tavoitteet näyttäytyvätkin tarkastelluissa asiakirjoissa runsaslukuisina; osassa korostuvat tietoihin, osassa taitoihin ja osassa asenteisiin liittyvät tavoitteet. Eniten turvallisuuskasvatukseen liittyviä tavoitteita on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa niitä esiintyy sekä Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -kokonaisuudessa että 11 muussa eri oppiaineessa. Vaikka asiakirjoissa on tavoitteiden suhteen painotuseroja, ne eivät ole keskenään ristiriitaisia, ja kautta linjan niissä esiintyy eniten turvallisuuden ennakointiin arjessa liittyviä tavoitteita ja vähiten vaaroihin varautumiseen liittyviä tavoitteita. Lopulta turvallisuuskasvatuksen tavoitteet jäsenyivät ennakointiin, toimintaan sekä toipumiseen ja turvallisuuden omistajuuteen liittyviin tavoitteisiin, joista ennakointiin liittyvät painottuvat. Arvoihin ja asenteisiin liittyvät tavoitteet ovat aliedustettuina, minkä lisäksi kriiseistä toipumista ei esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainita ollenkaan.

Lopulta turvallisuuskasvatuksen käytännön toteutukseen oppilaitoksissa vaikuttavat merkittävästi opettajien turvallisuusosaaminen sekä oppilaitoksen sisäistämä turvallisuuskulttuuri. Myös muun muassa Marjanen ja Martikainen (2012, 235) ovat todenneet, että turvallisuuskasvatus tulisi nähdä laajana kokonaisuutena, joka käsittää opetussuunnitelman sisältämän tietoaineksen lisäksi muun muassa yhteistyön vanhempien kanssa, tapahtumapäivät, tapaturmien seuraamisen sekä riskien arvioinnin ja analyysin. Kyse ei siis olekaan pelkästä tiedon jakamisesta vaan kokonaisen turvallisuutta edistävän toimintakulttuurin luomisesta.

Turvallisen oppimisympäristön tarjoaminen, muiden lakisääteisten veloitteiden täyttämisen sekä ylipäätään oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin edistäminen edellyttävät opettajilta monenlaisia valmiuksia. Opettaja tarvitsee työssään sekä eri oppiaineiden sisältöihin että yleensä opetukseen ja oppimiseen liittyviä turvallisuusosaamista. Opettajan on ensinnäkin ymmärrettävä turvallisuuteen, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuriin ja turvallisuuskasvatukseen liittyviä tekijöitä ja näiden vuorovaikutusta siten, että pystyy toimimaan oppilaitoskontekstissa turvallisuutta edistävästi, minkä lisäksi hänen on hankittava oppiaineiden

opettamisessa tarvittavaa asiantuntemusta turvallisen oppimisympäristön ja oppimistilanteiden järjestämiseen. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi työkoneiden käyttöön liittyvää osaamista sekä tietoa myrkyllisistä aineista tai turvallisista työskentelytavoista. (Lindfors & Somerkoski 2014.)

### *3.4 Pelit ja pelillistäminen opetuksessa*

Pelit, pelillistäminen ja digitalisaatio ovat tulleet entistä vahvemmin mukaan myös opetuksen ja oppimisen tutkimukseen sekä käytäntöön. Oppilaitoksissa **pelillistämällä** tarkoitetaan prosessia, jossa peleistä tuttuja piirteitä tuodaan mukaan opetukseen. Tällöin peleihin yleensä liitettyjä elementtejä (kuten kilpaileminen, palkinnot) hyödynnetään tilanteessa, joka ei lähtökohtaisesti perustu pelilogiikkaan (vrt. Yohannis, Prabowo & Waworuntu 2014). **Oppimispeli** on taas peli, joka on erikseen suunnattu opetukseen. Se sisältää yleensä oppimistavoitteen, mutta useimmiten siihen sisältyy myös viihteellisiä elementtejä. Oppimispelien tavoitteena on kehittää pelaajan tietoja ja taitoja sekä ongelmanratkaisukykyä, mutta samalla ne vaikuttavat myös esimerkiksi pelaajan asenteisiin ja arvoihin. (Rahikainen 2016.)

Vaikka opetuksen pelillistäminen on ilmiönä syntynyt jo aiemmin, termi pelillistäminen (gamification) mainittiin opetuksen yhteydessä ensimmäisen kerran 2000-luvun alkupuolella, jolloin sillä viitattiin opetuksen viihteellistämiseen lähinnä tietoteknisten laitteiden avulla (Rahikainen 2016). Nykyään termillä tarkoitetaan kuitenkin huomattavasti laajempaa kokonaisuutta. 2020-luvulle tultaessa pelillistäminen nähdään kouluissakin osaksi päivittäistä työtä, ja sitä on alettu hyödyntää oppilaitosten ja opettajan työn arjessa yhä laajemmin, analyttisemmin ja ammatillisemmin. Pelien ja pelillisyyden hyödyntämismahdollisuus koulumaailmassa nostetaan esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa: pelillisyyttä mainitaan useissa oppiaineissa erillisenä työtapana, jolla toivotaan muun muassa pystyttävän motivoimaan oppilaita aiempaa tehokkaammin (ks. Opetushallitus 2014.)

Oppilaitoskontekstissa on myös tärkeää tehdä ero paitsi pelillistämisen ja oppimispelien välille, myös varsinaisten oppimispelien ja toisaalta esimerkiksi lähtökohtaisesti viihdekäyttöön suunnattujen pelien hyödyntämisen välille. Kaikki opetuksessa hyödynnettävät pelit voivat myös olla joko digitaalisia tai ns. perinteisiä pelejä, joihin luetaan yleensä fyysisesti pelattavat pelit, jotka eivät ole pelattavissa digitaalisessa muodossa. Esimerkiksi kortti- ja lautapelejä käytetään ainakin tähän tutkimukseen osallistuneissa kouluissa opetuksessa edelleen, ja esimerkiksi muistikortit on koettu ainakin alaluokkien parissa toimiviksi. Perinteisten lautapelien suosio näyttäisi kasvavan monissa ikäluokissa myös viihdekäytössä, ja alakouluissa

niiden avulla saatetaan harjoitella muun muassa yhdessä tekemistä ja sääntöjen noudattamista.

Digitaalisia pelejä voidaan nimittää myös videopeleiksi. Yleensä tällöin puhutaan peleistä, joita pelataan konsoleilla, tietokoneilla ja/tai mobiililaitteilla (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 7). Yleensä peli rakentuu pelaajasta, pelimekaniikasta, säännöistä, tavoitteista sekä pelisuoritusta koskevasta palautteesta, minkä lisäksi peli voi sisältää haasteita, vuorovaikutusta, emotionaalisia kokemuksia, tapahtumaympäristöjä sekä pelaajan toimintatavoista riippuvia seuraamuksia (Yohannis, Prabowo & Waworuntu 2014; ks. Rahikainen 2016). Digitaalisten pelien suosio on kasvanut viime vuosikymmenten aikana – niistä on tullut osa niin oppilaiden vapaa-aikaa kuin koulupäivien kulkua. Lapsille ja nuorille digitaaliset pelit ovat kiinteä osa arkea ja tarjoavat luonnollisen ympäristön toimia (Pelituki 2015, 9; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 5). Näin ollen on nähty, että koska digitaaliset pelit kiinnostavat, ne olisi tärkeä ottaa mukaan myös kasvatukseen ja koulutukseen.

Digitaaliset pelit ovat suosittuja etenkin teini-ikäisten parissa, mutta samalla ne ulottavat otettaan jatkuvasti yhä nuorempiin ikäluokkiin; myös kakkosluokkalaiset pelaavat videopelejä jo paljon. Digitaalisten pelien suosio tuntuisi myös kasvavan vuosi vuodelta niin Suomessa kuin koko maailmassa. (Mm. Entertainment Software Association 2018, 11.) Monille videopelit ovat myös yksinkertaisesti tapa viettää aikaa ja hoitaa sosiaalisia suhteita, harrastus muiden joukossa (Pelituki 2015, 2, 8–10, 23). Myös älypuhelimien yleistymisen ja niihin liittyvän pelitekniikan nopea kehittyminen on lisännyt pelaamista eri ikäryhmissä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 8). Yhdeksi syyksi pelien suosioon niin viihdekäytössä kuin opetukseen integroimisessa on nähty niiden mahdollistama aktiivinen osallistuminen. (Rahikainen 2016.)

Peleillä ja pelillistämällä on todettu voitavan parantaa oppimistuloksia ja saada yleensä kielteisesti oppimiseen suhtautuvia oppijoita innostumaan erilaisista oppisisällöistä. Opetuksessa pelillistetyin ympäristön on havaittu muun muassa innostavan oppijoita osallistumaan aktiivisesti keskusteluihin toisten kanssa, minkä lisäksi videopelien on todettu johtavan usein oppilaiden pidempiaikaiseen oppimiseen sitoutumiseen. Toisaalta pelillistämisen on todettu toisinaan lisäävän myös oppilaiden välistä kilpailua. Yhtä kaikki pelinomaiset elementit koetaan usein opetuksessakin hauskoiksi ja niiden on yleensä nähty johtavan tavoiteltuun lopputulokseen. On myös todettu, että pelillistämällä voidaan tehostaa paitsi pelaajan oppimista, myös aiheeseen sitoutumista ja tuotteliaisuutta. (Esim. Amriani, Aiji, Utomo & Junus 2013; Bartel & Hagel 2016; ks. Rahikainen 2016.)

Oppimispelit sisältävät pelimekaniikan lisäksi oppimiseen liittyviä tavoitteita sekä pedagogisen idean oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Mielenkiintoisella

pelimekaniikalla pyritään mahdollistamaan pitkäaikainen oppiminen, mutta toisaalta pelin tekeminen oppimista tukevaan muotoon voi myös rajoittaa peliä esimerkiksi pelimekaniikassa tai pelin syvällisyydessä. Opetuskäyttöön suunnitellun pelin täytyy soveltua oppimisen välineeksi myös vähemmän pelanneille, mikä taas voi tehdä pelistä liian yksinkertaisen niille, jotka pelaavat paljon. (Rahikainen 2016.) Oppimispelien kehittämisessä haasteena onkin, kuinka saada samaan aikaan kiinnostava pelikokemus ja saavuttaa myös oppimistavoitteet. Kuten minkä tahansa pelin, myös oppimispelin suunnittelussa tulee pohtia muun muassa lähestymistapoja, kohderyhmiä, sopivaa haastavuutta ja pelin elinkaarta, mutta lisäksi tulee huomioida pelille asetetut oppimistavoitteet (esim. Bartel & Hagel 2016; ks. Rahikainen 2016). Jos on tottunut pelaamaan esimerkiksi graafisesti näyttävää pelikokonaisuutta verkossa, siirtyminen teknisesti ja visuaalisesti heikommin toteutettuun oppimispeliin voi vähentää motivaatiota (Bi 2013, 172; ks. Rahikainen 2016). Oppimispelin tai pelillistetyn kokonaisuuden tuleekin olla oppimiseen aktivoimisen, pelaamiseen motivoimisen ja oppimistavoitteiden saavuttamisen suhteen tasapainossa.

Ilmiönä pelaaminen muuttuu nopeasti. Mobiilipelaaminen on noussut älypuhelisten ja tablettien yleistymisen myötä keskeiseksi pelaamisen muodoksi perinteisemmän tietokone- ja konsolipelaamisen rinnalle. Osa muutoksista on myös vaikeasti ennakoitavissa: esimerkiksi vuonna 2016 Pokémon Go -sovellus toi yllättäen lisätyn todellisuuden (AR) suuren yleisön tietoisuuteen tarjoamalla mahdollisuuden liittää pelihahmot älylaitteen kameralla ihmisen arkitodellisuuteen. Pokémon Go:ssa käyttäjät voivat napata ja kouluttaa reaaliaikaisessa sijaitsevia Pokémon-hahmoja puhelimensa kameran avulla, ja sovellus levisikin maailmalla nopeasti innostaen pariinsa niin lapset, nuoret kuin aikuiset (Nieminen 2016). Uusiksi pelaamisen trendeiksi onkin povattu juuri lisättyä todellisuutta hyödyntäviä pelejä sekä toisaalta pelaajan kokonaan digitaaliseen maailmaan upottavia, virtuaalitodellisuuslaseilla (VR) pelattavia pelejä. Samalla kuitenkin myös perinteiset pelimuodot ovat säilyttäneet hyvin asemansa. (Ks. myös Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 8.)

Lisätyn todellisuuden (AR) ja virtuaalitodellisuuden (VR) hyödyntäminen on noussut esiin myös oppimispelien yhteydessä. Etenkin virtuaalitodellisuuden ja opetuksen yhdistämisen ympärille on syntynyt myös erilaisia hankkeita, osa turvallisuuskasvatuksenkin sisällöistä, ja myös ensimmäiset kuluttajaversiot VR-laseista ovat tulleet markkinoille vuoden 2016 aikana. Virtuaalitodellisuudesta onkin ennustettu kehkeytyvän erinomainen oppimisen väline. Virtuaalitodellisuutta hyödyntävissä peleissä haaste oppimistavoitteiden ja teknologian parhaan mahdollisen hyödyntämisen välillä tuntuisi kuitenkin korostuvan entisestään: uutena teknologiana virtuaalitodellisuus toimii peleissä alkuun todennäköisesti myös ilman kunnollista pelimekaniikkaa, mutta teknologian kehittyessä ja oppijoiden tottuessa siihen myös oppimispeleiltä aletaan kaivata yhä parempaa pelillistä sisältöä.

(Rahikainen 2016.) Virtuaalitodellisuus ei myöskään ainakaan vielä vuonna 2019 ole muodostunut ns. suuren yleisön teknologiaksi: tietokoneet, konsolit ja erilaiset mobiilit välineet ovat edelleen selvästi sitä yleisempiä, niin Suomessa kuin maailmanlaajuisesti (ks. esim. Entertainment Software Association 2018, 5). Teknologian tarjoamat mahdollisuudet ovat kuitenkin suuret, ja aika näyttää, miten virtuaalitodellisuus lopulta tulee mukaan paitsi opettajien ja oppilaiden vapaa-aikaan, myös koulumaailmaan ja oppimisen välineeksi.

**Digitalisaatiota** korostetaan siis niin opetussuunnitelmissa kuin muissa koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa. Sen on katsottu motivoivan oppilaita, tuovan opetukseen kaivattua monipuolisuutta, parantavan kouluviihtyvyyttä ja mahdollistavan opetuksen paremman eheyttämisen. Sitä on tarjottu lääkkeeksi myös oppimisvaikeuksiin. Toisaalta digitalisaation on pelätty myös rajoittavan yhdenvertaisia mahdollisuuksia opetuksen saamiseen, minkä lisäksi se haastaa opettajien osaamista uusilla tavoilla. Yhtä kaikki yhteiskunnan ja työelämän digitalisoituessa näitä taitoja tarvitaan, joten niihin on panostettava myös koulutuksessa. Lisäksi lapset näyttäisivät oppivan laitteiden käytön nopeasti. Toisaalta on muistettava, että digitalisaatiokehitykseen liittyy aina myös vaara, että osa jää sen ulkopuolelle. (Yli-Panula, Jeronen, Inkinen & Sohlman 2018.) Turvallisuusviestinnässä tai -kasvatuksessa ei voikaan laskea pelkkien teknisten innovaatioiden varaan: tarvitaan monikanavaisuutta sekä jatkuvaa kehittämistyötä niin viestinnän keinojen, kanavien, sisältöjen kuin sävyjenkin osalta.

### *3.5 Pelastus- ja opetustoimen turvallisuuskasvatusyhteistyöstä*

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on ollut tuottaa uusia avauksia opetus- ja pelastustoimen välisen yhteistyön kehittämiseen turvallisuuskasvatuksessa. Oppilaitoksissa onkin tehty ja tehdään edelleen turvallisuustyötä yhteistyössä esimerkiksi viranomaisten, yritysten ja kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Pelastustoimessa turvallisuusviestintään määritellään vuosittain valtakunnallisesti yhteiset pääkohderyhmät, jotka ovat vuonna 2019 turvallisuuskasvatuksen osalta varhaiskasvatus, 4- ja 8-luokkalaiset sekä ammatillisen toisen asteen opiskelijat. Näin ollen kakkosluokkalaisille ei ole määritelyä valtakunnallisia turvallisuuskasvatuksen toimenpiteitä tai yhteisesti seurattavia indikaattoreita, vaan toteutus on vaihdellut alueittain. Yhteistyömahdollisuuksia on kuitenkin lukuisia, ja toiveita yhteistyön syventämiseksi on opetustoimessakin paljon. Monia tuloksekkaita yhteistyömalleja toteutetaan Suomessakin jo nyt.



Esimerkkejä toimivasta pelastuslaitoksen ja paikallisten ja/tai alueellisten oppilaitosten välisestä yhteistyöstä ovat muun muassa erilaiset verkostotapaamiset, kokoukset, muu säännöllinen yhteydenpito sekä pelastuslaitosten ja oppilaitosten väliset vierailut. Esimerkiksi Pirkanmaan pelastuslaitoksella on pitkä ja vahva yhteistyörakenne pelastuslaitoksen ja alueen oppilaitosten väliselle yhteistyölle, josta konkreettisenä esimerkkinä ovat muun muassa vuosittain toteutettava Tulikettu-koulutuskiertue maakunnan kakkosluokkalaisille, säännöllinen yhteydenpito opetustoimen ja pelastustoimen välillä sekä muut pelastuslaitoksen edustajien vierailut alueen oppilaitoksissa tai oppilasryhmien tutustumiskäynnit paloasemilla. Myös yläkoululaisten TET-jaksot ovat pelastuslaitoksen ohjelmassa vuosittain. Päijät-Hämeen pelastuslaitoksella toteutetaan kakkosluokkalaisille taas vuosittain Jee Jelppi-koulutuskiertue, jonka myötä alueen 8–9-vuotiaat saavat kouluillaan kahden tunnin koulutuksen hätänumeroon soittamisesta. Helsingin kaupungin pelastuslaitoksella on niin ikään kehitetty kumppanuusmallia pelastustoimen ja opetustoimen yhteistyölle, ja mallia toteutetaan vuositasolla suunnitellusti, vastuuhenkilöineen (mm. kasvatuksen ja opetuksen toimialalta nimetyt turvallisuusvastaavat) sekä määritellyine toimintatapoineen. (Ks. myös Waitinen 2016, 39.)

Etelä-Savon pelastuslaitoksella on kokeiltu koulujen palotarkastuksia uudella tavalla ottamalla oppilaat mukaan tarkastusten käytännön toteutukseen ja tulosten raportointiin. Etelä-Savon kokemusten mukaan tällaisen Koulukärpäksi nimetyn palotarkastuskonseptin toimintatapa laajentaa tarkastuksen näkökulmia: oppilaat saattavat nähdä riskeiksi eri asiat kuin heidän opettajansa, sillä ”lasten maailma” eroaa ”aikuisten maailmasta”. (Kauppinen 2018.) Joissain kunnissa lapsille on järjestetty kouluilla myös esimerkiksi turvallisuusteemaisia toimintapäiviä, mitä varten on julkaistu myös yhteinen toimintamalli valtakunnallisesti hyödynnettäväksi. Näihin kyläkoulujen turvapäiviin on kutsuttu yhteistyökumppaneiksi myös muun muassa kuntia ja kolmannen sektorin toimijoita, ja niihin ovat voineet osallistua lasten, opettajien ja vanhempien lisäksi muutkin kyläläiset. Tällaisten päivien tavoitteena onkin ollut paitsi osallistujien turvallisuusosaamisen lisääminen, myös yhteistyön tiivistäminen eri tahojen kesken turvallisuuskasvatuksen toteuttamisessa. (Sisäministeriö 2018b, liite 11.)

Somerkoski, Kärki ja Lindfors (2018, 265) ovat tarkastelleet laadullisen ja määrällisen tutkimuksen avulla koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden käytön vaikutuksia turvallisuuskasvatuksen käytäntöihin ja kohderyhmien turvallisuusosaamiseen. Heidän mukaansa ulkopuoliset asiantuntijat lisäävät oppilaiden motivaatiota, syventävät aiheen käsittelyä ja tarjoavat toiminnallista tekemistä oppilaille. Vaikka Somerkoski, Kärki ja Lindfors ovat havainneet asiantuntijoiden käyttämisen turvallisuuskasvatuksessa vaikuttaneen jonkin verran myös palo- ja liikenneturvallisuuden osaamisen kehittymiseen, yksittäisten toimenpiteiden

vaikutusta osaamiseen voi heidän mukaansa kaiken kaikkiaan pitää suhteellisen vähäisenä. Lopulta he päätyvät vielä suosittelemaan yksittäisten kampanjoiden sijaan systemaattista, opetustoimen ja sen yhteistyökumppanien yhteistä turvallisuuskasvatuksen kehittämistä, jokaisella luokka-asteella.

Myös monissa muissa Suomen kouluissa on kokeiltu erilaisia tapoja tehdä turvallisuuskasvatusyhteistyötä eri tahojen kanssa, yleensä koulujen oppilaita ja opettajia osallistaen. Osassa projekteja on hyödynnetty myös pelillistämistä, ja esimerkiksi virtuaalimallisuuden hyödyntämistäkin on testattu. Yleensä tavoitteena on ollut laaja-alaisen, esimerkiksi yrittäjyyttä ja turvallisuusosaamista yhdistävän oppimiskokonaisuuden suunnittelu ja toteutus oppiainerajoja ylittäen. Yleensä tällaisia projekteja ovat yhdistäneet suunnittelu ja toteutus alusta saakka yhdessä kohderyhmien kanssa, palautteiden keruu, arviointi ja seuranta sekä johtopäätösten tekeminen ja toiminnan edelleen kehittäminen saadun palautteen perusteella. Yleensä myös oppijan omaa vastuuta itsestä, muista ja ympäristöstä sekä etenkin omasta oppimisestaan on tuotu korostetusti esiin. (Ks. esim. Lehkonen 2012; Lindfors & Myllö 2012; Paju 2012.) Muuallakin Euroopassa, muun muassa Itävallassa, on saatu hyviä kokemuksia yhteisöllisten turvallisuusprojektien toteutuksesta alakouluissa. Näissäkin projekteissa on nähty tärkeäksi, että kaikki pääsevät osallistumaan ja tekemään itse: esimerkiksi kurssit, opastukset, retket ja työpajat jonkin erityisen turvallisuuden teeman ympärillä ovat innostaneet niin oppilaita kuin henkilökuntaa. (Distl 2018.) Oppilaitosmaailmassa turvallisuus nähdäänkin yleensä yhteiseksi asiaksi, joka tehdään koulun arjessa – mikä tukee myös opetussuunnitelman perusteiden ajatuksia sekä oppilaitosten lakisääteisistä turvallisuusvelvoitteista suoriutumista.

## 4 Opettajien kertomaa

### 4.1 Turvallisuus on arjen pieniä tekoja, kokemuksia ja tunnetta, tietoja ja taitoja

Haastatellut opettajat määrittelevät turvallisuuden pääsääntöisesti arjen turvallisuudeksi. Turvallisuus nähdään esimerkiksi *ennakoinniksi* (ote haastatteluaineistosta) tai kyvyksi toimia turvallisesti eri tilanteissa niin koulussa, kotona kuin koulumatkoilla. Turvallisuus määritellään laajasti, jolloin siihen katsotaan sisältyviksi niin fyysinen, psyykinen kuin sosiaalinen turvallisuus. Yksittäisinä turvallisuuden temaattisina osa-alueina haastatteluissa nousevat esiin muun muassa palo-, sähkö- ja liikenneturvallisuus, mutta myös esimerkiksi *ilma jota hengitämme* (ote haastatteluaineistosta). Tällä opettaja saattaa viitata useita suomalaisia oppilaitoksia koskettaviin sisäilmaongelmiin, jotka ovat näkyneet myös julkisuudessa, minkä taas voidaan olettaa näkyvän lopulta myös niin oppilaiden kuin oppilaitosten henkilökunnan kokemuksissa turvallisesta oppilaitosympäristöstä. Tätä ei kuitenkaan tullut tarkennettua haastattelutilanteessa.

Kokonaisvaltaiseen turvallisuusosaamiseen opettajat sisällyttävät tietojen ja taitojen lisäksi tunteet. Oppilaiden turvallisuudentunteen vahvistaminen koetaan kakkosluokkalaisten kanssa tärkeäksi, ja siihen nähdään liittyvän niin paloturvallisuuteen liittyvien ohjeiden sisäistämistä kuin esimerkiksi tunne siitä, että koulussa ei kiusata tai *tunne että on ylipäättään turvassa* (ote haastatteluaineistosta). Kaiken kaikkiaan turvallisuus määritellään haastatteluissa laajasti paitsi ihmisen perustarpeeksi myös asenteeksi, arvoksi, vaarojen poissaoloksi ja turvallisuutta edistävään toimintaan liittyviksi tiedoiksi ja taidoiksi.

Haastatellut opettajat liittävät turvallisuuden myös kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Koettu turvallisuus edistää ihmisen hyvän olon tunnetta, ja esimerkiksi eri maiden onnellisuus- ja hyvinvointi-indeksejä mittaavissa selvityksissäkin viitataan yleensä myös kansalaisten kokemukseen turvallisuudesta (ks. esim. Helliwerd, Layard & Sachs 2019; Law and Order Index 2018). Tutkimukseen osallistuneet opettajatkin näkevät, että turvallisuuden kokemus on olennainen edellytys lapsen hyvinvoinnille, minkä takia siihen tulisikin kiinnittää huomiota koulun arjessa päivittäin. Tämäkin on linjassa useiden tutkijoiden näkemysten kanssa: hyvässä oppimisympäristössä lapset ja aikuiset kokevat olonsa turvallisiksi, jolloin heidän on fyysisesti sekä psyykkisesti hyvä olla ja toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kouluturvallisuudessa tuleekin

huomioida aina niin turvallisuuden fyysinen, psyykinen, sosiaalinen kuin pedagoginen ulottuvuus. (Vrt. Lindfors 2012, 16.)

Tutkimukseen haastateltujen opettajien näkemyksissä turvallisuus näkyy paitsi oppilaitoksen fyysisenä ominaisuutena, erilaisten ohjeiden sisäistämisenä ja uhkien poissaolona, myös turvallisuuteen liittyvinä tunteina ja asenteina. Aiemmissä tutkimuksissa (ks. esim. Lindfors, Somerkoski, Kärki & Kokki 2017) on käynyt ilmi, että lapsilla ja nuorilla olisi taipumusta määritellä turvallisuutta security-tyyppisesti selvärajaisemmin ulkoa ohjattavana ja esimerkiksi vaarojen, riskien tai uhkien puutteena. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat näkevät turvallisuuden kuitenkin monitahoiseksi ilmiöksi, johon kuuluvat paitsi riskien ja uhkien poissaolo myös ihmisen oma tunne turvallisuudesta sekä vastuu sen ylläpitämisestä. Lasten ja aikuisten jonkin verran toisistaan poikkeavat näkemykset turvallisuudesta ovat tulleet esiin myös muissa yhteyksissä: esimerkiksi oppilaitosten osallistavissa turvallisuuskasvatuskokeiluissa on huomattu, että ”lasten maailmasta” aikuisten ympäristöön tuodut näkemykset ovat saattaneet tuoda turvallisuuskasvatuksen toteutukseen täysin uudenlaisia näkökulmia (vrt. esim. Kauppinen 2018.)

Opettajat ovat myös sen suhteen melko yksimielisiä, että turvallisuus kiinnostaa teemana kakkosluokkalaista. Etenkin onnettomuudet ja tavanomaisesta poikkeavat tilanteet tuntuisivat kiinnostavan: *jos he näkee vaikka paloauton ajavan tuolla pillit päällä niin kaikki on ihan että wow* (ote haastatteluaineistosta). Myös omat kokemukset tai lähipiiristä kuullut tarinat esimerkiksi onnettomuuksista sekä toisaalta myös ensiaputaidot näyttäisivät kiinnostavan oppilaita, ja itselle tai lähipiirissä sattuneista onnettomuuksista kerrotaan mieluusti toisillekin. Tämä huomio vahvistaakin edelleen näkemystä siitä, että lapset merkityksellistäisivät turvallisuutta aikuisiin verrattuna konkreettisemmin, jonain itsen ulkopuolella olevana ja fyysiseen ympäristöön liittyvänä ilmiönä, kun taas opetustoimen parissa asiantuntijoina toimivien aikuisten näkemys asiasta vaikuttaisi näyttävätyvän laajempaan. Lasten ja nuorten kiinnostus tulta kohtaan on tullut esiin myös muissa tutkimuksissa: esimerkiksi luvattomasta sytyttelystä Suomessa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että motiivina tällaiseen sytyttelyyn on usein lapsen tai nuoren uteliaisuus tai tulen kiinnostavuus elementtinä (ks. esim. Somerkoski 2012, 171.) Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat eivät kuitenkaan kerro havainneensa lapsissa kiinnostusta sytyttelyyn vaan näkevät tulen elementtinä kiinnostavan lapsia pikemminkin jonain vieraana, mieluusti etäisyyden päässä pidettävänä ja jossain määrin pelottavanakin. Myös *lapsen omaan elämään läheisesti liittyvät teemat* kiinnostavat aina, ja etenkin *asiat joista ei usein puhuta*, vaikuttavat kiinnostavan (otteita haastatteluaineistosta).

## 4.2 Turvallisuuskasvatus oppisisältöinä ja kasvatuksena

Tutkimukseen haastatellut opettajat näkevät turvallisuuskasvatuksen tärkeäksi osaksi niin oppilaitosten kulttuuriin vaikuttamista kuin arjen opetus- ja kasvatustyötä. Opettajat määrittelevät turvallisuuskasvatuksen arjen turvallisuustietojen ja -taitojen välittämiseksi, asennekasvatukseksi sekä erilaisten tilanteiden harjoittelemiseksi. Sen nähdään nivoutuvan paitsi useiden oppiaineiden oppisisältöihin, myös koulun yleiseen kasvatustehtävään. Yleensä sillä katsotaan tarkoitettavan esimerkiksi sellaisten taitojen opettamista, jotka liittyvät arjen turvallisuuteen koulussa, kotona, koulumatkoilla ja vapaa-aikana, mutta tämän lisäksi sillä voidaan opettajien mukaan tarkoittaa myös esimerkiksi oppia tietoturvallisuudesta tai kannustamista *oman turva-alueen* (ote haastatteluaineistosta) tunnistamiseen ja rajaamiseen.

Lähes kaikki haastatellut opettajat nimeävät turvallisuuskasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi *perusvalmiuksien antamisen ja taitojen tarjoamisen* (ote haastatteluaineistosta), mutta useimmat heistä näkevät tärkeäksi myös asenteisiin vaikuttamisen. Aidon kiinnostuksen herättäminen lasten parissa koetaan tärkeäksi: tavoitteena on, että lapsille kehittyisi *halu toimia turvallisuutta edistävästi* tai että he ymmärtäisivät turvallisuuden olevan *tärkeä arvo* (otteita haastatteluaineistosta, ks. myös Waitinen 2012). Asennekasvatus onkin tärkeää myös turvallisuusteemoissa, mutta etenkin viimeksi mainittua, arvoymmärrykseen liittyvää tavoitetta voidaan näin nuoren ikäluokan kohdalla pitää myös melko kunnianhimoisena. Toisaalta suhde tietoihin, taitoihin sekä asenteisiin ja arvomaailmaan vaikuttamisen välillä ei opetustyössä ole varmastikaan yksioikoinen tai palautettavissa selkeästi omiksi osa-alueikseen, minkä yksi haastatelluista opettajista kiteyttääkin seuraavasti: *en mä erikseen opeta mitään asennetta, vaan näkisin että kun opiskellaan turvallisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja, myös siihen liittyvät asenteet kehittyvät* (ote haastatteluaineistosta). Yksi haastatelluista opettajista painottaa vielä erikseen sitä, kuinka turvallisuuskasvatuksen tavoitteena tulisi lopulta olla ennen kaikkea ajattelun aiheiden tarjoaminen sekä lapsen kannustaminen paitsi kyseenalaistamaan, myös tarvittaessa rohkeasti kysymään. *Tyhmiä kysymyksiä ei ole* (ote haastatteluaineistosta).

Opettajat näkevät myös kannustamisen, yhteisen reflektoinnin ja keskustelun sekä kokeilemisen ja harjoittelun tärkeiksi turvallisuuskasvatuksessa. Arjen turvallisuuskasvatuksessa nähdään olennaisiksi myös kannustavan ilmapiirin luominen sekä turhien pelkojen lieventäminen: tavoitteena on pelottelematta innostaa lapsia lisäämään turvallisuutta edistävää käyttäytymistä omassa arjessaan. Ääri-ilmiöitä, kuten terrorismia tai kouluväkivaltaa, ei erikseen nosteta esiin, mutta opettajat ovat varautuneita tarvittaessa myös niiden käsittelemiseen. Tällaiset teemat tuntuisivat opettajien mukaan myös kiinnostavan lapsia eniten: uteliaisuutta

herättävät etenkin *dramaattiset asiat* (ote haastatteluaineistosta) sekä lapsille aiemmin vieraammiksi jääneet ilmiöt, joista osa saatetaan kokea myös pelottaviksi.

Turvallisuuskasvatus liittyikin tämän tutkimuksen havaintojen mukaan vahvasti paitsi koulujen yleiseen kasvatustehtävään myös opetussuunnitelmassa mainittuihin, oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Lisäksi sen avulla pyritään lisäämään koulujen arkista turvallisuutta ja helpottamaan arjen työskentelyä. Turvallisuuskasvatuksella pyritään vaikuttamaan paitsi oppilaiden tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, myös koulujen turvallisuuskulttuuriin. Tässä opettajat näyttävätkin sisäistäneen niin opetustoimen lakisääteiset veloitteet kuin opetussuunnitelman sisällölliset vaatimukset. (Vrt. Lindfors 2012; Paasonen & Huuromäki 2012; Waitinen 2012, 56; myös Perusopetuslaki 628/1998, Lukiolaki 629/1998, Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Lindforsin (2012, 20) mukaan turvallisuuskasvatuksen pedagogisena tavoitteena tulee olla sellaisen turvallisuusilmapiirin luominen, jossa turvallisuuslähtöisten asenteiden omaksuminen on mahdollista. Saman ajatuksen jakavat myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat: he näkevät turvallisuuslähtöisten asenteiden olevan tärkeä osa kakkosluokkalaisten arkea niin koulussa, kotona kuin vapaa-ajalla ja haluavatkin myös omalla kasvatustyöllään edesauttaa niitä vahvistavan turvallisuusympäristön luomista. Opettajat kokevat vastuunsa turvallisuuskasvatuksen toteuttajina myös velvoittavaksi: vaikka oppilaitosten turvallisuus nähdään lopulta koko kouluyhteisön yhteiseksi tehtäväksi, opettajat tunnistavat vastuunsa esimerkin näyttäjinä ja käytännön turvallisuuskasvatustyön tekijöinä. Toisaalta kuitenkin kokonaisvastuu lasten turvallisuuskasvatuksesta sekä turvallisuusasenteiden välittämisestä ja ylläpitämisestä asemoituu opettajien puheissa lopulta vahvimmin koteihin. Yhtä kaikki turvallisuuskasvatus nähdään tehtäväksi, jota toteuttavat yhdessä niin opettajat, vanhemmat, muut kasvattajat kuin mediakin.

Haastatellut opettajat kertovat havainnoivansa turvallisuuskasvatuksen vaikutuksia ja vaikuttavuutta huomioimalla muun muassa siitä, miten lapset puhuvat turvallisuudesta, palaavatko he opetuksessa käsiteltyihin turvallisuusteemoihin kavereiden kanssa tai vievätkö he opittua esimerkiksi koulusta koteihin. Lisäksi opettajat kertovat havainnoivansa oppilaiden turvallisuuskäyttäytymistä kiinnittämällä huomiota siihen, miten lapset noudattavat opittuja turvallisuusohjeita arjessaan. Osa kertoo tarkkailevansa myös, osaako lapsi siirtää esimerkiksi videolta opitun mallin turvallisesta toiminnasta eri tilanteisiin, kysyä ja kyseenalaistaa, *pohtia asiaa oman elämänsä kautta* (ote haastatteluaineistosta). Myös se, miten lapset ratkaisevat erilaisia turvallisuustehtäviä tai millaista palautetta he saavat esimerkiksi vierailevilta viranomaistahojen edustajilta, kertoo opettajien mukaan osaltaan turvallisuuskasvatuksen myötä saavutetuista tuloksista.

### 4.3 Turvallisuusteemat läsnä jokaisessa koulupäivässä

Miten turvallisuuskasvatus sitten näyttäytyy tutkimukseen osallistuneiden opettajien omassa työssä? Vastaukset näyttävät tämänkin suhteen yhdensuuntaisilta: jokainen haastateltu opettaja kertoo käyvänsä turvallisuuteen liittyviä arjen teemoja ja tilanteita läpi oppilaiden kanssa päivittäin, osana niin oppiainekohtaisia sisältöjä kuin yleisempää arjen turvalliseen toimintaan ja yhteisön osana toimimiseen liittyvää kasvatusta. Osa on toteuttanut esimerkiksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia tai erilaisia projekteja liittyen liikenneturvallisuustaitojen opettamiseen tai kiusaamisen ehkäisemiseen, ja myös kouluilla harjoitteluja tekeviä opettajaopiskelijoita on kannustettu tällaisten organisoimiseen. Ulkopuoliset asiantuntijavierailut koetaan mielenkiintoisiksi ja toimiviksi tavoiksi kertoa lapsille turvallisuudesta, ja niitä toivottaisiinkin lisää. Osa mainitsee omaan turvallisuuskasvatustyöhönsä kuuluviksi myös poistumisharjoitukset ja muut koulujen yhteiset tilaisuudet tai koulutukset. Myös valtakunnallisia teemapäiviä ja -viikkoja kerrotaan hyödynnetyn: esimerkiksi 112-päivä helmikuussa, elvytyspäivä lokakuussa, palovaroitinpäivä joulukuussa sekä liikenneturvallisuusviikko lukukausien alkaessa ovat saaneet opettajat aktivoitumaan arjen turvallisuuskasvatustyössä. Turvallisuuskasvatuksen käytännön toimenpiteitä oppilaitosten arjessa esitellään yhteenvetona kuvassa 1.



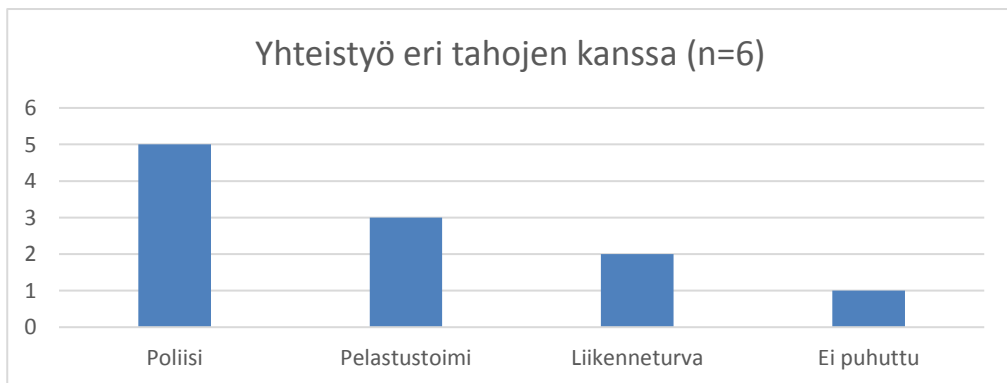
Kuva 1. Turvallisuuskasvatus haastateltujen opettajien arjessa (n=6).

Haastateltujen opettajien mukaan turvallisuuteen opastaminen on tärkeää jokaisessa ikäryhmässä, mutta kakkosluokkalaisilla tämä tarve korostuu esimerkiksi siksi, että useat alkavat juuri tuolloin olla yhä useammin koulun jälkeen kotona myös ilman vanhempiensa läsnäoloa. Lisäksi lapset kulkevat pääsääntöisesti myös koulumatkansa

viimeistään tuossa vaiheessa ilman vanhempiaan. Kakkosluokkalaisille suunnatun turvallisuuskasvatuksen tärkeinä teemoina opettajien puheissa nousevatkin esiin esimerkiksi kodin paloturvallisuus, liikenneturvallisuus sekä kodin ja koulun vaaranpaikat. Toisaalta myös *se ettei kiusata* sekä *turvallisuus netissä* (otteita haastatteluaineistosta) toistuvat opettajien puheissa tärkeiksi koettuina teemoina. Tärkeäksi nähdään myös, että turvallisuuskasvatukseen valikoituvilla teemoilla olisi vahva yhteys lasten arkeen ja kokemusmaailmaan: että *olisi sitä tarttumapintaa* (ote haastatteluaineistosta). Haastatellut opettajat toteavat myös, että turvallisuuskasvatus on kakkosluokkalaisille tärkeää siitäkin syystä, että *tämän ikäiset suhtautuvat turvallisuuteen ja sääntöihin vakavasti* (ote haastatteluaineistosta) eivätkä esimerkiksi kyseenalaista saatuja turvallisuusneuvoja vielä samoin kuin esimerkiksi yläkoululaiset jo alkavat tehdä.

Myös alan tutkijat ja asiantuntijat näkevät kakkosluokkalaiset turvallisuuskasvatuksen kannalta merkittäväksi ryhmäksi. Muun muassa Lindfors ja Myllö (2012) ovat todenneet, että turvallisuuskasvatuksen teho-opetusta voisi toteuttaa kouluissa esimerkiksi vuosiluokilla 2, 5 ja 8. Kakkosluokkalaisille erityisen tärkeiksi sisällöiksi Lindfors ja Myllö listaavat liikennevalistuksen, paloturvallisuuskasvatuksen sekä turvallisen internetin käytön – siis hyvin samansuuntaisesti kuin tekevät myös tähän tutkimukseen haastatellut opettajat.

Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa on tehty turvallisuuskasvatusyhteistyötä eri viranomaisten kanssa vaihtelevasti. Useimmille ovat tulleet tutuiksi poliisien vierailut oppilaitoksissa; sen sijaan pelastustoimen edustajien muistetaan vierailleen vain puolessa tutkimukseen osallistuneista luokista. Liikenneturvan kanssa tehdyn yhteistyön mainitsee erikseen kaksi opettajaa, ja yksi kertoo käyneensä oppilaiden kanssa vierailulla myös Liikennepuistossa (ks. kuva 2).



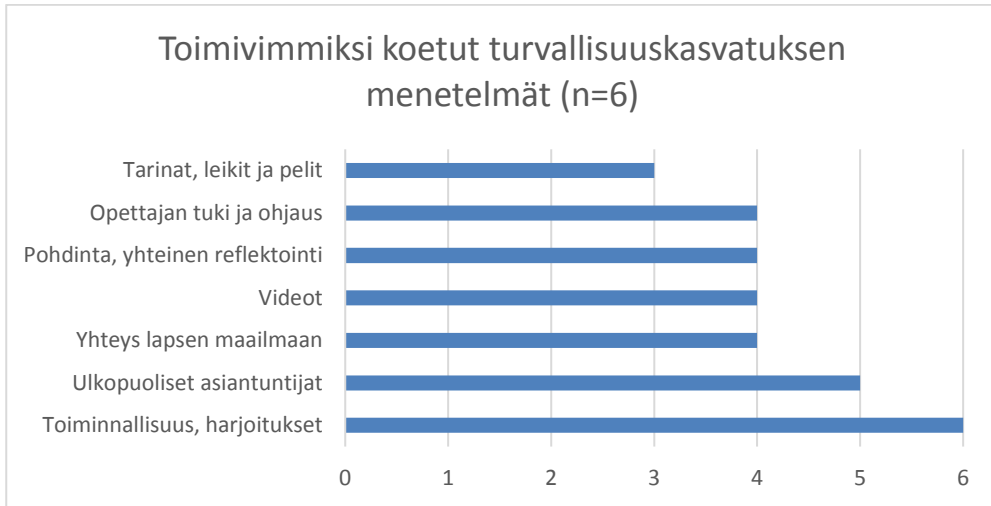
Kuva 2. Yhteistyö eri tahojen kanssa turvallisuuskasvatuksen toteuttamisessa (n=6).



Haastattelut opettajat listaavat parhaiksi kakkosluokkalaisten turvallisuuskasvatuksen menetelmiksi toiminnalliset, moniaistiset ja lapsilähtöiset menetelmät, joissa lapset pääsevät kokeilemaan ja harjoittelemaan. Myös draamapedagogiikkaa hyödyntävä opetus, leikit ja pelit on koettu tehokkaiksi keinoiksi. Kaikkein hedelmällisimmäksi nähtäisiin erilaisten menetelmien yhdistäminen. Teemana turvallisuuden nähdään soveltuvan hyvin monialaisten teemakokonaisuuksien projektimaiseen oppimiseen: turvallisuuskasvatuksen sisältöjä eheyttämällä ja oppiainerajoja ylittämällä voidaan opettajien mukaan yhdistää sujuvasti esimerkiksi ympäristöopin, liikunnan ja äidinkielen sisältöjä yhden temaattisen kokonaisuuden alle. Lisäksi opettajat näkevät, että ilmiölähtöisen ja projektimaisen oppimisen avulla voidaan pyrkiä vaikuttamaan oppilaitoksen turvallisuuskulttuuriin, oppilaiden yleisen turvallisuustietoisuuden lisääntymiseen sekä asenteiden kehittämiseen turvallisuusmyönteisemmiksi.

Myös Lindforsin ja Myllön (2012) kokemusten mukaan toimivin konsepti kakkosluokkalaisille suunnattuun turvallisuuskasvatukseen olisi intensiivisesti toteutettu teho-opetus, ei siis turvallisuusasioiden opettaminen hajanaisesti eri oppiaineiden ja kokonaisuuksien sisällä. Lisäksi opetuksen tulisi heidän mukaansa perustua ilmiölähtöisyyteen, toiminnallisuuteen ja monialaisuuteen sekä tuoda näin turvallisuusasioita esille painokkaammin kuin normaaleilla oppitunneilla yleensä tuodaan. Lindfors ja Myllö (emt., 200–201) toteavat muun muassa, että ”mikäli oppilaat otetaan mukaan oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin kehittämiseen sekä opettamalla turvallisuussisältöjä että näyttämällä mallia johdonmukaisessa ja määrätietoisessa turvallisuusasioiden kehittämisessä, voidaan olettaa, että oppilaat saavat positiivisia oppimiskokemuksia ja pääsevät vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin soveltamalla turvallisuustietoja ja -taitoja saavuttaakseen näin tulevaisuutensa kannalta tärkeitä elämänhallinnan taitoja”. Lisäksi he näkevät, että koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa tehty yhteistyö sekä laajentaa että syventää turvallisuuskasvatusta: oppilaat ovat kiinnostuneita asiantuntijoista.

Valmiista materiaaleista toimivimmaksi formaatiksi tähän tutkimukseen haastatellut opettajat kokevat videot, sillä lasten on huomattu olevan kiinnostuneita liikkuvasta kuvasta ja äänestä. Opettajat ovat kiinnostuneita myös pelien kehittämisestä turvallisuuskasvatukseen, ja erilaisten draamallisten elementtien ja tarinoiden tuomista turvallisuuskasvatukseen peräänkuulutetaan. Vaikka oppilaan mahdollisuus omaan pohdintaan ja kokemustensa reflektointiin koetaan tärkeäksi turvallisuuskasvatuksessakin, opettajat painottavat samaan aikaan edelleen myös opettajan tärkeää roolia oikeiden tietojen tarjoamisessa, oppilaiden ohjaamisessa sekä tarvittaessa esimerkiksi mahdollisten väärin uskomusten oikaisemisessa. Yhteenvedo haastatteluihin osallistuneiden kokemuksista toimivimmista turvallisuuskasvatuksen menetelmistä esitellään kuvassa 3.



Kuva 3. Opettajien näkemyksiä turvallisuuskasvatukseen parhaiten soveltuvista menetelmistä (n=6).

#### 4.4 Haastavaa, tärkeää ja mielenkiintoista: haasteita ja kehittämideoita

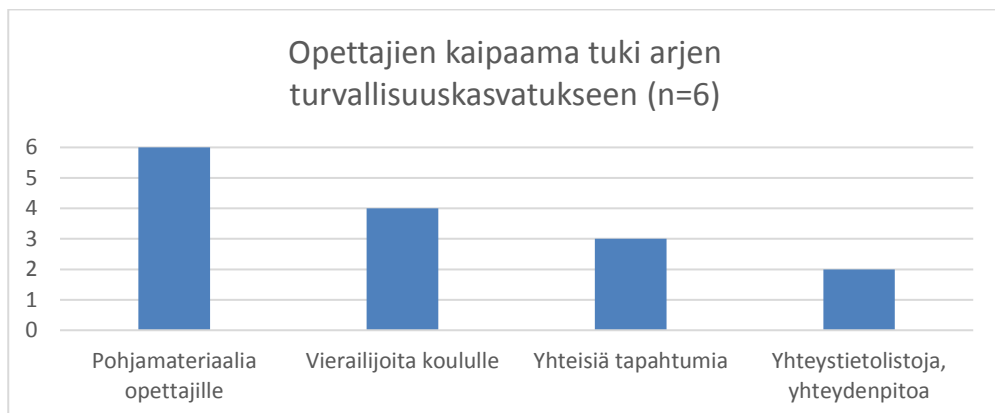
Haastatellut opettajat kokevat turvallisuuskasvatuksen tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi työnsä osa-alueeksi, jota he haluavat myös kehittää. Yhtenä usein puheissa toistuvana kakkosluokkalaisille suunnatun turvallisuuskasvatuksen haasteista nousee esiin se, että asiat saattavat olla lasten näkökulmasta pelottavia. *On jatkuvasti tasapainoiltava sen kanssa, mitä puhutaan, mistä ja miten* (ote haastatteluaineistosta). Lisäksi opettajia puhuttavat oppilaiden erilaiset taustat sekä heterogeeniset kielelliset ja tekniset valmiudet. Myös kotoa opitut asenteet saattavat näkyä turvallisuuteen asennoitumisessa. Lisäksi opettajille arjen haasteita aiheuttavat ajan ja resurssien vähyyt: turvallisuusteemaisten materiaalien kasaamiseen tai aiheiden perinpohjaiseen läpikäymiseen yhdessä oppilaiden kanssa ei tunnu olevan koskaan tarpeeksi aikaa, minkä lisäksi opettajat saattavat kokea omankin osaamisensa joissain turvallisuuteen liittyvissä yksityiskohtaisissa ohjeistuksissa puutteelliseksi.

Yhden haasteen käytännön turvallisuuskasvatustyölle muodostavat haastateltujen opettajien mukaan opettajien ja/tai oppilaitosjohdon erilainen osaaminen sekä kiinnostus turvallisuusasioihin, minkä lisäksi myös toimijoiden verkostot vaikuttavat käytännön turvallisuuskasvatustyön toteutukseen. Tällöin haasteeksi tulee jälleen se, että käytännön turvallisuuskasvatuksen teemat, sisällöt, menetelmät ja laajuus saattavat lopulta näyttäytyä hyvinkin erilaisina eri luokkien oppilaille myös saman

oppilaitoksen sisällä. Turvallisuuskasvatuksen käytännön toteutukseen oppilaitoksissa vaikuttavatkin merkittävästi opettajien turvallisuusosaaminen sekä oppilaitoksen sisäistämä turvallisuuskulttuuri, mihin myös muun muassa Marjanen ja Martikainen (2012) ovat kiinnittäneet tutkimuksissaan huomiota.

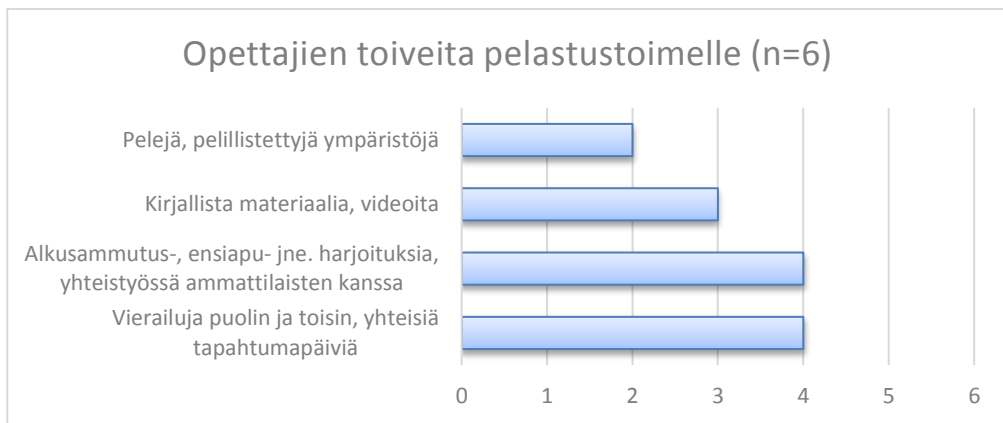
Koko oppilaitosorganisaation entistä vahvempi sitoutuminen kokonaisvaltaiseen turvallisuuskasvatukseen olisi tervetullutta: jokainen haastateltu opettaja toivoisi kouluilta entistäkin vahvempaa panostamista turvallisuuskasvatukseen, yhteistyössä eri tahojen kanssa mutta myös opettajien kesken. Myös entistä vahvempi yhteistyö kolmannen sektorin kanssa kiinnostaisi. Turvallisuuskasvatukseen toivotaan uusia avauksia, ja yhteistyötä myös pelastustoimen kanssa toivotaan lisättävän.

Asiantuntijoilta toivottaisiin turvallisuuskasvatustyön tueksi paitsi uusia menetelmiä, myös sisällöllistä apua: moni opettajista kertoo kokevansa omat tietonsa esimerkiksi ensiapu- ja paloturvallisuusohjeista puutteellisiksi ja kaipaaisikin niiden ajan tasalle saattamiseen yksinkertaisia, ammattilaisten laatimia materiaaleja. Lopulta opettajien turvallisuuskasvatustyöhönsä kaipaamasta tuesta nousevat esiin erityisesti valmiit materiaalit, vierailijat kouluilla sekä muut asiantuntijoiden toteuttamat koulutukset ja myös mahdollisuus vierailla luokan kanssa eri organisaatioissa. Osa nostaa toiveenaan esiin koulutoimelle suunnattujen valtakunnallisten tapahtumapäivien järjestämisen arkipäivinä, mikä opettajien mukaan lisäisi oppilaiden tasavertaisia mahdollisuuksia tämän tyyppisiin tapahtumiin osallistumiseen. Myös saatavilla olevasta jo valmiista materiaalista sekä turvallisuuskasvatuksen yhteyshenkilöistä kaivattaisiin tietoa kouluille laajemmin. Tietoa tulisi myös päivittää ja ajantasainen tieto toimittaa säännöllisesti alueen oppilaitoksiin. (Ks. kuva 4.)



Kuva 4. Opettajien viranomaisilta ja muilta asiantuntijoilta kaipaama tuki arjen turvallisuuskasvatukseen (n=6).

Haastateltujen opettajien toivomissa opetusmenetelmissä nousevat johtavina periaatteina jälleen esiin moniaistisuus, lapsilähtöisyys ja toiminnallisuus. Pelastustoimelta erityisesti toivottaisiin niin valmista materiaalia kuin vierailuja ja kohtaamisia sekä monipuolisia käytännön harjoituksia, esimerkkejä ja pohdintatehtäviä. Myös tässä opettajat näkevät tärkeäksi, että esimerkit olisivat sellaisia, joihin lapsen on helppo samastua. Jos yhteistyötarjous pelastustoimesta haastatteluihin osallistuneille opettajille tulisi, jokainen haastatelluista opettajista olisi innokas tarttumaan siihen. Myöskään uusia keinoja tai kanavia ei kaihdettaisi. *No jos multa kysyttäs mä lähtisin kiljuen tämmöseen hommaan mukaan, ehdottomasti. Jos tulis sähköpostiin tieto että kakkosluokkalaiset ovat tervetulleita paloasemalle tai että palomies tulis käymään niin ilman muuta, any time.* (Ote haastatteluaineistosta.) Opettajat näyttäisivätkin peräänkuuluttavan etenkin toiminnallisia harjoituksia sisältäviä yhteisiä teemapäiviä, joihin luvussa 3.5 esitelty (ks. s. 24), ja joillain kouluilla jo testattukin kyläkoulun turvapäivän toimintamalli voisi soveltua. Opettajien toiveita pelastustoimelle yhteistyön tiivistämiseksi esitellään yhteenvetona kuvassa 5.



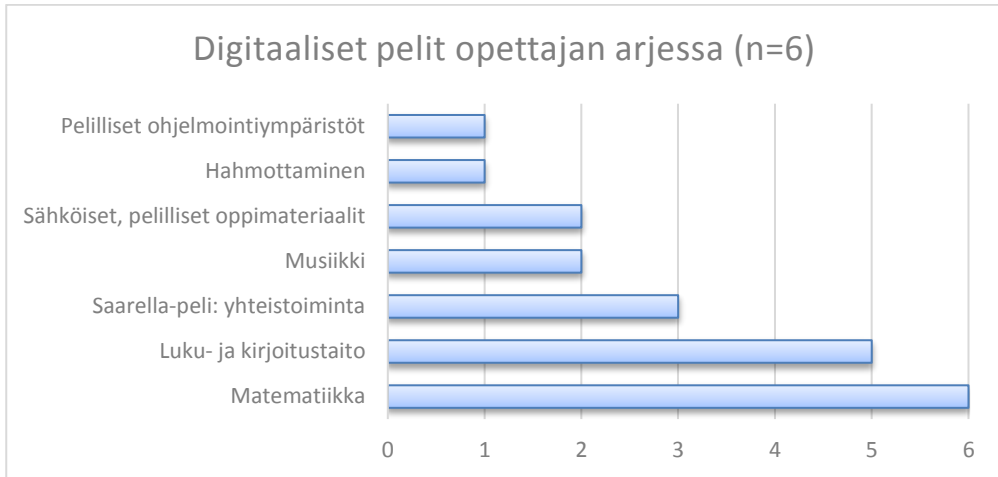
Kuva 5. Opettajien toiveita pelastustoimen kanssa tehtävän yhteistyön kehittämiseksi (n=6).

Somerkoski, Kärki ja Lindfors (2018) ovat tutkineet käytännön turvallisuuskasvatuksen toteutumista suomalaisissa kouluissa ja pohtineet myös, kuinka ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttö oppilaitosten turvallisuuskasvatuksessa vaikuttaa paitsi oppilaiden ja opettajien näkemyksiin turvallisuuskasvatuksesta, myös oppilaiden turvallisuusosaamiseen. Tuohon tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset ovat samansuuntaisia tässä tutkimuksessa esiin nousseiden näkemysten kanssa: pystyäkseen järjestämään turvallisuuskasvatusta laajasti ja systemaattisesti eri tahojen kanssa opettajat kokevat tarvitsevansa enemmän niin aikaa kuin rahaakin. Lisäksi molemmissa tutkimuksissa korostuu opettajien vähäinen tieto jo olemassa olevasta opetustoimen käyttöön suunnitellusta turvallisuuskasvatustamateriaalista tai yhteistyömalleista. Toisaalta pelastustoimen näkökulmasta em. tutkimuksessa yhtenä

haasteena näyttäytyy myös se, että opettajien kiinnostus, turvallisuusosaaminen sekä sitoutuminen yhteistyöhön vaihtelevat oppilaitoksittain ja henkilöittäin. Yhtä kaikki Somerkoski, Kärki ja Lindfors (emt.) kannustavat opetustoimea entistä vahvempaan ja kokonaisvaltaiseen yhteistyöhön turvallisuuskasvatuksen toteuttamisessa eri tahojen kanssa – ja samaa peräänkuuluttavat tutkimuksissaan myös mm. Puolitaival & Lindfors (2019, 122–133) sekä Waitinen (2016, 39).

#### *4.5 Mobiilipeleistä toimiva väline turvallisuuskasvatukseen?*

Haastatteluihin osallistuneet opettajat kertovat käyttäneensä opetuksessaan paitsi oppimisasipelejä, hyödyntäneensä pelillisiä elementtejä osana kakkosluokkalaisten opetusta ja kasvatusta myös muilla tavoilla. Opettajat ovat tuoneet pelillisyyttä opetukseen paitsi digitaalisten sovellusten avulla, myös perinteisemmin keinoin järjestämällä vaikkapa arvontaa tai kisailuja tai tuomalla opetussisältöjä lasten näkökulmasta kiinnostaviksi esimerkiksi lautapeliin avulla. Digitaalisista oppimisasipeleistä mainitaan erikseen matematiikan, äidinkielen, musiikin ja yhteistoiminnan harjoittamiseen suunnitellut pelisovellukset sekä erilaiset sähköiset oppimateriaalit, joissa on hyödynnetty pelillisiä elementtejä. Saarella-nimisen, yhteisölliseen toimintaan harjoittavan pelin käyttämisen opetuksessa mainitsee erikseen kolme haastateltua opettajaa. He myös kertovat kokeneensa kyseisen pelin hyödylliseksi ja lastenkin innostuneen sen pelaamisesta; syyksi lasten innostumiseen he arvioivat pelin sisältämän mahdollisuuden joukkueena pelaamiseen. Yksi opettajista kertoo hyödyntäneensä pelillisiä ympäristöjä myös ohjelmoinnin harjoittelussa sekä oppilaiden hahmottamiskyvyn kehittämisessä. (Ks. kuva 6.)



Kuva 6. Digitaaliset pelit tutkimukseen osallistuneiden opettajien arjessa (n=6).

Tutkimukseen haastatelluista opettajista kukaan ei kerro hyödyntäneensä digitaalisia oppimispelejä erikseen nimenomaan turvallisuuskasvatuksessa. Osa toteaa myös, ettei ole aiemmin tullut edes ajatelleeksi asiaa, sillä myöskään tieto jo olemassa olevista turvallisuusteemaisista peleistä ei ole saavuttanut heitä. Lopulta yksi haastatelluista opettajista muistaa kuitenkin pelanneensa lasten kanssa haastattelua edeltäneen lokakuun elvytyspäivänä Helsingin Sanomien Lasten uutisten julkaisemaa digitaalista elvytyspeliä. Ensimmäiset kokemukset ainakin tästä olivatkin opettajan mukaan hyviä, ja myös lapset tuntuivat innostuneen pelistä sekä sen myötä elvytystaitojenkin opettelemisesta. Elvytyspelissä lapsia tuntui motivoineen erityisesti huomio siitä, että lapsi itse pystyy – toimimalla oikein tilanteessa – auttamaan toista, jopa pelastamaan tämän hengen. Tällainen palkinto siis motivoi, vaikka kyseessä olisivatkin pelkästään virtuaaliset hahmot. Myös esimerkiksi Cooke (2016) on päätenyt tutkimuksissaan samansuuntaisiin päätelmiin: tunne omistajuudesta ja pystyvyydestä suhteessa pelimaailmaan sekä mahdollisuus havaita oman toimintansa vaikutukset konkreettisesti esimerkiksi oman hahmon tai muiden pelissä toimivien hahmojen hyvinvointina motivoivat. Kattavaa selvitystä Suomessa olemassa olevista turvallisuusteemaisista digitaalisista peleistä ei tiettävästi ole tehty, mutta yleinen käsitys on, että niitä on monien muiden teemojen ympärille rakennettuihin oppimispeleihin verrattuna edelleen vähän eikä esimerkiksi niiden pelimekanismeihin tai ulkoasuihin ole muutamaa poikkeusta lukuunottamatta liiemmin panostettu. (Ks. esim. Syrawise 2019.)

Opettajat kertovat pelanneensa digitaalisia oppimispelejä kouluissa sekä koulujen tableteilla että tietokoneilla; sen sijaan puhelimia ei kouluilla pelattaessa kerrota käytetyn. Linjaus perustuu tasavertaisuuden varmistamiseen: haastatellut opettajat toteavat, että mikäli oppimispelejä alettaisiin pelata puhelimilla, pitäisi käyttöön ottaa

oppilaiden omat laitteet, jolloin taas ei voida taata sitä, että jokaisella oppilaalla ylipäätään on käytössään sellainen. Tässä näkyikin, kuinka oppilaiden tasavertainen mahdollisuus osallistua opetukseen määrittää tärkeänä läpileikkaavana periaatteena myös videopelien hyödyntämistä ainakin tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa.

Alakoulun opettajat näyttäisivätkin voivan hyödyntää digitaalisia oppimispelejä osana opetus- ja kasvatustyötä hyvinkin monipuolisesti (vrt. myös Rahikainen 2016). Tähän tutkimukseen haastatellut opettajat uskovat myös, että digitaaliset pelit tarjoaisivat varmasti hyvän keinon monipuolistaa ja rikastuttaa opetusta sekä tuoda sitä kiinnostavaksi lapsille. *Pelimaailma tuntuu jo itsessään kiinnostavan lapsia* (ote haastatteluaineistosta), joten pelit nähdään hyväksi keinoksi opettaa tärkeitä asioita lasta kiinnostavalla tavalla. Digitaalisten pelien vahvuudeksi tutkimukseen osallistuneet opettajat näkevät myös sen, että niiden avulla voidaan tarvittaessa eriyttää opetusta oppilaiden osaamisen tason mukaan ja antaa lapsille mahdollisuus edetä oppimisessa omaan tahtiinsa. Lisäksi digitaalisten pelien avulla voitaisiin opettajien mukaan mahdollisesti saattaa kaikkien ulottuville monia sellaisia asioita, joihin kaikilla ei välttämättä muuten olisi pääsyä. Videopelien oppijoita tasavertaistava mahdollisuus nouseekin esiin lähes jokaisessa haastattelussa, vaikka digitalisaation yhteydessä on usein totuttu päinvastoin pohtimaan sen tasa-arvoa rapauttavia vaikutuksia. *No esimerkiksi se Päivä paloasemalla -tapahtuma, kaikki eivät koskaan pääse vanhempiensa kanssa osaksi sellaista, mutta ehkä pelien avulla se tapahtuma voitaisiinkin tuoda virtuaalitodellisuuteen ja saattaa se näin useamman ulottuville. Tai voisiko niitä palomiehiä jututtaa siellä virtuaalitodellisuudessa enemmänkin?* (Ote haastatteluaineistosta.) Videopelien potentiaali oppilaiden tasavertaisten oppimismahdollisuuksien vahvistamiseen on havaittu myös muualla. Esimerkiksi Suomessa urauurtavaksi turvallisuusteemaiseksi mobiilipeliksi nousseen RescueBusters -nimisen sovelluksen tekijät ovat niin ikään nähneet mobiilipeleissä potentiaalia opetuksen tasavertaistamiseen, eheyttämiseen ja toisaalta myös opettajan työn helpottamiseen (Syrawise 2018).

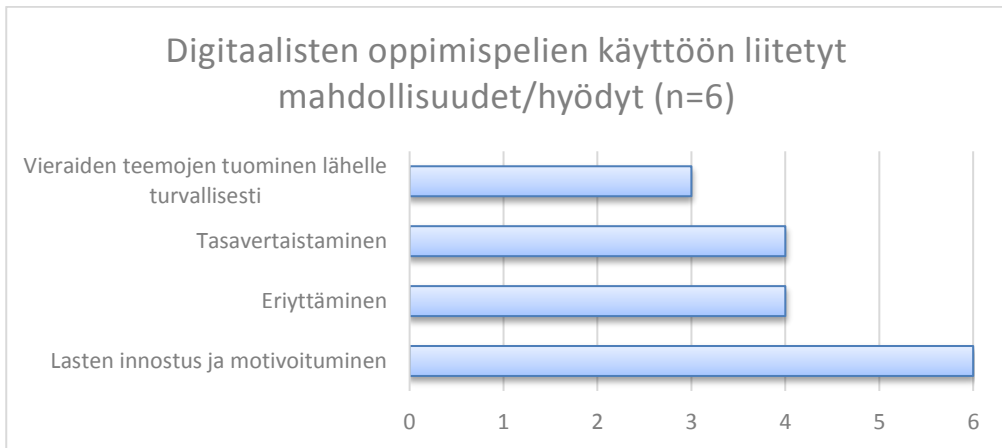
Rescue Bustersin kehittäjät näkevät myös, että esimerkiksi peliin sisältyvät 3D-animoidut tehtävät voivat luoda lapsille vahvoja muistijälkiä oikeanlaisista toimintatavoista esimerkiksi onnettomuus- ja hätätilanteisiin (Syrawise 2018). Rahikainen (2016) taas toteaa, että pelien ja pelillisyyden kautta tapahtuu yleensä aina oppimista, vaikka oppija ei kokisikaan peliä välttämättä muulla tavoin kiinnostavaksi. Lisäksi hän mainitsee, että oppimispelien on todettu toimivan myös niillä oppijoilla, jotka eivät muuten olisi yleensä kiinnostuneita peleistä ja pelaamisesta. Oppiminen ei myöskään rajoitu vain oppimispeleihin, vaan kaikenlaisista peleistä voi oppia esimerkiksi yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, omien tunteiden kuten pettymysten hallintaa, päätöksentekoa ja motoriikkaa (vrt. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 10–11). Sama ajatus näkyy myös tähän

tutkimukseen haastateltujen opettajien näkemyksissä: heidän mukaansa peleistä voi oppia paitsi erillisiä oppiaines sisältöjä myös muun muassa taitoja toimia osana ryhmää.

Tässä haastatellut opettajat näkevät videopelien tuovan myös uudenlaista iloa ja vuorovaikutusta oppimiseen. Monipuolisten opetusmenetelmien käytön on yleensäkin nähty liittyvän vahvasti muun muassa oppimisen iloon ja sitä kautta kouluviihtyvyyteenkin, minkä perusteella kouluja onkin kannustettu omaksuma erilaisia digitaalisia menetelmiä opetukseensa entistäkin vahvemmin (ks. Koivisto & Koski 2018, 405, 417; Yli-Panula, Jeronen, Inkinen & Sohlman 2018). Digitaalisten pelisovellusten käytön opetuksessa on nähty vahvistavan myös oppilaiden ajatuksia itsensä kehittämisestä sekä vaikuttavan mahdollisesti myös kaverisuhteisiin – etenkin jos pelejä on pelattu pienryhmissä ilman opettajan ohjausta. Monipuoliset opetusmenetelmät, joihin tieto- ja viestintäteknologia avaa jälleen uudenlaisia mahdollisuuksia, ovat myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan olennaisia kouluviihtyvyyden ja sitä kautta myös tehokkaamman oppimisen kannalta.

Lisäksi tutkimukseen haastatellut opettajat näkevät mobiilipeleissä ainakin jonkinasteista potentiaalia saada lapset innostumaan käsitellyistä teemoista myös oppituntien ulkopuolella sekä käymään asioita pelien kautta läpi vaikkapa kavereidensa tai vanhempiensa kanssa. Opettajat toivoisivatkin, että koulussa pelattuja pelejä ja niiden oppisisältöjä vietäisiin entistä enemmän myös lasten vapaa-aikaan ja muuhun arkeen. Sen sijaan toiseen suuntaan pelien liikettä ei toivo kukaan haastatelluista opettajista: *koulussa pelattavia pelejä voidaan viedä kotiin mutta kotona viihdekäytössä pelattavat pelit eivät kuulu kouluun* (ote haastatteluaineistosta). Toisaalta oppilaat eroavat opettajien mukaan toisistaan myös tässä: *osa pelaa pelejä kotona paljonkin, osa ei ollenkaan* (ote haastatteluaineistosta). Lisäksi oppilaita tai heidän vanhempiaan ei koskaan nähdä voitavan velvoittaa pelien lataamiseen omille laitteilleen: *oppimispelien pelaamiseen kotona ei voida velvoittaa mutta siihen voidaan ja tuleekin kannustaa* (ote haastatteluaineistosta). Yhteenveto haastateltujen opettajien digitaalisten oppimispelien hyötyihin ja mahdollisuuksiin liittyvistä näkemyksistä on koottu kuvaan 7.



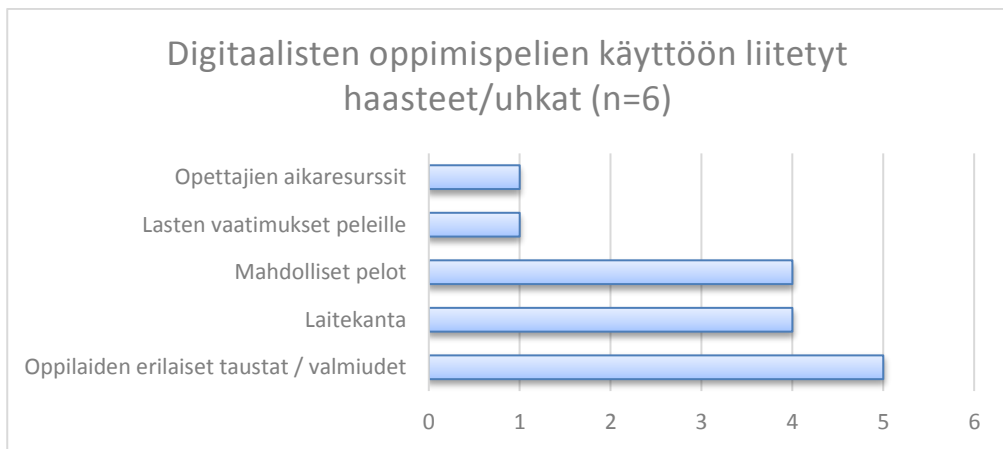


Kuva 7. Opettajien näkemyksiä digitaalisten pelien mahdollisuuksista tai hyödyistä opetuksessa (n=6).

Haastatellut opettajat ovat kiinnostuneita digitaalisten pelien käytöstä opetuksessa mutta painottavat, ettei digitaalisia pelejä tulisi koskaan käyttää opetuksessa vain pelaamisen vuoksi: *fokuksen tulee olla oppimisessa eivätkä pelit koskaan saa olla opetuksen ainoana menetelmänä* (ote haastatteluaineistosta). Myös Rahikainen (2016) toteaa, että niin oppimispeleissä kuin opetuksen pelillistämisessä on olennaista löytää tasapaino pelielementtien sekä oppisisältöjen ja oppimistavoitteiden painotuksen välille. Jos pelaaminen itsessään nousee koulussa oppimistavoitteiden sijaan opetuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi, on olemassa vaara *ylipelillistämiseen*, jolloin pelillistämisen viihteelliset elementit eivät tuekaan oppimista vaan saattavat päinvastoin häiritä sitä. Olennaista on hyödyntää pelillistämiselementtejä kuten pisteitä ja palkitsemista sopivasti niin, että opetukselle asetetut tavoitteet täyttyvät ja opetuksen pääpainotus pysyy oppimistavoitteiden saavuttamisessa. (Vrt. Rahikainen 2016; ks. myös Yohannis, Prabowo & Waworuntu 2014.)

Yhtenä mobiilipelien opetuskäytön haasteista osa tutkimukseen osallistuneista opettajista tuo esiin sen, että lapset ovat usein jo niin tottuneita erilaisiin peleihin, *elävät siinä maailmassa* (ote haastatteluaineistosta), että osaavat suhtautua peleihin kriittisestikin ja vaatia niiltä esimerkiksi toiminnallisuutta ja visuaalisuutta. Toisaalta kakkosluokkalaisten kohdalla tätä haastetta ei nähdä vielä niin suureksi kuin yläluokkien oppilaille, joille suunniteltavan pelin täytyisi opettajienkin mukaan olla jo todella erottuva, kiinnostava ja taidokkaasti tehty. Sama haaste on puhuttanut myös pelastustoimessa turvallisuusviestinnän uusia keinoja miettiviä: mobiilipelin täytyisi olla jo lähtökohtaisesti kiinnostava, mutta tämän päivän muuttuvassa mediamaailmassa siltä vaadittaisiin myös jatkuvaa kehittymistä ajan mukana. Kuka tämän kehitystyön tekee, jos ei siihen ole erikseen resursoitu?

Muina digitaalisten pelien hyödyntämisen haasteina haastatteluissa nousevat esiin oppilaiden erilaiset kielelliset ja tekniset valmiudet sekä koulujen erilainen laitekanta: oppilaat ovat resurssien suhteen erilaisessa asemassa eri puolilla Suomea. Osa opettajista huomauttaa myös, että alaluokilla videopelit eivät todellisuudessa ole vielä niin kokonaisvaltaisesti läsnä oppilaiden elämässä kuin ehkä yläluokkalaisten kohdalla jo tapahtuu: osa pienistä oppilaista kaipaakin opettajien mukaan hyvinkin paljon perinteistä opetusta ja opettajan ohjausta, myös siksi että *opetuksessa ei mentäisi väärälle polulle tai ettei alkaisi pelottaa* (otteita haastatteluaineistosta). Opettajien digitaalisten oppimispelien käyttöön liittämät haasteet ja uhkat on koettu yhteenvedoksi kuvaan 8.



Kuva 8. Opettajien näkemykset videopelien opetuskäyttöön liittyvistä haasteista/uhkista (n=6).

Lasten kanssa toimittaessa on muistettava, että liiallisella pelaamisella voi olla negatiivisiakin vaikutuksia. Heikosta keskittymiskyvystä kärsivät voivat kokea nopeatempoiset pelit hankaliksi, ja osa saattaa oppia niistä myös vääränlaisia käyttäytymismalleja. Lisäksi liiallinen pelaaminen voi johtaa väsymykseen. Pelit saattavat alkaa viedä liikaa huomiota ja aikaa lasten elämässä, ja pelaaminen saattaa ajan myötä muotoutua myös ongelmapelaamiseksi, mikäli pelaaminen alkaa estää lapsen suoriutumista velvoitteistaan muilla elämän osa-alueilla (vrt. Pelituki 2015, 2, 24; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 11). Myös pelien väkivaltaisuuden vaikutuksista lasten käyttäytymiseen on käyty keskustelua. Kuitenkaan ainakaan Rahikaisen (2016) mukaan pelin väkivaltaisuudella ei ole havaittu olevan yhteyttä väkivaltaiseen käytökseen, vaikka toisaalta väkivaltaisten nuorten on huomattu hakeutuvan mieluusti väkivaltaa sisältävien pelien pariin. Näkemykset niin väkivaltaisuuteen kuin muihin seikkoihin liittyvistä pelien mahdollisista kielteisistä vaikutuksista ja niiden suuruudesta vaihtelevat, eikä konsensusta asiasta ole saavutettu – lisäksi joissain viimeaikaisissa tutkimuksissa pelaamisen haitallisia

vaikutuksia on myös kyseenalaistettu ylipäätään (ks. esim. Helsingin Sanomat 2019c). Voidaan kuitenkin nähdä, että lopulta pelaamisen kielteiset ja myönteiset vaikutukset riippuvat pitkälti myös siitä, miten paljon ja mistä syystä pelejä kulutetaan. (Pelituki 2015; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016.)

Viime aikoina julkisessa keskustelussakin on puhuttanut erityisesti digitaalisten pelien maksullisuus (esim. Helsingin Sanomat 2019a): usein esimerkiksi kännykkäpelit sisältävät mahdollisuuden hankkia peliin erilaisia lisäominaisuuksia suorittamalla ns. pelin sisäisiä maksuja (ks. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 27). Tällaisten maksujen myötä pelin kustannukset saattavatkin nousta yllättävän suuriksi. Lisäksi moni maksullinen peli saattaa maksaa täyden hinnan, mutta tämän jälkeen paremman pelikokemuksen saamiseksi peliin täytyy lisäksi ostaa lisäosia tai maksaa kuukausittaista maksua – ja toki mitä tahansa pelejä voi pelata rahasta myös asettamalla peliin panoksia kavereiden kesken. (Rahikainen 2016.) Keskustelu pelien maksullisuuden eettisyydestä onkin saanut myös pelinkehittäjät pohtimaan periaatteitaan ja toimintatapojaan entistä enemmän vastuullisuudenkin näkökulmasta (ks. esim. Helsingin Sanomat 2019b); lisäksi vastuullisuus koetaan yrityksissä ylipäätään yhä useammin yhtenä tärkeistä kilpailutekijöistä.

Pelien käyttöön liittyy myös lukuisia muita eettistä pohdintaa vaativia näkökulmia, joten keskustelua tulee käydä ja varmasti käydään jatkossakin niin kouluissa, kodeissa kuin mediassa. Suomessa esimerkiksi laki on pelien ikärajojen suhteen sitova, mutta lopulta viimeinen vastuu lasten vapaa-ajallaan pelaavien pelien sisällöistä kuuluu kuitenkin vanhemmille (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 19). Useat vanhemmat ovatkin viime aikoina alkaneet rajoittaa lastensa pelaamista. Myös kouluissa pelien opetuskäyttöä suunniteltaessa ja toteutettaessa tulee aina huomioida lukuisia niin kognitiivisia, psykologisia, sosiaalisia kuin pedagogisia tekijöitä, ja kaikki niihin liittyvät valinnat tulee tehdä perusteellisen eettisenkin harkinnan perusteella. Yhtä kaikki on tärkeä muistaa, että pelaaminen on monimuotoinen ilmiö, se on kuulunut jossain muodossa aina ihmisten elämään ja sitä tulee myös lasten, oppimisen ja digitalisaation yhteydessä tarkastella osana lasten elämää, ei siitä erotettuna ja esimerkiksi välttämättä potentiaalisesti addiktoivana tai muihin ongelmiin johtavana toimintana (Vrt. Pelituki 2015, 30).

Kysyttäessä haastatteluissa vielä erikseen opettajien näkemyksiä digitaalisten pelien soveltuvuudesta nimenomaan turvallisuuskasvatuksen välineeksi vastaukset ovat jälleen yhdensuuntaisia: jokainen haastateltu opettaja toivottaisi erilaiset digitaaliset pelisovellukset tervetulleiksi turvallisuuskasvatukseen, *tämän päivän tapana tavoittaa lapsia ja nuoria* (ote haastatteluaineistosta). Usko pelien potentiaaliin perustuu siihen, että pelimaailma kiinnostaa muutenkin: ja *kun oppilaat innostuu, saadaan paljon sisältöjä opetetuksi kuin varkain* (ote haastatteluaineistosta).

Kuitenkin yksi haastatelluista pohtii, että pelit saattaisivat kuitenkin toimia etenkin turvallisuuskasvatuksessa mieluummin hiukan kakkosluokkalaisia vanhemmille ikäluokille: *kun riskinä on aina, että pientä alkaa pelottaa* (ote haastatteluaineistosta). Toisaalta toinen haastatteluihin osallistuneista opettajista tuo esiin taas sen, että videopelien avulla mahdollisesti vieraat ja pelottavatkin asiat voidaan tuoda turvallisesti ikään kuin lähemmäksi oppilaan maailmaa, vaikka *lapsella ei olisikaan vielä omaa kokemusta esimerkiksi tulipalosta* (ote haastatteluaineistosta).

Yhtä kaikki kukaan haastatelluista opettajista ei näe pelejä ja kasvokkaista opetusta toisiaan poissulkeviksi menetelmiksi, vaan jokainen painottaa monipuolisten menetelmien käytön tärkeyttä ja sitä, että menetelmät tulee saattaa tukemaan toinen toisiaan. *Pelistä ei saa tulla itse tarkoitus* (ote haastatteluaineistosta), ja sitä tulee käyttää opetuksessa ainoastaan silloin, kun se on oppimistavoitteiden ja opetettavan teeman näkökulmasta tarkoituksenmukaista. Kaikkein toimivimmaksi malliksi turvallisuuskasvatukseen koettaisiin yhdistelmä, jossa ammattilaisen kohtaaminen kasvokkain yhdistyisi digitaalisen oppimispelin tarjoamiin sisältöihin: *Voisiko palomies esitellä sitä peliä ja haastaa lapsia mukaan pelaamaan?*

Lopulta kuitenkin minkään menetelmän ei nähdä peittoavan vaikuttavuudessa kasvokkaista opetusta: *Mobiilipelihän teillä oli mietinnässäkin niin se on varmaan ihan... mut kyl mä edelleen nään kaikkein toimivimpana et jos on joku vaikka, jos nyt kuvitellaan et teitä tulis vaikka neljän kople kiertämään tänne et olis lyhyt yhteinen info ja sitten jotkut toimintapisteet missä pääsis vaikka sitomaan tai tekemään jotain tai pääsis samuttamaan. Et muistan et oon ite joskus käyny mut en muista onko meillä koulussa ollu* (ote haastatteluaineistosta).

Silti opettajat myöntävät, että resurssien niuketessa myös turvallisuusviestintään ja -kasvatukseen tarvitaan uusia välineitä. Aidoilla kohtaamisilla on arvonsa myös tulevaisuudessa, mutta pelien uskotaan tarjoavan hyvän lisän kasvokkaisopetusta täydentämään, syventämään, laajentamaan ja antamaan mahdollisuuksia esimerkiksi teemojen itsenäiseen harjoitteluun. Kasvokkaisopetukseen verrattuna pelien nähdään tuovan erityistä lisäarvoa opetukseen siinä, että niiden avulla pystyttäisiin mahdollisesti aktivoimaan oppitunnilla *se viimeisimmässäkin pulpetissa istuva, usein omiin ajatuksiinsa uppoutuva oppilas* (ote haastatteluaineistosta). Lisäksi opettajat näkevät, että kasvokkaisessa opetuksessa opetetun toistaminen sekä harjoittelu pelialustalla tehostaisivat oppimista. Osa uskoo myös, että esimerkiksi liikenneturvallisuuden teemoja voisi oppia pelaamalla jopa tehokkaammin kuin kasvokkaisessa opetuksessa. *Jos esimerkiksi käytäisiin sitä omaa koulutietä läpi siellä virtuaalitodellisuudessa, tunnistettaisiin vaaranpaikkoja ja opittaisiin samalla liikennesääntöjä* (ote haastatteluaineistosta). Koska jokaisen oppilaan kanssa koulumatkaa ei ehditä kulkea yhdessä läpi fyysisesti, digitaalinen peli voisi tarjota

toimivia mahdollisuuksia myös koulumatkaturvallisuuden laajempaan ja perusteellisempaan käsittelyyn.

## 4.6 Millainen peli voisi toimia turvallisuuskasvatuksessa?

Periaatteessa mitä tahansa toimintoa voi pelillistää tuomalla siihen sellaisia elementtejä, jotka tekevät siitä hauskan, tuovat sille jonkin tavoitteen tai erottavat toiminnon sen tavanomaisesta olomuodosta. Yksinkertaisimmillaan pelillistäminen onkin pelillisten elementtien tuomista alun perin ei-pelilliseen ympäristöön, tavoitteena saada toiminnolle pelillisiä ominaisuuksia. Pelillistämisen elementtejä ovat muun muassa pisteytys, palkinnot, haasteet ja kilpaileminen (Rahikainen 2016; ks. myös Yohannis, Prabowo & Wa-woruntu 2014). Kaikkia näitä elementtejä voidaan sisällyttää myös oppimispeleihin, tarpeiden ja tavoitteiden mukaan.

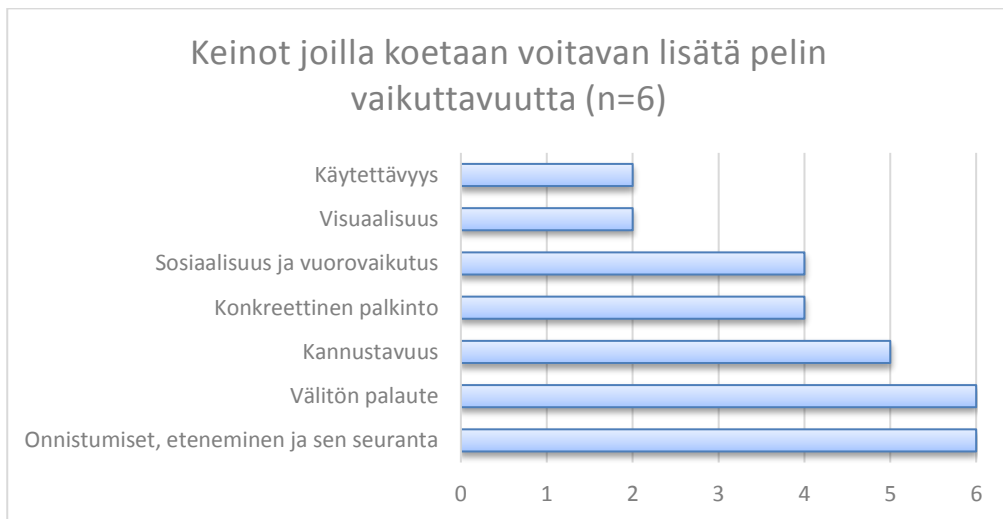
Yli-Panula, Jeronen, Inkinen ja Sohlman (2018) tunnistavat oppimista tukeviksi digitaalisten menetelmien elementeiksi vuorovaikutteisuuden, liikuteltavuuden ja turvallisuuden. Tässä haastateltujen opettajien mukaan opetukseen suunnitellun pelin tulee olla, innostaakseen aidosti oppimaan, samanaikaisesti viihdyttävä ja palkitseva. Siinä tulisi olla aina jotain tavoiteltavaa ja olisi myös tärkeä varmistaa, että pelaaja haluaa palata pelin pariin yhä uudelleen. Lisäksi opettajat kertovat huomanneensa, että oppimispeleissä käsiteltäviin tehtäviin kannattaisi rakentaa osia, joissa pelaaja pääsee auttamaan toisia esimerkiksi kiperissä tilanteissa. Opettajat painottavat vielä, että toimiakseen turvallisuusteemoissa oppimispeleille tulee integroida tiiviisti opetussuunnitelman turvallisuussisältöihin, käytännön opetukseen ja osaksi oppilaitoksen arkea. Opettajat toivovat, että pelit sisältäisivät myös toiminnallisia osioita sekä antaisivat mahdollisuuden vuorovaikutukseen; ihanteellista olisi, jos peli mahdollistaisi myös joukkueena pelaamisen tai toisten haastamisen mukaan peliin. On tärkeää, että oppilas kokisi tietynlaista omistajuutta niin peliä kuin sen sisältämiä pelihahmoja kohtaan: eniten pelaajaa palkitsee se, jos oman hahmonsa pystyy luomaan ja muokkaamaan itse ja esimerkiksi sen hyvinvointiin pystyy myös omalla toiminnallaan vaikuttamaan.

Tässä haastateltujen opettajien näkemys turvallisuuskasvatuksen vaikuttavuutta tehostavista digitaalisen pelin elementeistä voidaan listata kutakuinkin seuraavasti:

- mahdollisuus rakentaa oma hahmo / omia hahmoja ja muokata sitä/niitä tarvittaessa
- mahdollisuus kerätä palkintoja, välineitä, voittoja
- mahdollisuus edetä omaan tahtiin ja seurata etenemistään
- mahdollisuus kilpailla toisten kanssa

- mahdollisuus toimia joukkueena
- mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa toisten pelaajien kanssa
- konkreettinen palkinto, diplomi tai muu vastaava pelaamisesta jäävä jälki
- välitön palaute, mahdollisuus oppia ja nähdä oppivansa, kokemus onnistumisesta
- kannustavuus, ilo, hauskuus, jännitys, kiinnostavuus
- toistojen määrä
- käytettävyys, toiminnallisuus, selkeys
- mahdollisuus auttaa itseään (oma hahmo) ja toisia pelin sisällä, hahmoihin syntyvä tunneside.

Visuaalisen näyttävyuden tärkeys jakaa mielipiteitä haastateltujen parissa: opettajista kaksi mainitsee erikseen, että sillä on merkitystä pelin kiinnostavuuteen, kun taas toisaalta neljä näkee, että etenkin kakkosluokkalaisten kohdalla pelin visuaalisuus jää lopulta käytettävyteen verrattuna toisarvoiseksi. *Visuaalisuus on toissijaista näin pienille, tärkeintä on että peli toimii* (ote haastatteluaineistosta). Haastatteluissa nousee usein esiin myös opettajien havainto, että visuaalisuus tuntuisikin olevan heille itselleen tärkeämpää kuin lapsille. Opettajien pelien vaikuttavuuteen liittämiä pelillistämisen keinoja esitetään yhteenvetona kuvassa 9.



Kuva 9. Opettajien näkemyksiä oppimista tehostavista videopelien elementeistä (n=6).

Myös Rahikainen (2016) toteaa, että pelit kiinnostavat pelaajia ainakin pelien tarjoamien haasteiden, onnistumisten sekä osallistumismahdollisuuksien kautta. Pelaajien motivaatiot pelaamiseen vaihtelevat, mutta usein yhtenä oppimista edistävä ja pelin kiinnostavuutta lisäävä elementtinä nousee esiin pelaamisen mahdollistama sosiaalisuus. Lisäksi pelien kiinnostavuuden on koettu lisääntyvän, jos

pelit koetaan vaihteluksi arjesta ja ne tarjoavat ikään kuin mahdollisuuden hypätä ”erilaiseen maailmaan”, jossa voi viettää samalla aikaa myös ystävien kanssa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016). Osa nuorista kokee muiden kanssa verkossa pelaamisen auttavan myös yksinäisyyteen (Pelituki 2015, 9; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 10). Näitä ajatuksia voitaneen hyödyntää myös oppimispelien kehittämisen yhteydessä, vaikka motivaatiotutkimusta onkin yleensä tehty lähinnä pelien viihdekäyttöä tutkittaessa.

Haastatellut opettajat eivät näe eroa mobiilipelien hyödyntämispotentiaalissa pelien järjestelmä- tai julkaisupohjaratkaisujen suhteen: heidän mukaansa niin mobiiliapplikaatiot kuin selainpohjaiset sovellukset voivat soveltua mobiililaitteilla tapahtuvaan oppimiseen. *Molemmissa on puolensa... apit ovat monesti helppokäyttöisempiä mutta toisaalta emme voi velvoittaa ketään lataamaan niitä omille laitteilleen* (ote haastatteluaineistosta). Opettajat kertovat, että lasten arjessa suosituin peliformaatti on joko tietokone tai pelikonsoli. Vaikka mobiilistikin kerrotaan pelattavan paljon, mobiililaitteilla pelaamisessa nähdään toisaalta etenkin tämän ikäisten kohdalla myös sellaisia haasteita (esimerkiksi pienet näytöt), jotka tuntuisivat kallistavan suosiota enemmän tietokone- ja konsolipelien suuntaan. Konsolipelit kuuluvat kuitenkin selvästi oppilaitosympäristön sijaan lasten vapaa-aikaan, kun taas kouluilla oppimisepelejä pelataan eniten tietokoneilla. Videopelejä pelataankin myös maailmanlaajuisesti edelleen etenkin tietokoneilla, vaikka esimerkiksi konsolit ja älypuhelimet kirivätkin niiden etumatkaa kiinni koko ajan (Entertainment Software Association 2018, 5; Pelituki 2015).

Yhtä kaikki pelin soveltuvuutta arvioitaessa teknistä alustaratkaisua olennaisempaa on tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan se, että peli käynnistyy helposti ja on toiminnallisesti nopeasti omaksuttavissa. *Niin että myös heikommalla luku- ja kirjoitustaidolla varustettu pärjää alusta saakka* (ote haastatteluaineistosta). Kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat jakavat ajatuksen siitä, että pelin tulee olla helppokäyttöinen ja toimia arjessa niin, ettei kenenkään osallistuminen kaadu siihen *ettei laitteita saada päälle* (ote haastatteluaineistosta).

Lopuksi opettajilta kysyttiin haastattelujen tueksi vielä tammi-helmikuussa 2019 spontaania palautetta hankkeessa lasten kanssa testatuista olemassa olevista turvallisuuspeleistä. Nämä pelien testausten jälkeen välittömästi käydyt keskustelut vahvistivat jo haastattelujen pohjalta luotua kuvaa hyvän turvallisuusteemaisen oppimispelien ominaisuuksista. Niin opettajat kuin lapset näyttäisivät testienkin mukaan kaipaavan mobiilipeleihin sisällytettävän alusta alkaen ensinnäkin hyvin selkeitä etenemishojeita. Lisäksi toivottiin muun muassa alussa pelaajan eteen tuotavaa kokonaiskuvaa kyseisen pelin maailmasta (esimerkiksi kartta tai etenemispolku). Esimerkiksi ensiaputaitoja tai hätänumeroon soittamista

harjoiteltaessa tarvittaisiin opettajien mukaan konkreettisia, toiminnallisia harjoituksia sisäänrakennettuina myös peleihin: esimerkiksi peliin sisältyvä hätäpuhelusimulaatio voisi toimia heidän mukaansa hyvin. *Ja jos pelissä pitää sammuttaa kynttilä, se pitää rakentaa peliin konkreettisesti niin, että kävellään sinne kynttilän luo ja sammutetaan se esimerkiksi peitolla, ei puhelimen nappia painamalla* (vapaa lainaus testauksiin osallistuneen opettajan puheesta). Periaate ”yksinkertainen on kaunista” tuntuisi tämän kohderyhmän kohdalla pätevän: peleiltä ei kaivata niinkään monimutkaisia sisällöllisiä rakenteita tai visuaalista näyttävyyttä, sillä tärkeintä on, että pelaaminen on ensinnäkin hauskaa ja toisaalta myös teknisten ratkaisujen puolesta mahdollisimman helppoa.



## 5 Lopuksi

Turvallisuusviestintä vaatii ajan hermoilla pysyäksensä ja kohderyhmät tavoittaakseen jatkuvasti uusia avauksia ja reagoimista muuttuvan maailman tarpeisiin. Tämä hanke on syntynyt vastaamaan osaltaan noihin tarpeisiin: tavoitteena on ollut antaa pelastus- ja opetustoimelle välineitä entistäkin tehokkaamman ja tuloksekkaamman, kohderyhmäkeskeisen turvallisuusviestinnän ja -kasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen.

Tämän kuuden opettajan haastatteluihin pohjaavan selvityksen perusteella voidaan todeta, että turvallisuuskasvatuksesta ollaan kouluissa kiinnostuneita ja sen kehittämiseen kaivataan lisäpanoksia. Opettajien vastauksista ei myöskään ole löydettävissä ainakaan mainittavia eroavuuksia. Yhteistyötä eri tahojen kanssa toivotaan laajasti, ja esimerkiksi valmiit turvallisuusmateriaalit ja asiantuntijoiden vierailut toivotettaisiin tervetulleiksi. Turvallisuuden temaattisista osa-alueista opettajat kaipaisivat tukea etenkin paloturvallisuuteen ja ensiapuun liittyvissä asioissa: läheskään kaikki eivät koe omaa tietämystään näistä aihepiireistä tarpeeksi kattavaksi pystyäksensä antamaan esimerkiksi onnettomuustilanteissa toimimiseen liittyviä ohjeita ja neuvoja aukottomasti. Turvallisuus koetaan kakkosluokkalaisten opetuksessa ja kasvatuksessa tärkeäksi teemaksi, mutta niukkenevat resurssit haastavat myös turvallisuuskasvatuksen toteutusta. Näin ollen turvallisuuskasvatukseen toivotaan kehitettävän myös uudenlaisia keinoja, ja esimerkiksi mobiilipeleihin sen välineinä suhtaudutaan avoimin mielin.

Turvallisuusasiat tuntuvat kiinnostavan alakoulun opettajien mukaan paitsi heitä itseään, myös lapsia. Kuitenkin enemmän kuin arjen turvallisuuden lisäämisestä, lapset tuntuivat olevan kiinnostuneita esimerkiksi onnettomuuksien uhrien kohtaloista. Seuraava, erään opettajan haastattelussaan esiin nostama näkemys kuvastaakin osuvasti paitsi kakkosluokkalaisille suunnatussa turvallisuuskasvatuksessa, myös koko pelastustoimen turvallisuusviestinnässä yleisemminkin tunnistettua haastetta:

*Eli se on just se että se fokus pitää siirtää, kun ei olla enää ihan pikkulapsia, niin siitä sankaruudesta niihin todellisiin tilanteisiin ja nimenomaan niinku sä itte sanoit että niihin ennaltaehkäiseviin juttuihin niin että se vasta kova juttu onkin että jos sitä palomiessankaria ei tarvii sinne pyytää vaan että jokainen voi tavallaan olla siinä palotilanteessa se sankari. (Ote haastatteluaineistosta.)*

On tärkeä huomioida, että turvallisuuskasvatuksessa on aina läsnä sekä sosiaalinen, fyysinen, psyykinen että pedagoginen ulottuvuus, ja nämä on huomioitava myös pelastustoimessa ja oppilaitoksessa tehtävässä käytännön turvallisuuskasvatustyössä. Työssä tulee ottaa huomioon lapsen kehitysvaihe ja suhteuttaa esimerkiksi valitut menetelmät kohderyhmän kognitiiviseen ja emotionaaliseen tasoon sekä pohtia niitä pedagogisten tavoitteiden näkökulmasta. Pelien käyttöön opetuksessa ja kasvatuksessa liittyy lisäksi monia muitakin eettisiä näkökulmia, joita ei voi sivuuttaa myöskään pelejä turvallisuuskasvatuksessa hyödynnettäessä. Myös haastatellut opettajat tunnistavat nämä haasteet ja toteavat vielä, että lasta ei myöskään tulisi jättää pelaamaan turvallisuuspelejä yksin ennen kuin on varmistettu siitä, että teemat eivät ole lapsen näkökulmasta pelottavia. Lisäksi opettajat painottavat, että jakelukanavan valintaan on kiinnitettävä huomiota: jos pelit integroidaan opetussuunnitelmaan ja käytännön opetukseen ja jos niitä pelataan koulujen laitteilla, jokainen oppilas myös pääsee niistä tasavertaisesti osalliseksi.

Lisäksi tässä haastateltujen opettajien mukaan on muistettava, että pelit eivät saa nousta turvallisuusteemojenkaan opetuksessa itse tarkoitukseksi, vaan niihin tulee suhtautua yhtenä monista mahdollisista keinoista lisätä turvallisuusosaamista. Osana laaja-alaista, monipuolista, osallistavaa ja monikanavaista kasvatustyötä digitaalisetkin pelit toivotetaan tervetulleiksi, uudenlaisiksi ja lapsia luultavasti myös kiinnostavaksi tavaksi oppia turvallisuudesta. Tämän toivotaan tapahtuvan paitsi kouluympäristössä, jatkossa mahdollisesti laajemmin myös lasten vapaa-ajalla. Peleiltä toivotaan paitsi lapsia kiinnostavaa, hauskaa ja lähelle lasten maailmaa asemoituvaa sisältöä, myös yksinkertaista käyttöliittymää ja hyvää toiminnallisuutta.

Hankkeessa toteutettujen haastattelujen ja pelien testausten myötä on jo syntynyt useita ideoita turvallisuuskasvatuksen tehostamiseen ja uusien menetelmien käyttöönottoon. Yksi mahdollinen uudenlainen keino voisi olla oppilaitoksessa toteutettavan, palo-, pelastus- ja poistumisturvallisuuteen liittyviin ilmiöihin huomiota kiinnittävän turvakävelyn digitalisoiminen esimerkiksi mobiililaitteisiin ladattavien paikkatietojärjestelmiä hyödyntävien pelillisten sovellusten avulla. Turvakävelyssä onkin nähty pedagogista potentiaalia paitsi osallistujien tutustuttamisessa organisaation fyysiseen ympäristöön ja turvallisuuskulttuuriin, myös valmiuksien antamisessa esimerkiksi onnettomuuksien ennaltaehkäisyyn sekä mahdollisissa hätätilanteissa toimimiseen. Muita turvakävelyn yleisiä tavoitteita ovat yleisten turvallisuuspuutteiden huomaaminen ja korjaaminen, hyvien käytäntöjen tiedostaminen ja jakaminen, yleinen turvallisuuskasvatus sekä turvallisuudesta kommunikoinnin lisääntyminen. Yhdistämällä turvakävely pedagogisena menetelmänä digitaaliseen teknologian hyödyntämiseen voitaisiinkin mahdollisesti tuottaa pelisovellus, joka paitsi toimisi koko oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria

vahvistavasti ja oppimistavoitteiden toteutumista tukevasti, myös kiinnostaisi lapsia ja nuoria. (Vrt. Lindfors, Hilander & Lahtivirta 2018.)

Turvallisuusasiat tullevat pysymään koulujen agendalla – ja todennäköisesti lisääntyvän siellä entisestään. Erilaiset globaalit, esimerkiksi säähän tai ihmisten toimintaan yhdistyvät ääri-ilmiöt, megatrendit ja uhkakuvat ovat saaneet myös oppilaitokset ympäri maailman lisäämään arjen turvallisuustyötä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa lisääntyvien kouluampumisten varalle järjestetyt harjoitukset ovat jo arkipäivää: vuosina 2015–2016 jo peräti 95 prosenttia Yhdysvaltojen julkisista kouluista ilmoitti järjestäneensä oppilailleen valmistavia harjoituksia ampumistapausten varalle. Japanissa harjoitellaan suojautumista maanjäristyksiä varten, ja Thaimaassa sekä lukuisissa muissa Aasian sekä Oseanian maissa laaditaan ohjeita tsunamien varalle. (Helsingin Sanomat 2019d.) Myös Suomessa etenkin Jokelassa (2007) ja Kauhajoella (2008) tapahtuneet traagiset kouluammukset ovat saaneet eri viranomaiset ja päättäjät paitsi tuomaan oppilaitosturvallisuutta esiin julkisessa keskustelussa ja lainsäädäntötyössä, myös julkaisemaan oppilaitosturvallisuuteen liittyviä raportteja, suosituksia ja ohjeita. Niin sisäministeriö, Onnettomuustutkintakeskus, oikeusministeriö, opetus- ja kulttuuriministeriö kuin Opetushallitus ovat tuottaneet teemasta omia julkaisujaan, minkä lisäksi ilmiötä on sivuttu niin tutkimus- kuin muussa kirjallisuudessa sekä mediassa viime vuosina yhä enemmän. (Ks. Puolitaival & Lindfors 2019, 120–121.)

Kuitenkin ainakin tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat viittaavat puheissaan ihmisten mahdolliseen ääriikäytymiseen liittyvien suojautumisharjoitusten sijaan useammin lähinnä potentiaaliin tulipaloihin liittyviin poistumisharjoituksiin. Toisaalta osassa haastateltujen puheissa esiintyy mainintoja myös toisenlaisiin uhkiin varautumisesta, ja näiden pohdintojen kohdalla ajatus tasapainoilusta pelkojen lieventämisen mutta tarpeellisten tietojen ja taitojen välittämisen välillä korostuu. Opettajien mukaan kakkosluokkalaiset ovat joidenkin kouluilla toteutettujen harjoitusten yhteydessä saattaneet ihmetellä – jopa pelästyä – esimerkiksi sälekaihtimien kiinni laittamista keskellä päivää. Lapsuudessa koetulla turvallisuudentunteella on vaikutusta ihmisen myöhempään henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin, ja myös joidenkin asiantuntijoiden mukaan edellä kuvatun tapaisista harjoituksista voikin toisinaan olla jopa enemmän haittaa kuin hyötyä, koska ne voivat järkyttää oppilaita. Tässä haastatellut opettajat pohtivat samaa kysymystä ja painottavatkin sitä, kuinka tärkeää näissä tilanteissa on järjestää harjoitusten jälkeen aikaa yhteiselle keskustelulle ja reflektoinnille sekä muistuttaa oppilaita siitä, että Suomessa on pääsääntöisesti edelleen turvallista elää ja käydä koulua. Sama pätee myös paloturvallisuuteen liittyvään turvallisuuskasvatukseen: tulipaloilla ei ole tarkoitus pelotella, mutta oikeiden ohjeiden antaminen niin niiden ennaltaehkäisyyn kuin niiden sattuessa oikeanlaiseen toimintaan on tärkeää yhä nuoremmille.

Tutkimuksen johtopäätöksiä arvioitaessa on hyvä huomioida, että tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kaikki hankkeeseen omaehtoisesti mukaan ilmoittautuneita opettajia, joiden voidaan jo lähtökohtaisesti olettaa olevan keskimääräistä kiinnostuneempia turvallisuusteemoista, opetuksensa kehittämisestä ja/tai pelien kehittämisestä turvallisuuskasvatuksen välineeksi. Yhtä kaikki heidänkin mukaansa oppilaitosten turvallisuuskasvatuksen kehittämiseen liittyy paitsi monenlaisia mahdollisuuksia, myös haasteita. Muun muassa Lindfors (2013) on asemoinut perusopetukseen sisältyvän turvallisuuskasvatuksen kehittämisen haasteet sekä opetussuunnitelman perusteiden, paikallisten opetussuunnitelmien ja opettajien täydennyskoulutuksen kehittämiseen että oppilaiden fyysisen turvallisuuden edistämiseen. Pedagogisiin haasteisiin vastaamiseksi hän esittää toiminnallisten menetelmien omaksumista sekä oppilaiden osallistamista aktiivisesti mukaan oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin kehittämiseen. Lindfors peräänkuuluttaa myös laajemman turvallisuuskäsitelmän ottamista osaksi opettajan arkista työtä: hänen mukaansa opettajien tulisi sisäistää turvallisuus osana omaa työtään ja arjen käytäntöjään laajemmin, ei vain rehtorin hallinnollisena veloitteena, turvallisuusmääräyksiä tai lain velvoittamien poistumisharjoitusten järjestämisenä. Lisäksi oppilaiden oikeus saada laadukasta ja laaja-alaista turvallisuuskasvatusta edellyttää paitsi oppilaitoksen toimivaa turvallisuuskulttuuria, myös jatkuvaa, tutkittuun tietoon perustuvaa toiminnan arviointia ja kehittämistä. Turvallisuus luo hyvinvointia ja hyvinvointi turvallisuutta, ja nämä tulisikin nähdä jatkuvasti vuorovaikutuksessa toisiinsa sekä pyrkiä edistämään turvallisuutta etenkin hyvinvointia kehittämällä. (Emt.)

Somerkoski, Kärki ja Lindfors (2018, 278) nostavat esiin, että turvallisuuskasvatuksessa huomion pitäisi olla kokonaisvaltaisessa suunnittelussa sekä eri tahojen yhteistyön vahvistamisessa, eikä turvallisuuskasvatusta tulisi toteuttaa ainoastaan yksittäisinä interventioina: ”Fragmentoituneen toimintamallijärjestelmän sijaan turvallisuuskasvatuksesta rakennettaisiin perusasteelle jäsennetty kokonaisuus, siten että luokilla 1–6 käsiteltäisiin yleisiin turvallisuussisältöihin liittyviä aiheita ja ylemmillä luokilla tätä tietoa syvennettäisiin oppiaineisiin liittyvillä ainedidaktisilla turvallisuussisällöillä. Pedagogista oppimisympäristöä tulisi muokata niin, että turvallisuusasiat muodostaisivat yhtenäisen ja rakentuvan kokonaisuuden varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle saakka”. Myös Puolitaival ja Lindfors (2019, 122–133) peräänkuuluttavat opetustoimelta vielä vahvempaa yhteistyötä oppilaitosten ulkopuolisten tahojen, kuten pelastustoimen kanssa. Lindfors, Somerkoski, Kokki ja Kärki (2017, 123) puolestaan toteavat johtopäätöksissään, että oppilaiden turvallisuustietojen, -taitojen ja asenteiden kehittäminen on iso haaste, johon tulee vastata sekä ilmiölähtöisellä ja kokemuksellisella, jatkuvalla arjen turvallisuustietojen ja taitojen opettamisella koulujen arjessa että opettajankoulutukseen panostamalla sekä

opetustoimen ja ulkopuolisten asiantuntijoiden yhteistyön kehittämisellä. Myös Nevalainen, Kräkin ja Sormunen (2018) peräänkuuluttavat lisää panostuksia opettajakoulutukseen. Waitinen (2016, 34–40) nostaa suosituksissaan esiin mm. koulun henkilökuntaan kuuluvien tahojen roolien kirkastamisen turvallisuustyössä, henkilökunnan turvallisuusosaamisen ylläpitämisen, rehtorin ja muun oppilaitosjohdon arvostuksen turvallisuusasioita kohtaan ja sitoutumisen turvallisuuskulttuurin kehittämiseen, riittävien resurssien turvaamisen oppilaitosten turvallisuustyöhön, opettajankoulutuksen kehittämisen sekä turvallisuusviranomaisten ja oppilaitosten välisen turvallisuuskasvatusyhteistyön edelleen kehittämisen. Tähän tutkimukseen kerätyn haastattelu- ja havainnointiaineiston perusteella on helppo yhtyä kaikkiin edellä esiteltyihin kehittämisajatuksiin.

## LÄHTEET

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Amriani, A., Aiji, A., Utomo, A. & Junus, K. 2013. An Empirical Study of Gamification Impact on E-Learning Environment Computer Science and Network Technology (ICCSNT), 2013 3<sup>rd</sup> International Conference on 12–13 Oct. 2013. Abstrakti julkaistu verkossa osoitteessa <https://ieeexplore.ieee.org/document/6967110>, luettu 26.3.2019.

Bartel, A. & Hagel, G. 2016. Gamifying the Learning of Design Patterns in Software Engineering Education Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2016 IEEE. 74–79. Abstrakti osoitteessa <https://ieeexplore.ieee.org/document/7474534>, luettu 26.3.2019.

Bi, T. 2013. Making Full Use of Education Games' Role in Promoting Learning Information Technology and Applications (ITA), 2013 International Conference on 16–17 Nov. 2013. 172–175. Abstrakti osoitteessa <https://ieeexplore.ieee.org/document/6709962>, luettu 26.3.2019.

Cooke, L. 2016. Metatuning: A Pedagogical Framework for a Generative STEM Education in Game DesignBased Learning 2016 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC) 5 March 2016. 207–214. Abstrakti osoitteessa <https://ieeexplore.ieee.org/document/7457534>, luettu 26.3.2019.

Distl, S. 2018. *Development and implementation of Safe schools in Austria*. Esitelmä OPTUKE-symposiumissa Raumalla 25.–26.9.2018. Abstrakti osoitteessa [http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/sivustot/optuke/optuke-symposium/Documents/Distl%202018\\_Safe%20Kids%20Austria\\_presentation.pdf](http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/sivustot/optuke/optuke-symposium/Documents/Distl%202018_Safe%20Kids%20Austria_presentation.pdf), luettu 22.2.2019.

Entertainment software association. 2018. *Sales, Demographic and Usage data: Essential facts about the computer and video game industry*. Julkaistu osoitteessa [http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2018/05/EF2018\\_FINAL.pdf](http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2018/05/EF2018_FINAL.pdf), luettu 26.3.2019.

Halinen, I. 2015. *Turvallisuus opetuksessa*. Esitelmä 23.11.2015, julkaistu osoitteessa <https://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/sivustot/optuke/opeturva/Documents/Turvallisuus%20perusopetuksessa%202014%20OPH-Halinen.pdf>, luettu 17.1.2019.

Harinen, A. 2018. Kyllä me täällä sitä tiedottajaa kaivattaisiin. Pelastuslaitosten ulkoisen viestinnän tila ja näkemyksiä sen roolista tulevaisuuden pelastustoimissa. Pelastuslaitosten viestintäkäytännöt -hankkeen loppuraportti. Kuopio: Pelastusopisto. PDF osoitteessa [http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja\\_B/B2\\_2018.pdf](http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja_B/B2_2018.pdf), luettu 11.1.2019.

Heikkinen, H. L. T. & Rovio, E. & Syrjälä L. (toim.) 2007. *Toiminnasta tietoon: Toiminta-tutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Helliwerd, J. F. & Layard, R. & Sachs, J. D. 2019. *World Happiness Report 2018*. YK:n raportti, julkaistu verkossa osoitteessa <http://worldhappiness.report/ed/2018/>, luettu 8.4.2019.

Helsingin Sanomat 2019a. *Supercellin uutuuspeli iskee ihmisen heikkouksiin ja koukuttaa – vanhempien on syytä olla hereillä*. Uutinen julkaistu 16.2.2019 HS:n verkkojulkaisussa osoitteessa <https://www.hs.fi/kotimaa/art-200006003437.html>, luettu 5.3.2019.

Helsingin Sanomat 2019b. Supercellin Ilkka Paananen vastaa uutuuspeliin liitettyyn huoleen: ”Aggressiivinen rahan kerääminen ei olisi kestävä liiketoimintatapa”. Uutinen julkaistu 2.3.2019 HS:n verkkojulkaisussa osoitteessa <https://www.hs.fi/kotimaa/art-200006020477.html>, luettu 5.3.2019.

Helsingin Sanomat 2019c. Uusi tutkimus yllättää: ruutuajasta ei haittaa nuorelle, suomalaistutkija rauhoittaisi yhä illat laitteilta. Uutinen julkaistu 10.4.2019 HS:n verkkojulkaisussa osoitteessa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-200006065486.html?share=7022b2fdc071bb826dbd8edc4cea3675>, luettu 10.4.2019.

Helsingin Sanomat 2019d. *Lapset varautuvat vaaratilanteisiin*. Uutinen 30.1.2019 Ulkomaat-osastossa, s. A21.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Häkkinen, S. 2010. *Pelastustoimen turvallisuusviestinnän mitattavuus*. Helsinki: Suomen Palopäällystöliitto.

Kaiku Helsinki 2019. Viestinnän palvelumuotoilu. Ensimmäiset askeleet asiakaskeskeiseen viestintään. Helsinki: Kaiku Helsinki.

Kauppinen, J. 2018. *Koulukärppätoiminta palotarkastusten tukena*. Esitelmä OPTUKE-symposiumissa Raumalla 25.–26.9.2018. Julkaistu osoitteessa [http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/sivustot/optuke/optuke-symposium/Documents/Kauppinen%202018 Koulukärppä-Palotarkastus.pdf](http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/sivustot/optuke/optuke-symposium/Documents/Kauppinen%202018%20Koulukärppä-Palotarkastus.pdf), luettu 22.2.2019.

Koivisto, K. & Koski, P. 2018. Ulkona mobiilisovelluksella toteutetun opetuksen yhteydet kahdeksaluokkalaisten kouluviihtyvyyteen. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. 405–423.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>, luettu 29.3.2019.

*Law and Order Index 2018.* Julkaistu verkossa osoitteessa [https://news.gallup.com/poll/235391/peace-security-reach-worldwide.aspx?g\\_source=link\\_NEWSV9&g\\_medium=TOPIC&g\\_campaign=item\\_&g\\_content=Peace%2c%2520Security%2520Still%2520Out%2520of%2520Reach%2520for%2520Many%2520Worldwide](https://news.gallup.com/poll/235391/peace-security-reach-worldwide.aspx?g_source=link_NEWSV9&g_medium=TOPIC&g_campaign=item_&g_content=Peace%2c%2520Security%2520Still%2520Out%2520of%2520Reach%2520for%2520Many%2520Worldwide), luettu 8.4.2019.

Lehkonen, H. 2012. *Leirikouluprojekti – perusopetuksen yläkoulun toimintakulttuurin kehittäminen oppilaiden omaehtoista yrittäjyyttä tukevaksi.* Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 204–215.

Lindfors, E. 2012. Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 12–28.

Lindfors, E. & Myllö, T. 2012. *Yläkoulun turvakurssi – turvallisuus osaksi arkielämää.* Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 190–203.

Lindfors, E. 2013. *Yleissivistävän turvallisuuskasvatuksen haasteet.* Teoksessa J. Mäkinen (toim.) Asevelvollisuuden tulevaisuus. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Julkaistu osoitteessa [http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/88837/Asevelvollisuuden\\_tulevaisuus\\_verkko.pdf](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/88837/Asevelvollisuuden_tulevaisuus_verkko.pdf), luettu 13.1.2019.

Lindfors, E. & Somerkoski, B. 2014. *Opettajan turvallisuusosaaminen ja työturvallisuuden haasteet oppilaitoksen arkityössä.* Esitelmä oppilaitosturvallisuusseminaarissa 2014, julkaistu osoitteessa [https://sataedu.fi/sites/default/files/media/liitteet/tapahtumat/sataedun\\_oppilaitosturvallisuusseminaari\\_2014\\_opettajien\\_turvallisuusosaaminen\\_ja\\_tyoturvallisuus\\_eila\\_lindfors\\_14\\_1\\_2014.pdf](https://sataedu.fi/sites/default/files/media/liitteet/tapahtumat/sataedun_oppilaitosturvallisuusseminaari_2014_opettajien_turvallisuusosaaminen_ja_tyoturvallisuus_eila_lindfors_14_1_2014.pdf), luettu 4.3.2019.

Lindfors, E., Somerkoski B., Kärki, T. & Kokki E. 2017. *Perusopetuksen oppilaiden turvallisuusosaamisesta.* Teoksessa M. Kallio, R. Juvonen & A. Kaasinen (toim.), Ainedidaktisia tutkimuksia 12. Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa. Ainedidaktinen tutkimusseura. Helsinki: Helsingin yliopisto. 109–125.

Lindfors, E., Hilander, A. & Lahtivirta, J. 2018. *Turvakävely pedagogisena menetelmänä.* Esitelmä OPTUKE-symposiumissa Raumalla 25.–26.9.2018. Julkaistu osoitteessa [www.utu.fi/fi/yksikot/edu/okl/sivustot/optuke/optuke-symposium/Sivut/Esitykset.aspx](http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/okl/sivustot/optuke/optuke-symposium/Sivut/Esitykset.aspx), luettu 28.2.2019.



Lukiolaki 629/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>, luettu 29.3.2019.

Marjanen, P. & Martikainen, M. 2012. *Opiskelijat lasten ja nuorten turvallisuuskulttuurin rakentajina*. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 229–240.

Moring, I. 1998. *Tee se itse -teoria. Grounded theory mediatutkijan työkaluna*. Teoksessa A. Kantola, I. Moring & E. Välvirronen (toim.) Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. 229–258.

Nevalainen, J., Kräkin, S. & Sormunen, K. 2018. *Turvallisuusosaaminen opettajaopiskelijoiden ohjauksessa ja toiminnoissa Itä-Suomen yliopistossa*. Esitelmä OPTUKE-symposiumissa Raumalla 25.–26.9.2018. Julkaistu osoitteessa [www.utu.fi/fi/yksikot/edu/okl/sivustot/optuke/optuke-symposium/Sivut/Esitykset.aspx](http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/okl/sivustot/optuke/optuke-symposium/Sivut/Esitykset.aspx), luettu 28.2.2019.

Niemelä, P. 2000. *Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko*. Teoksessa P. Niemelä & Lahikainen, A. (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 21–37.

Niemelä, P. & Lahikainen, A. 2000. *Johdanto*. Teoksessa P. Niemelä & A. Lahikainen (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino. 9–17.

Nieminen, I-M. 2016. *Uudesta Pokémon-pelistä jättihitti – Nintendon markkina-arvo hyppäsi yli 6 miljardia euroa*. Yle-uutiset 11.7.2016. Uutinen osoitteessa <https://yle.fi/uutiset/3-9017208>, luettu 27.3.2019.

Ojala, T. 2012. *Kokonaisturvallisuuden hahmottaminen ja riskien arvioinnin vaikeus koulujen turvallisuusjohtamisessa*. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 78–89.

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. PDF-julkaisu osoitteessa [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf), luettu 17.1.2019.

Opetushallitus 2018. *Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen turvallisuusopas*. Verkkomateriaali osoitteessa [https://www.oph.fi/opetustoimen\\_turvallisuusopas](https://www.oph.fi/opetustoimen_turvallisuusopas), luettu 14.12.2018.

Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Sosiaali- ja terveysministeriö. 2019. *Visio lapsi- ja perhemyönteisestä Suomesta lapsistrategian pohjana*. Uutinen julkaistu 12.3.2019 osoitteessa [https://stm.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/1410845/visio-lapsi-ja-perhemyönteisesta-suomesta-lapsistrategian-pohjana](https://stm.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/visio-lapsi-ja-perhemyönteisesta-suomesta-lapsistrategian-pohjana), luettu 12.3.2019.

Paasonen, J. & Huumonen, T. 2012. *Turvallisuuskulttuurista ja sen tutkimusmenetelmistä*. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 63–77.

Paju, R. 2012. *Lasten omaehtoisen kasvun tukeminen virtuaaliympäristössä – Mahdollisuus lasten syrjäytymisen ehkäisemisessä?* Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 147–159.

Pedak, M., Mankkinen, T. & Kolttola, E. 2016. *Turvallisuuskampanjoiden vaikuttavuuden arviointi*. Suomen pelastusalan keskusjärjestö SPEK ry.

Pelituki. 2015. *Kaikki pelaa? Näkökulmia nuorten pelaamiseen ja pelihaittoihin*. PDF osoitteessa [http://www.pelituki.fi/File/Pelituen\\_tiedontuotannon\\_raportti-1.pdf?997731](http://www.pelituki.fi/File/Pelituen_tiedontuotannon_raportti-1.pdf?997731), luettu 26.3.2019.

Pernaa, J. 2017. *Kehittämistutkimus*. Kurssimateriaali, Helsingin yliopisto. Osoitteessa <https://www.slideshare.net/johannespernaa/kehittamistutkimus-2017>, luettu 11.1.2019.

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>, luettu 29.3.2019.

Puolitaival, M. & Lindfors, E. (2019). *Turvallisuuskasvatuksen tavoitteiden tilannekuva perusopetuksessa – dokumenttiaineistoon perustuvaa pohdintaa*. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. 119–140.

Rahikainen, S. 2016. *Pelit ja pelinomaisuus pelinopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Tietotekniikan laitos. Julkaistu osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52262/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201612115030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, luettu 11.1.2019.

Reiman, T., Pietikäinen, E. & Oedewald, P. 2008. *Turvallisuuskulttuuri. Teoria ja arviointi*. VTT publications 700. Edita Prima Oy: Helsinki. Julkaistu osoitteessa <http://www.vtt.fi/inf/pdf/publications/2008/P700.pdf>, luettu 26.3.2019.

Rekola, H., Itonen, P. & Saine-Kottonen, A. 2017. *Helsingiläisten yläkoululaisten turvallisuusosaamisesta ja turvallisuusviestinnän vaikuttavuuden mittaamisesta*. Teoksessa E. Kokki (toim.) Pelastustoimen tutkijatapaaminen 2017 – laajennetut tiivistelmät. Pelastusopiston julkaisu, D-Sarja: Muut julkaisut 05/2017 (Verkkojulkaisu). 9–10.

Schein, E. H. 2001. *Yrityskulttuuri - selviytymisopas*. Tietoa ja luuloja kulttuurimuutoksesta. Helsinki: Laatuokeskus.

Sisäministeriö. 2012. *Pelastustoimen turvallisuusviestinnän strategia*. PDF osoitteessa [http://www.pelastustoimi.fi/download/41800\\_pelastustoimen-turvallisuusviestinnan-strategia-22-5-2012.pdf](http://www.pelastustoimi.fi/download/41800_pelastustoimen-turvallisuusviestinnan-strategia-22-5-2012.pdf), luettu 11.1.2019.

Sisäministeriö 2018a. *Suosituksien viestinnän kehittämisestä pelastuslaitoksissa*. Pelastustoimen uudistushankkeen viestintätyöryhmän loppuraportti. PDF osoitteessa [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161161/SM\\_22\\_2018\\_Suosituksien\\_viestinnan\\_kehittamisesta\\_pelastuslaitoksissa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161161/SM_22_2018_Suosituksien_viestinnan_kehittamisesta_pelastuslaitoksissa.pdf?sequence=1&isAllowed=y), luettu 13.1.2019.

Sisäministeriö 2018b. *Onnettomuuksien ehkäisyn yhdenmukaistaminen – työryhmän loppuraportti*. PDF osoitteessa [http://www.pelastuslaitokset.fi/js/upload/20188Onnettomuuksien-ehkaisyn-yhdenmukaistaminen-loppuraportti10\\_12\\_2018.pdf](http://www.pelastuslaitokset.fi/js/upload/20188Onnettomuuksien-ehkaisyn-yhdenmukaistaminen-loppuraportti10_12_2018.pdf), luettu 12.3.2019.

Sisäministeriö 2019. *Pelastustoimelle valmisteilla toimintaohjelma onnettomuuksien ennaltaehkäisyyn*. Uutinen 4.2.2019 sisäministeriön verkkosivulla osoitteessa [https://intermin.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/pelastustoimelle-valmisteilla-toimintaohjelma-onnettomuuksien-ennaltaehkaisyyn](https://intermin.fi/artikkeli/-/asset_publisher/pelastustoimelle-valmisteilla-toimintaohjelma-onnettomuuksien-ennaltaehkaisyyn), luettu 13.2.2019.

Somerkoski, B. 2012. *Kouluikäisten luvaton sytyttely ja siihen puuttuminen*. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 169–177.

Somerkoski, B. 2013. *Turvallisuus yläkoululaisen kokemana*. Teoksessa J. Mäkinen (toim.) Asevelvollisuuden tulevaisuus. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. PDF osoitteessa [http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/88837/Asevelvollisuuden\\_tulevaisuus\\_verkko.pdf](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/88837/Asevelvollisuuden_tulevaisuus_verkko.pdf), luettu 13.1.2019. 133–143.

Somerkoski, B., Kärki, T. & Lindfors, E. 2018. *Koulun ulkopuoliset asiantuntijat turvallisuustyön tukena*. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 15. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. 265–282.

Syrawise 2019. *Meidän tarina – Rescue Busters*. Yrityksen verkkosivut osoitteessa [www.syrawise.com](http://www.syrawise.com), ko. artikkeli myös osoitteessa <http://www.rescuebusters.fi/blog/meidan-tarina/>, luettu 5.3.2019.

Terveystieteiden tutkimuskeskus. 2016. *Nuoret pelissä - Tietoa kasvattajille lasten ja nuorten digitaalisesta pelaamisesta ja rahapelaamisesta*. Verkkojulkaisu osoitteessa <http://www.julkari.fi/handle/10024/131837>, luettu 26.3.2019.

Waitinen, M. 2012. *Koulujen turvallisuuden edistäminen – arvoja, asenteita ja lakisäätöitä*. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta!

Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 42–62.

Waitinen, M. 2016. Oppilaitoksen turvallisuusopas 2, toinen uudistettu painos. Helsinki: Suomen Palopäälystöliitto ry.

Valtion nuorisoneuvosto ja Nuorisotutkimusseura 2019. *Nuorisobarometri 2018: nuorten politiikkainnostus on ennätystasolla*. Uutinen 12.3.2019 osoitteessa <https://tietoanuorista.fi/nuorisobarometri-2018-nuorten-politiikkainnostus-on-ennatystasolla/>, luettu 12.3.2019.

Virta, M., Asanti R., Junntila N., Koivusilta L., Koski P. ja Virta A., 2012. *Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa?* Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 120–134.

Vornanen, R. 2000. Turvallisuus elämän kysymyksenä. 13–17-vuotiaiden nuorten turvallisuus ja turvattomuuden aiheet. Kuopion yliopiston julkaisuja. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Yohannis, A., Prabowo, Y. & Waworuntu, A. 2014. Defining Gamification from lexical meaning and process viewpoint towards a gameful reality Information Technology Systems and Innovation (ICITSI), 2014 International Conference On 14–27 Nov. 2014 IEEE. Abstrakti osoitteessa <https://ieeexplore.ieee.org/document/7048279>, luettu 26.3.2019.

*YK:n yleissopimus lasten oikeuksista*. Hyväksytty yleiskokouksessa 20.11.1989. PDF osoitteessa [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf), luettu 25.3.2019.

Yli-Panula, E., Jeronen E., Inkinen J. & Sohlman S. 2018. *Digitaaliset opetusmenetelmät biologian opetuksessa ja oppimisessa*. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. 425–443.

## LIITTEET

Liite 1: Tutkimuksen toteutus ja arviointi

Liite 2: Teemahaastattelurunko

# Liite 1. Tutkimuksen toteutus ja arviointi

## 1 Opettajien teemahaastattelujen toteutus ja analysointi

Opettajien teemahaastattelut suoritettiin ajalla 22.10.–30.10.2018. Yhteensä haastateltiin kuutta kakkosluokkalaisten opettajaa, ja haastattelut kestivät tunnista kahteen tuntiin/opettaja. Ajatuksena oli kerätä alustavia näkemyksiä yksittäisiltä, hankkeessa jo mukana olevilta opettajilta, etsiä niistä säännönmukaisuuksia ja usein esiin nousevia teemoja sekä tehdä niiden pohjalta yleistyksiä turvallisuuskasvatuksen haasteista ja mahdollisuuksista laajemminkin. Harkinnanvaraiseen otantaan päädyttiin, koska haluttaessa kuvata oppilaitoksen käytännön arkea on hyödyllisintä haastatella siinä päivittäin mukana eläviä ja sitä rakentavia henkilöitä. (Vrt. Eskola & Suoranta 2014, 18.)

Haastatteluja varten laadittiin haastattelurunko (liite 2), ja kaikki haastateltavat tavattiin kasvokkain. Haastattelut etenivät vapaamuotoisesti keskustellen, teemarunkoa väljästi noudattaen ja tarvittaessa apukysymyksiä esittäen. Haastatteluissa keskusteltiin turvallisuudesta, turvallisuuskasvatuksesta, pelillistämisen ja pelien hyödyntämisestä opetuksessa sekä opettajien näkemyksistä liittyen mobiililaitteella pelattavan pelisovelluksen potentiaaliin turvallisuuskasvatuksen välineenä. Lisäksi käytiin läpi opettajien kokemuksia eri tahojen kanssa tehdystä yhteistyöstä turvallisuuskasvatuksen toteuttamisessa sekä heidän toiveitaan yhteistyön ja turvallisuuskasvatuksen kehittämiseksi.

Hankkeen tutkija teki kaikki haastattelut itse ja myös litteroi haastattelut heti haastattelukierroksen jälkeen. Aineistoa ei litteroitu sanatakkasti, vaan haastateltavien lausumat kirjattiin ylös teemakohtaisesti. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 2014, 141–142). Tutkija litteroi aineiston itse siitäkin syystä, ettei mitään tärkeää jäisi kirjaamatta. Samalla tutkija pystyi tekemään alustavaa analyysia jo aineiston purkuvaiheessa. Aineistoon myös palattiin lukuisia kertoja analyysin aikana.

Tässä raportoidun haastattelututkimuksen kiinnostuksen kohteina ovat etenkin opettajien turvallisuuteen ja turvallisuuskasvatukseen liittämät merkitykset, tulkinnat ja kokemukset (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 134–135). Tutkimuksessa paneudutaan sekä ilmiöille annettuihin merkityksiin että käsityksiin tutkittavista ilmiöistä, ja näiden merkitysten ja käsitysten perusteella tehdään tulkintoja esimerkiksi turvallisuuskasvatuksen tilasta valituissa oppilaitoksissa. Tällaisen tutkimuksen kiinnostus ei kohdistu niinkään ilmiön olemukseen sinänsä vaan siihen, millaisia käsityksiä ihmisillä on tutkittavasta ilmiöstä.

Haastatteluaineistoa lähestyttiin kuitenkin myös määrällisesti: analyysivaiheessa käytettiin sekä kvantitatiivisen sisällön erittelyn että kvalitatiivisen sisällönanalyysin keinoja. Sisällön erittelyssä kuvataan, kuinka monta kertaa jostakin asiasta on puhuttu tai kirjoitettu, kun taas sisällön analyysissa keskitytään siihen, miten jostakin asiasta on kerrottu tai kirjoitettu (Eskola & Suoranta 2014, 186; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–106). Koska aineisto on pieni (n=6), sitä ei voi pitää varsinaisen tilastollisen tutkimuksen tekemiseen riittävänä. Tässä määrällinen analyysi onkin lähinnä laadullisen analyysin tulosten näkemistä myös määrällisessä muodossa (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 136–137).

Analyysi voi tapahtua jatkumolla, jonka ääripäiksi voidaan nimetä kuvaus ja tulkinta (Hirsjärvi & Hurme 2014, 136–137). Tässä tutkimuksessa haastatteluissa esiin nousseita mainintoja tiivistettiin aluksi teemakokonaisuuksiksi. Näin tehtiin tulkintoja haastateltavien ilmiöille antamista merkityksistä sekä niihin liittämistä käsityksistä. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 2014, 135–136, 145.) Teemahaastattelun puolistrukturoitu runko jäsensi aineistoa jo valmiiksi analyysiyksiköihin, mutta koska haastatteluissa ei edetty aina lineaarisesti teemasta toiseen, puheissa esiintyneet ilmaukset ryhmiteltiin litteroinnin jälkeen vielä erikseen eri teemojen alle. Haastattelujen, aineiston litteroinnin sekä haastatteluaineiston järjestämisen jälkeen tutkijalla oli jo

melko hyvä yleiskuva aineistosta. Tämän jälkeen aineistosta nostettiin esiin vielä hallitsevia teemoja sekä sellaisia aineistossa ilmeneviä piirteitä, jotka ovat yhteisiä useimmille haastatelluista. Näin aineistosta pyrittiin luomaan selkeä yleiskuva sekä tekemään sen pohjalta luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Ks. myös Eskola & Suoranta 2014, 140.)

Analyysi keskittyykin pääasiassa luokitteluun ja kuvailuun. Tällaisessa deskriptiivisen tason analyysissä tavoitteena on lähinnä etsiä aineistosta samankaltaisuuksia ja yhtäläisyyksiä, kun taas uudemmassa, syvemmälle menevässä analyysissä huomio kiinnittyy myös aineiston eroihin ja moninaisuuteen. Lopulta tässäkin tutkimuksessa haastatteluvastauksia tarkasteltiin myös sen suhteen, löytyykö niistä esimerkiksi alueitten välisiä tai oppilaitosten sisäisiä merkittäviä eroavuuksia. (Eskola & Suoranta 2014, 140; Hirsjärvi & Hurme 2014, 108, 145–150, 172–176.)

## 2 Tutkimusmetodien arviointia

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut kartoittaa ja kuvailla yksittäisten, hankkeessa mukana olevien koulujen turvallisuuskasvatuksen nykytilaa sekä opettajien näkemyksiä ja kokemuksia turvallisuudesta, turvallisuuskasvatuksesta, pelien ja pelillistämisen hyödyntämisestä opetuksessa sekä mobiilipelien soveltumisesta turvallisuuskasvatuksen välineeksi. Pääasiallisesti aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu, mikä soveltuu hyvin syvällisen, tulkintoja ja merkityksiä kuvaamaan pyrkivän tutkimuksen menetelmäksi. Lisäksi se soveltuu tutkimaan ilmiöitä, joita ei aiemmin ole laajasti tutkittu.

Pohdittaessa tutkimuksen kattavuutta tarkastellaan yleensä muun muassa sitä, onko tutkimuksessa tarpeeksi informantteja tutkimusongelman kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien suurta määrää oleellisempaa olisi kuitenkin varmistaa, että informantit tietäisivät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä olisi siitä kokemusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Haastateltavia valittaessa olisi myös suositeltavaa, että heillä olisi suhteellisen samanlainen kokemusmaailma ja että he olisivat kiinnostuneita myös itse tutkimuksesta (Eskola & Suoranta 2014, 66). Tässä tutkimuksessa haastateltaviksi valittiin opetus- ja kasvatustyötä tekevät, millä pyrittiin saamaan tutkittavasta ilmiöstä arjessa sekä samalla kartoittamaan myös mahdollisia eroja ilmiötä eri näkökulmista (esim. eri puolilla Suomea) lähestyviä. Eskolan ja Suorannan (emt., 18) termein otantaa voidaan kutsua harkinnanvaraiseksi.

Laadullista tutkimusta arvioitaessa tulee tarkastella myös aineiston luokittelun johdonmukaisuutta, litterointien luotettavuutta sekä raportoinnin johdonmukaisuutta. Prosessi on kuvattava tarpeeksi yksityiskohtaisesti niin, että lukija voi arvioida sitä kattavasti. Tarkasteltavaksi asetuu myös tutkimuksen pätevyys: tutkittiinko sitä mitä piti ja käytettiinkö valideja käsitteitä? (Hirsjärvi & Hurme 2014, 185–187, 189.)

Haastatteluaineisto on aina konteksti- ja tilannesidonnaista, joten tulosten yleistämisessä ei pidä liioitella ja tutkijan tulee olla tietoinen haastattelun rajoitteista. Myöskään puhtaasti aineistolähtöinen ja kaikista teoreettisista esioletuksista vapaa tutkimus ei ole edes mahdollista: tutkijan ennakkotiedot ja asenteet vaikuttavat koko prosessin ajan. Luotettavuuden kannalta onkin olennaista, että tutkija tiedostaa ennako-oletuksensa ja raportoi ne avoimesti tutkimusraportissa. Tutkija on mukana ja vaikuttaa koko tutkimusprosessiin, alkaen niin tutkittavan ilmiön kehystämisestä, haastatteluun valittavien teemojen valinnasta kuin haastattelutilanteiden dialogista sekä edeten aina aineiston analyysiin, tulkintaan ja raportointiin. Tutkijasta tulee myös tutkimusprosessin aikana ikään kuin oman kapean tutkimuskohteensa asiantuntija. Tämä voi lisätä tulkintojen laatua mutta myös sokaista silloin, kun luokiteltu data on tutkijan edessä. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 2014, 11–12, 18; Pedak 2018, 187.)

Tutkimuksille yleensä asetettu kolmas kriteeri on toistettavuus. Tämä soveltuu sellaisenaan lähinnä positivistisen maailmankuvan ihanteiden mukaisesti tehdyn tutkimuksen arviointiin: laadullinen tutkimus ei koskaan ole sellaisenaan toistettavissa eikä voida olettaa, että kahdesta laadullisesta tutkimuksesta olisi saatavissa

tismalleen samoja tuloksia. Tutkimuksen toteutusta arvioitaessa kysymykset liittyvätkin lopulta lähinnä tulkintojen uskottavuuden arvioimiseen: analyysissa käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt tulee esittää niin yksiselitteisesti kuin mahdollista. Periaatteena tulee olla, että toinen tutkija voisi niitä soveltamalla tehdä ainakin lähestulkoon samat tulkinnat aineistosta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä myös tarkalla raportoinnilla. Tällöin käytetyt menetelmät, ennako-oletukset ja tehdyt tulkinnat raportoidaan niin tarkasti kuin mahdollista. (Eskola & Suoranta 2014, 231–232). Lukijan tulee pystyä seuraamaan tutkijan päättelyä, sillä tulosten arvioinnissa ratkaisevaa on se, miten hyvin tutkija onnistuu tulkitsemaan haastateltavan vastauksia kulttuuristen merkitysmaailmojen valossa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 207, 214–215; Taylor 2001). Esimerkiksi aineistolainauksien avulla lukijalle voidaan antaa myös mahdollisuus tarkistaa ja joko riitauttaa tai hyväksyä tutkijan tekemä tulkinta. (Eskola & Suoranta 2014, 211, 216–217, 218.) Myös tässä raportissa on mukana otteita haastatteluista (jotka erotetaan muusta tekstistä kursiivilla). Aineistolainaukset eivät ole sanatarkkoja, vaan esimerkiksi murteelliset ilmaukset on poistettu ja kieltä muokattu yleiskielisemmäksi. Tällä pyrittiin paitsi selkeyteen myös siihen, että otteita ei pystyttäisi kohdistamaan tiettyjen henkilöiden lausumiksi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantavat lisäksi esimerkiksi kollegoiden suorittama arviointi ja tutkittavien sekä muiden lukijoiden kuuleminen, kerätyt palautteet ja tutkimuksen julkisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–143). Tässä tutkimuksessa toteutui myös hypoteesittomuus: tutkijalla ei ollut alituvvaiheessa ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista (vrt. Eskola & Suoranta 2014.)

Kehittämistutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa esiin nousevat yleensä seuraavat seikat: uskottavuus, siirrettävyys, vahvistettavuus, dokumentoinnin perusteellisuus ja luotettavuus sekä olosuhteiden huomiointi. Myös käytettyjen teoreettisten mallien validiteettia tulee arvioida. Teorioiden tulisi olla siirrettävissä aitoihin olosuhteisiin ja kehittämisen olla systemaattista, syklistä ja yhteisöllistä sekä sisältää kehittämistä autenttisisissa olosuhteissa. Lisäksi kehittämisestä tulee syntyä käytettävissä olevia tuloksia. Näiden lisäksi myös kehittämistutkimuksen arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota aineiston sopivuuteen ja kattavuuteen, valittuihin menetelmiin suhteessa tutkimuskysymyksiin sekä esimerkiksi laadullisessa analyysissa käytettyihin päättelyketjuihin. (Ks. Perna 2017.) Tässä tutkimuksessa haastattelut ja testaukset toteutettiin oppilaitosympäristössä, opettajien arkeen autenttisesti nivoutuviissa tiloissa, joten tutkimusasetelma voidaan katsoa tarkoituksenmukaiseksi. Myös käytetyt menetelmät ja valitut teoreettiset lähtökohdat soveltuvat tutkimuksen kysymyksenasetteluihin: laadulliset haastattelumenetelmät yhdistettyinä kasvatustieteelliseen teoriataustaan ja pelillistämiseen liittyviin teoretisointeihin muodostavat tutkimukselle toimivan viitekehyksen.

Tutkijan tulee pohtia myös tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Erityisesti tämä korostuu tutkittaessa kiistanalaisia tai eri syistä joko tutkimukseen osallistuneissa ja/tai lukijoissa tunteita herättäviä ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa informanteille luvattiin anonymiteetti, joten myös tuloksia julkistettaessa periaatteena tulee olla, että henkilöllisyyden paljastumista tulee välttää niin pitkälti kuin mahdollista. Riski on tutkimuksessa huomioitu ja tutkija on myös punninnut tulosten julkaisemisen mahdollisia seurauksia jokaisessa tulosten julkistamisvaiheessa. (Vrt. Eskola & Suoranta 2014.) Pelien käyttöön liittyvissä tutkimuksissa tulee huomioida myös yleensä pelien käyttöön liittyviä eettisiä kysymyksiä: Onko olemassa vaara, että tutkimus johtaa esimerkiksi riskiin ylipelillistämisestä mukana olleissa oppilaitoksissa? Miten tutkijan tulisi suhtautua pelien mahdolliseen maksullisuuteen – tai ajatukseen siitä että osa maksuttomistakin peleistä saattaa jossain vaiheessa muuttua ainakin osittain maksullisiksi? Lisäksi toimintatutkimuksessa tulee erikseen huomioida, että kenenkään ei tulisi kokea tahattomasti jääneensä tai tullessa jätetyksi ulkopuolelle, minkä lisäksi on pohdittava ylipäättään tutkimuksen relevanttiutta suhteessa oppilaitosten arkeen. Tutkimukseen tulee olla lupa sekä oppilaitoksen johdolta että mukaan valikoituneilta henkilöiltä, mikä toteutuikin tässä tutkimuksessa yhteistyössä koulujen rehtorien ja opettajien sekä pelastustoimen edustajien kanssa.

Tutkimuksen tuloksia on aina luettava myös kriittisesti. Tässä tapauksessa laadullisista aineistoista tehdyt tulkinnat perustuvat perusteellisiin haastatteluihin sekä moninkertaiseen aineiston lähilukuun ja huolelliseen



analyysiin, joten lopulta saavutettua dataa voidaan pitää luotettavana ja tutkimusprosessia läpinäkyvänä. Ajatusta tukevat myös niin tutkimusprosessin aikana kuin sen jälkeen käydyt lukuisat keskustelut eri toimijoiden kanssa. Toisaalta on hyvä muistaa, että tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kaikki lähteneet mukaan hankkeeseen omaehtoisesti, joten heidän voidaan jo lähtökohtaisesti olettaa olevan keskimääräistä kiinnostuneempia turvallisuusteemoista, opetuksensa kehittämisestä ja/tai pelien kehittämisestä turvallisuuskasvatuksen välineeksi.

Lopulta voidaan myös todeta, että jos tutkimuksen kautta toteutuvalla toiminnalla saadaan aikaan odotettuja tuloksia ja toiminta on ollut kaikkien osallistujien kannalta hyväksyttävää, voidaan myös tutkimusta pitää sekä pragmaattisesti että demokraattisesti oikeutettuna (vrt. Lehtonen 2012, 209–210). Tässä hankkeessa mukana olleissa kouluissa on saatu aikaan keskustelua turvallisuudesta ja lisätty opettajien tietämystä erilaisista mahdollisuuksista tehostaa turvallisuuskasvatusta, myös yhteistyössä pelastustoimen kanssa. Lisäksi hankkeen mukana olleet pelastustoimen edustajat ovat saaneet kouluilta arvokasta tietoa siitä, miten turvallisuuskasvatusta toivottaisiin kehitettävän yhteistyössä ja millaista sisällöllistä ja menetelmällistä tukea opettajat kaipaavat turvallisuuskasvatustyöhön omassa arjessaan. Yhteistyötä kannattaa tehdä, ja yhteistyö esimerkiksi opetustoimen ja pelastustoimen välillä voi alkaa pieninkin askelin; jo pienillä interventioilla voidaan saavuttaa paljon. Tähän tarvitaan kuitenkin innostuneita ja asiasta kiinnostuneita ihmisiä, aikaa – ja jonkin verran rahaakin.

## Lähteet

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Pedak, M. 2018. *Kompleksinen yhteisökrisi. Sisäinen kriisiviestintä kuntaorganisaation resilienssitekijänä Jokelan ja Kauhajoen koulusurmissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, H. 2012. *Leirikouluprojekti – perusopetuksen yläkoulun toimintakulttuurin kehittäminen oppilaiden omaehtoista yrittäjyyttä tukevaksi*. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 204–215.
- Pernaa, J. 2017. *Kehittämistutkimus*. Kurssimateriaalit opintojaksoilla Graduseminaari sekä Kemian visualisoiminen ja mallintaminen. Helsingin yliopisto. Materiaali julkaistu sähköisesti osoitteessa <https://www.slideshare.net/johannespernaa/kehittamistutkimus-2017>, luettu 11.1.2019.
- Taylor, S. 2001. *Evaluating and Applying Discourse Analytic Research*. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates. Discourse as Data. A Guide for Analysis. London: Sage.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

## Liite 2. Opettajien haastattelut, kysymysrunko teemahaastatteluihin

### 1. YLEISTÄ TURVALLISUUSKASVATUKSESTA

- 1.1 Mitä ymmärrät käsitteellä turvallisuuskasvatus? Mitä se tarkoittaa / pitää sisällään?
- 1.2 Mikä on mielestäsi turvallisuuskasvatuksen tärkein tavoite? (Onko tärkeämpää vaikuttaa tietojen ja taitojen lisääntymiseen vai asenteiden kehittymiseen?)
- 1.3 Onko turvallisuuskasvatus ylipäättään tärkeää kakkosluokkaisten kohdalla? Miksi / miksi ei?
- 1.4 Mistä huomaat lapsen oppineen turvallisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja? Miten muuten pohditte mahdollisesti erikseen turvallisuuskasvatuksen vaikuttavuutta?
- 1.5 Koetteko että olette pystyneet (tietojen ja taitojen lisäksi) vaikuttamaan turvallisuuskasvatuksella lasten turvallisuusasenteisiin? Miten se näkyy?
- 1.6 Miten turvallisuuskasvatus on näkynyt omassa työssäsi? Millaista turvallisuuskasvatusta teillä on ollut (kampanjat, paloasemavierailut, pelastuslaitosten edustajien vierailut kouluilla jne.)? Oletteko itse antaneet turvallisuuskasvatusta? Yhteistyö pelastuslaitoksen kanssa, yhteistyö mahdollisesti muiden kanssa?
- 1.7 Miten näkynyt nimenomaan tämän luokan kohdalla?
- 1.8 Mikä auttaisi teitä turvallisuuskasvatuksen toteuttamisessa? Kaipaatteko jotain työn tueksi?

### 2. TURVALLISUUSKASVATUKSEN TEEMOISTA

- 2.1 Mitkä teemat näet erityisen tärkeiksi kakkosluokkalaisten turvallisuuskasvatuksessa (poistumisturvallisuus, palovaroittimet, liikenneturvallisuus, tapaturmariskit kotona / koulussa, harrastuksissa, hätänumero jne.)? Miksi?
- 2.2 Minkä turvallisuusteemojen uskoisit kiinnostavan kakkosluokkalaista eniten? Mitkä teemat olet havainnut heidän näkökulmastaan innostaviksi? Onko joitain teemoja, joiden uskoisit innostavan mutta joita ei ole vielä erikseen opetettu?
- 2.3 Miksi nimenomaan nämä teemat ovat / voisivat olla kiinnostavia?

### 3. OPETUSTAVOISTA

- 3.1 Oletteko havainneet joidenkin opetustapojen toimineen erityisen hyvin turvallisuuskasvatuksessa? Entäs tämän kohderyhmän kohdalla?
- 3.2 Näetkö erilaisiin turvallisuuskasvatuksen opetustapoihin / niiden valintaan liittyvän joitain erityisiä haasteita? (esim. oppilaiden heterogeenisyys, välineiden hinta, aikaresurssit jne.)?
- 3.3 Onko mielessäsi joitain mahdollisia opetustapoja turvallisuuskasvatukseen, joita ette ole kokeilleet mutta joiden voisit ajatella soveltuvan erityisen hyvin yleiseen turvallisuuskasvatukseen? Entäs nimenomaan tälle kohderyhmälle? Miksi? Onko suunnitteilla kokeilla niitä? Miksi / miksi ei?

#### **4. PELIEN / PELILLISTÄMISEN HYÖDYNTÄMINEN OPETUKSESSA JA TURVALLISUUSKASVATUKSESSA**

- 4.1 Kerrotko kokemuksistanne pelien/pelillistämisen hyödyntämisestä osana opetusta (esim. mitä teemoja ja millaisia pelejä? onko oltu mukana projekteissa, millaista yhteistyötä, miten hyödynnetty konkreettisesti arjessa...)?
  - 4.2 Mitä mahdollisuuksia/haasteita olet havainnut pelien/pelillistämisen hyödyntämisessä osana opetusta? Mitä hyötyjä näet pelillistämisen käytössä osana opetusta?
  - 4.3 Oletteko hyödyntäneet mobiiliapplikaatioita opetuksessa? Kerro kokemuksistanne laajasti: millaisia appeja, pelaavatko myös vapaa-aikanaan, miten otettu käyttöön / valittu jne.?
  - 4.4 Oletteko hyödyntäneet pelejä / pelillistämistä turvallisuuskasvatuksessa? Miten?
  - 4.5 Näetkö mobiilipeleissä potentiaalia turvallisuuskasvatuksen välineeksi? Mitä haasteita ja mahdollisuuksia niiden hyödyntämiseen liittyy?
  - 4.6 Millaiseksi näet mobiilipelien vahvuudet ja heikkoudet suhteessa kasvokkain annettavaan turvallisuuskasvatukseen? Voisiko mobiilipeli jossain tilanteessa korvata tai täydentää kasvokkaista opetusta?
  - 4.7 Tuoko pelin tuominen opetukseen mielestäsi jotain erityistä lisäarvoa nimenomaan tälle kohderyhmälle? Voitaisiko mobiilipelillä mahdollisesti saavuttaa samanlaisia tai jopa parempia tuloksia tämän kohderyhmän turvallisuusosaamisen lisäämisessä tai asenteiden kehittämisessä?
  - 4.8 Tunnistatko mobiilipeleissä joitain sellaisia elementtejä, jotka saattaisivat tehostaa turvallisuuskasvatuksen vaikuttavuutta? Miksi?
- Lopuksi haluaisimme teiltä evästystä siihen, miten lapsia kannattaisi lähestyä (tavoitteena saada tietoa siitä, miten lapset suhtautuvat turvallisuuteen, turvallisuuskasvatukseen ja peleihin mahdollisina turvallisuuskasvatuksen välineinä)

#### **5. LASTEN HAASTATELUIHIN VALMISTAUTUMINEN**

- 5.1 Onko otokseen valikoituneita lapsia haastateltu aikaisemmin? Missä tutkimuksissa, mistä teemoista? Yksilöinä, ryhmissä? Onko opettaja ollut mukana haastatteluissa? Entä vanhemmat? Miten haastattelut ovat menneet? Miten tilanne on yleensä edennyt?
- 5.2 Onko joitain sellaisia asioita, jotka saattaisivat haastattelutilanteessa vaikuttaa haastattelun lopputulokseen (esim. lasten ajatukset siitä mitä heidän odotetaan sanovan, ujous, jännitys, mahdollinen ryhmäpaine, lasten tausta, tiedot ja taidot jne.)? Mihin näistä voitaisiin mahdollisesti vaikuttaa etukäteen varautumalla?
- 5.3 Millaisia termejä lasten kanssa kannattaisi käyttää turvallisuusteemasta puhuttaessa (esim. turvallisuuskasvatus, opetus jne.)?
- 5.4 Näetkö, että opettajan olisi hyvä olla mukana haastatteluissa (ryhmä ja/tai yksilö)? Miksi, miksi ei?
- 5.5 Tuleeko teille mieleen joitain hyviä kysymyksiä, joiden avulla olisi mahdollista saada vastauksia tutkimuskysymyksiin\*? Millä abstraktiotasolla lapsia kannattaa lähestyä kysymyksissä? Kannattaako esim. kysyä tyyliin "mitä turvallisuus tarkoittaa" vai tyyliin "kerro jokin tapahtuma, jossa et kokenut olevasi turvassa"?
- 5.6 Muuta konkreettista: tutkimusluvut, vanhempien informointi