



**PELASTUSOPISTO**

**B-sarja:  
Tutkimusraportit  
[4/2019]**

# **Turvallisuus, pelaaminen ja turvallisuudesta oppiminen alakoululaisen arjessa**

Aino Harinen

Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää  
-hankkeen osajulkaisu 3/2019



**PELASTUSOPISTO**

TURVALLISUUS, PELAAMINEN JA TURVALLISUUDESTA OPPIMINEN  
ALAKOULULAISEN ARJESSA

Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen osajulkaisu 3/2019

Aino Harinen

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

Pelastusopiston julkaisu  
B-sarja: Tutkimusraportit  
4/2019

ISBN 978-952-7217-29-0  
ISSN 2342-9313

Pelastusopisto

Aino Harinen

Turvallisuus, pelaaminen ja turvallisuudesta oppiminen alakoululaisen arjessa.

Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen osajulkaisu 3/2019.

Julkaisu/Tutkimusraportti, 67 s., 6 liitettä (28 s.)

Marraskuu 2019

---

Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää on Pelastusopiston hallinnoima ja Palo-suojelurahaston 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 sekä testattu pienimuotoisesti erilaisten laadullisten ja määrällisten menetelmien soveltuvuutta turvallisuuskasvatuksen vaikuttavuuden mittaamiseen. Hankkeen tuotoksena kehitetään turvallisuusteemaisen oppimispelin demoversio, jota on tarkoitus työstää hankkeen päätyttyä pelastus- ja opetustoimen valtakunnalliseen käyttöön. Hankkeen viitekehystenä on ollut palvelumuotoilu, jonka menetelmiä on hyödynnetty myös aineistonkeruussa.

Tässä hankkeen osajulkaisussa raportoidaan hankkeeseen osallistuvien luokkien oppilaille vuosina 2018–2019 toteutetun haastattelu- ja havainnointitutkimuksen tulokset. Yhteensä haastateltiin 32:ta ja havainnoitiin 120:n oppilaan toimintaa kolmessa oppilaitoksessa. Aineistoa lähestyttiin laadullisesti. Käsitellyjä teemoja olivat turvallisuus, turvallisuuskasvatus, pelit ja pelillistäminen.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat kiinnostuneita turvallisuudesta ja käsitteellistävät sitä pääasiassa oman lähipiirinsä, kokemustensa ja kuultujen tarinoiden kautta. He ovat saaneet turvallisuuskasvatusta kotona, esikoulussa, koulussa, iltapäiväkerhossa, harrastusten parissa sekä mediasta ja näkevät turvallisuuden laaja-alaisena ilmiönä niin safety- kuin security-näkökulmista. Turvallisuus on lapsille sääntöjen noudattamista, toimivaa arkea, uhkilta ja vaaratilanteilta suojautumista, oikeanlaista toimintaa hätätilanteissa, luottamusta viranomaisiin ja muihin aikuisiin sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia. Turvallisuus nähdään myös arvoksi, jonka ylläpitämisestä jokainen on vastuussa. Lapset ovat sisäistäneet myös opetus suunnitelman perusteiden turvallisuuskasvatukseen liittyviä sisältöjä hyvin ja oppivat turvallisuudesta mieluiten toiminnallisesti. Myös digitaaliset pelit toivotetaan tervetulleiksi koulujen turvallisuuskasvatukseen, sillä pelit ovat lapsille luonnollinen ja kiinteä osa arkea. Lapset haluavat osallistua ja esittävät myös ideoita turvallisuuskasvatuksen kehittämiseen.

Avainsanat: turvallisuus, turvallisuuskasvatus, oppimispelit, digitalisaatio

Pelastusopisto – Emergency Services Academy Finland

Aino Harinen

Safety/security, mobile games and safety education in the everyday life of primary scholars.

Sub-publication of Towards more successful communication -project.

Publication / Research report, 67 p., 6 appendix (28 p.)

November 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 aims is to develop a demo of a mobile game in safety/security, in close co-operation with the partner schools. The principles of Service Design were followed as well as different SD-tools and methods were tested during the whole project.

The results of the pupils' interviews and experiences about the interventions at schools are presented in this report. There were 32 children interviewed, who were asked about their thoughts about safety/security, experiences in safety education and gamification as well as their opinions about the potential of mobile games in safety education. Besides that, there were altogether about 120 pupils participating in game-testing events and workshops at schools. The research methodology was qualitative.

Participated pupils seem to be interested in safety and security issues. For them safety and security mean for example rules, functional daily life operations, security towards threats, accurate behavior in emergency situations, reliance on authorities and other adults as well as feeling of trust and complete well-being. Pupils have received safety education at home, pre-schools, schools, free time activities as well as from the media. They see learning by doing as the most effective and pleasurable way to learn about safety and security issues, welcome authorities to visit schools and see also mobile games as potential teaching method for safety education. Among pupils, some challenges and ideas for the development of safety education were also mentioned.

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

## ALKUSANAT

Tämä julkaisu on yksi Pelastusopiston hallinnoiman Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen (1.9.2018–28.2.2020) osatutkimusraporteista. Kyseisen tutkimus- ja kehittämishankkeen tarkoituksena on ollut tuottaa tietoa turvallisuusviestinnän ja -kasvatuksen kehittämiseen sekä rakentaa demoversiota mobiililaitteissa pelattavalle turvallisuuspelille, jota on tarkoitus kehittää myöhemmin yhdeksi alan turvallisuusviestinnän työkaluista. Tavoitteena on ollut myös tuottaa uusia avauksia opetus- ja pelastustoimen yhteistyöhön turvallisuuskasvatuksessa sekä kokeilla palvelumuotoilun työkalujen soveltumista turvallisuuskasvatuksen kehittämiseen. Lisäksi tarkoituksena on ollut pohtia uusia keinoja turvallisuusviestinnän vaikuttavuuden todentamiseen.

Hankkeen yhteistyöverkostoon 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 toimijoita Suomen Palopäälystöliitosta ja sisäministeriöstä. 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 tuellaan hankkeen toteutuksen, mistä osoitan rahastolle 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. Myös haastatteluihin ja testauksiin osallistuneiden oppilaiden aito innostus ja halu olla mukana hankkeessa ovat yllättäneet tutkijan positiivisesti kerta toisensa jälkeen. Pelastusopiston johto, opettajat, tukipalvelut sekä kollegat TKI-palveluissa ovat tukeneet tutkijaa monissa arjen tilanteissa. Hankkeen tutkimusapulaisena toimineen palopäälystöpiskelija Jesse Teikarin tuki niin konkreettisesti haastattelujen litteroinneissa kuin kollegiaalisissa pohdinnoissa on ollut suuri, mistä hänelle kuuluvatkin mitä parhaimmat kiitokset.

Toivotan lukijoille antoisia hetkiä raportin parissa. Toivon, että se avaa uusia näköaloja turvallisuuskasvatukseen ja luotsaa osaltaan yhteistä kehittämistyötämme eteenpäin.

Tampereella 4.11.2019,  
Aino Harinen

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	8
2	TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA, AINEISTOT JA MENETELMÄT	10
3	KÄSITTEITÄ JA LÄHTÖKOHTIA	15
3.1	Turvallisuus, turvallisuusviestintä ja -kasvatus sekä turvallisuusosaaminen	15
3.2	Lapsen turvallisuuskokemukseen vaikuttavia tekijöitä	18
3.3	Digitalisaatio ja pelit lapsen arjessa	21
3.4	Viestinnän vaikutukset ja vaikuttavuus	24
4	LASTEN KERTOMAA	26
4.1	Turvallisuus on sääntöjä, vaarojen poissaoloa ja hyvinvointia	26
4.2	Turvallisuustietoa vanhemmilta, opettajilta, viranomaisilta ja Youtubesta	30
4.3	Jos lapset saisivat päättää	32
4.4	Mitä ja miten lapset pelaavat?	35
4.5	Pelistä lisää tehoa turvallisuusteemojen oppimiseen?	37
4.6	Mikä tekee (turvallisuus)pelistä hyvän?	39
5	LASTEN TURVALLISUUSOSAAMISESTA JA SEN KEHITTÄMISESTÄ	42
6	YHTEENVETO TULOKSISTA JA KESKUSTELUA MUIDEN TUTKIMUSTEN KANSSA	44
7	KEHITTÄMISAJATUKSIA	51
8	POHDINTAA TUTKIMUKSEN MERKITYKSESTÄ JA ETIIKASTA	55
	LÄHTEET	57
	LIITTEET	68

# 1 Johdanto

Suomi koetaan pääsääntöisesti turvalliseksi ja kansalaiset luottavat turvallisuusviranomaisiin. Kuitenkin toimintaympäristön muuttuessa turvallisuuden edistämiseen on kiinnitettävä huomiota, ja resurssien niuketessa sekä väestörakenteen muuttuessa kansalaisten oman toiminnan merkitys turvallisuuden edistämiseksi kasvaa. Lisäksi on ilmennyt viitteitä, että etenkin nuorten keskuudessa kokemus turvattomuudesta olisi lisääntynyt. Tämä ei ole kuitenkaan johtanut pessimismiin, vaan nuoret näyttäisivät haluavan vaikuttaa ympäristöönsä yhä aktiivisemmin (Valtion nuorisoneuvosto & Nuorisotutkimusseura 2019). Myös pelastusalan tutkimuksessa ja toiminnan laadun mittaamisessa on alettu kiinnittää huomiota ennaltaehkäiseviin riskienhallintakeinoihin ja niiden vaikuttavuuteen. Pelastustoimen roolin muutosta reagoijasta onnettomuuksien ehkäisijäksi korostetaan sekä kansallisessa pelastustoimen strategias- (Sisäministeriö 2016) että pelastuslaitosten palvelutasopäätöksissä ja arjessa (Harinen 2018). Ennaltaehkäisevän toiminnan kehittäminen on kirjattu myös pelastustoimen tutkimuslinjaukseen (Kokki 2017).

Pelastuslaitosten ydintehtävä on turvallisuuden edistäminen. Tähän pyritään paitsi muilla ydinprosesseilla, myös turvallisuusviestinnällä, johon pelastuslaitoksia velvoittaa lakikin. Muuttuvassa toimintaympäristössä turvallisuusviestintään halutaan löytää uusia avauksia ja tunnistaa eri kohderyhmille parhaita toimintamalleja.

Turvallisuusviestintään kuuluu lapsille ja nuorille suunnattu turvallisuuskasvatus, johon osallistuvat niin kodit, koulut, media kuin harrastustoimijat. Suomessa turvallisuuskasvatusta on kohdistettu erityisesti esikouluikäisille, peruskoulujen neljänsien ja kahdeksansien luokkien oppilaille sekä ammatilliselle toiselle asteelle (Sisäministeriö 2012). Muiden peruskouluikäisten osalta turvallisuuskasvatuksen tila on jäänyt yksittäisten koulujen, rehtorien, opettajien tai oppilaitosten yhteistyökumppaneiden kuten poliisin, pelastustoimen tai järjestöjen aktiivisuuden varaan. Lapsille suunnatussa turvallisuuskasvatuksessa on kyse turvallisuusosaamisen eli tietojen, taitojen ja asenteiden kehittämisen näkökulmasta kriittisen ryhmän tavoittamisesta (esim. Harinen 2019), joten sen kehittämiseen toivotaan panostettavan. Digitalisaation tarjotessa jatkuvasti lisää mahdollisuuksia Suomessa on herännyt mielenkiintoa esimerkiksi turvallisuusteemaisten mobiilipelien tuottamiseen 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. Turvallisuus yhtäältä jaettuna mutta toisaalta subjektiivisena kokemuksena kuitenkin kiinnostaa, ja siihen liitettyjä näkemyksiä ja kokemuksia onkin kartoitettu viime aikoina enenevässä määrin myös Suomessa, eri ikäisten ja eri ammattialojen edustajien parissa (esim. Niemelä 2000b; Lindfors, Somerkoski, Kärki & Kokki 2017; Somerkoski 2013; Somerkoski & Kurki 2019; Vornanen 2000). Tutkimusten kiinnostuksen kohteina ovat olleet myös turvallisuuden saamat merkitykset erilaisissa asiakirjoissa, niin koulumaailmassa (esim. Puolitaival & Lindfors 2019) kuin hallituksen esityksissä (Telaranta 2019).



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 työkaluille, myös kattavalle teoriakatsaukselle ja tutkimukseen perustuvalla lisätiedolla.

Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää on Pelastusopiston hallinnoima ja Palosuojelurahaston rahoittama tutkimus- ja kehittämishanke. Hanke toteutetaan ajanjaksolla 1.9.2018–28.2.2020.

Hankkeen tarkoituksena on tuottaa tietoa turvallisuusviestinnän tehostamisen ja vaikuttavuuden arvioinnin pohjaksi. Lisäksi tavoitteena on tuottaa tutkimustiedon pohjalta demoversio mobiililaitteissa pelattavalle turvallisuuspelisovellukselle sekä tarjota uusia avauksia turvallisuuskasvatukseen kehittämiseen ja vaikuttavuuden mittaamiseen. Lisäksi tavoitteena on tiivistää ja tehostaa pelastus- ja opetustoimen turvallisuuskasvatussyhteistyötä.

Hanke on syntynyt käytännön tarpeiden pohjalta ja linkittyy pelastustoimen ympäristöstä ja sisältä tuleviin tarpeisiin. Hankkeen tutkimusosiossa kartoitetaan peruskoulun kakkosluokkalaisten ja heidän opettajiensa turvallisuuteen, turvallisuuskasvatukseen ja mobiilipelien potentiaaliin turvallisuusosaamisen lisäämisessä liittämiä merkityksiä ja asenteita. Lisäksi tuotetaan kirjallisuuskatsaus turvallisuusviestinnän vaikuttavuuden mittaamisesta sekä alustavaa analyysia pelien mahdollisista vaikutuksista turvallisuusosaamisen kehittymiseen. Kehittämisosiossa tehdään selvitys turvallisuusteemaisten oppimispelien valtakunnallisesta nykytilasta, jaetaan hyviä ja tuotetaan uusia toimintamalleja turvallisuusviestintään, työstetään palvelumuotoilun menetelmiä soveltaen demoversiota turvallisuusteemaisesta oppimispelistä sekä annetaan suosituksia turvallisuusviestinnän toteutukseen. Yhteistyöhön osallistuvat mukana olevien koulujen oppilaiden ja opettajien lisäksi hankkeen yhteistyöverkostoon kuuluvat pelastuslaitokset, valtionhallinnon ja kolmannen sektorin organisaatiot sekä muut oppilaitokset.

Hankkeen tutkimusosio koostuu neljästä osasta, joista toisen tulokset raportoidaan tässä. Hankkeen ensimmäisessä osajulkaisussa (Harinen 2019) on raportoitu ensimmäisen tutkimusosan ja hankkeen toisessa osajulkaisussa (Teikari 2019) hankkeessa tuotetun turvallisuuspelien nykytilaselvityksen tulokset. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuottaa tietoa peruskoulun kakkosluokkalaisten turvallisuuteen, turvallisuudesta oppimiseen sekä peleihin ja pelillistämiseen liittyvistä näkemyksistä kolmessa hankkeeseen mukaan valikoituneessa oppilaitoksessa. Tutkimuksen lähestymistapaa, menetelmiä ja aineistoja avataan tarkemmin raportin seuravassa alaluvussa.

## 2 Tutkimuksen lähestymistapa, aineistot ja menetelmät

Hankkeen tutkimusten pääasiallisina kiinnostuksenkohteina ovat turvallisuuteen ja turvallisuuskasvatukseen sekä peleihin ja pelillistämiseen liittyvät ilmiöt ja niihin liitetyt merkitykset, tulkinnat ja kokemukset. Aineisto on kerätty useilla metodeilla, ja sen analysoinnissa sovelletaan erilaisia laadullisia ja määrällisiä menetelmiä. Laadullisin menetelmin toteutetuissa hankkeen ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa pyrkimyksenä on ollut tutkittavien ilmiöiden kuvailu sekä ilmiöille annettujen merkitysten tulkinta, ei niinkään syy-seuraussuhteiden etsiminen. Hankkeessa on mukana kuitenkin myös määrällistä tutkimusta, jossa aineisto on kerätty standardoidussa muodossa rajatulta ja valikoidulta joukolta ihmisiä. (Vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 134–135.) Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen ote täydentävätkin tutkimuksissa yleensä toisiaan: niitä käytetään rinnakkain, jotta saataisiin sekä mahdollisimman laajasti näkemystä että pystyttäisiin varmistamaan eri menetelmillä saadun tiedon todenmukaisuus (ks. myös Alasuutari 1994, 16).

Hankkeen ensimmäisessä osassa tehtiin yksilöhaastatteluja hankkeeseen osallistuvien luokkien opettajille ja tulokset raportoitiin huhtikuussa 2019 (Harinen 2019). Toisessa osassa on haastateltu luokkien oppilaita sekä yksilöinä että ryhmissä. Näkemysten ja kokemusten selvittämisen lisäksi haastattelujen tavoitteena on ollut tunnistaa uusia, kohderyhmien näkökulmasta toimivia turvallisuusviestinnän menetelmiä sekä mahdollisuuksia niiden testaukseen ja kehittämiseen. Hankkeen kolmannessa tutkimusosassa tavoitteena on tuottaa avauksia turvallisuusviestinnän vaikuttavuuden mittaamiseen. Teemasta tuotetaan kirjallisuuskatsaus, minkä lisäksi hankkeesta saatujen tulosten ja kokemusten perusteella pohditaan uudenlaisten laadullisten ja määrällisten vaikuttavuusmittarien kehittämisen mahdollisuuksia. Neljännessä tutkimusosassa tarkastellaan pelien mahdollisia vaikutuksia alakoululaisten turvallisuustietojen, -taitojen ja -asenteiden kehittämiseen.

Kehittämisosiossa on luotu katsaus olemassa oleviin turvallisuusteemaisiin mobiili- ja nettipeleihin (Teikari 2019), ja osa näistä on valittu testattaviksi hankkeeseen osallistuvien luokkien kanssa. Testaustilanteissa on havainnoimalla kartoitettu oppilaiden ja opettajien näkemyksiä siitä, millainen pelisovellus voisi sopia turvallisuuskasvatukseen: Mikä tekee pelistä kiinnostavan? Mikä pelissä vaikuttaa oppimiseen? Mitkä pelielementit tehostavat oppimista? Konkreettisenä tuotoksena kehitetään turvallisuusaiheisen mobiilipelin demoversio, jota testataan kohderyhmän kanssa ja kehitetään edelleen saatujen palautteiden perusteella. Samalla on tehty huomioita esimerkiksi lasten ja opettajien suhtautumisesta eri turvallisuusteemoihin, kasvatustutkimuksiin sekä oppimispeleihin.

Hankkeen osatutkimukset, aineistot ja menetelmät kuvataan kootusti taulukossa 1.

Taulukko 1. Hankkeen osatutkimukset

Osio	Aikataulu	Tavoite	Aineistot	Menetelmät
I	9/2018 - 4/2019	Kartoittaa alakoulun opettajien näkemyksiä ja kokemuksia turvallisuudesta, turvallisuuskasvatuksesta ja mobiilipelien mahdollisuuksista turvallisuuskasvatuksen toteuttamisessa	Teemahaastattelut (6)	Laadullinen sisällönanalyysi, tukena määrällinen sisällön erittely
II	10/2018 - 10/2019	Kartoittaa alakoulun oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia turvallisuudesta, turvallisuuskasvatuksesta ja mobiilipelien mahdollisuuksista turvallisuuskasvatuksen toteuttamisessa	Esihaastattelut: yksilöt (3) ja ryhmä (1x3) Teemahaastattelut: yksilöt (6) ja ryhmät (4x5) Mikroetnografinen havainnointi kouluilla (n. 120 oppilasta)	Haastattelujen laadullinen sisällönanalyysi; havainnointiaineiston lähiluku ja teemoittelu
III	08 - 11 / 2019	Tuottaa katsaus turvallisuusviestinnän vaikutavuuden arviointiin liittyvästä tutkimuksesta ja käytännöistä	Koti- ja ulkomainen tutkimuskirjallisuus	Kirjallisuuskatsaus
IV	08 -12 / 2019	Tuottaa havaintoja turvallisuusteemaisen digitaalisen oppimispeilin vaikutuksista alakouluisten turvallisuusosaamiseen, verrata menetelmää jo käytössä oleviin menetelmiin	Alku- ja loppumittaukset (kyselylomakkeet), erityyppisten opetustilanteiden havainnointi	Havainnointiaineiston lähiluku, mittauksien määrällinen analyysi ja vertailu

Hankkeen tutkimuksissa on yhtymäkohtia toiminta- ja kehittämistutkimukseen (ks. esim. Carr & Kemmis 1986; Heikkinen 2007; Perna 2017). Toimintatutkimuksella pyritään yleensä kehittämään tutkimuksen kohteena olevaa organisaatiota vaikuttamalla sen toimintatapoihin. Tutkimusta 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 oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämiseen.

Lähtökohtana on ollut, että suunniteltaessa toimintaa oppilaitosympäristöön sen tulee olla kohderyhmiä kiinnostavaa ja ”heidän näköistään” (Paju 2012). Tutkimukseen on omaksuttu periaatteita myös palvelumuotoilusta, mitä voidaan pitää kokonaisvaltaisena, systemaattisena tapana kehittää palveluita ja liiketoimintaa yhdessä asiakkaiden, henkilöstön ja/tai loppukäyttäjien sekä mahdollisesti muiden sidosryhmien kanssa (Tuulaniemi 2011). Palvelumuotoilua ei hyödynnetty puhdasoppisesti, mutta prosessissa seurattiin palvelumuotoilun johtavia periaatteita ja testattiin sen parissa usein käytettyjä työkaluja. Palvelumuotoilussa usein hyödynnettäviä menetelmiä käytetään niin tutkimusaineiston keruussa kuin varsinaisessa hankkeen kehittämistyössä, minkä lisäksi palvelumuotoilun oppeja mukailien on nähty, että toiminnan tulee olla, ei vain kohderyhmälähtöistä vaan kohderyhmäkeskeistä (esim. Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2017; Kaiku Helsinki 2019; Stickdorn & Schneider 2010; Tuulaniemi 2011). Turvallisuuskasvatuksen kehittämisessä on nähty tärkeäksi, että sekä opettajat että lapset pääsevät mukaan toiminnan suunnitteluun (esim. Paju 2012, 154). Tässä hankkeessa oletuksena on lisäksi ollut, että päästessään mukaan toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen alusta alkaen osallistujat sitoutuvat kehittämiseen paremmin. Tämän uskotaan edistävän hankkeen lopputuotteen käyttöönottoa ja tulevaa hyödyntämistä.

Tutkimuksessa yhdistyvät useat viestinnän, turvallisuusviestinnän, palvelumuotoilun, viestinnän vaikuttavuuden sekä pedagogiikan tutkimusperinteet ja näkökulmat. Tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, ja tehdyt tulokset muodostuvat lopulta aineiston ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa. (Vrt. Moring 1998, 229, 238–243.) Tutkimus osallistuu sekä pelastusalan sisäiseen että sidosryhmien kanssa käytävään turvallisuusviestintäkeskusteluun ja niin palvelumuotoilun kuin kehittävän toimintatutkimuksen tieteenfilosofisiin pohdintoihin. Lisäksi se osallistuu peli- ja yleisen pedagogiikan teoreettisiin keskusteluihin. Hankkeen tarkoituksena on tuoda oma panoksensa alakoululaisille suunnatun turvallisuusviestinnän ja -kasvatuksen valtakunnalliseen kehittämiseen digitalisaation ja pelillistämisen näkökulmista. Kyse on kuitenkin tapaustutkimuksista, jotka kohdistuvat rajattuun joukkoon yksilöitä.

---

Tässä hankkeen osatutkimusraportissa esitellään vuosina 2018–2019 toteutettua lasten haastattelu- ja havainnointitutkimusta, sen pohjalta tehtyjä tulkintoja sekä analyysia täydentäviä havaintoja tuolloin myös esimerkiksi opettajien ja pelastustoimen edustajien kanssa käydyistä turvallisuuskasvatuskeskusteluista. Muiden osatutkimusten tuloksista raportoidaan hankekauden aikana erikseen julkaistavissa osatutkimusraporteissa. Yhteenveto hankkeessa toteutetuista osatutkimuksista ja niiden tuloksista sekä hankkeen suositukset turvallisuuskasvatuksen kehittämiseksi julkaistaan hankkeen päättyessä.

Kiinnostuksen kohteina ovat etenkin lasten turvallisuuteen, turvallisuuskasvatukseen ja peleihin liittämät merkitykset, tulkinnat ja kokemukset. Tällaisen tutkimuksen kiinnostus ei kohdistu niinkään ilmiön olemukseen sinänsä vaan siihen, millaisia käsityksiä ihmisillä on tutkittavasta ilmiöstä. (Esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 133–134.) Tehdyt tulkinnat perustuvat sekä haastattelu- että havainnointiaineistoihin, joiden osalta tulokset esitetään raportin tulososiossa lomittain ja rinnakkain. Sekä haastattelu- että havainnointiaineistoa on analysoitu etnografisen tutkimusperinteen mukaisesti, pääsääntöisesti laadullisin sisällönanalyysin menetelmin. Tuloksia ei esitetä numeerisessa muodossa vaan tekstinä, sillä tavoitteena on ollut lähinnä kuvata sitä, miten tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä puhuttiin, miten niihin suhtauduttiin ja miten niitä toivottaisiin jatkossa kehitettävän. (Eskola & Suoranta 2014, 186; Mäntyranta & Kaila 2008; Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–106.)

Varsinaiisiin haastatteluihin osallistui 26 lasta, joista 20 haastateltiin ryhmissä ja kuusi yksilöittäin. Lisäksi esihaastatteluihin osallistui neljässä haastattelussa kuusi lasta. Näin ollen haastattelujen lopulliseksi kokonaismääräksi muotoutui 14 ja haastateltujen lasten määräksi 32. Sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluaineistoja lähestytään tässä haastattelukohtaisesti nostamalla tarkasteluun niissä esiin nousseita hallitsevia teemoja. Ryhmähaastatteluaineistosta ei siis pyritä erottelemaan yksittäisten haastatteluihin osallistuneiden yksilöiden näkemyksiä, sillä tavoitteena ei ole ollut tehdä erottelua haastatteluihin osallistuneiden välillä vaan lähinnä nostaa esiin niitä teemoja ja erilaisia puhetapoja, joita lasten kanssa turvallisuudesta, turvallisuuskasvatuksesta sekä peleistä ja pelillistämisestä keskusteltaessa nousee esiin. Samalla voidaan kuitenkin kiinnittää huomiota paitsi yksittäisiin esiin nousseisiin näkemyksiin, ryhmähaastattelujen osalta myös siihen kulttuuriseen tai kulttuuripuheeseen (vrt. Rastas 2005; Suurpää 2002; Valtonen 2005, 224), mitä lapset tuottavat ryhmänä esimerkiksi turvallisuudesta.

Seuraavassa eli raportin kolmannessa luvussa esitellään tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ja lähtökohtia, ja neljännessä luvussa päästään käsiksi varsinaiisiin tuloksiin. Tutkimuksen tuloksia esiteltäessä tekstissä nostetaan esiin aineistosta nousevia hallitsevia teemoja ja puhetapoja sekä tehdään niiden pohjalta päätelmiä lasten turvallisuuteen ja turvallisuuskasvatukseen sekä peleihin ja pelillistämiseen liittyvistä ajatuksista, mielipiteistä, asenteista, tiedoista ja taidoista. Tekstiä havainnollistetaan useilla (hiukan muokatuilla) aineistolainauksilla, jotka on erotettu varsinaisesta tekstistä kursiivilla. Raportin viidennessä luvussa esitellään hankkeen aikana tehtyjä havaintoja oppilaiden turvallisuusosaamisen tilasta sekä sen mahdollisesta kehittymisestä hankkeen aikana. Kuudennessa luvussa tuodaan yhteen vielä tutkimuksen päätulokset käyden samalla keskustelua teoreettisen kirjallisuuden ja joidenkin aiempien tutkimusten havaintojen kanssa. Seitsemännessä luvussa esitellään tutkimuksen aikana heränneitä ideoita turvallisuuskasvatuksen kehittämiseen, ja raportin päättävässä luvussa (8) pohditaan

vielä tutkimuksen merkitystä sekä siihen liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen tarkempi lähestymistapa, aineistojen keruu, analyysimenetelmät sekä raportointi ja arviointi esitellään kattavasti liitteessä 1.

Turvallisuusviestintä yhtenä pelastustoimen strategisen viestinnän peruskysymyksistä asettaa raamit tutkimukselle. Turvallisuusviestintää ja -kasvatusta lähestytään tässä kokonaisvaltaisesti, jolloin turvallisuusviestintään katsotaan sisältyvän niin pelastuslaitosten toteuttama la-  
kisääteinen 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 vastaamiseen.

## 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 turvallisuus voidaan yhtäältä ymmärtää ympäristön turvallisuudeksi mutta toisaalta nähdä myös yksilön kokemukseksi tai edellisten suhteeksi. Turvallisuuden käsite myös muuttuu ajassa ja on vahvasti yhteydessä elämisen ehtoihin ja elämäkokemuksiin. Turvallisuus on yksilöllinen kokemus mutta yhteydessä esimerkiksi sukupuoleen, ikään, elämänvaiheeseen, sosioekonomiseen asemaan ja lapsuuden ajan kokemuksiin (ks. myös Niemelä 2000a; Niemelä & Lahikainen 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 nähdä 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 turvallisuudella voidaan viitata tilanteeseen, jossa ”kaikki on hyvin” (vrt. Puolitaival & Lindfors 2019, 120).

Turvallisuuteen läheisesti liittyviä käsitteitä ovat sen vastakohtiksi usein luetut turvattomuus sekä siihen kytkeytyvät ahdistus, rikollisuus, pelko, riski, uhka ja vaara. Näiden käsitteiden etymologiaa, eroja ja yhtäläisyyksiä sekä suhdetta turvallisuuden kokemukseen on avannut kattavasti yläkoululaisten turvallisuuskokemuksiin liittyvässä väitöskirjassaan muun muassa Vornanen (2000). Hän kuvaa turvallisuutta asiantilaksi, jossa riskit on minimoitu, niitä hallitaan eikä ihmisten tarvitse pelätä; sen sijaan riskien ja pelkojen hän näkee yleensä luovan turvattomuutta. Niemelä (2000) taas toteaa, että siinä missä vaara on jotain konkreettista ja helposti havaittavissa, pelko näyttäytyy psykologisena ilmiönä. Uhkan Niemelä sijoittaa taas tulevaisuuteen ja riskin osaksi sosiaalipolitiikkaa: hänen mukaansa yhteiskunnissa tärkeänä tavoitteena on yleensä nimenomaan suojata ihmisiä riskeiltä.

Lapsista puhuttaessa turvallisuudella viitataan yleensä perheen turvallisuuteen, turvalliseen kouluun ja päiväkotiin, kasvuympäristöön sekä turvallisiin aikuissuhteisiin. Turvattomuuteen liitetään taas esimerkiksi päihteet, väkivalta, rikollisuus, erilaisten riskitekijöiden kasautuminen tai yhteiskunnan muuttuminen sekä maailmanlaajuiset uhat ja katastrofit. (Vornanen 2000, 15.) Turvallisuuden perustan syntyemisessä arkisilla asioilla on huomattava merkitys, ja myös koulumaailmassa turvallisuus syntyy arjessa inhimillisyyden ja yhteisöllisyyden pohjalle.

Tavoitteena tulisi olla, että jokaisella on tunne paitsi arjen turvallisesta sujumisesta, myös siitä, että kuuluu johonkin turvalliseen yhteisöön.

Siinä missä englannin kielessä turvallisuus-termille on kaksi eri sanaa, safety ja security, suomen kielessä turvallisuuteen viitataan yhdellä termillä, jolla ymmärretään lukuisia asioita ihmisten arkeen kuuluvista turvallisuutta edistävästä esineistä (palovaroitimet, heijastimet) sekä arjen toiminnoista aina vakuutuksiin, ympäröivään yhteiskunnalliseen tilanteeseen tai vaikkapa kansainväliseen politiikkaan. Englanninkielisissä ympäristöissä on taas perinteisesti nähty, että safety-käsite liittyy niin sanottuihin puhtaisiin onnettomuuksiin tai erilaisiin vammojen mahdollisuuksiin, kun taas security sisältää tahallisuuden, tahallisen tai tarkoituksellisen toiminnan. Tarkoituksellinen toiminta voi olla pahansuopaa, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös hyvään tähtäävää toimintaa turvallisuusuhkilta suojautumiseksi. Somerkoski (2013) on taas määritellyt securityn ulkoa päin ohjatuksi, rakenteisiin liittyväksi kontrolliturvallisuudeksi ja safety'n pikemminkin subjektiiviseksi, henkilön sisäiseksi kokemukseksi. Security-tyyppinen toiminta on viime aikoina erilaisten uhkien voimistumisen myötä vahvistunut Pohjoismaissaakin, ja nykyisin turvallisuuden yhteydessä puhutaankin myös Suomessa yleensä ns. kokonaisturvallisuudesta (Esim. Valtioneuvosto 2017).

Arkikielessä edellä mainittujen käsitteiden välille ei Suomessa yleensä tehdä eroja, mutta esimerkiksi oppilaitosturvallisuuteen liittyvissä tutkimuksissa (esim. Puolitaival & Lindfors 2019; Somerkoski 2013; Waitinen 2012) on havaittu, että käsitteet painottuvat eri yhteyksissä eri tavoin. Security-näkökulman on todettu painottuvan perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (Opetushallitus 2014), kun taas opettajankoulutuksessa safety-näkökulma on ainakin toistaiseksi näyttäytynyt hallitsevana. Esimerkiksi Waitinen (emt.) on nähnyt opettajilla olevan paremmat valmiudet turvallisuuskasvatukseen safety-näkökulman pohjalta. Security-näkökulmaa tultaneen kuitenkin painottamaan jatkossa vahvemmin niin opettajankoulutuksessa, oppilaitoksia ohjaavissa asiakirjoissa kuin koulujen arjessa (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015; Puolitaival & Lindfors 2019; Sisäasiainministeriö 2010).

Tässä yhteydessä ei ole tarkoituksenmukaista keskittyä käsitteiden eroihin tai valita näkökulmaksi vain jompaakumpaa: turvallisuus käsitetään kokonaisturvallisuudeksi, johon sisältyy niin ulkoa päin ohjattua kontrolliturvallisuutta kuin yksilön tunteita, tietoja, taitoja ja osaamista toimia oikein sekä ottaa vastuuta omasta turvallisuudestaan.

Turvallisuus on siis paitsi turvattomuuden poissaoloa, myös hyvinvointia ja toimimista toisten kanssa vuorovaikutuksessa, kannustavassa ja tulevaisuusorientoituneessa ilmapiirissä (Lindfors 2012). Se on yleisinhimillinen arvo ja ihmisen peruspyrkimys (esim. Marjanen & Martikainen 2012, 238), varmuutta ja vaarattomuutta, vaarojen poissaoloa, ennustettavuutta ja levollisuutta (Waitinen 2012 ja 2016). Yksilötasolla se ilmenee esimerkiksi sisäisenä tasapainona, yhteisöjen ja yhteiskuntien tasolla taas yhteisön kokonaisturvallisuutena.

**Turvallisuusviestintä** on kansalaisviestintää turvallisuusasioista, ja tällaisenaan käsite on otettu käyttöön pelastuslaitalla vuonna 2010. Pelastuslaissa määriteltyyn turvallisuusviestintään kuuluvat turvallisuusneuvonta, turvallisuuskoulutus, yleisötillaisuudet sekä median ja ver-



kon kautta välitetyt turvallisuusviestit. Turvallisuusviestintää linjataan Pelastustoimen kansallisessa turvallisuusviestinnän strategiassa (Sisäministeriö 2012), ja tälle pelastuslaitosten turvallisuusviestinnälle on määritelty 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 viestintä, sillä myös palotarkastukset, ihmisten kohtaaminen pelastustoiminnan yhteydessä tai onnettomuustiedotteeseen lisätty ohjeistus voidaan nähdä osaksi turvallisuusviestintää. Näkemuseroja on myös siitä, luetaanko vaarasta varoittaminen osaksi onnettomuusviestintää vai turvallisuusviestintää. Tässä tutkimuksessa turvallisuusviestintä nähdään laajasti: se sisältää sekä pelastuslain mukaiset neuvonnan, koulutuksen, yleisötilaisuudet ja joukkoviestinnän että muun turvallisuusasenteisiin ja -osaamiseen vaikuttamaan pyrkivän, kansalaisille suunnatun viestinnän. (Harinen 2018; Sisäministeriö 2018a.)

Tehtyjen selvitysten ja käytyjen keskustelujen mukaan pelastuslaitoksilla on halua kehittää turvallisuusviestintää entistä vuorovaikutteisemmaksi, tavoittavammaksi sekä kohderymiä puhuttelevaksi. Kaikkein tehokkaimmaksi keinoksi ihmisiin vaikuttamisessa nähdään kasvokkain kohtaaminen. Resurssien niuketessa on kuitenkin kehitettävä myös muita keinoja, ja etenkin digitalisaation koetaan tarjoavan tähän kiinnostavia mahdollisuuksia. Sosiaalisen median kanavien vahvemman ja suunnitelmallisemmän käyttöönoton lisäksi muun muassa mobiilipeleiden kehittämiseen on pelastuslaitoksilla kiinnostusta, mutta kehittämisen pohjaksi kaivattaisiin sekä tutkimusta että valtakunnallista yhteistyötä. (Harinen 2018; Teikari 2019.)

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, yhteiskunnallinen turvallisuus tai terveys ja turvallisuus. (Vrt. Lindfors 2012, 20.) Turvallisuuskasvatuksen tärkeimmiksi pedagogisiksi tavoitteiksi voidaan nähdä turvallisuusmyönteisen ilmapiirin luominen ja turvallisuuslähtöisten asenteiden omaksumisen mahdollistaminen, jolloin turvallisuuskasvatus mielletään 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. 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. Lindfors 2013, 146; Nevalainen, Kräkin & Sormunen 2018).

## 3.2 Lapsen turvallisuuskokemukseen vaikuttavia tekijöitä

Kokemus turvallisuudesta on yksilöllinen kokemus, jota sosiaalinen ympäristö säätelee. Siihen vaikuttavat lukuisat sekä lapsen sisäiset että ulkoiset tekijät. (Somerkoski 2013.) Lapsen kokemuksen hyvästä ja turvallisesta arjesta voidaankin nähdä rakentuvan lopulta siitä, miten arki sujuu eri toimintaympäristöissä – ja näistä koulu on esimerkiksi peruskoulun kakkosluokkalaisen näkökulmasta yksi merkittävimmistä (vrt. Marjanen & Martikainen 2012).

Lapsen arjessa vuorottelevat hänen kotona, koulussa, ystävien tai sukulaisten luona tai erilaisen harrastusten parissa viettämänsä aika sekä siirtymiset edellä mainittujen välillä. Lapsen turvallisuuskokemus muodostuu paitsi kuhunkin ympäristöön liittyvistä konkreettisista rakenteista, säännöistä ja toimintamalleista, myös psykologisista (arvot, asenteet) ja sosiaaliseen ympäristöön (vuorovaikutus, ihmissuhteet) liittyvistä tekijöistä. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Lindfors, Somerkoski, Kokki & Kärki 2017; Niemelä 2000b; Vornanen 2000) on havaittu, että ihmisten turvallisuuskokemukseen vaikuttavat tekijät ovat moninaisia ja niiden painotukset vaihtelevat jonkin verran ikäluokittain: lapsilla vahvimmin vaikuttavat kasvuympäristöön ja muuhun lähipiiriin vaikuttavat tekijät, mutta lapsen kasvaessa myös hänen elinpiirinsä ja samalla turvallisuuskokemukseen vaikuttavien tekijöiden ala laajenee. Samalla valtavirtamedia ja sosiaalisen median kautta välittyvät ja yhä nopeammin maailmanlaajuisestikin leviävät viestit muokkaavat yhä vahvemmin kaiken ikäisten turvallisuuskokemuksia.

Kahdeksanvuotiailla kodin olosuhteet vaikuttavat koulun ohella merkittävästi lapsen kokemaan turvallisuudentunteeseen sekä turvallisuusasenteisiin (ks. esim. Vornanen 2000). Kokemus turvallisuudesta syntyy perheessä paitsi arjen turvallisesta sujumisesta, myös esimerkiksi siitä, miten perheessä asennoidutaan turvallisuuteen, miten siitä puhutaan ja miten sen edistämiseen pyritään käytännössä. Millainen on perheen turvallisuusosaaminen ja millainen turvallisuuskulttuuri perheessä vallitsee?

Myös koulupäivän aikana sekä ulkopuolella esimerkiksi iltapäiväkerhossa tai organisoiduissa harrastustoiminnoissa lapsen turvallisuuskokemukseen vaikuttaa merkittävästi kunkin organisaation **turvallisuuskulttuuri**. Organisaatiokulttuuri 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). Turvallisuuskulttuuri on yksi organisaatiokulttuurin osakulttuureista. Esimerkiksi Lindfors (2012, 22) on nähnyt turvallisuuskulttuurin jäsenyvän yhtäältä yksilön käsityksinä, arvoina, asenteina ja rooleina mutta toisaalta myös organisaation sääntöinä, normeina, vuorovaikutuksena, ilmapiirinä ja toimintamalleina. 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, estää vaaroja toteutumasta sekä edistää turvallisuutta. (Ks. Lindfors 2012, 19.) Kiteytettynä turvallisuuskulttuuri voidaan määritellä organisaation omaksumaksi ja ylläpitämäksi, ”jäsenten kyvyksi ja

tahdoksi ymmärtää turvallisuutta, turvallisuuteen liittyviksi jaetuiksi asenteiksi, toimintavoiksi ja arvoiksi, tärkeäksi osaksi organisaatiokulttuuria” (Paasonen & Huumonen 2012, 63–67). Turvallisuuskulttuuri muodostuu siis organisatorisista, psykologisista ja sosiaalisista ulottuvuuksista (Paasonen & Huumonen 2012, 67; Reiman, Pietikäinen & Oedewald 2008, 77). Kulttuureja ei voida pitää pysyvinä asiantiloina, vaan ne määrittyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja muuttuvat ajassa myös ympäristön vaatimusten mukaan.

Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuriin vaikuttavat olennaisesti koulun arki, turvallisuuskasvatuksen määrä ja laatu sekä opettajien turvallisuuteen liittyvät tiedot, taidot ja asenteet. Se, miten oppilaitoksessa suhtaudutaan turvallisuuteen ja millä tasolla niin opettajien kuin oppilaiden turvallisuusosaaminen on, vaikuttaa siihen, miten turvalliseksi arki koetaan ja miten oppilaitoksessa voidaan. Koulun hyvään turvallisuuskulttuuriin liittyvät paitsi henkilöstön ja johdon sitoutuminen ja turvallisuusosaaminen, myös päivitetty ohjeet ja normit, riittävä resurssointi, mahdollisten vaaratilanteiden tunnistaminen sekä riskietoisuuden kehittäminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Hyvän turvallisuuskulttuurin edistäminen on koko yhteisön asia, ja siihen kuuluvat niin ohjaus, neuvonta ja tapaturmien ehkäisy kuin oikeanlainen toiminta mahdollisissa hätätilanteissa. (Ks. myös Waitinen 2016, 17, 38–40.)

**Kouluturvallisuutta** on Ojalan mukaan jäsenetty ensinnäkin ulkoisten uhkien poissaolona, mutta sitä on määritelty myös säilyttämisen, pysyvyyden, jatkuvuuden tai yllätyksettömyyden käsittein. Myös koulun tuttuus, työrauha sekä mahdollisuus keskittyä päivittäisiin tehtäviin ilman pelkoa ja huolta ovat määrittäneet kouluturvallisuutta. Turvallisuudella koulussa tarkoitetaan paitsi konkreettista ja fyysistä turvallisuutta, myös turvallisuutta tunteena. Lapselle on tärkeä tietää, että hänellä on mahdollisuus kääntyä tarvittaessa turvallisen aikuisen puoleen tai että mikään ulkoinen ei uhkaa oppilaitoksen arkea. Turvallisuudentunne koulussa voidaan nähdä monen, paitsi koulun ulkopuoliseen maailmaan, myös koulun sisäiseen toimintakulttuuriin tai yksilöihin liittyvän ilmiön summana, joista kaikkiin voi liittyä sekä turvallisuuden tunnetta edistäviä että heikentäviä tekijöitä. (Ojala 2012, 78.) Turvallisuuden kokemukseen koulussa liittyvät myös yhteisöllisyyden edistäminen, koulu- ja luokkayhteisöjen ilmapiirin kehittäminen, toisista välittämisen kulttuurin edistäminen sekä mahdollisten ongelmien tunnistaminen. (Virta, Asanti, Juntila, Koivusilta, Koski & Virta 2012.) Lisäksi on nähty tärkeäksi, että lapsi kokee pääsevänsä kuulluksi arkisissa turvallisuusasioissa sekä osalliseksi omaan turvallisuuteensa vaikuttamisesta (Marjanen & Martikainen 2012, 230).

Koska merkittävä osa oppilaiden arjesta asemoituu kouluun, kouluissa tulee kiinnittää huomiota niin arjen turvallisuuteen, organisaation turvallisuuskulttuuriin kuin turvallisuuskasvatuksen **opetussisältöihin**. Lisäksi opettajien ja muiden kasvattajien odotetaan luovan myönteistä asenneilmapiiriä sekä toimivan esimerkkinä oppilaille. (Esim. Marjanen & Martikainen 2012, 230.) Sittenmin opettajilta omaksutut toimintamallit leviävät myös esimerkiksi lasten ja nuorten koteihin sekä muihin heidän sosiaalisiin suhteisiinsa ja toimintaympäristöihinsä. Opettajien turvallisuusosaaminen sekä oppilaitoksen sisäistämä turvallisuuskulttuuri vaikuttavat merkittävästi myös turvallisuuskasvatuksen käytännön toteutukseen oppilaitoksessa. Esimerkiksi Marjanen ja Martikainen (2012, 235) ovat todenneet, että turvallisuuskasvatus tulisi nähdä laajaksi kokonaisuudeksi, joka käsittää opetussuunnitelman sisältämän tietoaikaisen

lisäksi muun muassa yhteistyön vanhempien kanssa, tapahtumapäivät, tapaturmien seuraamisen sekä riskien arvioinnin ja analyysin. Kyse ei siis ole pelkästä tiedon jakamisesta vaan kokonaisen turvallisuutta edistävän toimintakulttuurin luomisesta.

Lopulta koulun turvallisuuskulttuuri määrittelee, miten turvallisen oppimisympäristön oppilaitos tarjoaa sekä miten se ohjaa lapset ja nuoret huomioimaan turvallisen toimintakulttuurin arjen toiminnoissa. Oppilaitoksen edellytetäänkin paitsi olevan turvallinen oppimisympäristö ja antavan mallin hyvän turvallisuuskulttuurin ylläpitämisestä arjen toimintakulttuurina, myös opettavan turvallisuutta opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen perusteella. (Lindfors 2012, 22.) Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa lähdetään siitä, että oppimisen tulisi olla opiskelijälähtöistä, kannustavaa, vuorovaikutteista, toiminnallista ja laaja-alaista, jolloin myös turvallisuuskasvatukseen lähtökohdiksi nähdään oppilaan kokemukset ja aktiivisuus. Oppilaitoksia kehoitetaan panostamaan hyvinvointiin ja turvalliseen arkeen, vuorovaikutukseen ja monipuoliseen työskentelyyn, kulttuurisen moninaisuuden arvostamiseen ja kielitietoisuuteen, demokraattiseen toimintaan sekä yhdenvertaisuuteen, tasa-arvoon ja vastuuseen ympäristöstä. Turvallisuutta nähdään edistettävän myös oppimisympäristöjä ja ilmapiiriä kehittämällä, esimerkiksi työrauhan takaamisella ja arjen kiireettömyydellä. Lisäksi opetussuunnitelman perusteiden mukaan turvalliset opetusjärjestelyt, oppilaiden osallistuminen turvallisen koulun ylläpitämiseen sekä yhteistyö eri tahojen kanssa niin turvallisuuskasvatuksessa kuin koulujen turvallisuuskulttuurin kehittämisessä vahvistavat kouluturvallisuutta. Turvallisuus huomioidaan sekä opetussuunnitelmaa läpileikkaavana kulttuurisena periaatteena että erillisinä oppiainesinä niin yksittäisissä oppiaineissa kuin laaja-alaisessa Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -oppimiskokonaisuudessa. Teksteissä korostuvat turvallisuuden laaja-alaisuus ja monimuotoisuuden ymmärtäminen sekä oppilaan oma toiminta ja vastuu turvallisuuden edistämässä. Kokonaisvaltaisena tavoitteena on, että lapsi oppisi ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toisten hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen ja pääsisi harjoittelemaan arjen turvallisuustaitoja käytännössä. Oppilaiden tulisi ymmärtää hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyvien seikkojen merkitys sekä tietää, mistä hakea niihin liittyvää lisätietoa. (Esim. Halinen 2015; Lindfors, Somerkoski, Kokki & Kärki 2017; Opetushallitus 2014; Puolitaival & Lindfors 2019.)

Opetussuunnitelman perusteiden lisäksi opetustoimea sitovat monet lakisääteiset turvallisuuteen liittyvät velvoitteet (esim. perustuslaki, perusopetuslaki, lukiolaki, ammatillisesta koulutuksesta annettu laki, pelastuslaki; ks. esim. Opetushallitus 2018; Waitinen 2012.) Näissä säädetään paitsi rakennusten fyysisistä turvallisuutta edistävästä tekijöistä, myös oppilaitosten muista velvoitteista edistää hyvää turvallisuuskulttuuria sekä täten varmistaa turvallinen työskentely- ja oppimisympäristö jokaiselle oppilaitoksessa toimivalle henkilölle. Lisäksi osa oppilaitoksista on laatinut omia ohjeitaan oppilaitosturvallisuuden edistämiseen, turvallisuuskulttuurin vahvistamiseen ja turvallisuuskasvatuksen käytännön toteutukseen.

Turvallisuusosaamista tarvitaan paitsi oppituntien aikana, myös esimerkiksi ruokailussa, välitunneilla ja koulumatkoilla. Turvallisuuden edistämiseen liittyvien rakenteiden ja ohjeistusten sekä koulun turvallisuuskasvatuksen lisäksi lapsen koulupäivän aikainen turvallisuuskokemus syntyykin lopulta useista organisaation turvallisuuskulttuurisista tekijöistä, siitä sosiaalisesta kanssakäymisestä ja niistä toiminnoista, joita lapsi kohtaa koulupäivänsä aikana.

### 3.3 Digitalisaatio ja pelit lapsen arjessa

Vuonna 2019 mediamaailman muutokset ovat nopeampia kuin koskaan. Digitalisaatio lisääntyy kaikilla elämäntilanteilla, ja myös lapset viettävät arkeen yhä tiiviimmin erilaisten media- ja viestintäympäristöjen ympäröiminä. Näihin ympäristöihin digitaaliset pelit kuuluvat olennaisena osana. Digitaaliset pelit ovat suosittuja etenkin teini-ikäisten parissa, mutta samalla ne alkavat tavoittaa jatkuvasti yhä nuorempia ikäluokkia. Myös alakoululaiset pelaavat paljon. (Peruskouluikäisten mediankäytöstä ks. esim. Pääjärvi 2011.)

Digitaalisten pelien suosio tuntuisi kasvavan vuosi vuodelta niin Suomessa kuin maailmanlaajuisesti. Monille digitaaliset pelit ovat yksinkertaisesti tapa viettää aikaa ja hoitaa sosiaalisia suhteita, harrastus muiden joukossa. Myös älypuhelimien yleistyminen ja niihin liittyvän pelitekniikan nopea kehittyminen ovat lisänneet pelaamista eri ikäryhmissä, ja tänä päivänä suuri osa digitaalisesta pelaamisesta tapahtuu mobiililaitteilla. (Entertainment Software Association 2018, 11; Kinnunen, Lilja & Mäyrä 2018; Pelituki 2015, 2, 8–10, 23; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 8).

Ilmiönä pelaaminen on ikivanha, mutta se muuttuu muotoaan nykyaikana hyvinkin nopeasti. Vaikka niin sanotut perinteisetkin pelimuodot (kuten lautapelit, visailut, korttipelit) ovat säilyttäneet hyvin asemansa myös muuttuvassa mediamaailmassa, suunta kohti digitaalisia pelejä on selkeä. Digitaalisessa pelimaailmassa mobiilipelaaminen on noussut älypuhelinien ja tablettien yleistymisen myötä keskeiseksi. 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 reaali maailmassa sijaitsevia Pokémon-hahmoja puhelimensa kameralle 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. (Ks. myös Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 8.)

Digitaalisista peleistä on sittemmin tullut osa niin lasten vapaa-aikaa kuin koulupäivien kulkua. Lapsille ja nuorille digitaaliset pelit ovat kiinteä osa arkea ja tarjoavat luontevan ympäristön toimia (Mertala 2016, 103; Mulari 2016; Pelituki 2015, 9; Pääjärvi 2011; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 5). Näin ollen on nähty, että koska digitaaliset pelit kiinnostavat, ne olisi tärkeä ottaa mukaan myös kasvatukseen ja koulutukseen. 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. Opetuksen pelillistämiseen liittyvää terminologiaa avaa parin vuoden takaisessa opinnäytteessään kattavasti esimerkiksi Rahikainen (2016), joka toteaa oppimispelien painottavan yleensä oppimistavoitteita mutta sisältävän usein myös viihteellisiä elementtejä. Rahikaisen mukaan oppimispelien tavoitteena

on kehittää pelaajan tietoja ja taitoja sekä ongelmanratkaisukykyä mutta vaikuttaa myös esimerkiksi pelaajan asenteisiin ja arvoihin. Pelien ja pelillisyyden hyödyntämismahdollisuus koulumaailmassa nostetaan esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa: pelillisyyttä mainitaan useissa oppiaineissa erillisenä työtapana, jolla toivotaan muun muassa pystytävän motivoimaan oppilaita aiempaa tehokkaammin (ks. Opetushallitus 2014.)

Opetuksessa on käytetty ja käytetään sekä perinteisempiä että sittemmin yhä enemmän digitaalisiin peleihin. Koulut ovat alkaneet viime aikoina panostaa lisääntyvästi myös pelien vaatimaan laitekantaan hankkimalla kouluille esimerkiksi tabletteja ja pelaamiseen sopivia tietokoneita. Pelien ja pelillistämisen hyödyntämistä opetuksessa on lähestytty myös useissa, lähinnä kasvatus- ja käyttäytymistieteellisissä sekä tieto- ja viestintätekniikkaan liittyvissä keskusteluissa: ympäri maailman on oltu kiinnostuneita esimerkiksi siitä, onko peleillä mahdollista saavuttaa parempia tai pysyvämpiä oppimistuloksia.

Yhdessä syyksi pelien suosioon on nähty niiden mahdollistama aktiivinen osallistuminen. Peleillä ja pelillistämällä on myös todettu voitavan parantaa oppimistuloksia ja saada yleensä kielteisesti oppimiseen suhtautuvia oppijoita innostumaan erilaisista oppisisällöistä. Opetuksessa pelillistetyn ympäristön on havaittu muun muassa innostavan oppijoita osallistumaan aktiivisesti keskusteluihin toisten kanssa, minkä lisäksi etenkin digitaalisten pelien on todettu johtavan usein oppilaiden pidempiaikaiseen sitoutumiseen. Toisaalta pelillistämisen on todettu 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.) Toisaalta viime aikoina on alettu painottaa oppimispelienkin kohdalla myös sitä, että peli itsessään ei välttämättä opeta vielä mitään tai ainakaan riittä parhaan mahdollisen oppimistuloksen saavuttamiseen. Oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, ja parhaimmillaan oppiminen tapahtuu oppijan ja ohjaajan vuorovaikutuksessa erilaisia digitaaliakin työkaluja tukena hyödyntäen (esim. Harinen 2019).

Yhtä kaikki pelien on havaittu vaikuttavan oppimiseen pääsääntöisesti positiivisesti, ja etenkin fasilitoinnilla tuettu pelaaminen on nähty tehokkaaksi. Mobiilisovelluksella pienryhmissä pelattavalla oppimispelillä on huomattu voitavan parantaa myös ainakin joidenkin yläkouluikäisten kouluviihtyvyyttä. Pelit eivät kuitenkaan toimi samalla tavalla kaikkien oppilaiden kanssa, ja selkeiden syy-seuraussuhteiden selvittäminen on koettu tutkimuksissa haastavaksi. Joka tapauksessa opetusmenetelmien monipuolistamisella ja uudistamisella (ml. digitalisaation hyödyntäminen) on katsottu olevan myönteisiä vaikutuksia niin oppilaiden koulussa viihtymiseen, oppimismotivaatioon kuin oppimistuloksiin. Lisäksi niiden avulla on nähty voitavan vahvistaa oppilaiden ajatuksia itsensä ja itseohjautuvuuden kehittämistä tai vaikkapa syventää kaverisuhteita luokassa. (Ks. esim. Koivisto & Koski 2018, 417.)

Lisätyn todellisuuden (AR) ja virtuaalitodellisuuden (VR) hyödyntäminen on noussut esiin myös oppimispelien yhteydessä. Etenkin virtuaalitodellisuuden ja opetuksen yhdistämisen ympärille on syntynyt erilaisia hankkeita, osa turvallisuuskasvatuksenkin sisällöistä, ja myös ensimmäiset kuluttajaversiot VR-laseista ovat tulleet markkinoille jo vuoden 2016 aikana. Esimerkiksi Turun

ammattikorkeakoulun VirPa-hankkeesta (Oliva, Somerkoski, Tarkkanen; Lehto & Luimula 2019a-c) saatujen kokemusten perusteella virtuaaliympäristöjen käyttö oppimisessa sopisi hyvin pelastusalan tarpeisiin, sillä hankkeen kokemusten mukaan se motivoi oppijaa ja sillä saadaan kuvattua tulipaloa ja savun leviämistä realistisesti. Virtuaalitodellisuutta hyödyntävissä ympäristöissä oppiminen näyttäisi kuitenkin hankkeen tutkijoiden mukaan soveltuvan etenkin nuorille ja aikuisille, kun taas pienten lasten paloturvallisuuskasvatukseen sitä ei suositella. Tätä perustellaan sillä, että teknisten laitevaatimusten lisäksi virtuaalitodellisuutta hyödyntävien teknologioiden käyttö edellyttää käyttäjältä paitsi kehittynyttä tasapainoista, myös selkeää ymmärrystä reaali- ja virtuaalimaailman eroista.

Virtuaalitodellisuus ei kuitenkaan ainakaan vielä vuonna 2019 ole muodostunut niin sanotusti suuren yleisön teknologiaksi: tietokoneet, konsolit ja etenkin erilaiset mobiililaitteet ovat yhä pelaamisessa selvästi yleisempiä, niin Suomessa kuin maailmanlaajuisesti (esim. Entertainment Software Association 2018, 5; Kinnunen, Lilja & Mäyrä 2018). Tässä hankkeessa ei lähdetty aktiivisesti kehittämään pelidemoa AR- tai VR-teknologioiden varaan, sillä jo alkuvaiheessa huomattiin, että pelastustoimen organisaatioiden tapaan myöskään oppilaitoksilla ei välttämättä ole käytettävissään eikä mahdollisuuksia hankkia tarvittavaa välineistöä (vrt. Oliva, Somerkoski, Tarkkanen, Lehto & Luimula 2019a). Kuitenkin kiinnostusta uusien teknologioiden hyödyntämiseen on ainakin pelastusalalla (Oliva ym. 2019c; Teikari 2019), joten lopulta tämänkin hankkeen pelien ensimmäisiin testauksiin otettiin mukaan kuin kokeilumielessä myös yksi VR-teknologiaa hyödyntävä sovellus. Tavoitteena oli lähinnä havainnoida sitä, miten lapset ylipäättään suhtautuvat VR-teknologiaan ja millaiseksi he itse näkevät sen potentiaalin oppimisen tukemisessa.

Yhtä kaikki, myös virtuaalitodellisuudesta on ennustettu kehkeytyvän hyvä oppimisen väline. Virtuaalitodellisuutta hyödyntävissä peleissä haaste oppimistavoitteiden ja teknologian parhaan mahdollisen hyödyntämisen välillä tuntuisi kuitenkin korostuvan: uutena teknologiana virtuaalitodellisuus toimii peleissä alkuun todennäköisesti myös hiukan vaatimattomammalla pelimekaniikalla, mutta teknologian kehittyessä myös oppimispeleiltä aletaan kaivata yhä parempaa pelillistä sisältöä. (Rahikainen 2016.) Jatkuvasti kiihtyvän digitalisaation tarjoamat mahdollisuudet ovat kuitenkin suuret, ja aika näyttää, miten virtuaalitodellisuus lopulta tulee mukaan paitsi ihmisten vapaa-aikaan, myös kouluihin ja oppimisen välineeksi.

Pyrittäessä turvallisuusviestinnän ja -kasvatuksen kehittämiseen ei voida sivuuttaa kysymystä sen vaikutusten ja vaikuttavuuden arvioinnista. Viestinnän vaikuttavuuden arviointi on nähty haastavaksi, ja pelastustoimessa se on puhuttanut niin tutkijoita kuin käytännön työhön osallistujia etenkin turvallisuuskasvatuksen yhteydessä. Raportin seuraavassa alaluvussa paneudutaan viestinnän vaikutusten ja vaikuttavuuden arviointiin hiukan syvemmin.

### 3.4 Viestinnän vaikutukset ja vaikuttavuus

Viestinnän vaikutukset, vaikuttavuus ja niiden arviointi puhuttavat laajasti. Näin tapahtuu myös pelastustoimessa: viestinnän seuranta, arviointi ja kehittäminen koetaan hankalaksi. Valtakunnalliset mittarit puuttuvat, ja yleensä viestintää seurataan lähinnä määrällisesti suoritteita ja tuotoksia laskemalla. Arviointi ja mittaaminen puhuttavat etenkin turvallisuusviestinnässä: suoritteet tilastoidaan määriteltyjen kriteerien mukaan PRONTO-järjestelmään, ja niitä seurataan sekä vertaillaan valtakunnallisesti. PRONTO-järjestelmään kirjataan järjestetyt turvallisuuskoulutukset, kampanjoihin osallistuminen, yleisötilaisuudet ja turvallisuusviestinnän media-aktiivisuus. Lisäksi pelastuslaitoksilla saatetaan tehdä mediaseurantaa (joko itse tai ostettuna), mitata yksittäisten kampanjoiden onnistumista, toteuttaa asiakastyytyväisyyskyselyjä tai seurata mainebarometrien tuloksia. (Harinen 2018.)

Viestinnän **vaikutusten** mittaamisella tarkoitetaan yleensä suhteellisen nopeasti havaittavissa olevia konkreettisia muutoksia, kuten muutosta kohderyhmien toiminnassa heidän saamiensa uusien ohjeiden mukaiseen suuntaan. **Vaikuttavuudella** viitataan taas pidempikestoiseen ilmiöön, joka syntyy usein vasta vuosien viiveellä. Myös vaikuttavuus todennetaan seuraamalla konkreettisia muutoksia, ja esimerkiksi laajaa yhteiskunnallista vaikuttavuutta voidaan odottaa saavutettavan yleensä 3–5 vuoden aikajänteellä. (Sisäministeriö 2018b, 30–31.) Turvallisuusviestinnässä tavoite onkin selkeä: tavoitteena on, että ihmiset ajattelisivat ja toimisivat niin, että onnettomuuksien riski pienenesi ja yhteiskunnista tulisi entistä turvallisempia.

Pelastustoimen turvallisuusviestinnän strategian (Sisäministeriö 2012) mukaan turvallisuusviestinnässä tulee ”arvioida ja mitata sekä kehittää turvallisuusviestinnän vaikuttavuutta mm. palveluiden saaman palautteen ja sosiaalisen median avulla”. Yksittäisten viestintätekojen todellisia ja konkreettisia vaikutuksia on kuitenkin vaikea todentaa, sillä yhtäältä viestintää vastaanotetaan monista lähteistä ja toisaalta onnistuminen todetaan käytännössä usein silloin, kun vahinkoja ei synny. Myös tavoitteet vaihtelevat tilanteittain ja kohderyhmittäin. (Ks. Häkkinen 2010.) Vaikka esimerkiksi paloturvallisuuskampanjoista on tullut tärkeä osa suomalaista kampanjakenttää, myös niiden arviointi on selvitysten mukaan edelleen suurelta osin vakiintumatonta (Pedak, Mankkinen & Koltola 2016).

Arvioinnin tavat ovat seuranneet aina myös aikaansa: nykyisin olisikin viestinnän tutkijoiden mukaan kiinnitettävä erityistä huomiota esimerkiksi median käytön muutoksiin, yleisöjen sirpaloitumiseen, uudenlaisiin ja erilaistuviin sukupolvikokemuksiin sekä kohderyhmien heterogeenisyyteen. Pelkkä viestinnän määrällisten suoritteiden mittaaminen ei riitä, vaan tavoitteiden täyttymisen tarkasteluun tarvittaisiin myös laadullisia mittareita. Nykyisin nähdään myös, että viestinnän mittaamisen tulisi yhä vahvemmin keskittyä tehtyjen toimenpiteiden arvioinnin sijaan sen tarkasteluun, millaisia vaikutuksia toiminnalla on ympäristöön. On peräänkuulutettu tulevaisuuteen suuntaavaa viestinnän mittaamista ja arviointia sekä rohkeutta myös mittarien laadintaan sekä todettu, että viestinnän tulosten, vaikutusten ja vaikuttavuuden yhteys organisaation strategiaan tulisi pystyä todentamaan entistä selvemmin. Lisäksi arvioinnissa tulisi huomioida mittaamisen mahdolliset sivuvaikutukset: vääränlaiset mittarit saattavat ohjata toimintaa väärään suuntaan.



Mediamaiseman muuttuessa mittaaminenkin siis muuttuu: enää viestinnän vaikuttavuuden todentamiseen ei riitä, että keskitytään mittaamaan vain organisaation tiedotteiden läpimenoa valtakunnanmediassa, organisaation ostamien ilmoitusten näkyvyyttä tai organisaation omien kanavien käyttäjämääriä, vaan mittaamisen tulisi esimerkiksi Juholinin ja Luoma-ahon (2017) mukaan kohdistua yhä enemmän myös ”jaettuun ja haettuun mediaympäristöön” (sosiaalinen media, hakukoneet). Turvallisuusviestinnän osalta uudenaikaisissa, laadullisemmissa lähestymistavoissa vaikuttavuutta arvioidaankin esimerkiksi kampanjan saaman näkyvyyden ja sen herättämän keskustelun ja reaktioiden perusteella sekä toisaalta arvioimalla itse kampanjan sisältöjä ja toimivuutta.

Edellä mainitut viestinnän mittaamisen haasteet tunnistetaan myös pelastuslaitoksilla: viestinnän vaikuttavuuden mittaaminen ei ole yksiselitteistä ja uusia mittareita sekä pitkäjänteistä mittaamis- ja arviointityötä kaivataan. (Ks. esim. Harinen 2018; Pedak, Mankkinen & Kolttola 2016; Rekola, Itkonen & Saine-Kottonen 2017; Sisäministeriö 2018b.)

## 4 Lasten kertomaa

### 4.1 Turvallisuus on sääntöjä, vaarojen poissaoloa ja hyvinvointia

Haastatellut lapset merkityksellistävät turvallisuutta pääsääntöisesti oman elämänsä kautta ja asemoivat siihen liittyvät ilmiöt lähelle arkeaan. Lisäksi näkemyksissä turvallisuudesta heijastuvat toisilta kuullut tai median välittämät viestit esimerkiksi tapahtuneista onnettomuuksista. Esiin nousevat niin hyvinkin konkreettiset asiat, kuten heijastimet tai suojatiet, kuin abstraktimmatkin ilmiöt, kuten esimerkiksi se, että *on vain hyvä olla*. Lapset nostavat haastatteluissa esiin usein myös erilaiset turvallisuuden edistämiseen liittyvät säännöt sekä painottavat omaa vastuutaan niiden noudattamisessa. *Ajetaan reunoilla ja käytetään kypärää eikä avata ovea tuntemattomalle tai lähdetä kenenkään tuntemattoman kyytiin*.

Haastateltujen lasten tuntuu välillä olevan vaikea ylipäättään sanallistaa turvallisuutta: *en osaa selittää, se on vaan sitä että on turvallista olla*. Helpoimmalta turvallisuuden sanoittaminen tuntuu paitsi oman elämän konkreettisten esimerkkien kautta (*musta tuntuu turvalliselta kun mä oon mun koiran kanssa*), myös sen vastakohtaan eli turvattomuuden tai pelkojen ja niiden hallintakeinojen kautta (*jos illalla on ollut pitkään netissä niin saattaa tarvita lisää unileluja ja extrahalin äitiltä*). Myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Vornanen 2000) on huomattu, että esimerkiksi nuorilla turvallisuus jäsenyy usein negaation avulla: mitä vähemmän turvattuun lisääviä seikkoja ympäristössä tunnistetaan, sitä turvallisemmalla se tuntuu.

Turvallisuutta jäsennetäänkin haastatteluissa myös vaarojen ja uhkien kautta näkemällä turvallisuus niiden poissaoloksi (vrt. Ojala 2012). Turvallisuus tarkoittaa haastatelluille lapsille myös sitä, että *ei ole sotia, ei tule vaaratilanteita, kukaan ei kuole eikä muutenkaan satu mitään paha*. Moni tuo haastatteluissa esiin sen, kuinka suomalaisten tulisi olla onnellisia saadessaan elää turvassa. Lasten näkökulmasta turvattomuutta lisääviä, jännittäviä tai pelottavia asioita ovat muun muassa murtovarka, vieraat humalaiset, vilkas liikenne, kauhuelokuvat, tulipalot, kaduilla ohikulkijoita pelottelevat klovneiksi pukeutuneet ihmiset tai itsensä paljastajat. Myös tässä korostuvat lapsen lähiympäristössä vaikuttavat tekijät: enemmän kuin vaikkapa kansainvälistä rikollisuutta, terrorismia tai muita globaaleja uhkia (sotia lukuun ottamatta), lapset liittävä turvattomuuden tunteita asioihin, joihin ovat mahdollisesti törmänneet tai joista heitä on ainakin varoiteltu. *Juopot ja narkkarit tossa Alepan edessä tai teinit jotka polttaa ja juo ja puhuu tyhmiä* saattavat tuntua lasten näkökulmasta hyvinkin pelottavilta. Osa kertoo vanhempien varoittaneen itsensä paljastajista tai kyytiin houkuttelijoista, ja näiden osalta säännöt ovatkin selvät: *vieraiden kyytiin ei mennä, houkuttelijoilta ei saa ottaa karkkia eikä oudoille tuntemattomille puhuta*.

Lapset puhuvatkin peloistaan haastatteluissa suhteellisen paljon. Esiin nousevat paitsi rikollisuus ja muut vastaavat konkreettiset, usein tahalliseen kiusantekoon liittyvät security-

turvallisuutta uhkaavat ilmiöt, myös muun muassa Kirmasen (2000) lasten yleiseksi pelonaiheiksi tunnistamat hylätyksi joutuminen, jonkin yhteisen ulkopuolelle jääminen tai se, että läheisille sattuu jotain ikävää: *on mukavaa kun ei kiusata, kun kaikki on hyvin eikä kellekään satu mitään paha.*

Mitä tutummasta henkilöstä, paikasta tai asiasta on kyse, sitä turvallisemmaksi tässä haastatellut lapset sen kokevat. Turvallista on lasten mukaan kotona ja koulussa, turvatonta taas esimerkiksi ulkona pimeässä. Turvattomuuden tunne lisääntyy myös yksin oltaessa ja pimeään lisääntyessä. Sisällä olo koetaan pääsääntöisesti turvallisemmaksi kuin ulkona oleminen, muun muassa siksi että *siellä on tuttuja juttuja ja ovet saa lukkoon*. Myös esimerkiksi Niemelä ja Lahikainen (2000, 10) ovat todenneet, että etäisemmät asiat luovat ihmisille yleensä helpommin turvattomuutta ja läheiset (kuten ihmissuhteet) taas turvallisuutta. Toisaalta jos läheiset asiat eivät ole kunnossa, ne luovat turvattomuutta, kun taas globaalit asiat – vaikka olisivatkin kunnossa – eivät itsessään tai yksin auta luomaan turvallisuutta. Kuitenkin ollessaan kunnossa ne vähentävät koettua turvattomuutta. Yksi haastatelluista lapsista tuokin esiin myös sen, että toisinaan kotonakin saattaa tuntua turvattomalta: *jos äiti ja isä riitelee, niin tulee turvaton olo... sill on parempi olla yksin ulkona, potkia vaikka palloa tai jotain*.

Haastatellut lapset merkityksellistävät turvallisuutta myös heitä ympäröivien sosiaalisten suhteiden avulla. Turvalliselta olo tuntuu esimerkiksi silloin, kun tietää itsellään olevan kavereita tai *ei kiusata*. Jokainen kertoo myös tuntevansa olonsa turvallisiksi esimerkiksi *oman perheen, äidin ja isän, mummon tai vanhempien ja sisarusten* kanssa. Osa kertoo myös kavereiden läsnäolon tilanteissa lisäävän turvallisuutta, ja etenkin ulkona pimeässä liikutaan mieluummin porukassa kuin yksin.

Yksittäisistä turvallisuuden osa-alueista haastatteluissa nousevat spontaanisti esiin ensimmäiseksi liikenneturvallisuuteen liittyvät asiat: heijastimet, pyöräilykypärät, valot ja liikennesääntöjen muistaminen koetaan tärkeiksi. Haastattelujen edetessä mukaan puheeseen ilmaantuu kuitenkin vaihtelevasti myös esimerkiksi paloturvallisuuteen, rikollisuuteen, koulupäivän aikaiseen hyvinvointiin tai oman kokonaisvaltaisen turvallisuudentunteen ylläpitämiseen vaikuttavia seikkoja.

Turvallisuusasiat eivät näyttäydy tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden parissa erityisen puhuttavina tai yleisesti kiinnostavina asioina. Lähinnä turvallisuusteemoista kerrotaan keskusteltavan kavereiden kanssa silloin, jos on sattunut jotain merkittävää, joku on joutunut onnettomuuteen tai jokin asia lähiympäristössä pelottaa. Myös silloin, jos koulussa on käsitelty joitain mielenkiintoisia turvallisuuteen liittyviä asioita, asiat saattavat nousta esiin myös oppituntien ulkopuolisissa keskusteluissa. Kuitenkin pääsääntöisesti lapset toteavat, että *ei näistä oikein puhuta*. Se, kuinka paljon koulussa käsitellyistä turvallisuusteemoista kerrotaan keskusteltavan kotona vanhempien kanssa, jakaa lapset kahteen ryhmään: osa kertoo puhuvansa asioista suhteellisen paljon ja kertovansa esimerkiksi koulujen poistumisharjoituksista aina myös vanhemmilleen, kun taas osa ei kerro käsittelevänsä koulussa puhuttuja aiheita vanhempien kanssa ollenkaan. Poikkeuksen tähän tekevät kuitenkin mahdolliset kouluissa toteutetut turvallisuusasiatuntijoiden vierailut: jos koulupäivän aikana on päässyt tapaamaan esimerkiksi poliisia tai pelastustoimen edustajaa, siitä riittää asiaa lähes jokaisella myös kotona jaettavaksi.

Etenkin poliisin suosittelemat heijastimet, polkupyörän valot tai muut vastaavat turvavarusteet ovat saaneet osan innostumaan koulupäivän jälkeen vanhempineen myös ostoksille: *mentiin koulun jälkeen Tokmannille ja ostettiin pyörään ne valot.*

Turvallisuus näyttäytyy haastateltujen lasten puheessa sekä safety- että security-näkökulmista. Security-näkökulmasta turvallisuutta lähestytään esimerkiksi puhuttaessa rikollisuuden torjunnasta tai luottamuksesta pelastusviranomaisten apuun mahdollisessa tulipalotilanteessa. Osa mainitsee myös vaikkapa turvajärjestelmät, ovien lukitsemisen, turvallisuuteen liittyvät säännöt, lakisääteiset poistumisharjoitukset tai valvontakamerat turvallisuutta lisäävinä keinoina. Puhuttaessa turvattomuudesta ja peloista security-tyyppiset ilmiöt korostuvat: eniten lapset kertovat pelkäävänsä rikoksia. Safety-näkökulmasta lapset lähestyvät turvallisuutta taas puhuessaan esimerkiksi turvallisuudesta hyvänolon tunteena tai korostaessaan oman toiminnan (*en polta kynttilöitä yksin, ajan tien reunassa*) tai oikeanlaisten varusteiden (*pyöräilykypärä, heijastinliivi*) merkitystä tulipalojen ehkäisyssä tai tapaturmien välttämässä. Sääntöjen noudattaminen liittyy sekä omaan vastuuseen turvallisuuden edistämässä että luottamukseen siitä, että muut noudattavat samoja sääntöjä; turvallisuus on siis ainakin tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten mielestä yhteinen asia. Joissakin aiemmissa tutkimuksissa (esim. Lindfors, Somerkoski, Kärki & Kokki 2017) on havaittu, että lapsilla ja nuorilla olisi taipumusta määritellä turvallisuutta security-tyyppisesti selvärajaisemmin ulkoa ohjattavana ja esimerkiksi vaarojen, riskien tai uhkien puutteena. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset näyttäisivät sisällyttävän siihen kuitenkin myös useita safety-turvallisuuteen liittyviä ilmiöitä korostaen etenkin omaa vastuutaan onnettomuuksien ennaltaehkäisyssä.

Myös hankkeessa aiemmin haastatellut opettajat näkevät turvallisuuden monitahoiseksi ilmiöksi, johon kuuluvat paitsi riskien ja uhkien poissaolo myös ihmisen oma tunne turvallisuudesta sekä vastuu sen ylläpitämisestä (Harinen 2019). Yhtä kaikki opettajien turvallisuuskäsitys on hankkeeseen osallistuneiden lasten spontaaneja turvallisuuskäsityksiä laajempi: lapsille turvallisuuskin näyttää lopulta ennen kaikkea suhteessa omaan elämänpiiriin, vaikka sittemmin lapsen kasvaessa ja elinpiirin laajentuessa myös lapsen turvallisuuskäsitys jatkuvasti laajenee (esim. Niemelä 2000b; Vornanen 2000). Eri ikäryhmien turvallisuuskäsitysten yhteen tuomisella onkin todettu voitavan laajentaa myös turvallisuuskasvatuksen näkökulmia: esimerkiksi joissakin osallistavissa kokeiluissa on huomattu, että ”lasten maailmasta” aikuisten ympäristöön tuodut näkemykset ovat tuoneet turvallisuuskasvatukseen uudenlaisia näkökulmia (ks. esim. Kauppinen 2018).

Haastatteluihin osallistuneet lapset näkevät mahdollisuutensa vaikuttaa turvallisuuteen parhaiten noudattamalla sääntöjä tai ylipäätään toimimalla itse järkevästi. Jos jokin pelottaa, käydetään myös erilaisia aktiivisia pelonhallintastrategioita (vrt. esim. Kirmanen 2000; Vornanen 2000), kuten muiden asioiden ajatteleminen tai jonkin kivan leikin aloittaminen. Aina se ei kuitenkaan välttämättä riitä, vaan lapset tietävät että joskus täytyy turvautua myös joko viranomaisen (*soitetaan palokunta*), opettajan (*jos joku kiusaa niin pitää kertoa opelle*) tai muiden aikuisten apuun (*jos kaveri kaatuis pyörällä ja jos kävis pahasti niin pyytäisin apua joltain aikuiselta*). Luottamus viranomaisiin vaikuttaisi lasten keskuudessa vahvalta: palomies voi yhtäältä *pelastaa ihmiset ja sammuttaa tulipalot*, mutta toisaalta myös *neuvoa mitä tehdä jos*

*jotain sattuu. Poliisi voi taas estää roistoja tekemästä paha* tai pitää yllä turvallisuudentunnetta *vain olemalla siinä*. Opettajan rooliksi turvallisuuden edistämisessä nähdään etenkin neuvojen antaminen ja rohkaiseminen, toisinaan myös lohduttaminen, mutta opettajan katsotaan voivan tarpeen tullen myös auttaa konkreettisesti esimerkiksi tulipalo-, kiusaamis- tai riitatilanteissa: *ope voi puuttua asiaan*. Vanhemmilta kaivataan niin ikään paitsi konkreettista apua (*voi tuoda autolla kouluun jos on paljon liikennettä*), myös tukea, kannustusta, neuvoja sekä tarvittaessa lohtuakin. Esimerkiksi Kirmasen (2000, 141) mukaan etenkin alle kouluikäisille lapsille läheiset ihmissuhteet ja erityisesti suhteet läheisiin turvahahmoihin ovatkin tärkeimpiä sekä turvan että pelon lähteitä: myös kaukaisimmat uhat välittyvät lapsen maailmaan pääsääntöisesti näiden suhteiden kautta. Kahdeksanvuotiailla sekä ystäväpiirin että median merkitys myös pelkojen muodostumisessa lisääntyy kuitenkin koko ajan, ja tässäkin haastattelujen lasten puheet tukevat ajatusta siitä, että kouluikäiset lapset tarvitsevat pelkojensa hallintaan niin omia strategioitaan kuin tiedollista ja emotionaalista tukea.

Turvallisuus koetaan lopulta lasten parissa tärkeäksi, ja kokonaisvaltainen turvallisuus sekä sen myötä myös oma hyvinvointi näyttäytyvätkin arvoina, joita lapset osaavat arvostaa. Yhtäältä lasten mukaan on tärkeä *tietää, mitä tehdä jos jotain sattuu*, mutta toisaalta lapset kokevat ylipäättään tärkeäksi, että voivat kokea olonsa turvalliseksi. *Tuntuu hyvältä tietää että on turvassa, ei ole kiva pelätä*. Moni muistuttaa myös erikseen, että *meidän pitäisi Suomessa muistaa että joka paikassa ei ole yhtä turvallista, voi olla sotaa ja kaikkea paha*.

Lapset ovat kiinnostuneita myös tulipaloista ja muista onnettomuuksista. Lasten ja nuorten kiinnostus tulta kohtaan on tullut esiin muuallakin: esimerkiksi Somerkoski (2012) havaitsi lasten ja nuorten luvaton syytelyä Suomessa koskeneessa tutkimuksessaan, että motiivina syytelyyn on usein lapsen tai nuoren uteliaisuus tai tulen kiinnostavuus elementtinä. Tässä tutkimuksessa haastatellut lapset eivät kuitenkaan vaikuttaisi olevan kiinnostuneita niinkään syytelystä vaan näkevät tulipalot mieluummin itsen ulkopuolisena, ilman muuta ei-toivottavana mutta toisaalta myös jännittävänä ilmiönä. Tuli kiinnostaa elementtinä, mutta samalla se pelottaa ja se halutaan pitää tietyn etäisyyden päässä: esimerkiksi kynttilöitä ei haluta polttaa muutoin kuin vanhempien ollessa lähellä. Toisaalta tässä tutkimuksessa ei oltu erikseen kiinnostuneita nimenomaan tahalliseen syytelyyn, joten siitä ei myöskään kysytty lapsilta suoraan. Lisäksi Somerkoskenkin tuloksiin peilaten on aiheellista pohtia, jääkö osa lasten luvattomasta syytelystä joka tapauksessa piiloon esimerkiksi siksi, että lapset eivät välttämättä kerro syytelystä aikuiselle. Lisäksi luontaisesti utelias alakoululainen saattaa omasta mielestään ainoastaan ”opetella kokeilemalla”, jolloin hän ei välttämättä edes tiedosta toimivansa ohjeiden vastaisesti. Somerkoski näkeekin, että lasten luvattoman tulen käsittelyn ilmiö on Suomessakin yleisempi kuin luullaan, ja samansuuntaisia tuloksia on hänen mukaansa saatu myös muun muassa Italiasta. Suurin osa lasten ja nuorten luvattomasta syytelystä ei tule koskaan aikuisten tietoon. (Somerkoski 2012, 169, 171–173.)

Lapset näkevät turvallisuuden siis etenkin oman elämänsä kautta, usein hyvinkin konkreettisesti. Samaan aikaan se nähdään myös laaja-alaisesti sekä abstraktina sisäisenä tunteena että konkreettisina arjen valintoina. Lasten vastauksissa näkyvät opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissakin mainitut oma toiminta ja vastuu arjen turvallisuuden edistämisessä. (Ks. Esim. Halinen 2015; Lindfors, Somerkoski, Kokki & Kärki 2017; Opetushallitus 2014; Puolitaival

& Lindfors 2019.) Tälle saattaa kuitenkin osasyynä olla se, että haastattelut tehtiin koulupäivän aikana, oppilaitosympäristössä. Haastattelujen toteuttaminen koulupäivän aikana saattoi saada oppilaat myös vastaamaan tietyllä tavalla, mahdollisesti niin kuin he olettivat heidän odotettavan tai toivottavan vastaavan. (Haastattelupaikan valinnan mahdollisista vaikutuksista tuloksiin ks. esim. Valkonen 2016, 60–62.)

## 4.2 Turvallisuustietoa vanhemmilta, opettajilta, viranomaisilta ja Youtubesta

Lapset kertovat oppineensa turvallisuuteen liittyvistä asioista useasta lähteestä. Jokainen kertoo käyneensä arjen turvallisuuteen liittyviä asioita läpi paitsi vanhempiensa, myös koulussa opettajan kanssa. Moni muistaa myös esikoulussa käsitellyjä teemoja, joita ovat olleet muun muassa varomaton tulenkäyttö tai tien ylittäminen suojatietä pitkin. Lisäksi turvallisuusteemoista on opittu kouluilla vierailleilta asiantuntijoilta (Liikenneturva, pelastustoimi, poliisi), Youtube-videoista, televisiosta ja muutama myös tietokone- tai kännykkäpeleistä. Joku mainitsee erikseen myös Päivä paloasemalla -tapahtuman tai tutustumisen paloautoon jossakin yleisötapahtumassa, ja yksi kertoo käyneensä Poliisimuseossa. Toisaalta muutama haastatteluun osallistuneista lapsista toteaa myös, ettei turvallisuusasioita ole sen kummemmin tarvinnut erikseen opettaa: *me vaan tiedetään nää.*

Lindforsin, Somerkosken, Kokin ja Kärjen (2017, 11) tutkimuksen mukaan koulu näyttäisikin olevan Suomessa merkittävä turvallisuuskasvatuksen lähde, mikä saa tukea myös tämän tutkimuksen haastatteluista. Kouluissa käsitellyistä paloturvallisuusteemoista haastatteluihin osallistuneet lapset muistavat poikkeuksetta ensimmäisenä poistumisharjoitukset. Jokainen muistaa myös erikseen mainita, että tulipalon sattuessa pitää seurata opettajan ohjeita ja mennä opettajan johdolla jonossa ulos mahdollisimman nopeasti. Kokoontumispaikka on jäänyt mieleen, ja moni muistaa mainita erikseen myös edellistalvena toteutetut harjoitukset, jolloin *joutui palelemaan siellä kentällä.*

Muina kouluissa opittuina yksittäisinä turvallisuustietoina ja -taitoina nousevat esiin etenkin liikennesäännöt ja -merkit, elvytys ja muut ensiaputaidot sekä hätänumeroon soittaminen. Jokainen muistaa mainita pyöräilykypärän ja heijastimet, ja joissain puheenvuoroissa nousee esiin myös kiusaamisen estäminen. Lähinnä lasten puheessa painottuvat turvallisuuskasvatuksenkin yhteydessä konkreettiset asiat, joista heille on jäänyt jokin fyysinen muistijälki. Etenkin asiantuntijavierailujen aikana saadut konkreettiset vinkit esimerkiksi hyvistä heijastinmalleista tai toiminnasta mahdollisissa tulipalotilanteissa ovat jääneet lapsille mieleen hyvin. Yksi muistaa mainita turvallisuuteen liittyvänä opetussisältönä myös luonnonsuojelun.

Oppilaitosten turvallisuuskasvatuksen sisällöistä ja toteutuksesta puhuttaessa niin aiemmin haastateltujen opettajien (ks. Harinen 2019) kuin tässä haastateltujen lasten puheissa näkyvät valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden sisällöt, kuten itsenäinen ja turvallinen liik-

kuminen lähiympäristössä sekä erilaisissa vaaratilanteissa tarvittava toiminta. Lisäksi vastauksissa näkyvät useat oppilaitoksia sitovat, kouluturvallisuuteen liittyvien lakien, asetusten ja määräysten velvoitteet. Normatiiviset asiakirjat määrittävät selvästi siis ainakin tähän hankkeeseen osallistuneiden oppilaitosten arkea. Lapset muistavat oppineensa koulussa turvallisuusteemoista etenkin yhdessä tekemällä ja harjoittelemalla. Osa kertoo koulussa pelatun myös digitaalisia pelejä, mutta yleensä turvallisuusteemoista kerrotaan opitun konkreettisesti esimerkiksi ympäristön vaaranpaikkoihin tutustumalla, läheltä piti -tilanteita läpikäymällä, ensiapua harjoittelemalla tai poistumisharjoituksilla. Moni kertoo opettajan myös elävöittäneen turvallisuuskasvatusta kertomalla tositarinoita omasta elämästään. Myös opettajat itse kertoivat hankkeessa aiemmin toteutetuissa haastatteluissa pyrkivänsä kertomaan turvallisuusasioista lapsille konkreettisesti, sitomalla niitä lapsen ja omaan elämäänsä, lähelle yhteistä arkea (ks. Harinen 2019). Esimerkiksi tarinat opettajien sukulaisten polkupyöräonnettomuuksista ja kypärän merkityksestä niistä selviytymisessä ovat jääneet mieleen monille. Yhdessä luokassa myös pyöräilykypärän käyttöön kannustanut *vesimelonivideo* puhuttaa monia: *siitä näki kyllä miten käy jos ei käytä kypärää.*

Vanhempien kanssa lapset kertovat puhuneensa muun muassa siitä, kuinka vieraiden kyytiin ei tule mennä tai ovea avata tuntemattomille. Lisäksi vanhempien kanssa on opeteltu arjen liikenne- ja paloturvallisuuteen liittyviä seikkoja sekä hätänumeroon soittamista, ja myös kotona koulun jälkeen noudatettaviksi tarkoitettuja sääntöjä on käyty yhdessä läpi: *Mä en saa polttaa kynttilöitä tai käyttää hellaa. Mikroa saa käyttää ja leivänpaahdinta. Pitää noudattaa sääntöjä.* Jokainen on käynyt myös koulumatkansa vaaranpaikat läpi yhdessä vanhempien kanssa, vaikka kaikki eivät toisaalta kokisi tarvitsevansa näin perustason oppeja enää: *Äiti aina jankkaa samoja asioita, mä tiedän ne jo. Ei mua pelota kun käytän suojatietä ja ajan varovasti.*

Lapset kertovat lopulta hyvin eritasoisesta turvallisuuskasvatuksesta etenkin kodin roolista puhuttaessa: siinä missä osa kertoo opetelleensa yksityiskohtaisesti vanhempiensa kanssa niin liikennesääntöjä, paloturvallisuusohjeita kuin jopa alkusammutusvälineiden käyttöä, joku toinen saattaa todeta, ettei näistä ole puhuttu kotona ollenkaan. Usein syyksi turvallisuusteemojen sivuuttamiselle kotona mainitaan, että *ei niistä tarvii puhua kun ne tiedetään jo.* Se, millainen turvallisuuskulttuuri perheessä vallitsee ja millä tasolla vanhempien turvallisuusosaaminen on, määrittääkin vahvasti myös sitä, millaista turvallisuuskasvatusta lapset saavat lähiympäristössään. Jos vanhemmat toimivat esimerkiksi turvallisuusalalla tai ovat muuten erityisen kiinnostuneita turvallisuusasioista, tämä heijastuu myös lasten näkemyksiin. Lasten vastauksissa näkyvät toisinaan myös yhteiskunnallisesti ajankohtaiset aiheet, minkä taas voi olettaa heijastavan esimerkiksi vanhempien seuraamaa yhteiskunnallista keskustelua tai siihen osallistumista. Esimerkeiksi tällaisista, mediassa esillä olevien teemojen näkymisestä aineistossa käynevät muun muassa seuraavat otteet haastatteluaineistosta: *palomieskin voi auttaa rikosten selvittämisessä kun poliiseista on pulaa tai poliisi voi auttaa löytämään taloista hometta sen koiransa kanssa.* Ajatusta perheiden yhteiskunnallisen tietoisuuden näkymisestä lasten puheissa tukevat myös aiemmin hankkeessa haastateltujen opettajien näkemykset.

Myös koulujen turvallisuuskulttuurit ja resurssit sekä opettajien turvallisuusosaaminen heijastuvat lasten vastauksissa. Luokissa, joihin järjestetään säännöllisesti esimerkiksi pelastustoimen vierailuja, myös paloturvallisuusasiat nousevat korostetusti esiin. Lapset, jotka eivät

muista osallistuneensa koulussa pelastustoimen edustajan pitämälle turvallisuusteemaiselle oppitunnille, mainitsevat paloturvallisuuskasvatukseen liittyvinä teemoina yleensä hätänumeron ja poistumisharjoitukset. Sen sijaan luokissa, joissa pelastustoimen edustajan kerrotaan vierailleen, tulevat haastatteluissa mieleen edellä mainittujen lisäksi esimerkiksi savun vaarallisuus, märkien pyyhkeiden käyttö tai ovien ja ikkunoiden sulkeminen tulipalossa. Yhtä kaikki jokainen haastateltu näyttäisi tietävän, että talon palaessa on tärkeä päästä nopeasti ulos ja soittaa apua, ja myös hätänumero 112 on jäänyt mieleen. Osa muistaa mainita myös muiden varoittamisen tai sen, että *ei saa jäädä keräilemään tavaroita*.

Turvallisuuskasvatuksen teemoista lasten puheissa korostuvat turvallisuuteen liittyvät tiedot sekä niistä johdetut käytännön taidot. Asenteiden kehittymiseen tähtävää opetusta lapset eivät erikseen mainitse, mikä selittynee sillä, ettei asenteita opeteta tietoisesti yksittäisinä opetussisältöinä vaan ne muodostuvat ja niitä ylläpidetään osana arjen opetus- ja kasvatus-työtä ja koulupäivän kulkua. Turvallisuusmyönteistä asennetta vahvistetaan paitsi turvallisuuteen liittyvien tietojen antamisella, myös valmiuksien antamisella toimimiseen mahdollisissa hätätilanteissa sekä ohjeistamalla turvallisuutta edistävään toimintaan koulupäivän aikana ja sen ulkopuolella. Aikaisemmin hankkeessa haastateltujen opettajien listaamista peruskoulun kakkosluokkalaisille suunnatun turvallisuuskasvatuksen tärkeimmistä teemoista lasten puheissa näyttäytyvät etenkin arjen turvallisuuteen liittyvät tiedot ja taidot, kuten hätänumeroon soittaminen ja turvallisuutta edistävä toiminta eri ympäristöissä sekä kiusaamisen estäminen ja oman fyysisen turva-alueen rajojen ylläpitäminen. Sen sijaan opettajien haastatteluissaan usein esiin nostama turvallinen netin käyttö ei nouse lasten haastatteluista esiin yhdessäkään. (Vrt. Harinen 2019.)

### 4.3 Jos lapset saisivat päättää

Lapset nostavat toimivimmaksi ja kiinnostavimmaksi turvallisuuskasvatuksen menetelmäksi itse kokeilemisen, ja ylipäätään toiminnalliset menetelmät innostavat: *jos pääsisi kokeilemaan itse sitä sammuttamista*. Osalla on mukavia muistoja myös vaikkapa siitä, kun *pääsi kokeilemaan tuon ison tien ylittämistä yhdessä harjoittelijoiden kanssa*. Joku kertoo katsovansa mielellään videoita ja voisi ajatella niiden toimivan myös turvallisuusteemoista oppimisessa. Toisaalta tässäkin mielipiteet jakaantuvat: yksi toteaa esimerkiksi, että *videot on muuten kivoja mutta ei niistä opi mitään*, ja toinen taas mainitsee, että *ei videot sovi näin tylsiin aiheisiin*.

Monessa haastattelussa nousevat spontaanisti esiin myös erilaiset muut digitaaliset menetelmät, ja muutamat lapsista mainitsevat erikseen pelit tässäkin yhteydessä. Kuitenkin turvallisuuskasvatuksen yhteydessä mieleen tulevat varsinaisten digitaalisten pelien sijaan mieluummin esimerkiksi turvallisuusteemaiset tehtävät, jotka koetaankin mielekkäiksi – etenkin jos niitä saa tehdä ryhmissä. Huomio ryhmätyöskentelyn toimivuudesta ja koetusta mielekkyydestä saa tukea myös hankkeen havainnointiaineistosta: itse haastattelut, haastattelujen yhteydessä lasten kanssa kokeillut pohdintatehtävät ja työpajoissa toteutettu pelin ideointi innostivat lapsia etenkin jos niitä sai tehdä pienryhmissä. Myös ryhmien muodostaminen ja



mahdolliset yllätykset niiden lopullisissa kokoonpanoissa näyttäisivät tuovan tilanteeseen oman jännityksensä.

Ihan jokainen haastatteluihin osallistuneista lapsista ei kuitenkaan vanno pelkän itse tekemisen tai kokeilemisen nimeen. Muutama toteaa ykskantaan, että kaikkein mukavinta olisi oppia turvallisuudesta joko omaa opettajaa tai muita asiantuntijoita kuuntelemalla: *musta on kivempi kuunnella, en jaksa aina tehdä ite.*

Lapset kaipaisivat lisätietoa etenkin poliisin ja palomiehen työpäivistä ja toivoisivat, että niistä voisi kuulla ammattilaisilta itseltään. Toisaalta lapset eivät ainakaan tiedosta itsellään olevan erityisemmin tarvetta turvallisuuden edistämiseen liittyvälle lisätiedolle. Tämän voi olettaa johtuvan yhtäältä siitä, että turvallisuudesta koetaan puhutun jo eri tahoilla paljon, mutta toisaalta myös siitä, että lapset eivät välttämättä ole edes tietoisia kaikista niistä ilmiöistä, joihin liittyvistä turvallisuustekijöistä saattaisivat jossain vaiheessa tarvita lisätietoja. Tämän voi nähdä yhtäältä turvallisuuskasvatuksen haasteeksi mutta toisaalta myös positiiviseksi asiaksi: turvallisuuskasvatusta annetaan jo runsaasti, ja toisaalta kahdeksanvuotiaan ei välttämättä ole edes hyvä olla tietoinen kaikista niistä uhkista ja vaaratilanteista, joilta saattaa joutua vielä myöhemmin elämässään suojautumaan.

Lapset toivottavat asiantuntijavierailut kouluille tervetulleiksi: jokainen ottaisi palomiehen tai poliisin vierailulle kouluun mielellään, tuomaan paitsi ohjeita ja neuvoja arjen turvallisuuden edistämiseen, kertomaan myös omasta työstään tai esimerkiksi siitä, kuinka toimia mahdollisessa onnettomuustilanteessa oikein. *Palomies on paras kertomaan koska sillä on kokemusta, se tietää niistä jutuista.* Myös mahdollisuus käydä tutustumassa aitoihin ympäristöihin joko paloasemalla tai paloautossa näyttäisi kiinnostavan lähes jokaista haastatteluihin osallistunutta lasta. Moni haluaisi esimerkiksi päästä kokeilemaan itse *sitä putkella liukumista tai päästä sisään paloautoon kattomaan se ihan läpikotaisin.* Hekin, jotka eivät ole vielä päässeet tutustumaan paloasemalle tai saaneet vieraita pelastustoimesta koululleen, toteavat että *olisi kyllä tosi kiva jos tulisivat.* Lisäksi toivottaisiin, että viranomaisten kanssa pääsisi kokeilemaan tulen sammuttamista yhdessä. Tämä lasten toive on yhteneväinen myös opettajien aiemmin haastatteluissaan esittämien toiveiden kanssa: tehokkaimmaksi turvallisuuskasvatuksen menetelmäksi nähtäisiin se, että päästäisiin kokeilemaan erilaisia taitoja ammattilaisten ohjauksessa, valvotusti ja turvallisesti. Myös esimerkiksi Somerkosken, Kärjen ja Lindforsin (2019, 265) mukaan ulkopuoliset asiantuntijat lisäävät turvallisuuskasvatuksessa oppilaiden motivaatiota, syventävät aiheen käsittelyä ja tarjoavat oppilaille toiminnallista tekemistä, minkä lisäksi ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttäminen näyttäisi vaikuttavan jonkin verran myös palo- ja liikenneturvallisuuden osaamisen kehittymiseen. (Ks. myös Harinen 2019.)

Tässä haastateltujen lasten näkemykset ja toiveet turvallisuuskasvatuksen kehittämiseksi tukevat ajatusta siitä, että lapsia kannattaa osallistaa paitsi turvallisuuskasvatuksen käytännön toteutukseen, myös sen suunnitteluun ja kehittämiseen. Tällaisista yhteiskehittämisprojekteista onkin hyviä kokemuksia niin Suomesta (esim. Kauppinen 2018; Lehkonen 2012; Lindfors & Myllö 2012; Paju 2012; Sisäministeriö 2018b, liite 11) kuin muualta Euroopasta (esim. Distl 2018). Yleensä tällaisia projekteja ovat yhdistäneet suunnittelu ja toteutus yhdessä kohderyh-

mien kanssa, palautteiden keruu, arviointi ja seuranta sekä johtopäätösten tekeminen ja toiminnan edelleen kehittäminen saadun palautteen perusteella. Myös oppijan omaa vastuuta itsestä, muista ja ympäristöstä sekä omasta oppimisestaan on korostettu. Turvallisuuden näkeminen oppilaitoksissa yhteiseksi, koulun arjessa tehtäväksi asiaksi tukee myös opetussuunnitelman perusteiden linjauksia sekä oppilaitosten lakisääteisistä turvallisuusvelvoitteista suoriutumista.

Tässä haastatellut lapsetkin haluavat päästä kokeilemaan ja harjoittelemaan esimerkiksi paloturvallisuutta käytännössä. Lisäksi he haluavat mukaan suunnittelemaan turvallisuuskasvatuksen sisältöjä esimerkiksi osallistumalla turvallisuusteemaisen oppimispelin kehittämiseen. Oppimisen kannalta on kuitenkin tärkeää, että harjoitukset koetaan mielekkäiksi ja niistä jää positiivinen muistijälki. Osa haastatelluista lapsista liittyy edelleen esimerkiksi edellistalven poistumisharjoitukseen lähinnä kielteisiä muistoja: *oli ihan tyhmää kun oli kylmä ja piti ihan turhaan palella siellä ulkona*. Lisäksi yhdessä tutkimukseen osallistuneista luokista edellisenä syksynä toteutettu viranomaisvierailu puhutti lapsia haastatteluissa yhä, mutta puheissa keskityttiinkin siihen, kuinka suurin osa puheesta ei ollut kuulunut kaikille tai kuinka osa ei ollut ehtinyt esittää omaa kysymystään vierailijalle. Asiantuntijavierailu ei siis välttämättä itsessään vielä takaa sen paremmin lasten kokemaa arvoa kuin heidän turvallisuusosaamisensa lisääntymistä, vaan pedagogisesti tarkoituksenmukaisen sisällön lisäksi suunnittelussa tulisi huomioida myös esimerkiksi opetusmenetelmiin sekä fyysiseen ympäristöön liittyvät seikat. Vastaavia havaintoja fyysisten olosuhteiden kielteisistä vaikutuksista toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen ovat tehneet myös esimerkiksi Koivisto ja Koski (2018) tutkimuksessaan ulkona pelattavan mobiilipelin käytön osuudesta kouluviihtyvyyteen: mitä pidemmälle syksy heidän tutkimassaan oppilaitoksessa eteni sekä ilmat sen myötä viilenivät, sitä vähemmän ulkona pelattava mobiilipeli lisäsi oppilaiden kouluviihtyvyyttä.

Hankkeessa aiemmin haastateltujen opettajien näkemys toiminnallisten, lapsilähtöisten ja tarinallisten opetusmenetelmien tehosta turvallisuuskasvatuksessa toistuu myös haastateltujen lasten näkemyksissä (vrt. Harinen 2019). Kuitenkin lapset tunnistavat opettajienkin puheissa esiintyneen tarpeen opettajan ohjaukselle: aina oppimiseen ei riitä pelkkä asioiden käytännön harjoittelu, vaan toisinaan saatetaan tarvita myös opettajan välittämää faktatietoa, joko mahdollisten väärin tietojen oikaisemiseksi, epävarmuuksien hälventämiseksi tai ylipäättään oppimisen tehostamiseksi. Useimmille haastatelluista lapsista opettaja on myös auktoriteetti, jota kunnioitetaan ja johon luotetaan: *ope on ihan paras kertomaan kaikesta*. Yhdelle ryhmälle myös hankkeen tutkija näyttäytyy luotettavana turvallisuuskasvatuksen toteuttajana: *sä voisit opettaa meitä*. Yhtä kaikki lasten yhteinen näkemys on, että paras opettamaan turvallisuusteemoistakin olisi *joku joka tietää näistä jutuista eniten*.

## 4.4 Mitä ja miten lapset pelaavat?

Lapset suhtautuvat pelaamiseen innolla. Pelit ovat osa heidän arkeaan, niin kotona, ystävien luona kuin koulussa, ja pelattaviin peleihin sisältyy sekä niin sanottuja perinteisiä että digitaalisia pelejä. Kaikista haastatelluista lapsista yksi mainitsee erikseen, että pitää lautapeleistä videopelejä enemmän; kaikki muut ovat lähtökohtaisesti innostuneita nimenomaan digitaalisista peleistä. Puhuttaessa erikseen oppimispeleistä yksi ryhmähaastatteluun osallistuneista toteaa, että *mä en ole niinkään peli-ihmisiä*. Hän viittaa tässä kuitenkin vain oppimiseen liittyviin tilanteisiin: puhuttaessa peleistä viihdekäytössä myös tämä lapsi kertoo pitävänsä esimerkiksi kännykällä pelattavista sotapeleistä.

Keskusteltaessa lasten lempipeleistä pelien kirjo muodostuu suureksi: mukaan mahtuu niin vanhempia kuin uudempia pelejä, mutta varsinkin Fortnite, Brawl Stars, Sims, Minecraft ja Pokémon Go nousevat esiin lähes jokaisessa koululuokassa. Mukana on sekä taistelupelejä, seikkailupelejä että rakennus- ja strategiapelisiä, ja etenkin tytöillä myös esimerkiksi ratsastukseen, eläintenhoitoon, musiikkiin tai muuhun harrastustoimintaan liittyvät pelit nousevat korostetusti esiin. Lisäksi yksi kertoo pelanneensa kännykällä *limantekopeliä*. Pojat listaavat lempipeleikseen myös urheilulajeihin (esim. FIFA2019) tai liikenteeseen (esim. autopelit) liittyviä pelejä. Lasten vastaukset noudattelevatkin uusimpien suomalaisten pelaamisesta tehtyjen selvitysten havaintoja: esimerkiksi Kinnusen, Liljan ja Mäyrän (2008, 4–5) mukaan etenkin ammuskelu- ja seikkailupelit ovat viime vuosina lisänneet suosiotaan Suomessa erityisesti nuorten ikäluokkien parissa, kun taas yli 30-vuotiaat näyttäisivät pelaavan edelleen paljon myös (aiemmin suosituimmilta sijoilta löytyneitä) niin kutsuttuja pulmapelejä. Kinnusen, Liljan ja Mäyrän julkaisemalta Suomen vuoden 2018 suosituimpien pelien listalta löytyvät myös tässä haastateltujen lasten mainitsemat Pokémon, Sims ja Fortnite.

Tällä hetkellä Suomessa suosituimpia ovat mobiililaitteilla pelattavat pelit, jotka päihittävät konsoli- ja tietokonepelit jo selvästi. Lisäksi digitaalisten pelien maailmassa pelaaminen monimuotoistuu koko ajan, ja mobiililaitteilla pelataankin vuonna 2019 myös hyvinkin kiivastahtisia ja useiden pelaajien yhtäaikaisen pelaamisen mahdollistamia taistelupelejä. (Kinnunen, Lilja & Mäyrä 2018.) Tämän tutkimuksen haastatteluihin osallistuneiden lasten näkemykset parhaasta pelialustasta kuitenkin vaihtelevat: osa pitää enemmän kännykkäpeleistä, osa pelaa mieluiten tabletilla, osa taas vannoo tietokoneen nimeen, ja muutama kertoo pitävänsä eniten konsolipeleistä. Kuitenkin lopulta myös tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten joukossa mobiilipelit näyttävät jonkin verran muita suosituimpana peliformaattina. Mobiilipelien eduksi nähdään muun muassa se, että pelaaminen on mahdollista missä vain, pelin voi käynnistää nopeasti ja peli on usein mobiiliapplikaatiossa sekä sisällöltään että käyttöliittymältään selainpohjaista nettipeliä tai tietokonepeliä yksinkertaisempi. Suurin osa haastatteluihin osallistuneista lapsista kertookin pitävänsä enemmän yksinkertaisista kuin monimutkaisista peleistä, vaikka toki jonkin verran näkemykset eroavat myös tässä: *mä haluan pelata tietokoneella koska siinä on enemmän erilaisia nappuloita ja se on monimutkasempi*.

Lopulta haastatteluihin osallistuneet lapset ovat pääsääntöisesti sitä mieltä, että parhaan alustan ratkaisevat kuitenkin viime kädessä pelin sisältö ja tavoite. *Se riippuu tilanteesta, joskus*

*kännykkäpel* on parempi mut joihinkin peleihin sopii paremmin tietokone. Moni toteaa myös erikseen, että mieluisin olisi peli, jota voisi pelata eri alustoilla. Lisäksi yksi mainitsee – älypuhelimien automaattisesti lapsen vakiovarusteisiin kuuluvaksi asemoiden – että *kännykkäpel* on paras koska kaikilla ei ole tietokonetta. Oppituntien aikana toivotaan käytettävän koulujen tabletteja, sillä puhelinten näyttö saatetaan joko kokea turhan pieneksi tai tietokone- luokkaan siirtyminen vaivalloiseksi.

Lapset eivät myöskään puhu pelaamiseen liitetyistä mahdollisista haittavaikutuksista, vaan näyttäisivät suhtautuvan pelaamiseen myönteisesti. Myös esimerkiksi Kinnusen, Liljan ja Mäyrän (2018, 7) mukaan Suomessa pelaamiseen mahdollisesti liittyvät haitat tunnistetaan mutta pelaamiseen suhtaudutaan pääsääntöisesti myönteisesti, ja jos pelaamiseen yhdistetään joitain haittavaikutuksia, niiden katsotaan liittyvän usein mieluummin ajankäyttöön kuin esimerkiksi rahan kulutukseen tai mahdollisesti pelaamisen myötä syntyviin pelkoihin. Tässä haastatelluista lapsista ainoastaan yksi mainitsee sivumennen, että joskus illalla pelattu jännittävä peli saattaa pelottaa vielä nukkumaan mentäessä. (Alakoululaisten digitaaliseen mediaan ja/tai peleihin liittyvistä peloista tai muista epämiellyttävistä tuntemuksista ks. myös Pääjärvi 2011.)

Pelaaminen näyttäisikin olevan lapsille itsestään selvä osa arkipäivää (vrt. esim. Mulari 2016; Pääjärvi 2011). Kukaan ei kyseenalaista pelaamista sen paremmin vapaa-ajallaan kuin koulupäivänkään aikana, ja pelejä kerrotaan pelattavan myös esimerkiksi yhdessä vanhempien kanssa. Lisäksi vaikuttaisi siltä, että puhuttaessa peleistä lapset olettavat lähes automaattisesti olevan kyse nimenomaan digitaalisista – ja usein myös mobiililaitteilla pelattavista – peleistä: ainoastaan yksi haastatelluista lapsista toteaa erikseen, että *mulla ei ees oo älykännykkää niin mä pelaan yleensä tietsikalla*. Joissain tutkimuksissa (esim. Lehtikangas & Mulari 2015, 40) on käynyt ilmi, että osa alakouluikäisistä lapsista ei aina edes muista, että älypuhelimia voisi käyttää johonkin muuhunkin kuin pelaamiseen – tai ainakaan he eivät laitteiden käytöstä kysyttäessä ole välttämättä maininneet puhelinten yhteydessä muita asioita kuin pelaamisen. Kyseinen havainto onkin hyvin linjassa myös tässä tutkimuksessa tehtyjen havaintojen kanssa.

Pelit löytyvät yleensä joko kavereiden tai muiden tuttujen suosittelemina tai itsenäisesti verkosta etsimällä. Ne ladataan puhelinkaupoista, ja niitä pelataan sekä yksin että yhdessä kavereiden tai sukulaisten kanssa. Kukaan lapsista ei ainakaan spontaanisti kerro pelaamistaan rajoitettavan esimerkiksi ajankäyttöön tai pelien sisältöihin liittyvillä säännöillä. Tämä ei toki kuitenkaan vielä tarkoita, etteikö sellaisia olisi, ja ainakin aiemmissa tutkimuksissa (ks. Pääjärvi 2011) on huomattu, että alakoulun ensimmäisillä luokilla lasten mediankäyttöön liittyvissä perheiden sisäisissä säännöissä korostuvat nimenomaan pelaamiseen liittyvät säännöt.

Koulussa kerrotaan pelattavan etenkin luku- ja kirjoitustaitoja harjoittavaa Ekapeliä sekä *matikkapelejä*, mikä on linjassa myös hankkeessa aiemmin haastateltujen opettajien kertoman kanssa. Myös sähköinen oppimisympäristö Bingel mainitaan useimmissa haastatteluisissa. Koulussa lapsia näyttäisivät innostavan etenkin matematiikan oppimispelit, ja moni mainitseekin erikseen pelien soveltuvan parhaiten nimenomaan matematiikan opettamiseen. Yksi haluaisi oppia seuraavaksi peleillä kertotauluja, ja osa kertoo odottavansa malttamattomana myös, että pääsisi opettelemaan koodausta ja koodaamaan pelejä itsekin. Haastatelluista lapsista

kolme mainitsee spontaanisti pelaamiensa oppimispelien kohdalla myös turvallisuusteemaisia pelejä: ensimmäinen muistaa oppitunnilla pelatun *elvytyspelin*, toinen niin ikään koulussa pelatun *Arjen sankarit* -pelin ja kolmas kotonaan kokeilemansa *palopelin*.

Kuten hankkeessa aiemmin haastatellut opettajatkin toivat ilmi (ks. Harinen 2019), koulussa pelattavia oppimispelisiä nähdään voitavan pelata – ja niitä myös kannustetaan pelaamaan – kotonakin, mutta kotona tai muuten vapaa-ajalla pelattavien viihdepelien ei katsota kuuluvan kouluun. Kun lasten kanssa keskustellaan oppimispelieistä, esiin nousevatkin samat yksittäiset pelit, joista on puhuttu hankkeessa myös opettajien kanssa. Kuitenkin ulottamalla tarkastelu lasten parissa myös heidän vapaa-ajallaan pelaamiinsa peleihin on saatu avattua lasten kokonaisvaltaista elämys- ja kokemusmaailmaa sekä tuotettua tietoa muun muassa lasten pelaamiseen ja muuhun median kuluttamiseen liittyvistä ajatuksista, arvoista ja asenteista laajemmin. Tällöin tavoitteena on palvelumuotoilun oppien mukaisesti siirtää näkökulmaa tuote- tai palvelukeskeisestä logiikasta kohti käyttäjä- tai asiakaskeskeistä logiikkaa. Tarkasteltavaksi nousee paitsi kehitettävän palvelun käyttöön välittömästi liittyvien lasten tarpeiden ja toiveiden (esim. oppiminen, koulutunnin täyttäminen pelaamalla) lisäksi myös muita käyttäjän henkilökohtaiseen maailmaan liittyviä ilmiöitä. (Palvelumuotoilusta ja käyttäjäkeskeisestä logiikasta ks. mm. Grönroos & Gummerus 2014; Heinonen, Strandvik, Mickelsson, Edvardsson, Sundström & Andersson 2010; Tuulaniemi 2011).

## 4.5 Pelistä lisää tehoa turvallisuusteemojen oppimiseen?

Näkemykset oppimispelieistä jakavat haastatteluihin osallistuneet lapset kahteen "koulukuntaan". Yhtäältä moni haastatelluista lapsista näkee pelit joka tapauksessa esimerkiksi kirjoihin verrattuna mieluisampana vaihtoehtona, mutta toisaalta moni kertoo myös, ettei innostu niinkään oppimispelieistä vaan haluaa pelata ainoastaan viihtyäkseen vapaa-ajalla. Sama havainto on tuttu myös useista muista pelitutkimuksista, joissa on tarkasteltu käyttäjien näkemyksiä oppimispelien mielekkyydestä ja tehokkuudesta. Mielipiteet jakautuvat lähestulkoon puoliksi: siinä missä yksi ei näe peleissä potentiaalia muuhun kuin viihdekäyttöön, joku toinen saattaa olla hyvinkin vakuuttunut pelin tehosta myös oppimistarkoituksessa. (Esim. Koivisto 2019.)

Tässä tutkimuksessa haastatellut lapset suhtautuvat kuitenkin lopulta pelien käyttöön opetuksessa lähtökohtaisesti myönteisesti: *pelaaminen on hyvä tapa oppia, koska me muutenkin pelataan tai on se nyt kivempaa kun kirjat*. Yksi pohtii kuitenkin asiaa myös syvällisemmin: *ei oo kiinnostavaa et on joku peli jonka tarkoitus on oppiminen...musta aina parempi on peli, jonka tarkoituksena on pelaaminen mutta josta oppii*. Tämän lapsen pohtima teema on puhuttanut viime aikoina myös niin kasvatustyötä tekeviä kuin pedagogiikan ja pelillistämisen tutkijoita: siis olisiko parempi suunnitella oppimiseen peli, jota pelaava ei välttämättä edes tiedosta pelaavansa oppimispeliä vaan oppiminen tapahtuu tiedostamatta, vai olisiko sittenkin tärkeää tehdä alusta saakka selväksi, että pelaamisen lopullisena tavoitteena on oppiminen? Kysymyksen ei ole saatu yksiselitteistä vastausta, ja mielipiteet tästä näyttäisivät jakautuvan paitsi haastateltujen lasten, myös aiemmin hankkeessa haastateltujen opettajien keskuudessa lähestulkoon puoliksi.

Lapset kertovat pelaavansa oppimispelejä kotona vaihtelevasti. Tätä tukevat myös hankkeessa haastateltujen opettajien näkemykset, joiden mukaan oppilaiden välillä on merkittäviä eroja oppimispelien pelaamisessa vapaa-ajalla (Harinen 2019). Siinä missä jokainen haastatelluista lapsista kertoo pelaavansa viihteellisiä pelejä kotonaan lähes päivittäin, noin puolet kertoo ottavansa koulupäivän jälkeen kotona esiin myös oppimispelejä, ainakin silloin tällöin.

Digitalisaation kehittyessä myös sitä hyödyntävien pelien käyttöön opetuksen tukena kuitenkin kannustetaan, ja tämä kehoitus saa tukea paitsi useista tutkimuksista, myös tehdyistä kokeiluista ja oppilaitosten kokemuksista. Monipuolisten opetusmenetelmien käytön on nähty lisäävän oppijoiden motivaatiota ja tehostavan sitä kautta oppimistakin, ja kouluja onkin kannustettu omaksumaan digitaalisia menetelmiä opetukseen yhä vahvemmin. Etenkin opettajan fasilitoima pelaaminen yhdistettynä yhteiseen pohdintaan, käytännön harjoitteluun tai muihin lapsilähtöisiin ja toiminnallisiin menetelmiin on nähty toimivaksi. (Ks. Koivisto 2019; Koivisto & Koski 2018, 405, 417; Uusi-Mäkelä 2019; Yli-Panula, Jeronen, Inkinen & Sohlman 2018). Sama ajatus näkyy hankkeessa haastateltujen opettajien näkemyksissä: osana monikanavaista ja monipuolista turvallisuuskasvatustyötä mobiilipelit toivotetaan oppilaitoksiin tervetulleiksi. Kuitenkin fokuksen tulee opettajien mukaan aina säilyä oppimisessa, eikä pelaaminen saa koskaan oppilaitoskontekstissa muodostua itsetarkoitukseksi (Harinen 2019).

Myös hankkeessa toteutetuissa pelien testauksissa ja työpajoissa huomattiin nopeasti, että pelit innostavat oppilaita, ja etenkin tämä näkyy tilanteissa, joissa pelejä voi pelata vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämä havainto saa tukea myös useista muista tutkimuksista (esim. Lehtikangas & Mulari 2016, 41): lasten pelaaminen on yleensä sosiaalista, ei siis jotain mihin uppouduttaisiin pääsääntöisesti yksin tai mikä altistaisi lapsia syrjäytymiselle, vaan pikemmin jotain, mitä tehdään aktiivisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Samalla pelimaailma muodostaa lapsille oman kulttuurisen tilansa, johon lapsi voi osallistua myös, vaikka ei välttämättä pelaisikaan itse: toisinaan riittää, että tietää mistä kulloinkin puhutaan. Tässä tutkimuksessa myös into olla mukana pelin suunnittelussa välittyi lapsista alusta alkaen. Kärsivällisyyttä tarvittiin lasten odottaessa sitä, että he pääsisivät testaamaan suunnitellun pelidemon ensimmäistä prototyyppiä käytännössä tai näkemään valmiin pelidemon verkkokaupassa: *Millon sen saa ladata storesta? Millon sitä pääsee kokeilemaan? Voinko mä näyttää sitä peliä illalla jo kotona?* (Lasten esittämiä kysymyksiä testaustilanteissa ja työpajoissa.) Lisäksi luokkien opettajat kertoivat hankkeen tilaisuuksiin kouluille tullessa lasten jo odottaneen hankehenkilöstön seuraavaa vierailua, eikä esimerkiksi pettymystä peitelty niissä tapaamisissa, joissa ohjelmaan ei sisällynytkään varsinaisesti pelaamista tai pelien testausta. Pelit siis motivoivat lapsia jo itsessään sekä tarjoavat heille luontaisen ympäristön toimia, olla vuorovaikutuksessa ja oppia samalla uusia asioita (vrt. esim. Koivisto 2019; Lehtikangas & Mulari 2016; Pelituki 2015; Pääjärvi 2011; Uusi-Mäkelä 2019).

Lapset suhtautuvat lopulta myönteisesti myös pelien soveltuvuuteen turvallisuuskasvatuksen välineiksi. *Voisi toimia, olis ihan kivaa*. Etenkin liikenteeseen tai paloturvallisuuteen liittyvä peli saa lapsilta kannatusta. Lapset eivät kuitenkaan kerro juurikaan pelanneensa turvallisuusteemaisia digipelejä aiemmin. Elvytyspelin, Arjen sankarit -pelin ja jonkin paloturvallisuuspelin yksittäisten kokeilemisten lisäksi haastatteluissa ei nouse esiin kokemuksia mistään vapaasti verkosta ladattavissa olevista, alakoululaisille suunnatuista turvallisuusteemaisista mobiili- tai

nettipeleistä. Lapsilla ei ole tietoa olemassa olevista peleistä, eikä toisaalta kovinkaan moni kerro myöskään lähtökohtaisesti olevansa kiinnostunut niiden pelaamisesta ainakaan vapaaajallaan. Tämä havainto saa tukea myös hankkeessa aiemmin haastateltujen opettajien puheista (vrt. Harinen 2019).

Yleinen käsitys on, että turvallisuusteemaisia digitaalisia oppimisasipelejä on monien muiden teemojen ympärille rakennettuihin oppimisasipeleihin verrattuna edelleen suhteellisen vähän eikä esimerkiksi niiden pelimekanismeihin tai ulkoasuun ole muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta panostettu (esim. Syrawise 2019.) Kuitenkin Teikarin (2019) tässä hankkeessa tekemä selvitys osoittaa, että niitä on myös vapaasti verkosta ladattavissa ainakin toistakymmentä jo tälläkin hetkellä. Lisäksi turvallisuusteemaisia oppimisasipelejä kehitetään eri tahoilla jatkuvasti ja kokemukset niistä ovat pääsääntöisesti rohkaisevia. Muun muassa VirPa-hankkeen kokemusten (Oliva, Somerkoski, Tarkkanen, Lehto & Luimula 2019c) mukaan tulevaisuuden teknologioita hyödyntävät ratkaisut tarjoavat mahdollisuuden lisätä turvallisuusosaamista edullisesti ja turvallisesti sekä mahdollistavat myös vaarallisten, kalliiden tai muuten vaikeasti simuloitavien aiheiden tuomisen turvallisuuskasvatukseen. Esimerkiksi virtuaaliodellisuusteknologiaa hyödyntävien menetelmien mahdollisuudeksi nähdään myös uusien, elämyksellisten turvallisuusviestinnän muotojen luominen sekä turvallisuusviestinnän tavoitavuuden näkökulmasta tärkeiden mutta haasteelliseksi nähtyjen ryhmien tavoittaminen.

## 4.6 Mikä tekee (turvallisuus)peleistä hyvän?

Haastatteluihin ja työpajoihin sekä pelien testauksiin osallistuneiden lasten mukaan turvallisuusteemainen digitaalinen oppimisasipelele voisi toimia ja innostaa heitäkin pelaamaan, kunhan se täyttää tietyt edellytykset. Lasten toiveiden mukaisesta turvallisuusteemaisesta digipeleistä löytyisi muun muassa seuraavia elementtejä:

- mahdollisuus rakentaa oma hahmo / omia hahmoja ja muokata sitä/niitä tarvittaessa
- mahdollisuus kerätä palkintoja, välineitä, voittoja
- mahdollisuus edetä omaan tahtiin
- mahdollisuus kilpailla toisten kanssa tai toimia joukkueena
- kannustavuus, ilo, hauskuus, jännitys, kiinnostavuus
- käytettävyyys, toiminnallisuus, selkeys

Visuaalisen näyttävyyden tärkeys jakaa lasten mielipiteitä: haastatteluissa ainoastaan yksi sanoo suoraan, että *on tärkeää miltä se näyttää*, kun taas suurin osa vaikuttaisi olevan sitä mieltä, että *tärkeintä on että pelele on jännä*. Toisaalta pienistä yksityiskohdista ollaan kiinnostuneita: *jos olis kaikkia astioita ja hienoja juttuja mitä vois kerätä tai eläimiä pitää olla ja musiikkia*. Sama havainto tehtiin myös hankkeessa aiemmin toteutetuissa opettajien haastatteluissa: siinä missä osa uskoo visuaalisuuden olevan hyvinkin tärkeä elementti pelissä, osa näkee pääasiaksi sen, että pelele lähtee nopeasti käyntiin ja on käyttöliittymältään riittävän yksinkertainen (Harinen 2019).

Oppimispelin mielekkyyttä lisääväksi pelilliseksi elementiksi voidaan aineiston perusteella nähdä myös tietynlainen tunneside tai omistajuus pelissä seikkaileviin hahmoihin. Tämä ilmenee lapsilla esimerkiksi haluna nimetä pelin hahmo jollain itselle tärkeällä nimellä (*sen nimi vois olla vaikka Muru*) tai valita esimerkiksi peliin liittyvän hevosen turkin väri (*sen pitää olla ruskea*). Osa puhuu myös siitä, kuinka (turvallisuusteemaisessa) pelissä olisi mukava päästä pelastamaan toisia esimerkiksi tulipalosta. Kuvauksissa unelmien oppimispelistä yhdistyvät useat peli- tai muusta mediamaailmasta aiemmin tutut ilmiöt, hahmot tai elementit, ja ryhmätyönä syntyvään konsensukseen unelmien pelistä vaikuttavat myös kunkin lapsen yksilölliset tilanteet, taustat ja elämysmaailmat. Esimerkiksi Cooke (2016) ja Mertala (2016) ovat päätyneet 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. Lisäksi lapset yhdistävät kuvauksiinsa unelmapelistä "vanhaa ja uutta, arkea ja fantasiaa sekä koettua ja haaveita" (Mertala 2016, 109).

Pelien testauksissa lapset eivät innostu vaikeista tai monimutkaisista peleistä, mutta peli ei myöskään saa olla tylsä tai sisältää ainoastaan esimerkiksi pulmatehtäviä. Parhaassa pelissä hauskuus, jännittävyys ja kivoiksi koetut hahmot yhdistyvät esimerkiksi hyvään musiikkiin, pieniin yksityiskohtiin, toimivaan käyttöliittymään sekä mahdollisuuteen pelata joukkueena tai kisailla toisia vastaan. Tärkeää on myös huomata, että etenee pelissä koko ajan – ja toisaalta lopulta tietää myös, *kuka voitti*. Erityisen tärkeäksi näyttäisi muodostuvan se, että peli on *jännä*, mikä saattaa tarkoittaa paitsi pelin sisäiseen logiikkaan tai juoneen liittyviä ominaisuuksia, myös peliteknologiaan liittyviä asioita. Erityisesti virtuaaliodellisuudessa lapsia näyttäisi kiinnostavan nimenomaan itse teknologia, ja esimerkiksi kuullessaan pääsevänsä testaamaan VR-laseja moni lapsi innostuu saman tien. Toisaalta virtuaaliodellisuutta hyödyntävän teknologian käyttö ei ainakaan tässä tehtyjen havaintojen mukaan näyttäisi itsessään mitenkään erityisesti tai muihin menetelmiin verrattuna edistävän oppimista, minkä lisäksi voidaan olettaa, että jos varsinainen peli ei lopulta kiinnosta, ei pelkkä teknologia ainakaan pidemmällä aikavälillä riittäne pitämään lasten kiinnostusta yllä. Lisäksi VR-teknologian käytön lisääntyessä myös odotukset sitä kohtaan kasvavat (vrt. Rahikainen 2016).

Testaustilanteissa tehdyt havainnot tukevat ajatusta siitä, että pelaaminen ei vielä yksistään takaa oppimista. Koettuun oppimiseen vaikuttaa vahvasti esimerkiksi se, kuinka paljon mukana oleva aikuinen joko pelin aikana tai sen päätyttyä ohjaa, neuvoo tai toistaa pelissä esiintyneitä teemoja yhdessä lapsen tai lasten kanssa. Se, miten paljon peliin pystyy osallistumaan ryhmänä, näyttäisi vaikuttavan kokemuksiin niin pelin hauskuudesta, mielekkyydestä kuin oppimisesta. Osassa luokista esimerkiksi VR-teknologiaa hyödyntävää sovellusta käytettiin niin, että yhden oppilaan pelatessa muut pystyivät seuraamaan pelin etenemistä television näytöltä ja samalla halutessaan osallistumaan siihen esimerkiksi antamalla pelaajalle vinkkejä pelissä etenemiseen. Osassa luokista VR-teknologialla toteutettavaa sovellusta pelattiin taas yksilöinä, kukin vuorollaan. Niissä luokissa, joissa peliä pystyi pelaamaan yhdessä, peli innosti enemmän ja se koettiin opettavaisemmaksi.

Lasten näkemykset ovatkin linjassa niin hankkeessa haastateltujen opettajien näkemysten kuin muista peli- ja pelillistämistutkimuksista saatujen tulosten kanssa. Oppimista tehostaviksi



pelillisiksi elementeiksi on nähty mahdollisuus vuorovaikutukseen, ja uusimpien tutkimusten mukaan moninpeli päihittääkin nykyisin yksinpelit myös mobiililaitteissa etenkin nuoremmissa ikäluokissa. Kilpailun on havaittu tehostavan oppimista etenkin tilanteissa, joissa kilpaillaan joukkueissa luokkien kesken – sen sijaan luokan sisällä tapahtuva kilpailu yksittäisten pelaajien välillä ei tutkimusten mukaan näyttäisi tehostavan ainakaan oppimista. (Esim. Harinen 2019; Koivisto 2019; Uusi-Mäkelä 2019.) Kuitenkin tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten parissa myös luokan oppilaiden keskinäinen kilpailu näyttäisi lisäävän ainakin lasten innostusta, mikä näkyi tutkimuksessa paitsi pelien testauksissa myös haastatteluissa toteutetuissa pohdintatehtävissä.

Ajatus fyysisten olosuhteiden merkityksestä koettuun pelien tai pelillistämisen mielekkyyteen tai oppimistuloksiin saa tukea tämän tutkimuksen havainnoista: ajoittaiset verkon yhteysongelmat, testattujen pelien käyttöön heikosti soveltuvat laitteet tai esimerkiksi ohjaajien puutteelliset tekniset valmiudet näkyvät lopulta lasten arvioissa niin yksittäisten pelien mielekkyydestä kuin pelien hyödyistä opetuksessa yleensä.

Kaikki haastatteluihin osallistuneet lapset ovat halukkaita osallistumaan turvallisuusteemaisen oppimispelin suunnitteluun ja kehittämiseen. Hankkeen tapaamisissa turvallisuusteemoihin syvennyttäessä lasten parissa alkoikin pian syntyä ideoita pelin teemoiksi, ja useimmat niistä liittyvät joko palo- tai liikenneturvallisuuteen. *Vois olla tulipalo ja pitäis pelastaa ihmisiä ja päästä äkkiä ulos tai olis kaks maailmaa, automaailma ja ihmismaailma, ihmisten pitäis osata varoa ja autojen väistää jos joku on suojatiellä.* Muina ideoina haastatteluissa nousivat esiin esimerkiksi ensiaputaitoja harjoittava peli sekä peli, jossa näkökulmana olisi tulipalojen sammuttamisen sijaan ennaltaehkäisy: *vois olla talo missä olis tulitikkuja ja sit ei pitäis mennä niiden tikkujen lähelle.*

## 5 Lasten turvallisuusosaamisesta ja sen kehittämisestä

Tutkimukseen osallistuneista lapsista lähes jokainen kertoo olevansa koulupäivän jälkeen ainakin jonkin aikaa yksin tai sisarusten kanssa, joko kotona tai kavereiden luona, yhtä kaikki ilman aikuisten läsnäoloa. Myös hankkeessa aiemmin haastatellut opettajat pitävät peruskoulun kakkosluokkalaisia turvallisuuskasvatuksen näkökulmasta strategisesti merkittävänä kohderymänä nimenomaan siksi, että tuossa iässä lasten elinpiiri laajenee kiihtyvällä tahdilla, heidän ilman vanhempiaan viettämänsä aika lisääntyy ja uusia vaaranpaikkoja ilmaantuu ympäristöön yhä enemmän. Näin arjen turvallisuuteen liittyvä osaaminen tulee merkittäväksi. (Vrt. Harinen 2019).

Lasten näkökulmasta arjen turvallisuuteen liittyvät tiedot ja taidot saattavat kuitenkin vaikuttaa itsestäänselvyyksiltä, joista puhuminen esimerkiksi opettajien tai vanhempien kanssa usein myös turhauttaa: *me tiedetään nää jo, aina jankataan samoista asioista tai mä haluaisin oppia jotain mistä mä en vielä tiedä*. Osa myös kieltää, ainakin aluksi, muistavansa mitään erityisiä arjen turvallisuuteen kotona liittyviä sääntöjä, vaikka toisaalta lopulta keskustelujen edetessä niitä alkaa yleensä muistua mieleen useitakin. Pelien testaustilanteissa, hankkeen työpajoissa sekä haastatteluissa tehdyt havainnot osoittavatkin, että hankkeessa mukana olleet lapset tietävät turvallisuusteemoista jo melko paljon. He kertovat vaihtelevasti halustaan oppia teemoista lisää, mutta etenkin palomiehen tai poliisin arkipäivään liittyvät teemat tuntuivat kiinnostavan myös oppimismielessä.

Lindfors, Somerkoski, Kärki ja Kokki (2017, 120) toteavat pari vuotta sitten toteutetun survey-tutkimuksensa perusteella, että yläkouluikäisten suomalaisten peruskoulujen oppilaiden turvallisuuteen liittyvän osaamisen ja asenteiden taso vaikuttaisi olevan pääsääntöisesti hyvä. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet lapset ovat omaksuneet eri ympäristöissä useita turvallisuussisältöjä, ja heidän turvallisuusosaamisensa näyttäisi vastaavan hyvin myös esimerkiksi valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin. Omaan ja yhteiseen hyvinvointiin sekä arjen turvalliseen sujumiseen liittyvät perusasiat hallitaan, turvaohjeet ja erilaiset säännöt muistetaan hyvin, ja myös erilaisissa vaaratilanteissa tarvittavia taitoja sekä valmiuksia avun hakemiseen on saatu (vrt. Opetushallitus 2014). Paloturvallisuuden osalta lapset hallitsevat esimerkiksi poistumisturvallisuuteen sekä onnettomuuksien ennaltaehkäisyyn liittyvät perusasiat, ja osa kertoo harjoitelleensa myös alkusammutusta joko kotona vanhempiensa kanssa tai paloasemavierailulla.

Haastattelujen yhteydessä toteutettu turvallisuusaiheinen tehtävä (jossa etsitään kuvista vaaranpaikkoja) näyttäytyy lapsille helppona: kotona koulun jälkeen ilman vanhempia olemiseen liittyvät säännöt muistetaan hyvin, ja viimeistään ne palaavat mieleen tehtävää suoritettaessa. Tehtävä myös innostaa lapsia, mikä korostuu ryhmähaastatteluissa kun tehtävää pääsee ratkomaan yhdessä toisten kanssa. Vaikka yksi aluksi kieltäytyy tehtävän tekemisestä, hänkin

innostuu kuultuaan tarkemmin, mistä tehtävässä on kyse – eikä lopulta meinaa malttaa lopettaa tehtävän suorittamista ollenkaan.

Lapset vaikuttavatkin myös asenteissaan turvallisuusmyönteisiltä. Turvallisuus näyttäytyy lapsille yhteisesti edistettävänä asiana, tärkeänä tavoiteltavana arvona ja jonain, joka vaatii jokaiselta vastuun ottamista esimerkiksi sääntöjen noudattamisesta. Vaikka turvallisuus ei välttämättä olekaan lapsille se kaikkein kiinnostavin asia maailmassa, se innostaa lapsia kuitenkin lopulta monesta näkökulmasta. Puhuttaviksi aiheiksi eivät haastatteluissa nousekaan pelkäänsään dramaattiset tai onnettomuuksiin liittyvät aiheet vaan lopulta myös esimerkiksi omaan arkeen liittyvät turvallisuusvinkit, kuten pyöräilykypärän käyttö tai parhaat mahdolliset heijastimet. Myös itselle turvattomuutta aiheuttavat asiat saattavat saada lapset tarinoimaan pitkäänkin. Hankkeen edetessä kiinnostus turvallisuusteemoja kohtaan näyttäisi lasten parissa myös lisääntyneen, mikä saattaa toki johtua osittain siitä, että puhuttaessa turvallisuudesta hankehenkilöstön kanssa päästiin aina myös puhumaan peleistä, usein testaamaankin erilaisia pelejä sekä lopulta myös itse ideoimaan turvallisuusteemaista peliä.

Koska tämän osatutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole varsinaisesti ollut lasten turvallisuusosaamisen tason kehittymisen tarkastelu, ei myöskään lasten tietojen, taitojen tai asenteiden kehittymisestä tämän osatutkimuksen toteutuksen aikana ole saatavilla sellaista dataa, jonka pohjalta voitaisiin tehdä asiasta valideja päätelmiä. Näin ollen lasten turvallisuusosaamisen kehittymisen arviointi jää tutkijan subjektiivisten havaintojen varaan, eikä siihen ole tarkoituksenmukaista paneutua tässä syvällisemmin. Yhtä kaikki hankkeeseen valittujen menetelmien voidaan katsoa soveltuvan jatkossa myös turvallisuuskasvatuksen vaikuttavuuden arviointiin. Tämä edellyttäisi kuitenkin hankkeessa sekä ennen interventioita että niiden jälkeen suoritettavia alku- ja loppumittauksia.

## 6 Yhteenvedo tuloksista ja keskustelua muiden tutkimusten kanssa

Turvallisuus näyttöytyy lapsille yhtäältä vaikeasti sanallistettavana, abstraktina ilmiönä mutta toisaalta myös hyvinkin konkreettisine, omaan arkeen liittyvinä valintoina, toimintatapoina, asioina ja henkilöinä. Turvallisuu den teema-alueista vahvimmin nousee esiin liikenneturvallisuus, mutta myös muut arjen turvallisuuteen liittyvät teemat puhuttavat. Lapset merkityksellistävät turvallisuutta pääsääntöisesti oman elämänsä kautta paitsi uhkien ja vaarojen poissaolona myös esimerkiksi sääntöinä, kokonaisvaltaisena hyvinvointina sekä varmuutena siitä, että kaikki on hyvin. Turvallisuus on lasten mukaan tärkeä arvo, jonka ylläpitämisestä vastaa paitsi yhteiskunta, myös jokainen itse. Luottamus viranomaisia kohtaan turvallisuuden edistämässä on vahvaa, ja myös omaa vastuuta onnettomuuksien ehkäisyssä korostetaan. Lasten on myös tärkeä tietää, että sen paremmin itselle kuin läheisille ei satu mitään pahaa.

Lapsen kokemus turvallisuus näyttöytyy aina suhteessa hänen elinpiiriinsä eli paitsi lapsen sosioekonomiseen taustaan, myös niin koulun, ystävä- ja harrasteisiin kuin perheen sisäiseen vuorovaikutukseen ja turvallisuuskulttuureihin (vrt. Niemelä 2000b, 374–375). Turvallisuus tai turvattomuus eivät olekaan pelkästään yksilön identiteettiin liittyviä tai psykologisia ilmiöitä, vaan ne liittyvät myös ihmisen sosiaaliseen ympäristöön ja ryhmäidentiteettiin (Lahikainen 2000, 70). Lapsille turvallisuus näyttöytyy siis sekä sisäisenä tunteena, omaan arkeen liittyvinä yksilöllisinä valintoina ja fyysisinä ilmiöinä että eri ryhmien yhteisenä kokemuksena. Kuten Vornasen (2000) tutkimille nuorille, tähänkin tutkimukseen osallistuneille lapsille turvallisuus on suhdeilmiö, joka liittyy ihmissuhteisiin, lähiverkostoihin ja itseluottamukseen: luottamus itseensä ja omaan perheeseen lisää turvallisuutta, kun taas vaikkapa kouluun liittyvät ongelmat tai ihmissuhdevaikeudet todennäköisesti heikentävät sitä. Turvallisuus on lapsen kokemus, johon vaikuttavat myös monet tilannesidonnaiset seikat sekä heidän kokemansa tyytyväisyys elämään yleensä.

Turvallisuus onkin merkittävästi yhteydessä ihmisen kokemaan kokonaishyvinvointiin. Esimerkiksi Vornasen (2000) mukaan nuorten turvallisuudentunne kytkeytyy vahvasti siihen, miten hyvin he kokevat ylipäättään voivansa. Vornasen tutkimilla nuorilla turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset liittyvät sekä lähipiiriin ihmissuhteisiin ja muihin sosiaalisiin ympäristöihin että kaukaisempiin ilmiöihin kuten globaaleihin uhkiin. Turvallisuus merkitsee Vornasen tutkimille nuorille jatkuvuutta ja varmuutta, kun taas turvattomuus sen vastakohtana uhkaa jatkuvuutta sekä näyttöytyy esimerkiksi erilaisina pelkoina ja vaaroina. Vornasen tutkimilla nuorilla turvallisuuteen korreloivat etenkin sisäiset ja lähipiiriin liittyvät, eivät niinkään globaalit tai yhteiskuntaan liittyvät tekijät. Edellä mainitut kaukaisemmat tekijät liittyvät Vornasen tutkimilla nuorilla kuitenkin turvattomuuden tunteisiin erilaisina koettuina riskeinä ja pelkoina. Tässä tutkimuksessa niin turvallisuuteen kuin turvattomuuteen nivoutuvat lapsilla pääsääntöisesti omaan arkeen yhteydessä olevat tekijät: turvallisuutta tuovat varsinkin itselle tutut perhe, koti, koulu ja kaverit, turvattomuutta taas lähiseudun rikolliset, pimeä tai uhka esimerkiksi siitä, että on vaarassa jäädä kaveripiiriin ulkopuolelle.

Vornasen (2000) tutkimuksessa yläkouluikäisten nuorten kokemat tyyppilliset turvattomuuden aiheet liittyvät usein riskeiksi koettuihin asioihin, vaikka toisaalta nuoret tunnistavat myös useita elämän peruskysymyksiin liittyviä pelkoja, kuten kuolema ja kärsimys. Vornanen erittelee nuorille tyyppilliset turvattomuustekijät kuuteen faktoriin, jotka ovat 1) globaalit uhat, 2) omaan ruumiiseen liittyvät, terveyden ja toimintakyvyn uhat, 3) perhevaikeudet, 4) lähiympäristön turvattomuus, 5) opiskeluvaikeuksiin liittyvä turvattomuus sekä 6) ristiriitoihin koulussa liittyvä turvattomuus. Tähän tutkimukseen osallistuneilla lapsilla edellä mainituista teema-alueista turvattomuutta lisäävinä esiintyvät etenkin lähiympäristön turvattomuuteen (faktori 4) ja osittain myös mahdollisiin ristiriitoihin koulussa (faktori 6) asemoituvat ilmiöt.

Turvallisuuden ja turvattomuuden kokemuksissa on kyse sekä tunnekokemuksesta että kognitiivisista mielen sisällöistä. Kokemuksellinen turvallisuus on vahvemmin yhteydessä ihmisen lähipiiriin ja henkilökohtaisiin asioihin, kun taas kognitiivisissa turvallisuuspohdinnoissa painottuvat myös kaukaisemmat asiat. Näin ollen pienten lasten merkityksellistäessä turvallisuutta lähinnä omien kokemustensa kautta, heidän näkemyksissään lähipiiriin liittyvät asiat korostuvat. Kuitenkin lapsen kasvaessa myös yhteiskunnallisten ja globaalienkin turvattomuustekijöiden merkitys lisääntyy. Yhtä kaikki lapsetkin ovat tietoisia paitsi omaan itseensä ja lähipiiriinsä liittyvistä uhkatekijöistä, yhä enenevässä määrin myös kaukaisemmista uhkista. Lisäksi riskitietoisuus kasvaa entisestään, kun maailmanlaajuiset uhkakuvat leviävät nykyaikaisen tiedonvälityksen avulla yhä nopeammin. (Vrt. Vornanen 2000.)

Useat turvallisuusteemat näyttäytyvät tutkimukseen osallistuneille lapsille itsestäänselvyksinä, kuin synnynnäisinä tietoina ja taitoina, joita heille ei tarvitse erikseen opettaa. Turvallisuusteemat eivät myöskään erityisesti kiinnosta tai niistä ei lasten mukaan liiemmin keskustella esimerkiksi ystävien tai vanhempien kanssa, vaikka toisaalta ainakin hankkeen tapaamisissa turvallisuus näyttäisi teemana kuitenkin lopulta innostavan. Etenkin uhkaaviksi koetuista ja pelkoa aiheuttavista asioista puhutaan mieluummin: keskusteluissa nousevat usein esiin niin rikolliset, kiusaajat, päihtyneet kuin esimerkiksi pelko yksin jäämisestä.

Turvallisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja on kuitenkin opeteltu lopulta paljon niin kotona, esi-koulussa ja koulussa, iltapäiväkerhossa, harrastuspiireissä kuin mediastakin. Koulussa on kuultu paitsi opettajaa, myös viranomaisten ja kolmannen sektorin asiantuntijoita, katsottu yhdessä videoita ja toisinaan (vaikkakin harvoin) pelattu turvallisuusteemaisia pelejä. Turvallisuuskasvatuksen sisällöistä muistetaan parhaiten liikennekasvatukseen, paloturvallisuuteen ja ensiaputaitoihin sekä kokonaishyvinvointia lisäävään koulun arkeen liittyvät sisällöt. Peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden sisältämät turvallisuuskasvatuksen tavoitteet (Opetushallitus 2014) on sisäistetty: esimerkiksi turvalliseen liikkumiseen liittyvät riskien tunnistaminen ja ennakointi, turvallisuuden ja väkivallattomuuden edistäminen sekä toiminnalliset taidot kriisitilanteissa ja liikenteessä on omaksuttu suhteellisen hyvin. Myös esimerkiksi Somerkoski (2013) on havainnut, että yläkouluikäisten oppilaiden kuvaama kokemus turvallisesta tulevaisuudesta ja kaupungista vastaa opetussuunnitelmassa esiteltyjä sisältöjä ja etenkin niiden sisältämiä yhteiskuntarakenteisiin kuuluvia ilmiöitä.

Lopulta tähän tutkimukseen haastatellut lapset ovat tyytyväisiä elämäänsä ja luottavat niin yhteiskuntaan kuin itseensä turvallisuuden ylläpitämisessä. Oma perhe nähdään tärkeäksi turvallisuuskokemuksen lähteeksi, minkä lisäksi luottamus viranomaisiin, opettajiin ja muihin aikuisiin sekä omat turvallisuudenhallintakeinot lisäävät koettua turvallisuutta. Turvattomuutta aiheuttavat tekijät, kuten rikolliset ja mahdolliset tulipalot, pyritään pitämään kaukana noudattamalla sääntöjä ja toimimalla itse järkevästi, pyrkimällä estämään kiusaamista ja tarvittaessa pyytämällä apua aikuiselta. Sota ja nälänhätä tunnistetaan turvattomuutta lisääviksi tekijöiksi, mutta ne mainitaan ainoastaan oman elämän ulkopuolisina asioina, joiden poissaolosta saadaan olla kiitollisia. Globaalia rikollisuutta, kouluampumisia tai esimerkiksi terrorismissa ei haastatteluissa mainita kertaakaan.

Useissa tutkimuksissa (esim. Kraav & Lahikainen 2000; Talvitie-Ryhänen 2000; Vornanen 2000) on huomattu, että muun muassa perheen taloudellisella tilanteella tai perheen sisäisellä vuorovaikutuksella on merkitystä siihen, miten turvallisesti lapsi kokee elämänsä: esimerkiksi taloudellinen turvattomuus perheessä voi näyttäytyä lapsellekin vahvana turvattomuuden kokemuksena (vrt. myös Salmi & Kestilä 2019). Lasten kokemaa taloudellista turvallisuutta tai turvattomuutta eivät kuitenkaan tässä tutkimuksessa nouse erikseen esiin. Lasten kohdalla myös ihmissuhdeturvallisuus ja etenkin perheen merkittävien aikuisten toiminta on nähty kokonais-turvallisuuskokemuksessa merkittäviksi tekijöiksi, mikä saa tukea tästäkin tutkimuksesta.

Lapsuuden kokemuksilla onkin lopulta suuri merkitys koko elämänaikaiseen turvallisuuden tai turvattomuuden kokemukseen (vrt. Niemelä 2000b, 374). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan kerätty erikseen taustatietoja esimerkiksi lasten perheolosuhteista, sillä tavoitteena oli saada poikittainen läpileikkaus valikoituneen joukon näkemyksistä ja kokemuksista. Haastateltujen lasten näkemykset turvallisuudesta eivät näyttäytyneetkään sen paremmin alueellisesti kuin sukupuolittain tarkasteltuna ainakaan mainittavasti erilaisina. Joitain yksittäisiä huomioita esimerkiksi asuinalueen vaikutuksesta lasten turvallisuuskokemuksiin kuitenkin tehtiin: siinä missä omakotitaloalueella sijaitsevan koulun oppilaat viittasivat haastatteluissa usein esimerkiksi kotien hälytysjärjestelmiin liittyviin security-tyyppisiin ilmiöihin, ne eivät nousseet erityisemmin esiin lähinnä kerrostaloalueille sijoittuvien koulujen oppilaiden puheissa.

Haastatteluissa esiin nousseissa näkemyksissä, puhetavoissa tai vallitsevista teemoista ei ole havaittavissa suuremmin eroja myöskään yksilö- ja ryhmähaastattelujen välillä. Ryhmähaastatteluissa voitiin kuitenkin toisinaan havaita esimerkiksi lasten keskinäistä kisailua tai leikinlaskua, joskus myös turvallisuusteemoihin liittyvää hauskanpitoa tai vitsailua, jotka ovat saataneet vaikuttaa myös muun muassa siihen, ketkä henkilöt pääsevät ääneen ja mitkä teemat tällöin nousevat esiin. Yhtä kaikki mahdolliset näkemuserot näyttäisivät muodostuvan pikemminkin yksilöllisten tai tilanteeseen liittyvien seikkojen perusteella (vuorovaikutus, haastattelijan ja haastateltavan välinen suhde, puhetapojen erot tai institutionaaliset asemat, haastattelupaikka jne.). Lasten erilaiset temperamentit, viestintätyylit sekä esimerkiksi emotionaalisen, kognitiivisen, sosiaalisen tai motorisen kehityksen taso näkyvät myös vastauksissa. Lisäksi näkemyksissä ja turvallisuusosaamisen tasossa näkyy se, kuinka paljon (ja milloin viimeksi) lapselle ylipäätään on puhuttu turvallisuudesta – siis millainen turvallisuuskulttuuri hänen lähipiiriinsä kuuluviin yhteisöissä vallitsee.

Viime aikoina julkisuudessakin on käyty runsaasti keskustelua lasten ja nuorten yksinäisyydestä ja ulkopuolisuuden tunteista, ja esiin on noussut ajatus, että koululaiset eivät puhuisi esimerkiksi kiusaamiseen liittyvistä ajatuksistaan ja tunteistaan mieluusti kavereidensa kuullen. Tämän tutkimuksen haastatteluissa lapset puhuivat kuitenkin ryhmissä usein avoimesti myös peloistaan joutua kiusatuksi tai toiveistaan tehdä koulusta kiusaamisesta vapaa vyöhyke, mikä saattaakin kertoa kiusaamisen siirtyneen lasten kulttuurisessa puheessa arkaluontoisten aiheiden joukosta niin kutsuttujen sallittujen teemojen joukkoon. Ryhmähaastatteluissa onkin mahdollista saada tietoa paitsi ryhmää puhuttavista aiheista, myös siitä, mistä aiheista vaietaan tai mitkä kulttuuriset käsitykset tai puhettavat ovat mahdollisesti kyseenalaistuneet ja vaativatkin neuvottelua. (Vrt. Alasuutari 2005, 148.)

Omiksi turvallisuudenhallintakeinoikseen tässä haastatellut lapset listaavat useita keinoja. Suurin osa kertoo pyrkivänsä vahvistamaan omaa turvallisuudentunnettaan muun muassa keksimällä *jotain muuta tekemistä*, tapaamalla ystäviä tai välttämällä menemistä paikkoihin, joissa ei välttämättä koe oloaan turvalliseksi. Passiivisia pelonhallintastrategioita, kuten asian kieltäminen tai piiloon meneminen, ei mainitse haastatteluissa kukaan. Tunteisiin vaikuttavista hallintakeinoista lasten puheissa esiintyy esimerkiksi turvan hakeminen aikuisilta, ja ympäristöön vaikuttamaan pyrkivistä hallintakeinoista lapset mainitsevat muun muassa yrityksen puhua vaikkapa kiusaavan luokkakaverin kanssa asiasta suoraan. Lapsilla onkin monenlaisia keinoja käsitellä ja pyrkiä hallitsemaan pelkojaan, joista useat liittyvät käyttäytymiseen tai toimintaan (pakeneminen, leikkiminen) ja osa on taas selvästi kognitiivistasoisia (pelottavan asian pohtiminen tai liittäminen myönteisiin yhteyksiin). (Vrt. Kirmanen 2000, 128–129.) Siinä missä Vornanen on havainnut aktiivisten turvattomuuden hallintakeinojen käytön olevan yhteydessä itseluottamuksen ja iän lisäksi myös sukupuoleen siten, että tytöt käyttävät aktiivisia hallintakeinoja poikia enemmän, ei tässä tutkimuksessa havaittu sukupuolten välisiä eroja myöskään tässä suhteessa. (Vornanen 2000.)

Somerkoski ja Kurki (2019, 54–55) nimeävät oppilaitoskontekstissa käytössä olevat turvallisuuspuheen tavat omistavaksi, ulkoistavaksi ja neutraaliksi repertuaariksi. Heidän mukaansa turvallisuuspuheen saamat muodot kuvaavat yksilön tavoitteita ja odotuksia turvallisuuden ylläpitämisestä ja edistämisestä omassa ympäristössään, ja vastuuta ulkoistava sekä turvallisuuden omistajuutta korostava turvallisuuspuhe elävät usein rinnakkain ja konkretisoituvat erilaisissa käytännön kysymyksissä. Myös tässä tutkimuksessa näistä repertuaareista näyttäytyvät sekä omaa vastuuta turvallisuuden edistämisestä korostava repertuaari että vastuun turvallisuudesta itsen ulkopuolelle sijoittava repertuaari. Lapsi saattaa yhtäältä todeta turvallisuuden olevan sitä, että *noudattaa sääntöjä ja neuvoo kaveriakin*, mutta toisaalta samaan hengenvetoon nähdä turvallisuudeksi sen, että *pyöräillessä kouluun tietää että kukaan ei aja päälle tai kukaan ei kiusaa*. Somerkosken ja Kurjen käsitteistöä edelleen soveltaen neutraalia, turvallisuuden edistämisen kaikkien yhteisenä asiana näkevää repertuaaria edustanee tässä aineistossa muun muassa seuraava toteamus: *no turvallisuus on sitä että kun ylittää tien niin on mahdollisuus selvitä, on valpas ja varovainen eikä autot aja päälle kun menee suojatietä*.

Tämän tutkimuksen havaintoja voidaan tarkastella soveltaen myös suhteessa Telarannan (2019) hallituksen esityksistä tunnistamiin turvallisuusdiskursseihin. Telaranta nimeää tunnistamansa neljä erilaista turvallisuuspuheen tapaa resilienssidiskurssiksi, järjestyksellisesti,

suojeludiskurssiksi ja hyvinvointidiskurssiksi. Resilienssidiskurssissa yhteiskunnan turvallisuutta uhkaa jokin tahallisesti vahingoittamaan pyrkivä vieras, kun taas järjestysdiskurssissa yksilöiden tai yhteisöjen turvallisuutta uhkaa esimerkiksi lakia, sääntöjä tai kuuliaisuutta rikkoa yksittäinen henkilö. Suojeludiskurssissa pyritään suojaamaan potentiaalisia uhreja tahattomilta onnettomuuksilta sekä minimoimaan riskejä, ja hyvinvointidiskurssissa tavoitteena on kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen ja kokonaisturvallisuuden suojaaminen esimerkiksi hyvää tarkoittavilla julkisen vallan toimenpiteillä ja kollektiivisella vastuunkannolla. (Telaranta 2019, 206, 209.) Vaikka tässä tutkimuksessa ei tehty varsinaista diskurssianalyysia eikä "tavallisten" yksilöiden puhetta ainakaan kriittisen diskurssianalyysin perinteen (ks. esim. Fairclough 1997) mukaan edes voida varsinaisesti kutsua diskurssiksi, voidaan havaita, että myös tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten näkökulmasta turvallisuus on paitsi suojautumista ulkoista uhkaa (kuten sotaa) vastaan, myös suojaa irrationaalisesti käyttäytyvien yksilöiden (kuten itsensäpaljastajat) toiminnalta. Myös ajatukset esimerkiksi tahattomien onnettomuuksien ehkäisemisestä sääntöjä noudattamalla tai turvallisuudesta kokonaisvaltaisena hyvinvointina esiintyvät tässä haastateltujen lasten puheissa usein. Tällainen lasten puhe turvallisuudesta osoittaakin heidän tunnistavan ne diskursiiviset tavat, joilla esimerkiksi uhkista eri areenoilla keskustellaan. Lapset siis seuraavat, miten asioista puhutaan ja muokkaavat noista puhetavoista itselleen repertuaaria, omaa kulttuurista tapaansa puhua turvallisuudesta. Yhteiskunnassa vallalla olevat diskurssit näkyvät myös lasten puheissa.

Turvallisuus onkin lopulta tähän tutkimukseen osallistuneille lapsille laaja-alainen ilmiö, johon he sisällyttävät sekä fyysiseen ympäristöönsä liittyviä tekijöitä, psykologisia ilmiöitä että sosiaalisia prosesseja. Lisäksi siihen liitetään sekä kielteisiä ja myönteisiä merkityksiä, tahallisuutta ja tahattomuutta että itsen ulkopuolisia ja omaa vastuuta tai mielen sisäisiä prosesseja korostavia ilmiöitä. Siinä missä esimerkiksi Somerkosken (2013) mukaan yläkouluikäiset näyttäisivät asemoivan vastuun turvallisuuden ylläpitämisestä mieluusti itsensä ulkopuolelle ja kokevansa esimerkiksi liikenteessä pahimmaksi uhkaksi välinpitämättömän käyttäytymisen sekä ehdottavansa ratkaisuksi rakennetun liikennenympäristön parantamista ja yhteiskunnan vahvempaa kontrollia, tässä haastateltujen lasten mukaan heidän omalla toiminnallaan on etenkin liikenneturvallisuuden edistämässä merkittävä rooli. Samoin kuin Somerkosken tutkimien nuorten parissa, myös tässä haastateltujen lasten henkilöturvallisuuteen liittyvinä uhkatekijöinä näytettyvät usein itsen ulkopuolelle asemoituva toisten henkilöiden päihteiden käyttö tai erilaiset rikollisuuden ja/tai aggression muodot.

Hyviksi turvallisuuskasvatusmenetelmiksi lapset näkevät yleensä opettajiensa tavoin sellaiset, joissa pääsee itse tekemään ja kokeilemaan. Kuitenkin osa muistuttaa myös, että aina pelkkä tekeminen ei riitä tai *ihan aina ei jaksa tehdä itse*, vaan toisinaan tarvitaan niin kutsuttua perinteistä, opettajajohtoista luokkaopetusta. Ulkopuolisia asiantuntijoita toivottaisiin koululle kertomaan paitsi omasta työstään myös siitä, miten ehkäistä onnettomuuksia tai onnettomuuden sattuessa toimia oikein. Tämä näkemyksen jakavat myös niin hankkeessa aiemmin haastatellut opettajat (Harinen 2019) kuin esimerkiksi Somerkosken, Kärjen ja Lindforsin (2019, 265) tutkimukseen osallistuneet yläkouluikäiset. Moni haastatelluista lapsista näkee etenkin kiinnostavat videot niin ikään hyväksi tavaksi opettaa turvallisuudesta.



Lapset toivottavatkin uudenlaiset keinot, toimijat ja tahot tervetulleiksi turvallisuuskasvatukseen. He halusivat katsoa turvallisuuteen liittyviä mielenkiintoisia videoita tai kuulla tositarinoita turvallisuudesta, ja myös digitaalisiin peleihin turvallisuuskasvatuksen mahdollisina välineinä suhtaudutaan avoimesti. Pelaaminen kiinnostaa lapsia jo itsessään, se tarjoaa heille luontevan tavan toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja se nähdään myös motivoivaksi tavaksi oppia. Lapset haluavat vahvasti myös vaikuttaa saamaansa turvallisuuskasvatukseen ja esimerkiksi olla mukana turvallisuusteemaisen pelin kehittämisessä.

Tässä haastateltujen lasten unelmapeli on yleensä digitaalinen, ja sitä voi pelata mobiililaitteella helposti, nopeasti, milloin ja missä vain. Siinä on yksinkertainen käyttöliittymä, se sisältää yllätyksiä ja on jännittävä. Siinä voi edetä tasolta toiselle, kerätä pisteitä tai rahaa, ostaa tavaroita ja seurata omaa etenemistään. Lisäksi sitä voi pelata joko yksin tai yhdessä, ja se mahdollistaa myös vertailun toisten pelaajien suorituksiin. Yksityiskohdat ovat tärkeitä, ja oma hahmo tulee pystyä luomaan ainakin osittain itse. Vaikka omistajuus pelin sisältämiin elementteihin koetaan tärkeäksi ja yhtymäpintoja omaan elämään kaivataan, myös mielikuvitusta käytetään paljon ja pelimaailmaan sisällytetään usein sadunomaisiakin elementtejä. Pelialustalla (puhelin, tabletti, konsoli, tietokone, VR-teknologia) ei itsessään ole merkitystä, vaan paras mahdollinen alusta määräytyy tilanteen ja pelin tavoitteiden mukaan. Lasten mukaan parasta olisi, jos sopivan pelialustan voisi valita itse. Nämä havainnot ovat linjassa myös esimerkiksi Mertalan (2016; ks. myös Mertala & Meriläinen 2019) päiväkotikäikäisten parissa tekemien havaintojen kanssa: lasten päästessä suunnittelemaan pelejä he suunnittelevat niistä yleensä ikään kuin automaattisesti nimenomaan digitaalisia ja lisäävät niihin itselleen merkityksellisiä elementtejä. Samalla he toivovat peleihin kuitenkin myös jotain sellaista, mitä ei välttämättä voisi tai uskaltaisi kokeilla reaali maailmassa. Niin ikään Mertalan ja Meriläisen (emt.) tekemien havaintojen mukaisesti myös tässä tutkimuksessa huomattiin, että lapset osaavat olla pelien suhteen myös kriittisiä: he tietävät, mitä peleiltä kaipaavat ja osaavat esittää myös omiin suosikkipeleihinsä parannusehdotuksia.

Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Pääjärvi 2011) on käynyt ilmi, myös tämän tutkimuksen kenttäjaksoilla huomattiin lasten digitaalisen pelaamisen olevan sukupuolittunutta. Pojat pelaavat medialaitteilla yleensä ottaen enemmän kuin tytöt, ja myös lasten unelmapelikuvaukset eroavat jonkin verran sukupuolittain. Siinä missä pojat näyttäisivät ainakin pääsääntöisesti olevan kiinnostuneita etenkin taistelu- ja rakentelupeleistä, tyttöjä kiinnostavat esimerkiksi eläintenhoitoon, musiikin tekemiseen tai vaikkapa tanssimiseen liittyvät pelisisällöt. Tämän tutkimuksen varsinaisena kohteena ei ollut kuitenkaan lasten pelaamisen tarkastelu suhteessa sukupuoleen, joten tulosten erittely sukupuolittain jää tässä yksittäisten havaintojen varaan eikä myöskään sukupuolierojen syvällisempi analysointi tai niiden taustalla vaikuttavien syiden pohdinta ole tässä tarkoituksenmukaista.

Turvallisuusasiat pysyivät koulujen agendalla – ja todennäköisesti lisääntyvät siellä entisestään. Erilaiset ääri-ilmiöt, megatrendit ja esimerkiksi ihmisten irrationaaliseen toimintaan liittyvät uhkakuvat ovatkin viime aikoina saaneet myös oppilaitokset ympäri maailman lisäämään arjen turvallisuustyötä (Helsingin Sanomat 2019a). Myös Suomessa tapahtuneet traagiset kouluammukset ovat saaneet eri viranomaiset ja päättäjät paitsi tuomaan oppilaitosturvalli-

suutta esiin julkisessa keskustelussa ja lainsäädäntötyössä, myös julkaisemaan oppilaitosturvallisuuteen liittyviä raportteja, suosituksia ja ohjeita (Ks. Puolitaival & Lindfors 2019, 120–121). Suomessa alakouluikäisten parissa koetut uhkat ja pelot ovat vielä suhteellisen konkreettisia sekä kiinni omassa lähiympäristössä, ja myös turvallisuuskasvatuksen sisällöissä korostetaan etenkin arjen turvallisuuteen liittyviä omia valintoja ja konkreettisia arjen asioita. Puheissa alkavat kuitenkin yhä enemmän näkyä myös erilaiset ulkoiset turvattomuutta lisäävät ilmiöt, nekin yleensä lähipiiriin kuuluvina mutta todennäköisesti jatkossa entistä laajemmin myös kaukaisempiin ilmiöihin liittyvinä asioina. Kuitenkin se, että lapset eivät haastatteluissa puhu esimerkiksi terrorismista tai kouluampumisista, on linjassa myös hankkeeseen aiemmin haastateltujen opettajien puheen kanssa. Vaikka opettajat ovat valmistautuneet tarvittaessa vastaamaan myös esimerkiksi kansainvälistä terrorismia koskeviin lasten kysymyksiin, kyse on asiasta, jonka syvällisemmältä käsittelyltä peruskoulun kakkosluokkalaisten halutaan vielä suojella.

Myös säähän liittyviin ääri-ilmiöihin kytkeytyvä puhe lisääntyy jatkuvasti niin politiikassa, mediassa, koulutuksessa kuin arkisissa keskusteluissa (esim. Helsingin Sanomat 2019b). Vuoden 2018 loppupuolella vakava puhe etenkin ilmastomme tilasta alkoi lisääntyä IPCC:n eli hallitusten välisen ilmastopaneelin julkaistua globaalisti kohahduttaneen ja laajamittaisesti maailmanlaajuista huolta aiheuttaneen kattavan tieteellisen kartoituksensa maailman ilmaston tilanteesta. Raportin julkaiseminen johti nopeasti niin uusiin poliittisiin linjauksiin, hallitusohjelmakirjauksiin, suojelutoimenpiteisiin, mielenilmauksiin kuin käytännön arjen toimenpiteisiin. Viime aikoina pelko ilmastomuutoksen vaikutuksista on alkanut varjostaa etenkin nuorten elämää, mutta uusimpien selvitysten mukaan se on alkanut näyttäytyä yhä vahvemmin jopa alakouluikäisten puheissa koettuina pelkoina ja uhkina. Tässä haastateltuja lapsia ilmastomuutos ei vielä haastattelujen tekoaikaan syksyllä 2018 tai syksyllä 2019 huolestuttanut, mutta olisi mielenkiintoista selvittää, miten puhe ilmastomuutoksesta mahdollisesti näkyisi lasten peloista ja uhkista käytävässä keskustelussa hiukan myöhemmin – ainakin jos julkinen keskustelu temasta pysyy edelleen aktiivisena. Tuleeko siitä itsestäänselvästi osa lasten kulttuurista turvallisuuspuhetta, nouseeko se spontaanisti esiin lasten välisissä keskusteluissa, puhuttaako se lapsia myös oppituntien ulkopuolella?

## 7 Kehittämisaatuksia

Turvallisuuskasvatuksen kehittämisessä tarvitaan jatkossa paitsi vahvaa yhteistyötä ja edelleen intoa tekemiseen, myös rohkeutta heittäytyä ja kokeilukulttuuria. Myös muun muassa Lindfors, Somerkoski, Kärki ja Kokki (2017, 123) toteavat, että oppilaiden turvallisuutta koskevien tietojen ja taitojen sekä erityisesti asenteiden kehittäminen on iso haaste ja turvallisuuskasvatukseen kuuluvia sisältöjä tulisikin tarkastella jatkossa laajasti suhteessa eri-ikäisten oppilaiden tarpeisiin ja elämänpiiriin. Koulun turvallisuuskulttuurin ja -kasvatuksen vuorovai- kuttaiseen suhteeseen (ks. Lindfors & Somerkoski 2016) kuuluu, että turvallisuutta toteute- taan ja opitaan kouluissa käytännössä, mikä edellyttää oppilaiden turvallisuusosaamisen kehittämistä kokemuksellisesti ja ilmiölähtöisesti. Koska koulu on keskeinen taho perusope- tuksen oppilaiden turvallisuusosaamisen kehittäjänä ja opettajien turvallisuusosaamisessa on puutteita (esim. Waitinen 2011), koulussa tulisi pyrkiä myös yhteistyöhön oppilaille kiinnosta- vaa turvallisuuden asiantuntemusta omaavien tahojen kanssa. Somerkoski (2013) näkee myös, että lapsille ja nuorille tulisi tarjota turvallisuusasenteiden kehittymiseksi näkökulmia ja toi- mintamalleja, jotka tukevat persoonallisen turvallisuudentiteetin ja empatian kehittymistä. Lisäksi on todettu, että yksittäisten kampanjoiden sijaan turvallisuuskasvatuksessa kannattaisi suosia systemaattista, opetustoimen ja sen yhteistyökumppanien yhteistä turvallisuuskasva- tuksen kehittämistä, jokaisella luokka-asteella (Somerkoski, Kärki & Lindfors 2019, 265).

Lindfors (2013, 153–155) toteaa vielä, että turvallisuuskasvatuksen toteuttamisen edellytyksiä tulee parantaa sekä opetussuunnitelmatyöllä että oppilaitoksen fyysistä turvallisuutta ja opet- tajien perus- ja täydennyskoulutusta kehittäen. Turvallisuuden kokonaisvaltainen edistäminen edellyttää myös opettajilta laaja-alaista näkemystä turvallisuudesta, joten turvallisuuden osa- alueita tulee tarkastella oppilaitoksissa laajasti psyykkisestä, fyysisestä, sosiaalisesta ja peda- gogisesta näkökulmasta. Erityistä turvallisuusosaamista vaaditaan opettajilta, jotka opettavat turvallisuuden suhteen vaativassa oppimisympäristössä. Turvallisuuskasvatuksen päämääränä oleva turvallisuusosaaminen edellyttää teoreettisen tiedon lisäksi taitojen ja asenteen kehitty- mistä, ja eri turvallisuusteemojen opettamisessa onkin aina kyse myös turvallisuusorientoitu- neen asenteen omaksumisesta elämässä yleensä.

Yhtenä ratkaisuna pedagogisiin haasteisiin vastaamisessa on nähty oppilaiden osallistaminen turvallisuuskulttuurin kehittämiseen (esim. Lindfors 2012, 154). Myös tässä haastatellut lapset toivovat entistä monipuolisempaa ja monikanavaisempaa turvallisuuskasvatusta, jonka suun- nitteluun heillä on mahdollisuus osallistua ja jonka toteutukseen esimerkiksi pelastustoimen edustajat toivotetaan tervetulleiksi. Toiminnallinen, lapsilähtöinen, kokonaisvaltainen ja digi- talisaatiotakin tarkoituksenmukaisesti hyödyntävä turvallisuuskasvatusta koettaisiin toimivaksi. Digitaalisten peleistä ollaan innostuneita, mutta myös perinteiset pelillistämisen keinot ja muu kasvokkainen opetus koetaan edelleen mielekkäiksi, mikä on linjassa myös useissa muissa tut- kimuksissa (ks. esim. Kumpulainen, Vartiainen, Ouakrim-Soivio & Hienonen 2019) tehtyjen havaintojen kanssa. Älylaitteet eivät ole edelleenkään täysin syrjäyttäneet sen paremmin opet- tajan ohjaukseen perustuvaa (vaikkakin usein kokemuksellista) oppimista kuin myöskään perinteisiä leikkejä lasten vapaa-ajalla: digitalisaatio on vain tullut perinteisten menetelmien

rinnalle, niitä tukemaan ja täydentämään. Lapset myös luottavat opettajiinsa tiedon jakajina, mutta on silti aiheellista pohtia, onko kaikilla opettajilla tiedollisia valmiuksia esimerkiksi kemikaaliturvallisuuden liittyvien yksityiskohtien opettamiseen. Opettajilla vaikuttaisi olevan hyvät valmiudet etenkin lasten omaa vastuuta, arjen turvallista sujumista tai esimerkiksi tunteiden merkitystä turvallisuuden edistämässä painottavien ilmiöiden opettamiseen, mutta myös heidän omien näkemystensä mukaan (vrt. Harinen 2019) he kaipaisivat asiantuntijoilta tukea esimerkiksi ensiapuun ja paloturvallisuuteen liittyvissä asioissa.

Useissa aikaisemmissa hankkeissa ja tutkimuksissa (mm. Lehtikangas & Mulari 2016) on käynyt ilmi, että lapset kannattaa ottaa mukaan kasvatuksen tutkimiseen, suunnitteluun ja kehittämiseen. Tämän tutkimuksen havaintojen mukaan sama pätee myös turvallisuuskasvatukseen: lapset haluavat vaikuttaa saamaansa opetukseen, ja ainakin pelin ideointi ja kehittäminen innostavat jo itsessään. Kun lapset ja opettajat pääsevät mukaan yhteiseen suunnitteluun, sekä varsinaisen kehittämisellä oleva peli että muut turvallisuusteemat tulevat heille tutuiksi. Tämän voidaan olettaa helpottavan myös lopputuotteesta viestimistä ja käyttöönottoa.

Tutkimukseen valittu palvelumuotoilun näkökulma tukeekin konkreettista tekemistä niin pelastustoimessa kuin oppilaitoksissa, ja sitä olisi mahdollista laajentaa muihinkin pelastusalan yhteistyöverkostoihin. Näin voitaisiin henkilöstöä, asiakkaita, loppukäyttäjiä ja mahdollisia muita sidosryhmiä osallistavan yhteiskehittämisen avulla paitsi suunnata toimintaa strategisesti, myös fokusoida sitä asiakas- tai käyttäjäkeskeiseksi. Lisäksi voitaisiin kehittää sisäisiä prosesseja sekä olemassa olevia palveluita, ideoida uusia tuotteita ja palveluita eri kohderyhmien tavoittamiseen sekä syventää asiakassuhteita (vrt. Tuulaniemi 2011). Palvelumuotoilun avulla voitaisiin saavuttaa tehokkaampia keinoja ja välineitä paitsi kohderyhmien tavoittamiseen, myös alan sisäisen osaamisen ja sidosryhmäyhteistyön kehittämiseen sekä sitä kautta myös niin organisaatioiden kuin koko yhteiskunnan turvallisuuskulttuurin parantamiseen.

Sen paremmin lapset kuin opettajatkaan eivät tunne jo olemassa olevia turvallisuusteemaisia oppimislejää, joten jatkossa tulee kiinnittää yhä vahvemmin huomiota paitsi pelien houkuttelevuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen, myös tuotteiden lanseeraukseen ja niistä viestimiseen säännöllisesti. Tärkeää on oikeiden jakelukanavien ja yhteistyötahojen löytäminen niin pelistä viestimiseen kuin varsinaiseen jakeluun, jotta voidaan puhutella kohderyhmiä ja mahdollistaa lopulta pelin mahdollisimman laaja käyttöönotto. Palvelumuotoilun oppeja voidaankin soveltaa sekä paitsi pelin suunnitteluun ja kehittämiseen, myös siitä viestimiseen. (Viestinnän palvelumuotoilusta, ks. esim Kaiku Helsinki 2019.) Tässä tutkimuksessa havaittu lasten luottamus viranomaisia ja ulkopuolisia asiantuntijoita kohtaan tukisi myös ajatusta siitä, että pelin lanseerausta voitaisiin tehostaa yhdistämällä sen esittelyyn pelastustoimen edustajan oppilaitosvierailu.

Turun ammattikorkeakoulussa toteutetun VirPa-hankkeen (Oliva, Somerkoski, Tarkkanen, Lehto & Luimula 2019c) kokemusten mukaan tulevaisuuden teknologioiden entistä vahvempi hyödyntäminen pelastustoimessa edellyttäisi sitä, että organisaatioihin koulutettaisiin lisää esimerkiksi laitteistojen ja ohjelmien hankkimista ja ylläpitoa sekä käyttäjäohjeistusta hallitse-

via henkilöitä. Samantyyppistä koulutusta tarvittaisiin tämän tutkimuksen mukaan myös ope-  
tustoimeen, sillä innostusta uuden teknologian hyödyntämiseen on mutta osaamisessa saat-  
taa joiltain osin olla vielä puutteita.

Lopulta kaiken toiminnan kehittämisen tulisi perustua yhteisesti sovittuihin tavoitteisiin. Sel-  
keiden tavoitteiden avulla voidaan paitsi arvioida toiminnan vaikuttavuutta, myös samalla  
suunnata toimintaa niiden mukaisesti. Turvallisuusviestinnän ja -kasvatuksen tavoitteet ovat  
nojanneet pitkälti kansallisen turvallisuusviestintästrategian (Sisäministeriö 2012) tavoittei-  
siin, mutta niitä on sittemmin tarkasteltu ja päivitetty myös esimerkiksi Pelastustoimen uudis-  
tushankkeessa (2015–2018) että sisäministeriön vuonna 2019 toteuttamassa laaja-alaisessa  
onnettomuuksien ennaltaehkäisyn toimintaohjelmahankkeessa. Samoin kuin tässä tutkimuk-  
sessa, myös edellä mainitussa hankkeessa havaittiin, että turvallisuuskasvatuksessa kohderyh-  
miä kannattaa ottaa mukaan niin toiminnan suunnitteluun kuin toteutukseen. Ihmisten aktii-  
visen toimijuuden vahvistamisen nähdään parantavan lopulta myös koko yhteiskunnan turval-  
lisuuden kokemusta. Turvallisuuden edistämiseen peräänkuulutetaan myös monikanavai-  
suutta ja laaja-alaista yhteistä tekemistä: yhteistyön tehostaminen, viestinnän monikanavai-  
saminen, tavoittavuuden parantaminen, viestinnän arvioinnin osaamisen lisäämisen sekä  
yhteisten mittarien laadinta nähdään tärkeiksi. Tavoitteista olennaisimmiksi nostetaan lopulta  
lasten ja nuorten turvallisuuspääoman kasvattaminen, yhteistyön tehostaminen sekä välittä-  
misen tunteen lisääminen vahvistamalla suhdetta ihmisiin ja yhteisöihin. Myös asenteisiin,  
jaettuihin käsityksiin ja toimintakulttuureihin vaikuttaminen nähdään tärkeiksi. Tavoitteena on  
jatkuva vuoropuhelu yhteiskunnan kanssa ja sitä kautta vaikuttaminen koko yhteiskunnan tur-  
vallisuuskulttuuriin. (Lepistö 2019.)

Yhteenvedo tämän tutkimuksen aikana syntyneistä ajatuksista turvallisuuskasvatuksen kehit-  
tämiseen esitetään kootusti seuraavalla sivulla taulukossa 2.

Taulukko 2. Ajatuksia turvallisuuskasvatuksen käytännön toteutukseen.

Oppilaitokset	Pelastustoimi	Pelastustoimen ja oppilaitosten välinen yhteistyö	Kokeilukulttuuri
Opetussuunnitelmatyö ja opettajan-koulutuksen kehittäminen (ml. täydennyskoulutus), opettajien turvallisuusosaamisen lisääminen (palo-, kemikaali-, liikenne- jne. turvallisuuden aiheisällöt, empatia- ja tunnetaidot, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus)	Valtakunnallisiin turvallisuusviestinnän vaikuttavuus-tavoitteisiin sitoutuminen (vrt. Lepistö 2019; SM 2012), yhteinen tahtotila ja yhteistyö käytännön toteutuksessa	Systemaattinen, laaja-alainen ja kokonaisvaltainen turvallisuus-kasvatus kaikilla luokka-asteilla, kumppanuusmallit opetus- ja pelastustoimen välisessä turvallisuuskasvatusyhteistyössä	Uusien keinojen ja kanavien ennakkoluuloton ja rohkea kokeileminen
Oppilaitosten sitouttaminen turvallisuuden edistämiseen, turvallisuusteemat olennaiseksi osaksi jokaista koulupäivää, turvallisuuden näkeminen laaja-alaisena ja kokonaisvaltaisena ilmiönä	Yhteisiin tavoitteisiin perustuva systemaattinen turvallisuusviestinnän ja -kasvatuksen vaikuttavuuden arviointi, yhteisten mittarien laatiminen	Asiantuntijoiden vierailu oppilaitoksissa (myös virtuaalisesti), turvallisuustietopankit ja linkkilistat opettajille	Digitaalisten keinojen ja kanavien kehittäminen kohderyhmäkeskeisesti (nk. perinteisiä menetelmiä unohtamatta), monikanavaisuus, kanavien valinta tavoitteiden ja kohderyhmien mukaan
Lapsilähtöisten, toiminnallisten turvallisuuskasvatusmenetelmien käyttö	Jatkuva turvallisuusviestinnän ja -kasvatuksen kohderyhmäkeskeinen kehittäminen, verkostomainen työskentely	Laitekantaan panostaminen sekä henkilöstön osaamisen kehittäminen pelastuslaitoksilla ja oppilaitoksissa	Käyttäjäkeskeisen ja osallistavan palvelumuotoilun omaksuminen turvallisuuskasvatukseen: käyttäjät mukaan suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen

## 8 Pohdintaa tutkimuksen merkityksestä ja etiikasta

Tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa tietoa turvallisuuskasvatuksen kehittämisen tueksi. Haastatteluista ja eri tilanteiden havainnoinnista saatiin monipuolisesti ja syvällisesti tietoa tähän hankkeeseen osallistuneiden, noin 120 oppilaan turvallisuuteen ja turvallisuusteemoista oppimiseen liittyvistä ajatuksista sekä ideoista "heidän näköisensä" (vrt. Paju 2012) turvallisuuskasvatuksen toteuttamiseksi. Samalla tehtiin huomioita turvallisuuskasvatuksen tilasta tai organisaatioiden turvallisuuskulttuureihin liittyvistä seikoista kyseisissä oppilaitoksissa. Lisäksi peilaamalla saatuja tuloksia olemassa olevaan tutkimuskirjallisuuteen sekä yhteiskunnassa ja alalla käytävään keskusteluun voitiin tehdä yleisempiäkin huomioita alakoululaisten turvallisuusnäkömyksiin ja -osaamiseen sekä turvallisuudentunteisiin vaikuttavista tekijöistä ja lasten toiveista turvallisuuskasvatuksen tehostamiseksi. Niiden pohjalta voitiin taas tuottaa uusia avauksia ja antaa suosituksia turvallisuuskasvatuksen tuloksellisempaan käytännön toteutukseen sekä sen vaikuttavuuden arviointiin.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ollut testata myös joidenkin palvelumuotoilun menetelmien soveltumista turvallisuuskasvatuksen kehittämiseen. Ajatuksena on ollut luotsata pelastustointia kohti asiakas- tai käyttäjakeskeistä logiikkaa, jolloin palvelun arvo nähdään käyttäjän subjektiiviseksi kokemukseksi, joka syntyy käyttäjän saamasta palvelukokemuksesta suhteessa hänelle merkityksellisiin asioihin, tavoitteisiin, tarpeisiin ja toiveisiin. (Hario 2019; ks. myös Heinonen, Strandvik, Mickelsson, Edvarsson, Sundström & Andersson 2010.) Palvelumuotoilua ei tietävästi ole vielä juurikaan hyödynnetty pelastustoimessa, mutta tässä hankkeessa pelastusalan asiantuntijat pääsivät tutustumaan paitsi joihinkin palvelumuotoilun osallistaviin ja asiakasymmärrystä parantaviin työkaluihin, myös kehittämään hankkeen pelisovellusta palvelumuotoilun työkalujen avulla. Samalla palvelumuotoilun työkaluilla tuotettiin aineistoa tutkimukseen. Hankkeessa olisi ollut mahdollista hyödyntää myös muita palvelumuotoilun työkaluja ja tuottaa lopputuotteena varsinaisen pelidemon lisäksi myös esimerkiksi visuaalisia palveluprosessin kuvauksia tai ohjeita ja toimintamalleja turvallisuuskasvatusta toteuttaville (vrt. esim. Hario 2019; Tuulaniemi 2011). Palvelumuotoilu ei ollut kuitenkaan tämän tutkimusosion keskiössä, joten muiden työkalujen kokeileminen ja mahdollinen lopputuotteiden lanseeraus jäänevät tulevien hankkeiden tehtäväksi.

Yksi tutkimuksen lähtökohdista oli kehittävä toimintatutkimus: tavoitteena oli paitsi tutkia kohdetta, myös vaikuttaa sen toimintaan. Tähän pyrittiin erilaisilla interventioilla, jotka suoritettiin osana oppilaitoksen arkea. Kun oppilaitoksilla vierailtiin, joko haastattelijoina tai pelien testaajina, kerrottiin aina samalla myös turvallisuudesta, muistutettiin paloturvallisuuden liittyvistä perussäännöistä tai opastettiin lapsia esimerkiksi kävelemään rauhallisesti, varomaan vaaranpaikkoja, kiinnittämään huomiota poistumistiemerkintöihin ja kouluissa sijaitseviin alkusammutusvälineisiin tai vaikkapa luokkien mahdollisiin turvallisuuspuutteisiin. Toisinaan lapsia muistutettiin myös muuten turvallisuutta edistävästä tai ylipäätään osallistujien kokonaisyhyvinvointia lisäävästä toiminnasta. Tutkijat osallistuivat siis myös turvallisuuskasvatuksen

käytännön toteutukseen sekä oppisisältöjä välittämällä että yleisellä turvalliseen toimintaan kannustamisella ja kasvattamisella.

Hankeessa mukana olleissa kouluissa lapset ovatkin saaneet haastatteluissa ja testauksissa paitsi osallistumisen tunteita, myös tietoa turvallisuusteemoista. Lisäksi mukana olleet pelastustoimen edustajat ovat saaneet arvokasta tietoa siitä, miten lapset suhtautuvat esimerkiksi pelastusviranomaisiin, millaista turvallisuuskasvatusta he toivoisivat ja mistä teemoista he ovat kiinnostuneita. Hanke on osallistunut keskusteluun turvallisuudesta ja lisännyt osaltaan tietoisuutta turvallisuuskasvatuksen nykytilasta, haasteista ja mahdollisuuksista sekä siihen liittyvistä kehittämisideoista.

Turvallisuusteemoja käsiteltäessä ja lasten kanssa toimittaessa sekä lapsia tutkimukseen ja kehittämiseen osallistettaessa tutkijan on pohdittava myös useita eettisiä kysymyksiä. Lasten kognitiiviseen, emotionaaliseen ja motoriseen kehitykseen, muihin taustatekijöihin sekä tilanteessa vaikuttaviin ilmiöihin liittyvien seikkojen huomiointi sekä esimerkiksi pelaamisen mahdolliset negatiiviset vaikutukset, ylipelillistämisen vaara tai kysymys pelien maksullisuudesta/maksuttomuudesta tulee huomioida niin tutkimusta suunniteltaessa, toteutettaessa kuin arvioitaessa. Tämän tutkimuksen eettisyyden arvioinnissa sovelletaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) humanistiselle, yhteiskuntatieteelliselle ja käyttäytymistieteelliselle tutkimukselle asettamia eettisiä periaatteita, jotka ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, tutkittavien vahingoittamisen välttäminen sekä eettisyys ja tietosuoja. Tutkimusasetelman ei katsottu edellyttävän varsinaista eettistä ennakoarviointia, mutta eettiset näkökulmat ja periaatteet huomioitiin prosessin jokaisessa vaiheessa, toisinaan jopa korostusti. Tutkimuksen eettisyyden arviointi esitetään tarkemmin liitteessä 1, missä arvioidaan myös tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta. (Lapsilähtöisiin tutkimusmenetelmiin ja lasten mediankäyttöön liittyvään tutkimukseen kytkeytyvistä eettisistä kysymyksistä ks. tarkemmin esim. Mulari, Valkonen & Salomaa 2016.)

Laaja-alaista turvallisuuskasvatusta tarvitaan oppilaitoksissa yhä enemmän, ja sen toteutukseen kaivataan paitsi vahvaa yhteistyötä myös uusia keinoja ja kanavia. Yhdeksi keinoksi haasteellisen mutta strategisesti tärkeän turvallisuuskasvatuksen kohderyhmän – alakouluikäisten – tavoittamiseksi on tarjottu mobiiliteknologiaa ja pelillisyyttä hyödyntäviä turvallisuusteemaisia sovelluksia. Tämän tutkimus- ja kehittämishankkeen kokemusten myötä peleihin suhtaudutaan kohderyhmien parissa myönteisesti, joten niihin liittyvää tutkimusta, kehittämistä sekä kokeiluja kannattaakin jatkaa. Organisaatioissa tulisi panostaa myös muuhun turvallisuuteen ja turvallisuuskasvatukseen sekä lasten ja nuorten mediankäyttöön liittyvään tutkimukseen kuin sen pohjalta järjestettävään henkilöstön jatkuvaan koulutukseen sekä esimerkiksi laitteistojen hankintaan.



## 9 Lähteet

Alasutari, 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>, viitattu 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 julkaistu verkossa osoitteessa <https://ieeexplore.ieee.org/document/7474534>, viitattu 26.3.2019.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London / Philadelphia: The Falmer Press.

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>, viitattu 26.3.2019.

Distl, S. 2018. Development and implementation of Safe schools in Austria. Esitelmä OPTUKE-symposiumissa Raumalla 25.–26.9.2018. Abstrakti julkaistu verkossa 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%20Safe%20Kids%20Austria%20presentation.pdf), viitattu 22.2.2019.

Entertainment software association. 2018. Sales, Demographic and Usage data: Essential facts about the computer and video game industry. Julkaistu verkossa 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), viitattu 26.3.2019.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.

Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu?* Tampere: Vastapaino.

Grönroos, C. & Gummerus, J. 2014. The service revolution and its marketing implications: service logic vs. service-dominant logic. *Managing Service Quality*, Vol. 24(3). 206–229.

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

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

Harinen, A. 2019. *Hyvä renki mutta huono isäntä*. Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen osajulkaisu 1/2019. Kuopio: Pelastusopisto. PDF julkaistu osoitteessa [http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja\\_B/B2\\_2019.pdf](http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja_B/B2_2019.pdf), viitattu 20.6.2019.

Hario, P. 2019. *Uusi työ haastaa ammattiliitot*. Palvelumuotoilu ylempi AMK, opinnäytetyö. Vantaa: Laurea ammattikorkeakoulu. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.theseus.fi/handle/10024/209212>, viitattu 20.6.2019.

Heikkinen, H. L. T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 16–37.

Heinonen, K., Strandvik, T., Mickelsson, KJ, Edvardsson, B. Sundström, E. ja Andersson, P. 2010. A customer-dominant logic of service. *Journal of Service Management*, 21 (4). 531–548.

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

Helsingin Sanomat 2019b. Mitä koululaiset ajattelevat ilmastonmuutoksesta? Artikkelin Lasten uutiset -osastossa, julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.hs.fi/lastenuutiset/art-2000006251999.html>, viitattu 16.10.2019.

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

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

Juholin, E. & Luoma-aho, V. 2017. Miksi viestintää mitataan? Teoksessa E. Juholin & V. Luoma-aho (toim.) *Procomma Academic 2017: Mitattava viestintä*. Helsinki: Procom. 12–25.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2012. *Palvelumuotoilun työkalupakki – Service Design Toolkit*. Verkkojulkaisu osoitteessa [www.sdt.fi](http://www.sdt.fi), viitattu 20.6.2019.

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 verkossa 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), viitattu 22.2.2019.

Kinnunen, J., Lilja, P. & Mäyrä, F. 2018. *Pelaajabarometri 2018*. Tampere: Tampereen yliopisto. PDF julkaistu osoitteessa <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/104293/978-952-03-0870-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, viitattu 24.6.2019.

Kirmanen, T. 2000. Pelon hallinta ja lapsen turvallisuus. Teoksessa P. Niemelä & A. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino. 119–146.

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

Koivisto, S. 2019. Pelit koulussa ja kotona. Puheenvuoro Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen työryhmätapaamisessa 24.4.2019. PP-esitys, Julkaisematon.

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

Kokki, E. 2017. *Pelastustoimen tutkimuslinjaukset PETU10+ (2017)*. Kuopio: Pelastusopisto. PDF julkaistu osoitteessa [https://www.pelastusopisto.fi/wp-content/uploads/D6\\_2017.pdf](https://www.pelastusopisto.fi/wp-content/uploads/D6_2017.pdf), viitattu 15.1.2019.

Kraav, I. & Lahikainen, A. 2000. Perheen turva ja turvattomuus. Teoksessa P. Niemelä & A. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino. 91–117.

Kumpulainen, K., Vartiainen, J., Ouakrim-Soivio, N. & Hienonen N. 2019. *Lasten kotiympäristöt medialukutaidon kehittymisen areenoina*. Raportti pienten lasten huoltajille laaditusta kyselystä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Julkaistu verkossa osoitteessa [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/299859/Lasten\\_kotiymparistot\\_monilukutaidon\\_kehittymisen\\_areenoina.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/299859/Lasten_kotiymparistot_monilukutaidon_kehittymisen_areenoina.pdf?sequence=1&isAllowed=y), viitattu 26.8.2019.

Lahikainen, A. 2000. Turvallisuus identiteettikysymyksenä. Teoksessa P. Niemelä & A. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino. 61–89.

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.

Lehtikangas, A. & Mulari, H. 2016. "Mä en oo kattonut mut mä vaan tiään ne". Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia*. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 9 - 20. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>, viitattu 15.10.2019.

Lepistö, J. 2019. Onnettomuuksien ehkäisyn toimintaohjelma: kohti välittävämpää ja merkityksellisempää turvallisuustyötä. Blogikirjoitus julkaistu 15.8.2019 osoitteessa <https://intermin.fi/ajankohtaista/blogi/-/blogs/onnettomuuksien-ehkaisyn-toimintaohjelma-kohti-valittavampaa-ja-merkityksellisempaa-turvallisuustyota>, viitattu 18.10.2019.

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. PDF 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), viitattu 13.1.2019.

Lindfors, E. & Somerkoski, B. 2016. Lindfors, E. & Somerkoski, B. (2016). Turvallisuusosaaminen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktikka*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia. 328–343.

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.

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

Mertala, P. 2016. Yksisarvinen sateenkaaripuistossa. Huomioita digitaalisista peleistä varhaisvuosien mediakasvatuksessa. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 103 - 110. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>, viitattu 24.8.2019.

Mertala, P. & Meriläinen, M. 2019. The best game in the world: Exploring young children's digital game-related meaning-making via design activity. *Global Studies of Childhood* 10.1177/2043610619867701. Julkaistu verkossa osoitteessa <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe2019081324069.pdf>, viitattu 9.9.2019.

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

Mulari, H. 2016. Johdanto. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia*. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 9 - 20. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>, viitattu 15.10.2019.

Mulari, H., Valkonen, S. & Salomaa, S. 2016. Yhteenvetoa ja tulevaisuuden teemoja. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia*. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 145 - 154. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>, viitattu 15.10.2019.

Mäntyranta, T. & Kaila, M. 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim* 2008 (124). 1507–1513. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.ebm-guidelines.com/xmedia/duo/duo97349.pdf>, viitattu 17.6.2019.

Nevalainen, J., Kräkin, S. & Sormunen, K. 2018. Turvallisuusosaaminen opettajaopiskelijoiden ohjauksessa ja toiminnoissa Itä-Suomen yliopistossa. Esitelmä OPTUKE-symposiumissa Raumalla 25.–26.9.2018. Julkaistu verkossa 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), viitattu 28.2.2019.

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

Niemelä, P. 2000b. Suomalaisen väestön turvattomuusprofiili. Teoksessa P. Niemelä & A. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino. 347–376.

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>, viitattu 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.

Oliva, D. Somerkoski B., Tarkkanen, K., Lehto A. & Luimula M. 2019a. Virtual Reality as a Communication tool for Fire Safety – Experiences from the VirPa project. Konferenssijulkaisu, PDF julkaistu osoitteessa <http://ceur-ws.org/Vol-2359/paper21.pdf>, viitattu 24.6.2019.

Oliva, D. Somerkoski B., Tarkkanen, K., Lehto A. & Luimula M. 2019b. VirPa-hankkeen tiivistelmä. Julkaistu verkossa osoitteessa [www.turkuamk.fi/virpa](http://www.turkuamk.fi/virpa), viitattu 27.6.2019.

Oliva, D., Somerkoski, B., Tarkkanen, K., Lehto, A. & Luimula, M. 2019c. VirPa-hankkeen loppuraportti. Julkaistu verkossa osoitteessa [www.turkuamk.fi/virpa](http://www.turkuamk.fi/virpa), viitattu 27.6.2019.

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

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

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. *Oppilaitosrakennusten turvallisuus*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmäsuosituksia ja selvityksiä 2015:2. Helsinki: Valtioneuvosto. PDF julkaistu osoitteessa <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75199/tr02.pdf>, viitattu 24.6.2019.

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), viitattu 12.3.2019.

Paasonen, J. & Huuonen, 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* 62

*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 julkaistu osoitteessa [http://www.pelituki.fi/File/Pelituen\\_tiedontuotannon\\_raportti-1.pdf?997731](http://www.pelituki.fi/File/Pelituen_tiedontuotannon_raportti-1.pdf?997731), viitattu 26.3.2019.

Pernaa, J. 2017. *Kehittämistutkimus*. Kurssimateriaali, Helsingin yliopisto. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.slideshare.net/johannespernaa/kehittamistutkimus-2017>, viitattu 11.1.2019.

Perusopetuslaki 628/1998. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>, viitattu 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.

Pääjärvi, S. (toim.) *Lasten mediabarometri 2011*. 7-11 -vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2012. Julkaistu verkossa osoitteessa <http://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-67693-1-8.pdf>, viitattu 15.10.2019.

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

Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvaari & L. Tiittula. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 78–102.

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

Rekola, H., Itkonen, P. & Saine-Kottonen, A. 2017. Helsinkiläisten yläkoululaisten turvallisuusosaamisesta ja turvallisuusviestinnän vaikuttavuuden mittaamisesta. Teoksessa E. Kokki (toim.) *Pelastustoimen tutkijatapaaminen 2017 – laajennetut tiivistelmät*. Pelastusopiston julkaisu, D-Sarja: Muut julkaisut 05/2017. 9–10. PDF julkaistu osoitteessa [http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja\\_D/D5\\_2017.pdf](http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja_D/D5_2017.pdf), viitattu 23.6.2019.

Salmi, M. & Kestilä, L. 2019. *Toimeentulokokemukset ja hyvinvoinnin erot alakoululaisten perheissä*. Tuloksia kouluterveyskyselyn 2017 vanhempien aineistosta. Työpäperi 22/2019. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Julkaistu verkossa osoitteessa [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138688/URN ISBN 978-952-343-365-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138688/URN_ISBN_978-952-343-365-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y), viitattu 18.10.2019.

Schein, E. H. 2001. *Yrityskulttuuri – selviytymisopas*. Tietoa ja luuloja kulttuurimuutoksesta. Helsinki: Laatu keskus.

Sisäasiainministeriö. 2010. *Oppilaitosten turvallisuus, työryhmän raportti*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 40/2009. Helsinki: Valtioneuvosto. PDF julkaistu osoitteessa [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79733/sm\\_402009.pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79733/sm_402009.pdf), viitattu 24.6.2019.

Sisäministeriö. 2012. *Pelastustoimen turvallisuusviestinnän strategia*. PDF julkaistu 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), viitattu 11.1.2019.

Sisäministeriö. 2016. *Turvallinen ja kriisinkestävä Suomi: pelastustoimen strategia vuoteen 2025*. Sisäministeriön julkaisu 18/2016. Julkaistu verkossa osoitteessa [http://www.pelastustoimi.fi/download/68067\\_182016.pdf?5c65b6fc0e5bd488](http://www.pelastustoimi.fi/download/68067_182016.pdf?5c65b6fc0e5bd488), viitattu 30.10.2019.

Sisäministeriö 2018a. *Suosituksien viestinnän kehittämisestä pelastuslaitoksissa*. Pelastustoimen uudistushankkeen viestintätyöryhmän loppuraportti. PDF julkaistu osoitteessa [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161161/SM\\_22\\_2018\\_Suosituksien%20viestinnän%20kehittämisestä%20pelastuslaitoksissa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161161/SM_22_2018_Suosituksien%20viestinnän%20kehittämisestä%20pelastuslaitoksissa.pdf?sequence=1&isAllowed=y), viitattu 13.1.2019.

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

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 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), viitattu 13.1.2019. 133–143.



Somerkoski, B., Kärki, T. & Lindfors, E. 2019. Koulun ulkopuoliset asiantuntijat turvallisuustyön tukena. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 15. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. 265–282.

Somerkoski, B. & Kurki, A-L. 2019. Turvallisuuden sosiaalisten representaatioiden arviointia oppilaitoskontekstissa: minun, sinun vai meidän? Teoksessa E. Kokki (toim.) *Pelastustoimen tutkimuspäivät 2019 – laajennetut tiivistelmät*. Kuopio: Pelastusopisto, 54–55. PDF julkaistu osoitteessa [https://www.pelastusopisto.fi/wp-content/uploads/D6\\_2019.pdf](https://www.pelastusopisto.fi/wp-content/uploads/D6_2019.pdf), viitattu 22.6.2019.

Stickdorn, M. & Schneider, J. (toim.) 2010. *This is Service Design Thinking. Basic – Tools – Cases*. Amsterdam: BIS Publisher.

Suurpää, L. 2002. *Erilaisuuden hierarkiat*. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, rasismista ja suvaitsevaisuudesta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

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/>, viitattu 5.3.2019.

Talvitie-Ryhänen, T. 2000. Taloudellinen turvallisuus ja hyvinvoinnin vajeiden hallinta. Teoksessa P. Niemelä & A. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino. 269–285.

Teikari, J. 2019. *Turvallisuuskasvatusta pelaamalla*. Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen osajulkaisu 2/2019. Kuopio: Pelastusopisto. PDF julkaistu osoitteessa [https://www.pelastusopisto.fi/wp-content/uploads/Turvallisuuskasvatusta\\_pelaamalla\\_10062019.pdf](https://www.pelastusopisto.fi/wp-content/uploads/Turvallisuuskasvatusta_pelaamalla_10062019.pdf), viitattu 20.6.2019.

Telaranta, K. 2019. Turvallisuus lainsäätäjän diskurssissa. Teoksessa A. Puustinen (toim.) *Pelastus- ja turvallisuustutkimuksen vuosikirja 2019*. Kuopio: Pelastusopisto. 184–220. PDF julkaistu osoitteessa <https://www.pelastusopisto.fi/wp-content/uploads/Pelastus-ja-turvallisuustutkimuksen-vuosikirja-2019-1.pdf>, viitattu 15.7.2019.

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

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Verkkojulkaisu osoitteessa <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>, viitattu 28.8.2019.

Tuulaniemi, J. 2011. *Palvelumuotoilu*. Hämeenlinna: Talentum.

Uusi-Mäkelä, M. 2019. Digitaaliset pelit oppimisen tukena – oppimispelien vaikuttavuudesta. Alustus Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen avoimessa työpajassa 16.5.2019, PP-esitys, julkaisematon.

Waitinen, M. 2011. *Turvallinen koulu?* Helsinkiläisten koulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.

Waitinen, M. 2012. Koulujen turvallisuuden edistäminen – arvoja, asenteita ja lakisääteistä turvallisuustyötä. 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 Palopäällystöliitto ry.

Valkonen, S. 2016. Lapset oman mediakulttuurinsa kuvaajina haastattelututkimuksessa. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia*. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 145 - 154. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>, viitattu 15.10.2019.

Valtioneuvosto. 2017. *Yhteiskunnan turvallisuusstrategia, valtioneuvoston periaatepäätös 27.11.2017*. Helsinki: Turvallisuuskomitea. Julkaistu osoitteessa [https://turvallisuuskomitea.fi/wp-content/uploads/2018/02/YTS\\_2017\\_suomi.pdf](https://turvallisuuskomitea.fi/wp-content/uploads/2018/02/YTS_2017_suomi.pdf), viitattu 16.10.2019.

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/>, viitattu 12.3.2019.

Valtonen A. 2005. Ryhmäkeskustelut: millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 223–242.

Virta, M., Asanti R., Juntila 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 julkaistu verkossa osoitteessa <https://ieeexplore.ieee.org/document/7048279>, viitattu 26.3.2019.

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

1. Tutkimuksen toteutus ja arviointi
2. Haastattelurunko
3. Infokirjeet tutkimusasetelmasta ja haastatteluja varten:
  - 3a. Info tutkimusasetelmasta opettajille ennen haastatteluja
  - 3b. Kirje vanhemmille ja tutkimuslupalomake
4. Kahoot-kysymykset lapsille palautteiden antamiseen, testikierron I
5. Valokuvakollaasi ryhmätöistä, testikierron II
6. Tekniseen toteutukseen liittyvä äänestys, kysymykset, testikierron II

# Liite 1. Tutkimuksen toteutus ja arviointi

## 1 Laadullista tutkimusta palvelumuotoilun ja kehittämistutkimuksen viitekehyksissä

Lasten näkemyksiä ja kokemuksia kartoittava hankkeen osatutkimus toteutettiin erilaisia aineistoja ja analysointimenetelmiä hyödyntäen. Tutkimuksen yhdeksi lähtökohdaksi valikoitui palvelumuotoilu, ja tutkimus suoritettiin pääsääntöisesti toimintatutkimuksen lajeihin kuuluvan kehittämistutkimuksen viitekehyksessä. Palvelumuotoilusta omaksuttiin ajatukset tuotteen tai palvelun yhteissuunnittelusta ja -kehittämisestä sekä asiakas- ja kohderyhmäkeskeisyydestä, minkä lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin joitakin palvelumuotoilun menetelmiä. Toiminta- ja kehittämistutkimuksen perinteistä omaksuttiin ajatus, jonka mukaan tutkimuksen tavoitteena on paitsi analysoida, myös kehittää kohteena olevaa organisaatiota sen toimintatapoihin vaikuttamisen kautta. Tällöin keskeistä on myös tutkijan osallistuminen organisaation toimintaan tutkimusprosessin aikana sekä monenlaisten aineistojen käyttö. (Esim. Heikkinen 2007.)

Toimintatutkimus on taustaltaan yhteiskunta- ja suunnittelutieteellistä, mutta sitä sovelletaan laajalti myös kasvatustieteellisissä yhteyksissä. Tutkimuksen tarve perustellaan käytännön tarpeella, ja tutkimuksen kohde- ja sidosryhmät osallistuvat kehittämiseen tuottaen sille tuloksia/ajatuksia. Työn pohjalta syntyy, paitsi käytännössä hyödynnettäviä konkreettisia toimintatapoja ja työkaluja, myös uutta teoriaa. Samalla tutkimus osallistuu esimerkiksi tässä tapauksessa oppilaiden turvallisuusosaamisen lisäämiseen sekä sitä kautta mahdollisesti oppilaitostenkin turvallisuuskulttuurin kehittämiseen. (Ks. esim. Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007; Pernaa 2017.) Ennemmin kuin selkeänä rajattuna tutkimusmenetelmänä, toimintatutkimusta voidaan pitää lähestymistapana tai sateenvarjokäsitteenä, jonka alle voidaan sisällyttää erilaisia lähestymistapoja ja metodeja sisältävää tutkimusta. Kuten Carr ja Kemmis (1986, 155–156) toteavat, toimintatutkimus ei ole tutkimusta kasvatuksesta vaan tutkimusta kasvatuksen hyväksi. Tarkoitus on muuttaa jotain, suhtautua kriittisesti totuttuihin ajattelumalleihin, myös haastaa niitä (ks. myös Heikkinen 2007). Tutkimuksen tavoitteina voivat olla esimerkiksi selittäminen ja ymmärtäminen, jotka eivät toimintatutkimuksessa ole arvoja sinänsä vaan lähinnä välineitä muutoksen tekemiseen, eräänlaisia vaiheita muutoksessa. Ideana on, että esimerkiksi koulujen oppilaat otetaan mukaan tekemään muutosta ja sitä kautta parantamaan omia olosuhteitaan. Olenaista on saada mukaan tahot, jotka ovat jatkuvasti osa tutkimuksen kohteena olevaa rakennetta, toimivat siinä ja muokkaavat sen toimintaa omassa arjessaan. Heillä on usein paras ymmärrys asiasta – ja parhaassa tapauksessa myös mahdollisuus vaikuttaa. (Carr & Kemmis 1986, 157–158.)

Toimintatutkimus on suosittua esimerkiksi oppilaitosten kehittämisessä, jolloin yleensä opettajat tutkivat ja samalla kehittävät omia toimintatapojaan tutkimuksessa ja muodostavat näin oman tutkimusryhmänsä. Huovinen ja Rovio (2007, 94) taas toteavat, että karkeasti toimintatutkimus voidaan jaotella niin, että tutkija joko ryhtyy kehittämään omaa toimintaansa tutkivalla otteella tai etsii kohteen, jota tutkii ja kehittää. Tässä tapauksessa kyse on jälkimmäisestä: tutkija toimii prosessissa ulkopuolisena mutta vaikuttaa läsnäolollaan toimintaan ja tuloksiin esimerkiksi haastattelu- ja testaustilanteissa. Lasten roolina on taas ollut antaa syötteitä turvallisuuskasvatukseen yleiseen kehittämiseen sekä erityisesti hankkeessa toteutettavan pelidemon suunnitteluun. Vaikka tällaisessa osallistavassa toimintatutkimuksessa tutkimuksen kohteet osallistuvat aktiivisesti toiminnan kehittämiseen, tutkija pitää kuitenkin lankoja käsissään. Informantit tuovat ulkopuolille tutkijalle arvokasta kokemustietoa kehittämisen pohjaksi.

Kuten toimintatutkimuksessa yleensä, myös tässä tutkimusprosessissa suunnittelu, toiminta, havainnointi ja arviointi vuorottelevat. Lisäksi tutkimusta tehdään aidoissa oloissa niin, että siitä koituisi käytännön hyötyä tutkimuksen kohteena olevalle organisaatiolle tai ihmisille. Tutkija vaikuttaa tutkimusprosessiin eikä edes yritä pysytellä sen ulkopuolella. Hän käynnistää muutoksen, jonka myötä toimintaa voidaan kehittää osallistujien kannalta paremmaksi. Tavoitteena on tutkia sosiaalista todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa, sekä muuttaa todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia. Tutkija osallistuu tutkimuskohteen arkeen tekemällä inter-

ventioita ja kannustamalla tutkittavia mukaan kehittämiseen sekä reflektoi jatkuvasti toimintaansa ja ajatteluaan. Tutkimus on sosiaalinen prosessi tutkijan, tutkittavien ja muiden mahdollisten tahojen kesken. Sykli etenee suunnittelusta toteutuksen ja havainnoinnin kautta reflektointiin, mikä johtaa taas edelleen suunnitteluun, toteutukseen ja havainnointiin. Ymmärrys tutkimuskohteesta lisääntyy vähitellen. (Carr & Kemmis 1986, 162, 169; Heikkinen 2007, 19–20, 27, 35–36.)

Heikkinen, Kontinen ja Häkkinen (2007, 46–47) jakavat toimintatutkimuksen teknisesti, käytännöllisesti ja kriittis-emansipatorisesti orientoituneisiin tyyppeihin. Tässä tutkimuksessa on yhtymäkohtia jokaiseen: tavoitteena on sekä tuottaa teknisesti tietoa tutkimuksen kohteesta että käyttää tietoa toiminnan kehittämisen välineenä käytännöllisesti. Lisäksi tavoitteena on kriittis-emansipatorisen tradition oppeja mukaillessa käynnistää ainakin jonkinasteinen muutos tutkimuksen kohteena olevissa ihmisissä. Tutkimus lähestyy myös kommunikatiivista toimintatutkimusta (emt., 57), jonka tavoitteena on dialogin avulla vahvistaa demokratiaa käyttämällä tutkittavien kokemustietoa voimavarana, aktivoimalla heitä ja näkemällä heidät asiantuntijoiksi sekä prosessin liikkeelle paneviksi voimiksi. Tutkimuksessa on yhtymäkohtia myös toimintatutkimuksen lähisuuntaukseen design-tutkimukseen, joka onkin viime aikoina lisääntynyt etenkin kasvatustieteellisessä, tieto- ja viestintätekniikkaa koskevassa tutkimuksessa. Se palvelee ensisijaisesti teknistä, toiminnan tehostamiseen pyrkivää tiedonintressiä, mutta sitä voidaan soveltaa myös muun tyyppiseen tutkimukseen. Myös design-tutkimuksessa pyritään yhdessä tutkimukseen osallistuvien kanssa kehittämään ratkaisuja käytännön ongelmiin erilaisten interventoiden kautta (vrt. emt, 67–69).

Myös palvelumuotoilussa on kyse lähestymistavasta, jossa tuotteita tai palveluja kehitetään kerätyn tiedon analysoinnin perusteella yhteistyössä loppukäyttäjien kanssa. Koko prosessin ajan loppukäyttäjiltä kerätään ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia sekä kehitetään palvelua niiden perusteella. Palvelun loppukäyttäjistä tulee aktiivinen subjekti jo kehittämistyön alkaessa, ja tämä rooli pysyy koko prosessin ajan. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2012.) Palvelumuotoilun johtavia periaatteita ovat käyttäjakeskeisyys, yhteiskehittäminen, palvelun näkeminen osana laajempaa palveluketjua, havainnollistavuus ja kokonaisvaltaisuus. Olennaista on tunnistaa käyttäjien tarpeet, toiveet ja odotukset sekä sitouttaa kohderyhmät mukaan kollektiivisella luovuudella ja yhteisellä kehittämisellä. Tavoitteena on myös tehdä aineeton näkyväksi. (Esim. Stickdorn & Schneider 2010; ks. Seikkula 2019.) Prosessin lähtökohtina ovat asiakkaan tarpeet ja toiveet, ja prosessin aikana kehitysvaiheita toistetaan yhdessä eri käyttäjäryhmien kanssa. Kehitysvaiheista kerätään palautetta, jota hyödynnetään nopeasti uusien prototyyppien kehittämisessä sekä edelleen testaamisessa. Kehittämisprosessin lopputuote voi olla esimerkiksi visuaalinen palvelukuvaus, toimintamalli tai ohje (Tuulaniemi 2011) – tai myös fyysinen tuote, kuten tässä tapauksessa demoversio turvallisuusteemaisesta opetuspelistä.

Palvelumuotoilua ei voi pitää minään erillisenä menetelmänä tai ainoastaan joukkona työkaluja, vaan kyse on ajattelutavasta, ”systemaattisesta tavasta lähestyä palveluiden kehittämistä ja innovointia yhtä aikaa sekä analyttisesti että intuitiivisesti”, tavasta kehittää liiketoimintaa (Tuulaniemi 2011, 10). Palvelumuotoilussa keskiössä on ihminen ja suunnittelun lähtökohtana aina palvelun asiakkaan tai käyttäjän holistinen ekosysteemi, jolla tarkoitetaan fyysisen, sosiaalisen tai psykologisen ympäristön muodostamaa merkityksellisten asioiden kokonaisuutta käyttäjälle (Grönroos & Gummerus 2014; Heinonen, Strandvik, Mickelsson, Edvardsson, Sundström & Andersson 2010). Palvelumuotoilussa yhdistellään eri tieteenalojen työkaluja ja käsitteitä, ja menetelmiä on lainattu mm. ihmistieteistä, muotoilusta, kauppatieteistä ja taiteista. Kehittämistyötä tehdään näkyväksi ja konkreettiseksi esimerkiksi erilaisten visualisointien ja prototyyppien avulla, jotka myös edesauttavat kehitettävän palvelun nopeaa käyttöönottoa. Kokonaisvaltaisessa palveluajattelussa koko organisaation toiminta-ajatus perustuu asiakas- tai käyttäjakeskeiseen palvelun tuottamiseen, minkä on todettu johtavan usein lopulta paitsi loppukäyttäjän, myös organisaation hyödyksi. (Hario 2019; Tuulaniemi 2011).

Tässä tutkimuksessa ei hyödynnetty palvelumuotoilua kovinkaan laajasti tai puhtasoppisesti, mutta prosessissa seurattiin palvelumuotoilun periaatteita, testattiin joitakin sen työkaluja sekä noudatettiin soveltaen myös sen prosessimallia. Palvelumuotoilun prosessin vaiheita on nimetty eri kirjoituksissa tai kokeiluissa jok-

seenkin vaihtelevasti, mutta prosessin peruskaava on yleensä pääpiirteittäin sama. Prosessi alkaa taustatiedon keruulla ja sitä kautta asiakasymmärryksen lisäämisellä, minkä perusteella tutkimusongelma tai kehittämisen kohde täsmennetään. Tämän jälkeen alkavat yhteinen kehittämistyö ja ideointi, yhteistyössä niin henkilöstön, asiakkaiden, loppukäyttäjien kuin muiden mahdollisten sidosryhmien kanssa, minkä jälkeen lopputuote testataan ja toimitetaan käyttäjille. Esimerkiksi yhdessä palvelumuotoilun klassikkomalleista, ns. tuplatimantti-mallissa muotoiluprosessi jakautuu neljään vaiheeseen: ymmärtäminen (discover), määrittäminen (define), kehittäminen (develop) ja tuottaminen (deliver). Ymmärrysvaiheessa on olennaista pohtia aihetta monesta eri näkökulmasta ja hankkia tietoa eri sidosryhmiltä. Määrittelyvaiheessa aiemmin kerätystä tiedosta rajataan relevantit tutkimuskysymykset tai kehittämishaasteet, minkä jälkeen kehittämissä vaiheessa määrittelyvaiheen kysymyksiin haetaan vastauksia palvelumuotoilun työkaluin. Tässä vaiheessa testaamisilla ja niistä kerätyn palautteen perusteella tapahtuvalla yhteiskehittämisellä on suuri merkitys. Tuottamisvaiheessa palvelu otetaan käyttöön ja kerätään samalla palautetta siitä, vastaako ratkaisu määrittelyvaiheessa sille asetettuihin tavoitteisiin. Tuotettu palvelu ei kuitenkaan koskaan ole täysin valmis, sillä sitä tulisi pystyä kehittämään palautteen perusteella myös varsinaisen prosessin jälkeen. (Design Council 2019; Hario 2019, 22; Tuulaniemi 2011.)

Tässäkin hankkeessa yhdessä käyttäjien (pelastus- ja opetustoimen henkilöstö, lapset) kanssa toteutettu prosessi pohjaa yhteissuunnitteluun ja -kehittämiseen, jonka osallistavia työtapoja ovat mm. haastattelut, kyselyt, testaukset ja työpajat. Lähtökohtana on ollut, että toimintaa suunniteltaessa ja kehittäessä parhaaseen lopputulokseen päästään, kun sen tulevat käyttäjäryhmät osallistetaan prosessiin alusta alkaen. Tämän uskotaan edistävän myös käyttäjien sitoutumista asiaan sekä sitä kautta helpottavan myös varsinaisen lopputuotteen käyttöönottoa ja edelleen kehittämistä. (Vrt. Paju 2012, 154.)

## 2 Teemahaastattelujen toteutus ja analysointi

Lasten varsinaiset tutkimushaastattelut suoritettiin ajalla 15.11.–18.12.2018. Ennen haastattelukierrosten aloittamista haastattelukysymykset testattiin kolmen hankkeen työryhmään kuuluvan henkilön lasten/sukulaislasten kanssa. Testihaastatteluihin osallistui syksyn 2018 aikana yhteensä kuusi lasta, joista kolme (yksi tyttö ja kaksi poikaa) ryhmässä ja kolme (kaksi tyttöä ja poika) yksilöittäin. Varsinaisissa haastatteluissa haastateltiin yhteensä 26 oppilasta, joista 20 neljässä viiden hengen ryhmässä (10 poikaa ja 10 tyttöä) ja kuusi yksitellen (neljä poikaa ja kaksi tyttöä). Yksilöhaastattelut kestivät 45–60 minuuttia/haastateltava ja ryhmähaastattelut tunnista puoleentoista / haastattelu. Ajatuksena oli kerätä näkemyksiä hankkeeseen osallistuvien luokkien valituilta oppilailta, etsiä niistä säännönmukaisuuksia ja usein esiin nousevia teemoja sekä tehdä niiden pohjalta laajempiakin yleistyksiä. Harkinnanvaraiseen otantaan päädyttiin, koska tarkasteltaessa tutkittavien arjen toimintaa sekä sitä ohjaavia näkemyksiä, sosiaalisia suhteita ja rakenteita on usein hyödyllisintä haastatella niitä ihmisiä, jotka tuota arkea elävät (Vrt. Eskola & Suoranta 2014, 18). Alkuperäisenä ajatuksena oli järjestää jokaiselle haastateltavalle lapselle sekä alku- että loppuhaastattelut (alkuhaastattelut syksyllä 2018 ja loppuhaastattelut syksyllä 2019), mutta tästä ajatuksesta luovuttiin hankkeen edetessä ja tutkijan huomattessa, ettei toinen haastattelukierros todennäköisesti toisi enää kovinkaan merkittävää lisätietoa tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. Lokakuussa 2019 kouluilla vierailtaessa luokkien oppilaiden kanssa käydyt keskustelut ja syksyllä 2018 haastatelluille lapsille esitetyt yksittäiset lisäkysymykset vahvistivatkin tämän ajatuksen: lokakuussa 2019 esiin nousseet näkemykset eivät poikenneet millään tavalla jo syksyllä 2018 esiin nousseista näkemyksistä.

Haastatteluja varten laadittiin haastattelurunko (liite 2), ja kaikki haastateltavat tavattiin kasvokkain. Haastattelut etenivät vapaamuotoisesti keskustellen, teemarunkoa väljästi noudattaen ja tarvittaessa apukysymyksiä esittäen. Haastatteluissa keskusteltiin lasten arkeen liittyvistä turvallisuusasioista, mahdollisista pe-loista ja lasten toimintatavoista sekä oppilaitosten ja muiden tahojen toteuttamasta turvallisuuskasvatuksesta. Lisäksi puhuttiin pelaamisesta ja sen roolista lasten arjessa, pelillistämisen ja pelien hyödyntämisestä

opetuksessa sekä lasten näkemyksistä mobiililaitteella pelattavan pelisovelluksen potentiaalista turvallisuus- kasvatuksessa. Ennen haastatteluja opettajille ja lasten vanhemmille lähetettiin infokirjeet hankkeesta ja tutkimuksesta (liitteet 3a ja 3b), ja samassa yhteydessä kerättiin vanhemmilta myös luvat osallistua tutkimukseen. Opettajia pyydettiin valitsemaan haastateltavat lapset vanhemmiltaan luvan saaneiden joukosta, jamaan heidät valmiiksi ryhmiin sekä valmistelemaan lapsia haastatteluihin kertomalla heille perustiedot hankkeesta, tutkijasta ja edessä olevasta haastattelusta.

Hankkeen tutkija teki testihaastatteluja lukuun ottamatta kaikki haastattelut itse. Yhdessä ryhmähaastattelussa ja kolmessa yksilöhaastattelussa oli mukana hankkeen toinen tutkija, minkä lisäksi yhteen ryhmähaastatteluun osallistui luokan koulunkäynninohjaaja. Litteroinnin suoritti hankkeen tutkimusapulainen Jesse Teikari ajalla tammikuu–maaliskuu 2019. Aineistoa ei litteroitu sanatarkasti, vaan haastateltavien lausumat kirjattiin ylös teemakohtaisesti. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 2014, 141–142). Litteroitua aineistoa myös luettiin koko ajan litteroinnin aikana, joten tutkijakin pystyi tekemään alustavaa analyysia jo aineiston purkuvaiheessa. Aineistoon myös palattiin lukuisia kertoja analyysin aikana.

Suurin osa lapsista haastateltiin siis ryhmissä, ja alun perin tarkoituksena olikin suorittaa kaikki haastattelut fokusryhmämenetelmällä. Yleensä ryhmähaastatteluita käytetään joko yksilöhaastatteluiden sijaan tai niiden ohessa (Eskola & Suoranta 2014, 94), joista tässä päädyttiin lopulta jälkimmäiseen vaihtoehtoon. Ryhmähaastattelut ovat keskusteluja, joissa haastattelija puhuu samanaikaisesti kaikille mutta kysyy välillä kysymyksiä myös yksittäisiltä ryhmän jäseniltä (Hirsjärvi & Hurme 2014, 61). Ryhmähaastattelun etuna on, että sillä saadaan nopeasti tietoa useilta henkilöiltä samanaikaisesti ja ryhmän jäsenet voivat auttaa toisiaan muistamaan asioita tai rohkeammat tukea arempia tilanteessa. Ryhmä saattaa myös korjata väärinymmärryksissä sekä luoda dialogin myötä uusia, yllättäviäkin näkökulmia asioihin. Ryhmähaastattelujen onkin havaittu toimivan etenkin lasten kanssa hyvin: jos ryhmähenki on hyvä, puhuminen voi olla rennompaa kuin yksilöhaastattelussa vieraan haastattelijan kanssa. Ryhmähaastatteluissa haasteita saattaa aiheutua kuitenkin siitä, että haastateltavat puhuvat toistensa päälle, jolloin analysointi vaikeutuu, tai hankalista aiheista ei uskalleta avautua ryhmässä. Lisäksi ryhmä ohjautuu aina dynamiikkansa mukaisesti, ja koska kyseessä on keskustelutilanne, esimerkiksi ryhmän sisäinen hierarkia tulee esille sen kautta, kuka puhuu eniten ja kuka on hiljaa tai kuka keskeyttää kenet. (Alasuutari 2005; Huovinen & Rovio 2007, 110–111; Mäntyranta & Kaila 2008; Valtonen 2005, 224; Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 2019.)

Fokusryhmähaastattelu on ryhmäkeskustelua, jonka avulla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvällisesti. Tavoitteena on erilaisten näkökulmien esille saaminen, ja menetelmä tuottaakin usein laajan ja rikkaan aineiston haastateltavien näkemyksistä, kokemuksista tai mielipiteistä. Haastattelija vaikuttaa aina kertyvään aineistoon, ja fokusryhmähaastattelussa myös haastateltavat vaikuttavat toisiinsa. Fokusryhmähaastatteluissa nousee usein esille myös uusia, tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä teemoja. Ryhmähaastatteluissa voidaan olla kiinnostuneita yksittäisten haastateltavien vastauksista tai kollektiivisesta, yhdessä tuotetusta puheesta tai annetuista merkityksistä: niiden avulla voi tutkia esimerkiksi sitä, miten henkilöt muodostavat yhteisen näkemyksen jostakin asiasta tai millaiset normit ja arvot ryhmässä vallitsevat. Kuinka jaettu näkemykset tai mielipiteet ovat? Mitä tapahtuu, jos joku poikkeaa normista? Ryhmähaastatteluissa voi tulla ilmi myös se, mistä aiheista vaietaan tai mitkä kulttuuriset käsitykset tai puhettavat ovat mahdollisesti kyseenalaistuneet ja vaativatkin neuvottelua. Tässä tutkimuksessa sekä ryhmä- että yksilöhaastattelujen yhdistämiseen päädyttiin lopulta paitsi tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi, myös siksi että tässä kiinnostuksen kohteena ovat sekä yksilöiden näkemykset että se, miten lapset suhtautuvat turvallisuusteemoihin ryhmässä. Tällainen niin kutsutun kulttuurisen / kulttuuripuheen tarkastelu on esimerkiksi nuoriso- ja maahanmuuttajatutkimuksissa usein käytetty metodi. (Ks. esim. Mäntyranta & Kaila 2008; Rastas 2005; Suurpää 2002; Valtonen 2005, 224.)

Tässä tutkimuksessa kerätyn haastatteluaineiston analysoinnissa sovelletaan kvalitatiivista sisällönanalyysia. Siinä missä sisällön erittelyssä kuvataan, kuinka monta kertaa jostakin asiasta on puhuttu tai kirjoitettu, sisällönanalyysissa keskitytään siihen, miten jostakin asiasta on kerrottu tai kirjoitettu (Eskola & Suoranta 2014, 186; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–106). Kvalitatiivisessa analyysissa pidättäytymiseen päädyttiin



paitsi aineiston suhteellisen pienuuden vuoksi, myös siksi että ryhmähaastattelujen analysointi määrällisesti on esimerkiksi päälle puhumisten ja muiden haastatteluun vaikuttavien tilanneseikkojen vuoksi haasteellista, toisinaan jopa mahdotonta. Pienestä aineistosta ei myöskään ole mielekäästä raportoida, kuinka moni haastateltava oli jotain mieltä, ja esimerkiksi prosenttiosuuksien ilmoittaminen tai muu numeerinen esitystapa saattaisi luoda virheellisen mielikuvan aineiston yleistettävyydestä (Vrt. Mäntyranta & Kaila 2008.)

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 käsitteistä. (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, litteroitujen tekstien lukemisen 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.) Kuten fokusryhmähaastattelujen analyysissä yleensä, myös tässä aineistosta nousseihin teemoihin tai luokkiin liitetään tuloksia esiteltäessä aineistosta poimittuja, sisällöllisesti kuvaavia esimerkkejä. Analysoinnin tuloksia ei pääsääntöisesti esitetä numeroina vaan teema-alueittain tekstinä sekä suorina lainauksina (jotka erotetaan raportissa varsinaisesta tekstistä kursivoilla). (Vrt. Mäntyranta & Kaila 2008.)

Analyysi keskittyy tässä 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. (Eskola & Suoranta 2014, 140; Hirsjärvi & Hurme 2014, 108, 145–150, 172–176.) Lopulta tässäkin tutkimuksessa haastatteluvastauksia tarkasteltiin myös sen suhteen, löytyykö niistä esimerkiksi alueiden välisiä merkittäviä eroavuuksia. Alustavia huomioita tehtiin myös siitä, miten vastaukset mahdollisesti erosivat yksilö- ja ryhmähaastattelujen välillä.

### 3 Pelien testausten ja ideointityöpajojen havainnointi

Tutkimuksen aineistoon sisältyy myös pelien testausten ja lasten kanssa toteutettujen ideointityöpajojen havainnointiaineistoa. Tutkija toteutti kaikki havainnoinnit itse ja kirjasi muistiinpanot ylös heti havainnointitilanteiden jälkeen. Aktiivisen osallistuvan havainnoinnin tavoitteena oli tehdä huomioita muun muassa siitä, miten lapset suhtautuvat peleihin ja turvallisuusteemoihin päästessään testaamaan pelejä ja valittujen turvallisuusteemojen soveltuvuutta peliympäristöön käytännössä tai tuottamaan ideoita peliin fasilitoiduissa työpajoissa.

Yhteensä testauksia järjestettiin jokaisessa luokassa kolme kertaa. Ensimmäinen, jo olemassa olevien turvallisuusteemaisten pelien testauskierros suoritettiin oppilaitoksissa ajalla 30.1.–11.2.2019. Toinen testauskierros (hankkeen pelidemon ensimmäinen prototyyppi ja ideointityöpaja) toteutettiin ajalla 7.–22.5.2019. Kolmas testauskierros (hankkeen pelidemon lähes lopullisen version testaus) toteutettiin ajalla 23.9.–28.10.2019. Kolmessa luokassa opettaja vaihtui hankkeen aikana, mutta pääsääntöisesti ryhmät pysyivät muuttumattomina. Opettajia pyydettiin valmistautumaan testauksiin kertomalla lapsille lyhyesti testausten kulusta, jakamalla heidät valmiiksi ryhmiin tarkoituksenmukaiseksi katsomallaan tavalla sekä varaamalla tarvittavan tekniikan lisäksi myös mm. papereita ja kyniä työpajatyöskentelyä varten. Ensimmäisessä testauksessa oppilailta kerättiin palaute olemassa olevista peleistä Kahoot-työkalulla (liite 4) ja toisessa palaute ensimmäisen prototyypin ideasta kerättiin tekniseen toteutukseen liittyvistä vaihtoehtoista (liite 6) äänestämällä sekä suullisesti keskustelemalla. Toisen testauskierroksen yhteydessä toteutetuissa työpajoissa lapset

tuottivat ryhmässä myös kirjallisen esityksen ideoistaan pelidemon kehittämiseen, ja myös nämä työt palvelivat hankkeen pelisuunnittelijoita demon kehittämisessä (liite 5). Kolmannella testauskierroksella lapsilta kerättiin palaute pelidemon senhetkisestä versiosta jälleen keskustelemalla, minkä jälkeen pelidemoa kehitettiin ja viimeisteltiin vielä saadun palautteen perusteella. Testauksiin osallistui hiukan vaihtelevasti (+/- 5) noin 120 lasta/testikierros.

Tutkija suoritti hankkeen tilaisuuksissa ja tapaamisissa aina myös etnografista havainnointia. Havainnointi onkin yksi käytetyimmistä etnografisista menetelmistä, jota hyödynnetään usein myös palvelumuotoilun viitekehityksessä. Etnografialla tarkoitetaan yleensä joukkoa erilaisia, kulttuuria sisältäviä lähestyviä tutkimuksia, joiden avulla etnografi pyrkii tarkastelemaan, kuvailemaan ja ymmärtämään tutkimaansa kohdetta osallistumalla sen piirissä elävien ihmisten arkeen. Etnografista tutkimusta voidaan tehdä monilla tieteenaloilla ja monesta näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2014, 103–110). Keskeisiä asioita ovat yleensä esimerkiksi tutkijan osallisuus, tutkimuksen ajallinen pitkäkestoisuus sekä tutkijan jatkuva reflektio myös eettisyyden näkökulmasta (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2019). Palvelumuotoilussa etnografiset menetelmät ovat osallistavia tiedonkeruun menetelmiä, joille on yhteistä asiakkaan tai loppukäyttäjän parissa toteutettava tiedon hankinta ja yhteiskehittäminen. Esimerkiksi asiakkaan tai loppukäyttäjän arkea havainnoimalla tai erilaisia päiväkirjametodeja hyödyntämällä voidaan pyrkiä ymmärtämään käyttäjän tarpeita ja merkityksensä kokonaisvaltaisemmin. (Esim. Tuulaniemi 2011.)

Aktiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija vaikuttaa läsnäolollaan tutkittavaan ilmiöön, kun taas passiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tilanteeseen vaikuttamatta tilanteiden kulkuun. Täysin ulkopuolinen tutkija ei voi olla, sillä hänen läsnäolonsa on kaikkien tiedossa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija voi tarkkailla tilannetta ensin kokonaisvaltaisesti ja päästä vähitellen sisälle yksityiskohtiin. (Anttila 1996, 218–224; ks. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2019.) Tässä tutkimuksessa havainnointi oli osallistuvaa ja aktiivista: tutkija vaikutti myös tilanteiden kulkuun, koska toimi samalla ohjaajana ja työpajojen fasilitoijana. Kuitenkin tietty rooliero oppilaiden, opettajien ja tutkijoiden välillä säilyi koko ajan.

Tutkimuksen havainnointi on toteutettu nk. mikro- tai minietnografian periaattein (vrt. Pink & Morgan 2013), jolloin tutkimus tehdään yleensä perinteiseen etnografiseen tutkimukseen verrattuna lyhyemmässä ajassa ja kohdistetaan myös melko fokusoidusti rajattuun joukkoon. Mikroetnografisessa tutkimuksessa tavoitellaan yleensä yksittäistapaukseen tai -tapauksiin liittyvää syvällistä tietoa, mutta samalla tavoitteena on tehdä tuon tiedon perusteella myös laajempia yleistyksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Myös tässä tutkimuksessa on ollut tarkoitus tuottaa tietoa ilmiöstä tapausesimerkin avulla, rajatusta joukosta yksilöitä, mutta tehdä samalla teemasta myös laajemmin yleistettävissä olevia huomioita. Etnografian onkin katsottu soveltuvan erityisen hyvin tutkimaan ilmiöitä, joista ei ole suuremmissa määrin aiempaa tutkittua tietoa (esim. Hammersley & Atkinson 2007).

#### 4 Tutkimusmetodien arviointia

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut kartoittaa ja kuvailla yksittäisten, hankkeessa mukana olevien luokkien oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia turvallisuudesta, turvallisuuskasvatuksesta, pelien ja pelillistämisen hyödyntämisestä opetuksessa sekä mobiilipelien soveltumisesta turvallisuuskasvatuksen välineeksi. Pääasialliseksi aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu, mikä soveltuu hyvin tulkintoja ja merkityksiä kuvaamaan pyrkivän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Lisäksi se soveltuu tuottamaan havaintoja ilmiöstä, joita ei aiemmin ole laajasti tutkittu. Haastattelut toteutettiin sekä ryhmissä että yksilöittäin, millä pyrittiin lisäämään tulosten luotettavuutta. Toisena menetelmänä oli osallistuva havainnointi, jonka avulla tehtiin huomioita lasten reaktioista ja suhtautumisesta peleihin sekä pelillistämiseen autenttisissa testaus- ja työpajatilanteissa. Tutkimukseen valittiin kvalitatiivinen lähestymistapa, ja analysointimenetelmiksi valikoituivat lopulta haastattelujen kvalitatiivinen sisällönanalyysi sekä havainnointiaineiston laadullinen lähiluku. Kvalitatiivinen lähestymistapa valittiin, koska sen avulla on todettu pystyttävän parhaiten ja syvällisimmin

selvittämään tutkittavien henkilöiden ilmiöihin liittämiä kokemuksia ja näkemyksiä. Esimerkiksi ennalta määritelty strukturoitu kyselylomake olisi saattanut rajata käsityksiä tässä tapauksessa turhan paljon jo ennakkoon (Vrt. Vornanen 2000).

Pohdittaessa tutkimuksen kattavuutta tarkastellaan yleensä muun muassa sitä, onko tutkimuksessa tarpeeksi informantteja tutkimusongelman kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvien 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 sekä testeihin osallistujiksi valittiin peruskoulun kakkosluokkalaiset. Eskolan ja Suorannan (emt., 18) termein otantaa voidaan kutsua harkinnanvaraiseksi. Fokusryhmähaastattelussa ryhmien muodostamisessa on taas pidetty tärkeänä myös koota ryhmä joidenkin ennalta tiedettyjen asioiden suhteen homogeeniseksi. Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelut toteutettiin koululuokkakohtaisesti, eli lapset edustivat ainakin samaa ikäryhmää sekä todennäköisesti myös ainakin suurimmilta osin samaa asuinalueita. Toisaalta tätä ryhmähaastattelujen ihanteena usein pidettyä niin kutsuttua samanlaisuusperiaatetta on myös haastettu, sillä sen on nähty voivan johtaa esimerkiksi stereotyyppisten oletusten tiedostamattomaan vahvistamiseen (esim. Valtonen 2005, 229–230). Tässäkin tutkimuksessa päädyttiin lopulta, osaltaan myös rikkaamman aineiston saamiseksi sekä aineiston moniäänisyyden varmistamiseksi, pyytämään opettajia valitsemaan ryhmiin taustoiltaan ja temperamentiltaan mahdollisimman erityyppisiä oppilaita. Yhtä kaikki, tutkijalla ei kuitenkaan ollut haastattelujen alkuaessa kattavia ennakkotietoja esimerkiksi lasten sosioekonomisista taustoista, terveydentilasta, kielellisistä/teknisistä valmiuksista tai muista mahdollisesti tilanteissa vaikuttavista seikoista.

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös sekä menetelmä- että osittain tutkijatriangulaatiolla. Yhdistämällä lopulta haastattelussa fokusryhmähaastattelut yksilöhaastatteluihin pyrittiin muun muassa vähentämään ryhmähaastatteluihin toisinaan liitettyjä, tutkimuksen luotettavuutta yleensä madaltavia seikkoja. Ryhmähaastattelujen on myös yleensä todettu soveltuvan hyvin esimerkiksi kehittämistyöhön liittyvään tutkimukseen. Sellaisenaan niitä ei kuitenkaan suositella aineistoksi tutkimaan esimerkiksi sellaisia aiheita, joihin liittyy häpeää tai muita voimakkaita tunteita – mistä tässäkin tapauksessa ei näyttänyt olevan viitteitä. (Mäntyranta & Kaila 2008.) Tutkijatriangulaatio taas tarkoitti tässä tutkimuksessa sitä, että osa haastatteluista ja testauksista toteutettiin yhdessä joko hankkeen toisen tutkijan tai hankkeen työryhmässä kehittämistyöhön osallistuvan henkilön kanssa ja havainnoista sekä niiden pohjalta tehtävistä tulkinnoista myös keskusteltiin yhteisesti (esimerkiksi hankkeen ohjaus- ja työryhmässä) koko tutkimusprosessin ajan.

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.) Lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantavat esimerkiksi kollegoiden tekemä arviointi ja tutkittavien sekä muiden lukijoiden kuuleminen, kerätyt palautteet ja tutkimuksen julkisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–143).

Haastattelu- ja havainnointiaineisto 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, teoreettinen ymmärrys sekä omaksumat asenteet vaikuttavat koko prosessin ajan. Luotettavuuden kannalta onkin olennaista, että tutkija tiedostaa ennako-oletuksensa ja raportoi ne avoimesti tutkimusraportissa. Tutkija vaikuttaa koko tutkimusprosessiin, alkaen niin tutkittavan ilmiön kehystämisestä, haastatteluun valittavien teemojen valinnasta kuin haastattelu- ja havainnointitilanteiden dialogista sekä edeten aina aineiston analyysiin, tulkintaan ja raportointiin. Tutkijan tulee huomioida tulkintoja tehdessään ja tutkimusta arvioidessaan aina, että haastattelu on vuorovaikutustilanne, johon vaikuttavat myös monet kulttuuriset, osallistuvien institutionaaliseen asemaan sekä tilanteessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja esimerkiksi yhteisyyden rakentamiseen liittyvät seikat (ks. esim. Alasuutari 2005; Rastas 2005; Ruusuvoori & Tiittula 2005;

Tienari, Vaara & Meriläinen 2005). 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.) Toisinaan haastattelija saattaa joutua myös tahtomattaan ohjailemaan haastateltavaa esimerkiksi edesauttaakseen luottamuksen rakentumista tilanteessa tai kannustaakseen vuorovaikutusta, ja joskus hän saattaa tahattomastikin joko vahvistaa tutkittavan näkemyksiä tai viedä haastattelua aivan eri suuntaan kuin mihin haastateltava olisi sitä vienyt (Ruusu vuori & Tiittula 2005). Lasten haastatteluissa lapsen ja aikuisen välinen valtaero saattaa taas vaikuttaa muun muassa siten, että lapsi kokee haastattelijan ikään kuin opettajaksi, joka johtaa tilannetta ja jonka esittämiin kysymyksiin täytyy myös osata vastata ”oikein”. Tässä tutkimuksessa myös haastattelupaikka saattoi osaltaan vahvistaa tämän kaltaista tilanteeseen orientoitumista: kun haastattelut toteutettiin omassa oppilaitoksessa koulupäivän lomassa, haastattelijan rooli asioista kysyvänä ”opettajana” mahdollisesti vahvistui entisestään. Tässä tutkimuksessa tällainen asetelma on saattanut olla osasyynä ainakin joidenkin lasten kohdalla esimerkiksi vastauksissa epäröintiin tai toistuviin ”en mä muista” / ”en mä tiedä” -tyyppisiin vastauksiin erityisesti käsiteltäessä lasten turvallisuustietoihin ja -taitoihin liittyviä teemoja. Tutkijaa saatetaan toisinaan arastella myös siksi, että hän tulee ulkopuolelta ja edustaa näin ollen lapselle jotain tuntematonta. (Vrt. Alasuutari 2005; Valkonen 2016.)

Havainnointi on aina valikoivaa ja subjektiivista: eri tutkijat kiinnittävät huomiota eri asioihin, ja esimerkiksi havainnoijan ennako-oletukset, aiemmat kokemukset, mieliala ja aktiivisuus vaikuttavat myös havaintojen tekemiseen (Eskola & Suoranta 2014). Osallistuvan havainnoinnin aikana tapahtuvassa kommunikaatiossa ei myöskään ole kysymys vain kielellisestä vaan myös eleiden, ilmeiden, liikkeiden ja kosketuksen avulla viestimisestä. Toisaalta on myös varottava liioittelemasta tai tulkitsemaasta väärin ei-kielellisiä viestejä, sillä ne voivat viedä tulkintaa väärään suuntaan. (Ks. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2019.) Laadullisissa tutkimuksissa kuuluu aina paitsi tutkittavan, myös tutkijan ääni, minkä lisäksi niin tilanteen aikainen poliittinen, sosiaalinen kuin fyysinen ympäristö sanelevat osaltaan raamit sille, miten ja mistä puhutaan ja miten tilanteissa toimitaan (Alasuutari 2005; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005; Valkonen 2016). Nämä seikat on huomioitava tutkimusta arvioitaessa, vaikka ne eivät tutkimuksen arvoa alennakaan.

Palvelumuotoilun viitekehyksessä toteutettavat haastattelut ja/tai työpajatyöskentely ovat osallistavaa yhteissuunnittelua tai -luomista ennalta määrättyä päämäärää kohti (Hario 2019, 40). Tällöin on olennaista, että haastattelutilanteisiin ja työpajaan saadaan luotua luottamuksellinen ja tasa-arvoinen ilmapiiri, mikä lisää työskentelystä saatavien tulosten luotettavuutta ja käytettävyyttä. Tässä tutkimuksessa asiaan kiinnitettiin erityistä huomioita esimerkiksi haastattelu- ja työryhmiä muodostettaessa. Haastattelut toteutettiin opettajien toiveiden mukaisesti ilman heidän läsnäoloaan, mutta opettajan sekä joissain tilanteissa myös koulunkäyntiohjaajan läsnäololla testaus- ja työpajatilanteissa uskottiin pystyttävän vähentämään mahdollisia oppilaiden kokemia epävarmuuden tunteita. Lisäksi koulunkäyntiohjaaja oli paikalla yhdessä ryhmähaastattelussa, mihin päädyttiin kyseisen luokan opettajan suosituksesta.

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. 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 tämän tutkimuksen tulosten

raportointiin on otettu mukaan otteita haastatteluista, jotka eivät kuitenkaan 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.

Kuten toiminta- ja kehittämistutkimukseen yleensä, myös tässä tutkimuksessa toimintaa lähestytään kokonaisvaltaisesti, yksittäiset tulkinnat hyväksytään eikä yleispäteviin yleistyksiin edes pyritä. Kuitenkaan mikä tahansa toiminnan kehittäminen tai havaintojen kirjaaminen ei ole tutkimusta, ja toiminta- tai kehittämistutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan törmätä myös kysymykseen siitä, mikä ylipäätään on tutkimusta ja mikä vain toiminnan normaalia kehittämistä. Tärkeää onkin tutkijan jatkuva itsereflektio ja tulkintojen kyseenalaistaminen. (Vrt. Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2007.) Lopulta kuitenkin myös toimintatutkimusta on arvioitava tutkimuksen kriteerein. Toimintatutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden ja laadun arviointi nähdään kuitenkin perinteistä positivismiin ihanteiden mukaista tieteen arviointia laajemmin ja löyhemmin: tutkimuksen kohdetta ei esimerkiksi nähdä miksiäkään pysyväksi asiantilaksi, jota tulisi pyrkiä kuvaamaan yksiselitteisesti, vaan ympäröivän todellisuuden nähdään olevan jatkuvassa liikkeessä ja muuttavan muotoaan koko ajan myös kommunikaatiossa (vrt. Heikkinen & Syrjälä, 2007, 145–149). Toimintatutkimuksen tulos saattaa myös yllättää: tutkija saattaakin esimerkiksi huomata, että kehittämisen kohteeksi valittu alkuperäinen konsepti (kuten mobiilipeli) ei toimikaan tutkimusjoukossa halutulla tavalla. Tämä on kuitenkin myös itsessään tärkeä tulos, eikä sitä pidä peitellä vaan se tulee raportoida avoimesti (vrt. Rovio, Klemola, Lautamatti & Tiihonen 2007, 136).

Luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava myös, että tuloksiin vaikuttavat aina useat sekä haastattelujen ja havainnointitilanteiden aikaiset fyysiset seikat että tilanteiden ulkopuoliset asiat. Esimerkiksi lasten sosio-ekonomiset taustat sekä valmiudet niin tekniikan käytössä, pelaamisessa, kielellisessä käsitteellistämässä kuin turvallisuusteemoissa ovat hyvinkin erilaisia. Myös lapsen tutkimusajankohdan aikainen tilanne, vireyttilä tai juuri ennen tilannetta lapselle tapahtuneet asiat saattavat vaikuttaa paitsi oppimistilanteessa myös haastatteluissa. Toisinaan lasten keskinäinen nahistelu voi viedä tilaa itse asialta ja vaikuttaa myös tuloksiin. Lapset myös kykenevät keskittymään esimerkiksi pelin testaukseen, ryhmitöihin tai haastatteluihin hyvinkin eri tavoin sekä ovat erilaisia myös niin temperamenteiltaan kuin kognitiivisen, emotionaalisen ja motorisenkin kehityksensä osalta. Lisäksi etenkin testaustilanteissa peleistä ja pelien käytöstä opetuksessa yleensä saatuun palautteeseen vaikuttavat myös muut kuin peleihin tai pelillistämiseen suoraan liittyvät ilmiöt: esimerkiksi verkkoyhteyksien tai laitteiden toimivuus, tilanteissa ohjaajina toimivien aikuisten tekniset ja pedagogiset valmiudet sekä lasten ja ohjaajien välinen vuorovaikutus näyttäisivät vaikuttavan lopulta myös pelien ja pelillistämisen saamaan palautteeseen. Jatkossa tämän kaltaisissa, lapsia osallistavissa tutkimusasetelmissä voisikin olla tarpeellista huomioida kattavammin myös lasten väliset erot ja pohtia niiden vaikutuksia tuloksiin eri näkökulmista (vrt. Mulari, Valkonen & Salomaa 2016).

Toimintatutkimusta arvioitaessa on pohdittava erikseen myös sitä, onko osallistujilla aidosti motivaatiota vaikuttaa tutkimuksen kohteeseen tai kohteisiin. Lapsia osallistavissa tutkimuksissa on myös huomionarvoista, että lapsi ei ainakaan yleensä voi täysin itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen (Vrt. Alasuutari 2005). Tässä tapauksessa päätös hankkeeseen osallistumisesta riippui lähinnä luokan opettajan kiinnostuksesta ja oppilaitoksen resursseista sekä tehtiin pääsääntöisesti opettajan ja rehtorin neuvottelujen perusteella, minkä lisäksi opettajat valitsivat myös tutkimukseen haastateltavat vanhemmiltaan luvan saaneiden joukosta. Näin ollen lasten osallistuminen määräytyi tässäkin lopulta heidän läheistensä aikuisten (vanhemmat, opettajat, rehtori) harkinnan perusteella. Kuitenkin tutkimuksessa havaittiin jo alkuvaiheessa, että lapset haluavat vaikuttaa opetuksessa mahdollisesti hyödynnettävän turvallisuusteemaisen pelin sisältöihin, rakenteeseen ja ulkoasuun sekä ylipäätään toiminnan kehittämiseen. He ovat myös kiinnostuneita erilaisista, uusistakin oppimisen tavoista.

Kuten esimerkiksi Carr ja Kemmis (1986, 174) toteavat, kriittinen toimintatutkimus esimerkiksi oppilaitoksen toiminnan kehittämisessä vaatii onnistuakseen sekä osallistujilta että tutkijalta motivaatiota toiminnan kehittämiseen ja muutokseen. Lisäksi sitä vaaditaan oppilaitoksen arkeen vaikuttavilta muilta tahoilta, joista

tässä tutkimuksessa olennaisina näyttäytyvät luokkien opettajat. Hankkeessa opettajille aiemmin toteutettujen haastattelujen perusteella opettajilla on motivaatiota kehittää turvallisuuskasvatukseen uusia menetelmiä aidosti lapsikeskeisesti, lapset mukaan suunnitteluun ja kehittämiseen osallistaen. Myös koulujen läheisiin sidosryhmiin turvallisuuskasvatuksessa kuuluvan pelastustoimen näkökulmasta tarve uudenlaisten turvallisuusviestinnän keinojen ja kanavien käyttöönottoon on selvästi olemassa (esim. Harinen 2018; Harinen 2019).

Kehittämistutkimuksessa valittujen teorioiden tulisi olla siirrettävissä aitoihin olosuhteisiin ja kehittämisen olla systemaattista, syklistä ja yhteisöllistä sekä tapahtua autenttisissa olosuhteissa. Lisäksi kehittämisestä tulisi syntyä käytettävissä olevia tuloksia. Tässä haastattelut ja testaukset toteutettiin oppilaitosympäristössä, lasten arkeen nivoutuviissa tiloissa, joten tutkimusasetelma voidaan katsoa tarkoituksenmukaiseksi. Valitut laadulliset haastattelu- ja havainnointimenetelmät yhdistettyinä kasvatustieteelliseen teoriataustaan ja pelillistämisen teoretisointeihin muodostavat tutkimukselle toimivan viitekehyksen, jossa tutkimus etenee hermeneuttisena prosessina ja tutkijan ymmärrys kehkeytyy hänen välittömän kokemuksensa, muun aineiston ja jatkuvien havaintojen myötä. (Ks. Heikkinen 2007, 19–20; Pernaa 2017.)

Pelillistämistutkimuksissa on usein pohdittu sitäkin, kuinka kompetentteja lapset edes ovat arvioimaan pelien mahdollisia vaikutuksia omaan oppimiseensa. Kuinka validi tutkimusasetelma oppitunnilla toteutettava pelien testaus ylipäätään on? Onko olemassa vaara, että koko tunti meneekin leikiksi, eli saadaanko havainnoinnista oikeasti käyttökelpoista tietoa? Osittain näistä haasteesta ei varmasti päästä koskaan, mutta ainakin tämän tutkimuksen perusteella voi olettaa, että oppilaat pystyvät tuottamaan (ja myös haluavat tuottaa) validia tietoa näkemyksistään ja kokemuksistaan paitsi haastatteluissa, myös testaustilanteissa ja työpajoissa. Tässä tutkimuksessa tätä pyrittiin vahvistamaan myös menetelmätriangulaatiolla: keräämällä tietoa useilla eri menetelmillä ja useilta eri informanteilta pyrittiin vähentämään suhteessa niiden havaintojen osuutta, jotka liittyivät esimerkiksi lasten keskinäiseen pelleilemiseen tai kavereille esittämiseen. (Vrt Heikkinen & Huttunen 2007.)

Kuten Vornanenkin (2000, 275) toteaa, turvallisuuden ja turvattomuuden tutkiminen on haastavaa, koska turvallisuuden ja turvattomuuden kääntäminen mitattavaan muotoon on lähes mahdotonta sen ollessa aina subjektiivinen kokemus. Vornanen (emt.) tapaan tässäkin tutkimuksessa ei haluttu rajata turvallisuutta tai turvattomuutta jonkin ennalta määrätyn ahtaan käsitelmäärityksen piiriin, vaan tavoitteena oli ennen kaikkea saada tietoa erilaisista turvallisuuteen liittyvistä näkemyksistä ja kokemuksista kohderyhmien parissa. Tässä tutkimuksessa aineiston rajallisuudesta johtuen joitain turvallisuuden merkityksellistämisiä onkin saattanut jäädä pois, minkä lisäksi se, että haastattelut tehtiin pääasiassa ryhmissä, on saattanut rajoittaa yksittäisten näkemysten kirjoa (vrt. Telaranta 2019). Toisaalta ryhmähaastatteluissa esiin tulleet näkemykset usein myös rikastavat aineistoa kulttuurisen puheen näkökulmasta.

Lopulta voidaan esittää kysymys myös siitä, missä määrin lasten ja tutkijan kulttuuriset puhemaailmat ylipäätään ovat kohdanneet tutkimusprosessin aikana: voidaanko olettaa, että tutkija on aina esimerkiksi peleistä puhuttaessa edes ymmärtänyt, mistä lapset puhuvat? Yhtä kaikki tässä tutkimuksessa laadullisesta aineistosta tehdyt tulkinnat perustuvat perusteellisiin haastatteluihin ja havainnointimuistiinpanoihin sekä moninkertaiseen aineiston lähilukuun ja huolelliseen analyysiin, joten saatua dataa voitaneen 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 luokat ovat kaikki lähteneet mukaan hankkeeseen omaehtoisesti, joten kyseisissä luokissa voidaan jo lähtökohtaisesti olettaa olevan keskimääräistä enemmän kiinnostusta esimerkiksi turvallisuusteemoja tai ylipäätään opetuksen kehittämistä tai pelillistämistä kohtaan.

Toimintatutkimus pyrkii paitsi tuottamaan tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, myös vaikuttamaan siten, että tuota toimintaa voidaan muuttaa lisätyn tiedon avulla (Esim. Heikkinen 2007). Tämän voidaan nähdä toteutuneen myös tässä tutkimuksessa. Lisäksi voidaan 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). Kehittämispöytätyön voidaan myös katsoa luotsanneen pelastustointia kohti käyttäjäkeskeistä toimintalogiikkaa: prosessin aikana esimerkiksi pelustusalan asiantuntijat paitsi kehittivät itse pelidemoa, tutustuivat myös useisiin palvelumuotoilun osallistaviin ja asiakasymmärrystä parantaviin työkaluihin. (Vrt. Hario 2019.) Hanke on myös osallistunut keskusteluun turvallisuudesta ja lisännyt osaltaan tietoisuutta turvallisuuskasvatuksen nykytilasta, haasteista ja mahdollisuuksista sekä erilaisista siihen liittyvistä kehittämisideoista. Vaikka tapaustutkimusta voidaan pitää yksittäisen tutkijan havaintoihin perustuvana, on sillä nähtävissä merkitystä paitsi osallistuneiden koululuokkien näkökulmasta, myös laajemmasta yhteiskunnallisesta perspektiivistä.

Kuten jo aiemmin on todettu, tässä tutkimuksessa testattiin joitakin palvelumuotoilun menetelmiä, jotka tuottivat samalla aineistoa tutkimukseen. Palvelumuotoilusta olisi voitu hyödyntää myös lukuisia muita työkaluja ja tuottaa lopputuotteena varsinaisen pelidemon lisäksi esimerkiksi erilaisten käyttäjä-/pelaajatyypien tai käyttäjän palvelupolun kuvauksia, visuaalisia turvallisuuskasvatusohjeita tai toimintamallien kuvauksia pelustus- ja opetustoimessa hyödynnettäviksi. Esimerkiksi visuaalinen palveluprosessin kuvaus tai tarinalistettu käyttäjän palvelukokemus voisikin jatkossa tukea pelustus- ja opetustoimen toimijoita niin turvallisuuskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa kuin kehittämisessä (vrt. esim. Hario 2019; Tuulaniemi 2011). Tässä palvelumuotoilu ei ollut kuitenkaan tutkimuksen tai kehittämistyön keskiössä, joten muiden työkalujen kokeileminen ja mahdollinen prosessista syntyvien tuotteiden lanseeraus jäävät seuraavien tutkimus- ja kehittämishankkeiden tehtäviksi.

## 5 Tutkimuseetiikkaan liittyviä pohdintoja

Tutkijan tulee aina pohtia myös tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Erityisesti tämä korostuu tutkittaessa kiistanalaisia tai eri syistä joko tutkimukseen osallistuneissa ja/tai lukijoissa tunteita herättäviä ilmiöitä. Pelitutkimuksissa tulee huomioida myös yleensä pelien käyttöön liittyviä eettisiä seikkoja, ja etenkin kun tutkimus toteutetaan lasten parissa, myös monet muut eettistä pohdintaa vaativat kysymykset nousevat korostetusti esiin.

Tässä tutkimuksessa eettisyyden arvioinnissa sovelletaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) humanistiselle, yhteiskuntatieteelliselle ja käyttäytymistieteelliselle tutkimukselle asettamia eettisiä periaatteita. Näitä ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, tutkittavien vahingoittamisen välttäminen sekä eettisyys ja tietosuojat. Tutkimusasetelman ei katsottu edellyttävän varsinaista eettistä ennakoarviointia, jonka tutkijat voivat halutessaan pyytää neuvottelukunnalta erikseen. Eettiset näkökulmat ja periaatteet huomioitiin kuitenkin prosessin jokaisessa vaiheessa, toisinaan jopa korostetusti, sillä esimerkiksi lupaa osallistua tutkimukseen ei olisi neuvottelukunnan ohjeiden mukaan tällaiseen, osana oppilaitoksen arkea toteutettavaan tutkimukseen edes ollut välttämätöntä kysyä. Aineistojen keruussa, arkistoinnissa ja säilyttämisessä/tuhoamisessa noudatettiin niin ikään neuvottelukunnan ohjeistuksia tutkittavien anonymiteetin, yksityisyydensuojan sekä tietosuojan varmistamisesta. Tunnistetiedot poistettiin aineistoista (litteroinnit, yhteenvetotaulukot, muut muistiinpanot) heti niiden analysoinnin jälkeen ja suoria tunnistetietoja sisältävät aineistot (haastattelunauhoitteet) arkistoitettiin niin, ettei ulkopuolisilla ole ollut eikä tule olemaan mahdollisuuksia päästä niihin käsiksi. Myös raportointivaiheessa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että tutkimukseen osallistujat eivät olisi tunnistettavissa raportista. Koska informanteille oli luvattu pitää heidän henkilöllisyytensä salassa, myös tuloksia julkistettaessa henkilöllisyyden paljastumista tuli välttää niin pitkälti kuin mahdollista. Tutkija on myös punninnut tulosten julkaisemisen mahdollisia seurauksia jokaisessa tulosten julkistamisvaiheessa. (Vrt. Eskola & Suoranta 2014.)

Ennen aineistonkeruun aloittamista osallistujille selvitettiin tutkimuksen lähtökohdat, tavoitteet ja kulku sekä tutkijoiden / hankkeen toimijoiden yhteystiedot. Tutkittavien vahingoittamisen välttämiseen pyrittiin muun

muassa kiinnittämällä huomiota tutkimustilanteiden vuorovaikutukseen, turvallisuudentunteen ylläpitämiseen ja turhien pelkojen lietsomisen välttämiseen. Tutkija oli myös valmistautunut siihen, että tarvittaessa haastattelut tai testaukset voitaisiin keskeyttää, mihin ei kuitenkaan tarvinnut tässä tutkimuksessa ryhtyä. Lapsia ei myöskään painostettu vastaamaan kysymyksiin, jos he eivät selvästi halunneet tai osanneet sitä tehdä. (Vrt. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.)

Usein peleistä oppilaitoskäytössä puhuttaessa pohditaan myös mahdollista ylipelillistämistä, millä viitataan mahdollisuuteen pelien mahdollisesti saamasta turhankin suuresta roolista osana opetusta. Lisäksi osa ihmisistä on jo lähtökohtaisesti sitä mieltä, että lapset ja nuoret pelaavat muutenkin liikaa – siis pitääkö sitä lisätä edelleen opetukseenkin, nyt myös turvallisuuskasvatukseen? Myös pelien mahdolliset kielteiset vaikutukset puhuttavat laajasti, ja keskustelua käydään niin akateemisesti kuin osana ihmisten arkista toimintaympäristöä. Lasten kanssa toimittaessa onkin muistettava, että esimerkiksi 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; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2016, 11). Toisaalta voidaan myös todeta, että koska pelien käyttö vain lisääntyy ja se on lapsille jo niin tärkeä osa arkea, ei siitä välttämättä enää ole edes mahdollista – tai tarpeellista – päästä eroon. Olisiko siis tarkoituksenmukaisempaa kiinnittää huomiota esimerkiksi siihen, miten pelimaailma voitaisiin valjastaa parhaalla mahdollisella tavalla tehokkaaksi työkaluksi myös turvallisuusteemojen opettamiseen?

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 ylipäättään (ks. esim. Helsingin Sanomat 2019c). 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. Terveiden 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 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 ylipäättään yhä useammin yhtenä tärkeistä kilpailutekijöistä.

Lisäksi turvallisuuteen ja turvattomuuteen liittyvissä tutkimuksissa tulee etenkin lasten kohdalla varmistua siitä, etteivät esimerkiksi haastattelut tai työpajoissa käydyt keskustelut lisää turvattomuuden tunteita lapsissa. Tässä yhteydessä on tärkeä kiinnittää huomiota haastattelujen ja muiden hankkeen tapahtumien ja tapaamisten vuorovaikutukseen sekä pyrkiä luomaan turvallista, luottamuksen ilmapiiriä kaikissa osallistujissa. Tärkeitä ovat myös yhteinen asioiden reflektointi lasten kanssa sekä sen varmistaminen, ettei mahdollisia pelkoja synny osallistuneiden lasten mielissä jälkikäteen (vrt. esim. Korander 2000). Luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin rakentamisessa on nähty olennaisiksi myös lasten kielellä puhuminen sekä kysymysten muotoilu lasten elämänpiirejä koskettaviksi (vrt. Alasuutari 2005). On kuitenkin huomionarvoista, että tämä saattaa vaikuttaa saataviin tuloksiin: kun kysymykset muotoillaan lasten kielellä ja heidän arkeensa asemoiden, myös saadut vastaukset liittyvät todennäköisesti pääsääntöisesti saman tyyppisiin kieli- ja kokemusmaailmiin. Näin ollen myös lasten vastauksissa tutkimuksen kohteena olevat ilmiöt saattavat merkityksellistyä korostetusti nimenomaan oman arkisen kokemuksen kautta, mikä on toki selitettävissä myös sillä, että 8-vuotiailla lapsilla ei muunlaisia "merkitysavaruuksia" vielä ainakaan merkittävässä mittakaavassa edes ole.



Lopulta pelaamisen kielteiset ja myönteiset vaikutukset riippuvatkin pitkälti siitä, miten paljon ja mistä syystä pelejä kulutetaan. Tässä tutkimushankkeessa myöskään pelien väkivaltaisuuteen tai maksullisuuteen liittyviin pohdintoihin ei tarvinnut testattujen ja/tai kehitettyjen pelin luonteen ja sisällön vuoksi erikseen kiinnittää huomiota. (Vrt. Pelituki 2015; Rahikainen 2016; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2016.) Silti pelien käyttöön liittyy myös lukuisia muita eettistä pohdintaa vaativia näkökulmia, joten keskustelua tulee käydä ja varmasti käydään jatkossakin niin kouluissa, kodeissa kuin mediassa. 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 tärkeää 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).

Toimintatutkimuksessa tulee myös erikseen huomioida, että kenenkään ei tulisi kokea tahattomasti jääneensä tai tullessa jätetyksi ulkopuolelle, minkä lisäksi on pohdittava ylipäätään tutkimuksen relevanttiutta suhteessa oppilaitosten arkeen. Tutkimukselle tulee olla hyväksyntä sekä oppilaitoksen johdolta että tutkimuksessa mukana olevilta tahoilta (tässä tapauksessa luokkien opettajat, pelastustoimen edustajat sekä haastatteluihin, testauksiin ja työpajoihin osallistuvat lapset), ja usein ajatellaan myös, että lapsia tutkittaessa on korrekta kysyä vielä erikseen lupa tutkimukseen osallistumiselle heidän vanhemmiltaan. Tässä tutkimuksessa yhtä lukuun ottamatta kaikki lapset saivat luvan osallistua testauksiin; sen sijaan haastatteluihin lupia tuli hiukan vähemmän. Opettajat valitsivat haastateltavat valmiiksi ja informoivat heitä alustavasti tutkimuksesta ja haastattelun kulusta. Testaukset ja yhteiset palautetilaisuudet integroitiin opetukseen, jolloin jokainen pääsi niistä osalliseksi.

## Lähteet

- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lasten haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 145–162.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London / Philadelphia: The Falmer Press.
- Design Council. 2019. The Design Process: What is the Double Diamond? Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.design-council.org.uk/news-opinion/design-process-what-double-diamond>, viitattu 19.6.2019.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Grönroos, C. & Gummerus, J. 2014. The service revolution and its marketing implications: service logic vs. service-dominant logic. *Managing Service Quality*, 24(3). 206–229.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *What is ethnography?* Ethnography, Principles in practice. New York: Routledge.
- Harinen, A. 2018. *Kyllä me täällä sitä tiedottajaa kaivattaisiin*. Pelastuslaitosten ulkoisen viestinnän tila ja näkemyksiä sen roolista tulevaisuuden pelastustoimessa. Pelastuslaitosten viestintäkäytännöt -hankkeen loppuraportti. Kuopio: Pelastusopisto. PDF julkaistu osoitteessa [http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja\\_B/B2\\_2018.pdf](http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja_B/B2_2018.pdf), viitattu 11.1.2019.
- Harinen, A. 2019. *Hyvä renki mutta huono isäntä*. Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen osajulkaisu 1/2019. Kuopio: Pelastusopisto. PDF julkaistu osoitteessa [http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja\\_B/B2\\_2019.pdf](http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja_B/B2_2019.pdf), viitattu 20.6.2019.
- Hario, P. 2019. Uusi työ haastaa ammattiliitot. Palvelumuotoilu ylempi AMK, opinnäytetyö. Vantaa: Laurea ammattikorkeakoulu. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.theseus.fi/handle/10024/209212>, viitattu 20.6.2019.
- Heikkinen, H. L. T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 16–37.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2007. Toimintatutkimus tieteenä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 184–202.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 144–161.
- Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen P. 2007. Toiminnan tutkimuksen suuntaukset. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 39–75.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2007. Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 163–183.
- Heinonen, K., Strandvik, T., Mickelsson, KJ, Edvardsson, B. Sundström, E. ja Andersson, P. 2010. A customer-dominant logic of service. *Journal of Service Management*, 21 (4). 531–548.
- 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-2000006003437.html>, viitattu 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-2000006020477.html>, viitattu 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-2000006065486.html?share=7022b2fdc071bb826dbd8edc4cea3675>, viitattu 10.4.2019.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huovinen, T & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 94–113.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 189–222.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2012. Palvelumuotoilun työkalupakki – Service Design Toolkit. Julkaistu verkossa osoitteessa [www.sdt.fi](http://www.sdt.fi), viitattu 20.6.2019.
- Kaiku Helsinki 2019. *Viestinnän palvelumuotoilu*. Ensimmäiset askeleet asiakaskeskeiseen viestintään. Helsinki: Kaiku Helsinki.
- Korander, T. 2000. Turvallisuus rikollisuuden ja sen pelon vastakohtana. Teoksessa P. Niemelä & A. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino. 177–216.
- Lehkonen, H. 2012. Leirikouluprojekti – perusopetuksen yläkoulun toimintakulttuurin kehittäminen oppilaiden omaehtoista yrittäjyyttä tukevasti. Teoksessa E. Lindfors (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 204–215.
- Mulari, H., Valkonen, S. & Salomaa, S. 2016. Yhteenvetoa ja tulevaisuuden teemoja. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia*. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 145 - 154. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>, viitattu 15.10.2019.
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim* 2008, 124. 1507–1513. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.ebm-guidelines.com/xmedia/duo/duo97349.pdf>, viitattu 17.6.2019.
- 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. 2018. *Kompleksinen yhteiskriisi. Sisäinen kriisiviestintä kuntaorganisaation resilienssitekijänä Jokelan ja Kauhajoen koulusurmista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pelituki. 2015. *Kaikki pelaa? Näkökulmia nuorten pelaamiseen ja pelihaittoihin*. PDF julkaistu osoitteessa [http://www.pelituki.fi/File/Pelituen\\_tiedontuotannon\\_raportti-1.pdf?997731](http://www.pelituki.fi/File/Pelituen_tiedontuotannon_raportti-1.pdf?997731), viitattu 26.3.2019.
- Pernaa, J. 2017. Kehittämistutkimus. Kurssimateriaalit opintojaksoilla Graduseminaari sekä Kemian visualisoiminen ja mallintaminen. Helsingin yliopisto. Materiaali julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.slideshare.net/johannespernaa/kehittamistutkimus-2017>, viitattu 11.1.2019.
- Pink, S. & Morgan, J. 2013. Short term ethnography: intense routes to knowing. *Symbolic Interaction* 36(3): 351-361.
- Rahikainen, S. 2016. Pelit ja pelinomaisuus pelinopetuksessa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Tietotekniikan laitos. Julkaistu verkossa osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52262/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201612115030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, viitattu 11.1.2019.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 78–102.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 22–56.
- Rovio, E., Klemola, U., Lautamatti, L. & Tiihonen, A. 2007. Toimintatutkimuksen ohjaaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 131–142.
- Seikkula, S. 2019. Johdatus palvelumuotoiluun. Esitys Kohti tuloksellista turvallisuusviestintää -hankkeen työryhmätapaamisessa 28.5.2019. Julkaisematon, PP-esitys.
- Stickdorn, M. & Schneider, J. (toim.) 2010. *This is Service Design Thinking. Basic – Tools – Cases*. Amsterdam: BIS Publisher.

- Suurpää, L. 2002. *Erilaisuuden hierarkiat*. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, rasismista ja suvaitsevaisuudesta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- 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.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2016. *Nuoret pelissä - Tietoa kasvattajille lasten ja nuorten digitaalisesta pelaamisesta ja rahapelaamisesta*. Verkkojulkaisu osoitteessa <http://www.julkari.fi/handle/10024/131837>, viitattu 26.3.2019.
- Tienari, J., Vaara, E. & Meriläinen, S. 2005. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 103–124.
- Telaranta, K. 2019. Turvallisuus lainsäätäjän diskursseissa. Teoksessa A. Puustinen (toim.) *Pelastus- ja turvallisuustutkimuksen vuosikirja*. Kuopio: Pelastusopisto. 184–219. PDF julkaistu osoitteessa <https://www.pelastusopisto.fi/wp-content/uploads/Pelastus-ja-turvallisuustutkimuksen-vuosikirja-2019-1.pdf>, viitattu 19.6.2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Verkkojulkaisu osoitteessa <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>, viitattu 18.3.2019.
- Tuulaniemi, J. 2011. *Palvelumuotoilu*. Hämeenlinna: Talentum.
- Valkonen, S. 2016. Lapset oman mediakulttuurinsa kuvaajina haastattelututkimuksessa. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia*. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 145 - 154. Julkaistu verkossa osoitteessa <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>, viitattu 15.10.2019
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 223–242.
- Vornanen, R. 2000. *Turvallisuus elämän kysymyksenä*. 13–17-vuotiaiden nuorten turvallisuus ja turvattomuuden aiheet. Kuopio: Kuopion yliopisto, Sosiaalitieteiden laitos.
- Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. 2019. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampereen yliopisto. Julkaistu verkossa osoitteessa [https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_3\\_4.html](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_4.html), viitattu 19.6.2019.

## LIITE 2.

### KOHTI TULOKSELLISEMPAA TURVALLISUUSVIESTINTÄÄ, HAASTATTELURUNKO LASTEN TEEMAHAASTATTELUIHIN

#### 1. Yleistä turvallisuudesta

- mitä turvallisuus tarkoittaa?
- milloin sinusta tuntuu turvalliselta? miksi? kerro jokin esimerkki (paikka, tilanne, seura)? miksi nämä?
- milloin taas tuntuu että on vähemmän turvallista? miksi? kerro jokin esimerkki (paikka, tilanne, seura)? miksi nämä?
- miksi se on tärkeää, että tuntuu turvalliselta / on turvallista?
- mitä itse voisit tehdä, että tuntuisi turvallisemmalta?
- mitä opettaja, vanhemmat, kaverit, palomies, poliisi voisivat tehdä että tuntisit olosi turvalliseksi? (kysytään kaikki erikseen)
- mistä turvallisuuteen liittyvistä asioista puhutaan kavereiden kanssa?
- miten toimisit seuraavissa tilanteissa:
  - kaveri kaatuu pyörällä
  - kotona syttyy tulipalo
  - koulussa syttyy tulipalo

#### 2. Yleistä turvallisuuskasvatuksesta ja menetelmistä

- mitä koulussa on puhuttu turvallisuudesta? mistä teemoista? (esim. liikenne, tulipalot, ensiapu...)
- miten siitä puhuttiin / opetettiin? oliko se kivaa ja jos oli niin miksi? oliko se kiinnostavaa ja jos oli niin miksi? mikä oli kivoin tapa kuulla turvallisuudesta? mitä jäi mieleen?
- kuka on paras opettamaan turvallisuudesta?
- onko palomies käynyt koululla? mistä hän puhui? entäs poliisi? joku muu? oliko kiinnostavaa? > jos ei ole käynyt, olisiko kiva jos kävisi? miksi?
- oletko käynyt paloasemalla tutustumassa? kenen kanssa? milloin? mistä siellä puhuttiin? jos se oli kiinnostavaa ja kivaa niin miksi? > jos et ole käynyt, olisiko kiva käydä? miksi?
- kaikissa em. kysymyksissä jatkokysymys: kerroitko äidille ja isälle siitä?
- mitä kaikkea kotona puhuttu turvallisuudesta?
- mistä turvallisuusjutuista haluaisit puhua / oppia lisää? keneltä, mikä olisi kiva tapa puhua / oppia näistä?

#### 3. Mobiilipeleistä

- mikä on lempipelisi? millainen se on? mitä siinä tehdään?
- miksi / milloin aloit pelata sitä? mistä se löytyi?
- mikä siinä on kivointa?
- mitä muita pelejä olet pelannut / pelaat?
- kumpi on parempi, mobiiliappi vai nettipeli? miksi?
- mikä siinä on kivaa?
- millainen olisi unelmapelisi?
- mitä haluaisit oppia pelaamalla? olisiko kiva pelata esimerkiksi sellaista peliä, jossa pitää päästä ulos palavasta talosta? miksi/miksi ei?

#### Taustakysymyksiä:

- asumismuoto, sisarukset jne.
- oletko koulun jälkeen yksin kotona / kavereiden kanssa / ilman vanhempia? entäs muulloin? kavereiden kanssa, ilman vanhempia?
- kuljetko yksin / kavereiden kanssa koulumatkat?
- onko kotona palovaroitin? mitä pitää tehdä kun se piippaa?
- kuka on kertonut sinulle, miten erilaisissa (pelottavissakin) tilanteissa tulisi toimia?
- tiedätkö jonkun, jolle on sattunut tulipalo?
- jos aikaa jää: testattavaksi riskien tunnistaminen (esim. kuvista) > havaintoja turvallisuusosaamisen tasosta ja toisaalta myös siitä, miten tehtävään suhtaudutaan



19.10.2018

**LIITE 3a.****Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -hankkeen tutkimusasetelmasta**

Aino Harinen, 19.10.2018 (alustava, muutokset mahdollisia)

**Tutkimuksen kohde**

- Kakkosluokkalaisten ja heidän opettajiensa näkemykset ja kokemukset turvallisuuskasvatuksesta: tärkeimmät teemat, sopivimmat menetelmät, hyväksi koetut toimintamallit, haasteet ja mahdollisuudet
- tulkinnat turvallisuudesta (+ sitä uhkaavista tekijöistä) ja turvallisuuskasvatuksesta em. ryhmien parissa
- turvallisuuteen ja turvallisuuskasvatukseen kohdistuvat asenteet ja odotukset
- Kakkosluokkalaisten ja heidän opettajiensa näkemykset mobiilipelien soveltuvuudesta turvallisuuskasvatukseen: onko peleissä potentiaalia, kannattaako niihin investointi?

**Aineisto ja tutkimusmenetelmät**

- asiantuntijahaastattelut: jokaisen pilottiluokan (N=6) opettajat > teemahaastattelut ja niiden analysointi
- lasten syvähaastattelut: Pirkanmaalta kaksi ryhmähaastattelua (kahdelta luokalta, á 5 oppilasta) ja kolme yksilöhaastattelua (yhdelta luokalta), Helsingistä kaksi ryhmähaastattelua (kahdelta luokalta, á 5 oppilasta) ja kolme yksilöhaastattelua (yhdelta luokalta)
- osallistuva havainnointi: pelien testaustilanteet ja osallistujien toiminta niissä

**Aikataulu**

- aineistonkeruu lokakuusta joulukuuhun 2018
- aineiston analyysi ja tulosten dokumentointi 2019
- tulosten perusteella tehtävä kehittämistyö koko hankkeen ajan
- loppuseminaari, materiaalien ja loppuraportin julkaiseminen joulukuussa 2019

**Tulosten hyödyntäminen**

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää paitsi pelastuslaitosten ja koulutoimen yhteisen turvallisuuskasvatuksen kehittämisessä, myös esimerkiksi pelastusalan perus- ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa sekä pelastustoimen uudistushankkeen toimeenpanossa.

**Hankeorganisaatio**

Hankkeen käytännön toteutuksesta vastaa Pelastusopiston tutkija, hankkeen projektipäällikkö Aino Harinen (apunaan tutkimusapulainen 3 kuukauden ajan). Helsingin pelastuslaitoksen tutkimuspäällikkö osallistuu tutkimukseen kahden henkilötyökuukauden ja Pirkanmaan pelastuslaitoksen erikoissuunnittelija yhden henkilötyökuukauden omarahoitusosuudella. Lisäksi Pelastusopiston tukipalveluhenkilöstö ja opettajat osallistuvat hankkeeseen yhteensä kolmen henkilötyökuukauden omarahoitusosuudella.

Tutkimuksen ohessa hankkeen kehittämistyötä tehdään hankkeen työryhmässä, johon kuuluu pelastuslaitosten, sisäministeriön ja Pelastusopiston edustajia. Työryhmässä jaetaan hyviä käytäntöjä sekä kehitetään turvallisuusviestintää (erityisesti mobiilipelipilottia) tutkimuksesta saatujen tietojen perusteella. Hankkeessa kehitettävää mobiilipelipilottia testataan hankkeeseen osallistuvien luokkien kanssa. Työryhmä kokoontuu hankkeen aikana kymmenen kertaa (á 4 h). Tapaamisiin ja niiden väliseen työskentelyyn käytetyt työtunnit kirjataan hankkeen omarahoitusosuuteen.

Hankkeen ohjausryhmä toimii neuvoo-antavana elimenä, joka tukee ja ohjaa hankkeen työskentelyä sekä arvioi hankkeen toimintaa koko hankekauden ajan. Ohjausryhmä kokoontuu hankkeen aikana neljä kertaa.

**Budjetti**

Hankkeen kokonaisbudjetti on 169 794 euroa, josta Palosuojelurahaston osuus 127 345 euroa (75 %).

Lisätietoja: tutkimusjohtaja Esa Kokki, Pelastusopisto, esa.kokki@pelastusopisto.fi, +358 295453409  
tutkija Aino Harinen, Pelastusopisto, aino.harinen@pelastusopisto.fi, +358 295453531

**HYVÄ LAPSEN VANHEMPI**

*Lapsenne luokka on mukana Pelastusopiston koordinoimassa ja Palosuojelurahaston rahoittamassa Kohti tuloksellisempaa turvallisuusviestintää -tutkimus- ja kehittämishankkeessa, jonka tavoitteena on tuottaa tietoa turvallisuusviestinnän ja -kasvatuksen kehittämisen pohjaksi. Hankkeessa kartoitetaan kakkosluokkalaisten ja heidän opettajiensa näkemyksiä turvallisuudesta, turvallisuuskasvatuksesta sekä eri menetelmien sopivuudesta valitulle kohderyhmälle, ja erityisenä tavoitteena on saada tietoja lasten ja heidän opettajiensa näkemyksistä liittyen mobiilipelien käyttöön turvallisuuskasvatuksessa. Tutkimusaineisto koostuu opettajien laadullisista teemahaastatteluista ja lasten syvähaastatteluista (joista osa toteutetaan ryhmässä ja osa yksilöhaastatteluina). Lisäksi hankkeessa tehdään kirjallisuuskatsaus turvallisuuskasvatuksen vaikuttavuuden arvioinnista.*

*Yhtaikaa tutkimuksen kanssa tehdään kehittämistyötä, jonka tavoitteena on tuottaa tutkimuksesta saatujen tulosten pohjalta demoversio mobiilipelistä, joka voidaan myöhemmin ottaa käyttöön pelastustoimessa ja/tai oppilaitoksissa turvallisuuskasvatuksen työkaluksi. Pelisovellusta testataan ja kehitetään hankkeeseen osallistuvien luokkien oppilaiden ja opettajien kanssa. Näin ollen hankkeeseen sisältyy myös osallistavaa havainnointia: tutkija on mukana testauksissa ja tekee samalla havaintoja osallistujien toiminnasta tilanteissa.*

---

Hankkeeseen osallistuu pelastustoimen edustajia koko Suomen alueelta. Mukana on Pelastusopiston, sisäministeriön, opetus- ja kulttuuriministeriön, pelastuslaitosten kumppanuusverkoston sekä pelastusalan järjestöjen lisäksi yhteensä yhdeksän alueellista pelastuslaitosta. Pelastuslaitoksista vahvimmin ovat mukana Helsingin kaupungin ja Pirkanmaan pelastuslaitokset, joten myös tutkimusaineiston keruu keskittyy pääkaupunkiseudulle ja Pirkanmaalle: mukana on kolme kakkosluokkaa koulusta A, kaksi kakkosluokkaa koulusta X ja yksi kakkosluokka koulusta Y.

Luokkien kaikki oppilaat ovat mukana pelien testauksessa. Testaukset toteutetaan osana opetusta ja integroidaan näin koulujen muuhun turvallisuuskasvatukseen. Haastatteluihin valitaan kahdelta koulun A luokalta viisi oppilasta, jotka haastatellaan ryhmissä. Yhdeltä koulun A luokalta valitaan kolme oppilasta, jotka haastatellaan yksilöhaastatteluissa. Samalla tavoin Pirkanmaan kouluista valitaan kahdelta luokalta viisi oppilasta ryhmähaastatteluihin ja yhdeltä luokalta kolme oppilasta yksilöhaastatteluihin. Haastateltavien valinnat tehdään kouluilla ja niistä vastaavat luokkien opettajat.

Haastattelut eivät vaadi osallistujilta ennakkovalmisteluja. Kaikki haastattelut tallennetaan litterointia ja myöhempää analyysia varten. Vastauksia käsitellään nimettöminä, eikä kenenkään vastaajan näkemyksiä nosteta yksilöidysti esiin missään vaiheessa.

Pyydämme teitä nyt täyttämään oheisen lomakkeen, jolla pyydämme suostumustanne lastenne osallistumiselle tutkimukseen. Lähtökohtana on siis, että kaikki luokkien (luvan saaneet) oppilaat osallistuvat testauksiin, mutta haastatteluihin osallistuu vain pieni osa oppilaista. Pyydämme kuitenkin luvan sekä haastatteluihin että testaustilanteisiin samalla lomakkeella. Voitte myös harkintanne mukaan antaa luvan joko molempiin tai ainoastaan haastatteluihin/testaukseen osallistumiselle.

Palautattehan lomakkeen allekirjoitettuna koululle 9.11.2018 mennessä. Kiitos! Haastattelut toteutetaan opettajien kanssa erikseen sovittavan aikataulun mukaisesti marras-joulukuussa 2018, ensimmäiset 19.11.2018 alkavalla viikolla. Pelien testaustunneista kaksi toteutetaan keväällä ja yksi syksyllä 2019. Toinen haastattelukierros toteutetaan syksyllä 2019, ja siihen osallistuvat samat henkilöt kuin ensimmäiseenkin.

Annan mielelläni lisätietoja: *Aino Harinen*, tutkija, Pelastusopisto puh. 0295 453 531  
Liite: alustava tutkimusasetelma (muutokset mahdollisia)

Tämä lomake palautetaan koululle

Lapseni \_\_\_\_\_

\_\_\_ saa

\_\_\_ ei saa

osallistua pelien testaustilanteisiin (yhteensä kolme testaustilaisuutta vuonna 2019, kesto n. 1,5 h/kerta)

Lapseni

\_\_\_ saa

\_\_\_ ei saa

osallistua tutkimushankkeen toteuttamiin haastatteluihin (1 haastattelu/lapsi marras-joulukuussa 2018 sekä syys-lokakuussa 2019, kesto n. 1 h/haastattelu)

Aika ja paikka: \_\_\_\_\_

Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvennys:

\_\_\_\_\_



#### LIITE 4.

### **KAHOOT -palautekysymykset pelien testauksessa**

Q1: Mikä peli oli kivoin?

Q2: Mistä pelistä opit eniten?

Q3: Mikä peli oli tylsin?

Q4: Mikä peli oli jännittävin?

Q5: Mitä peliä pelaisit mieluiten kotona?

Q6: Mikä peli oli hienoin?

Q7: Mikä peli oli erikoisin?

Q8: Mikä peli oli helpoin?

Q9: Mikä peli oli vaikein?



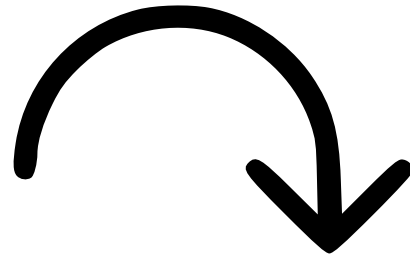
# PelastusPosse

Suunnittelukierros 1



# ORIENTAATIO

PYSTY



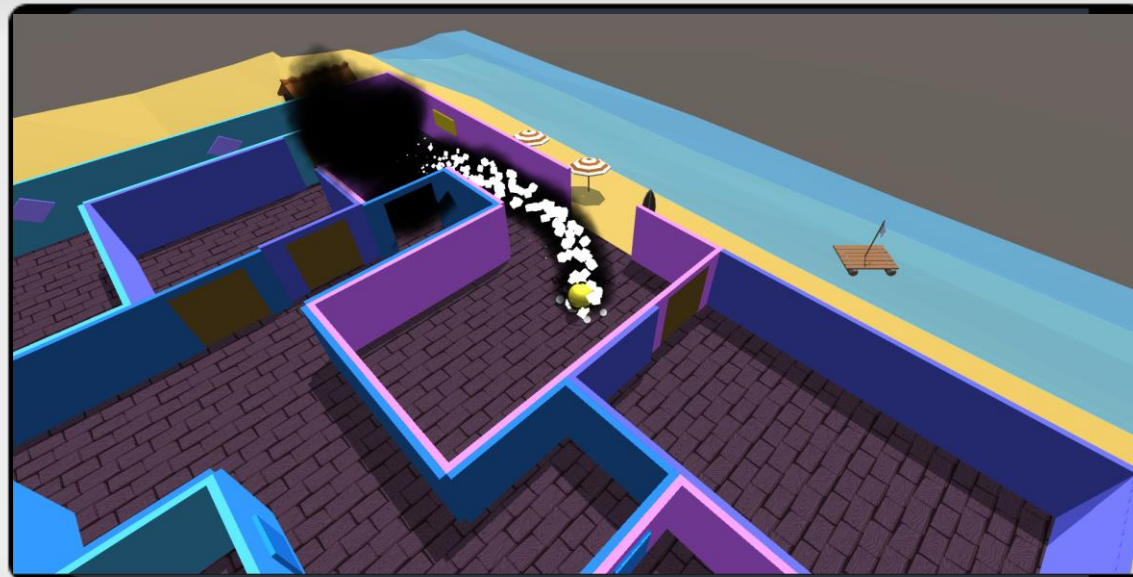
VAAKA



**ORTHO**

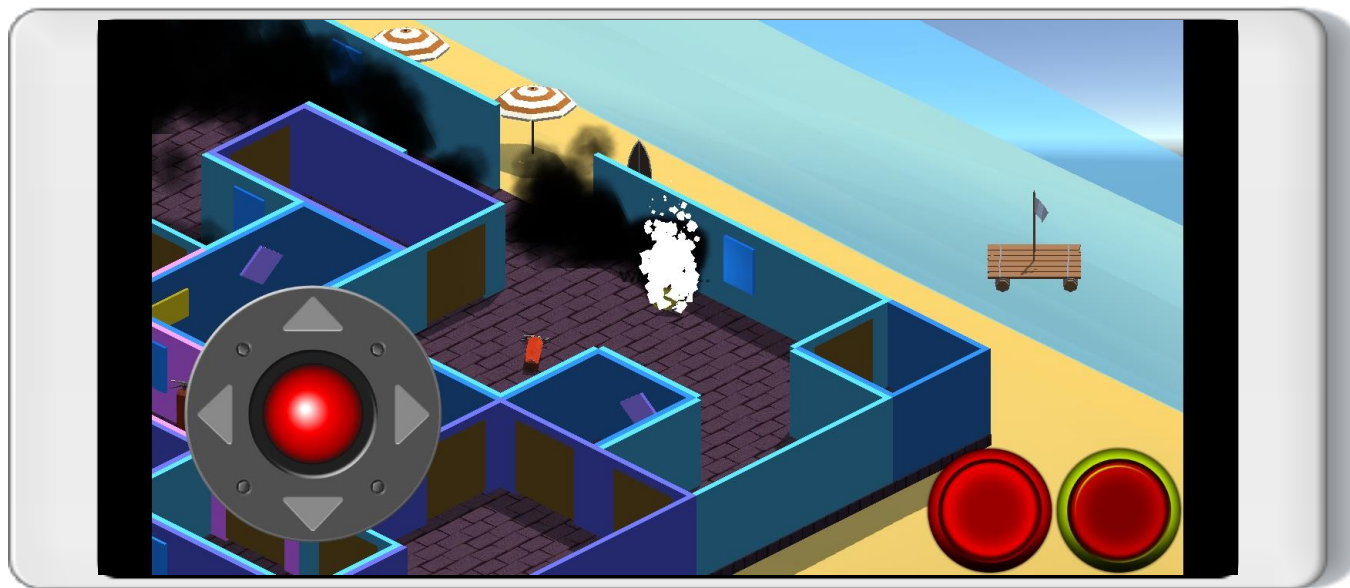


**PROJEKTIO**



**PERSPEKTIVI**

ISOMETRIC



KUVAKULMA

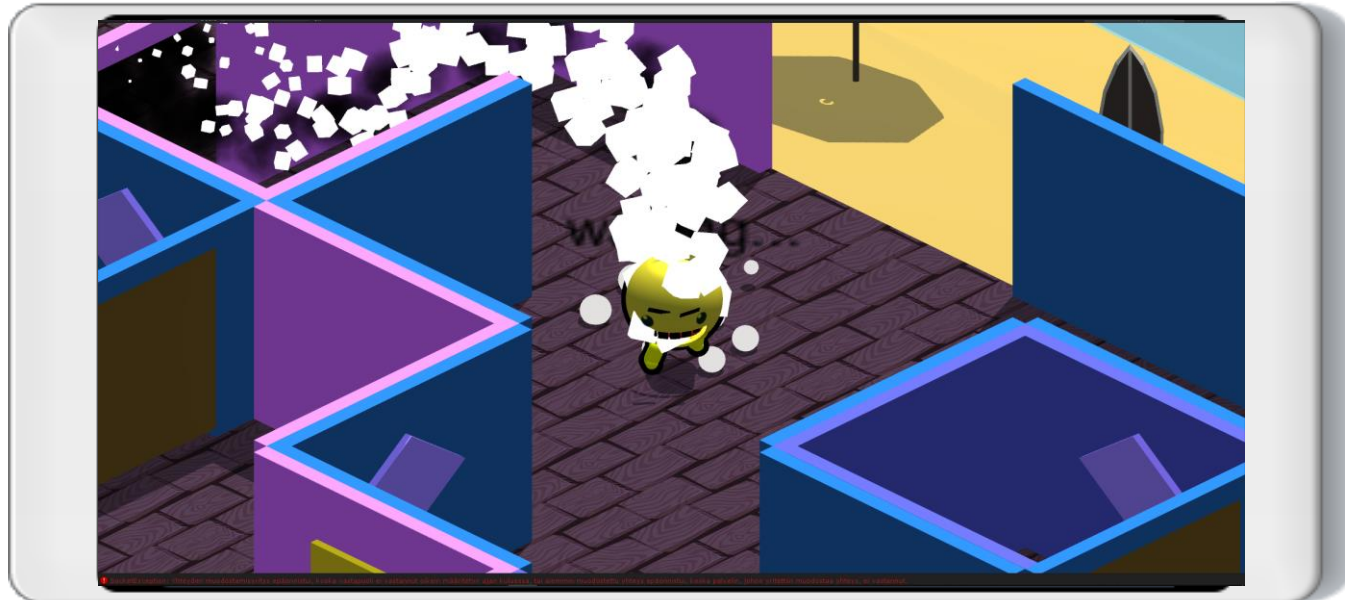


TOP DOWN

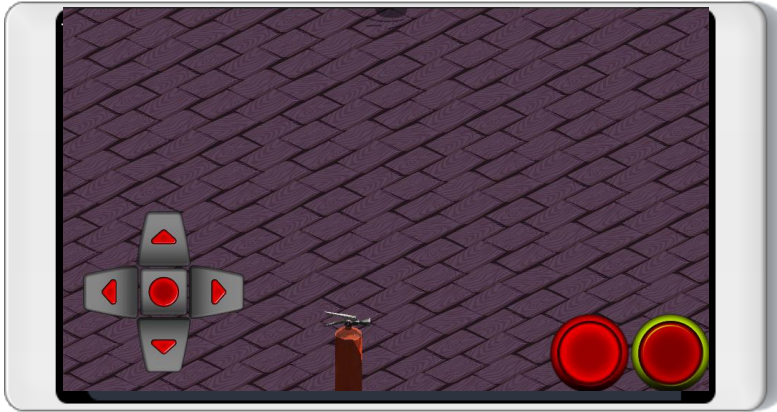
KAUKAA



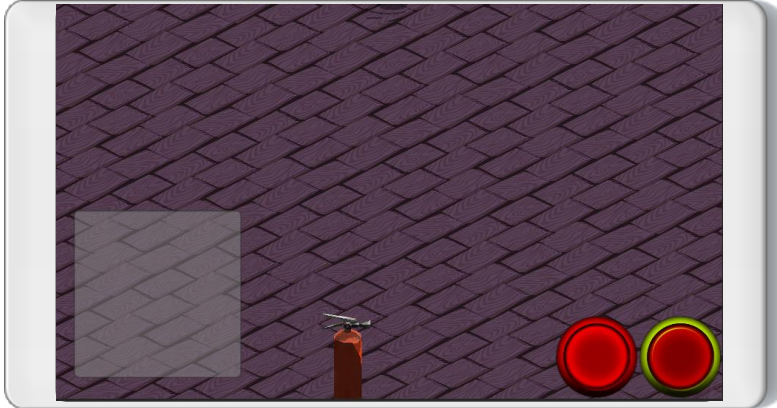
ETÄISYYS



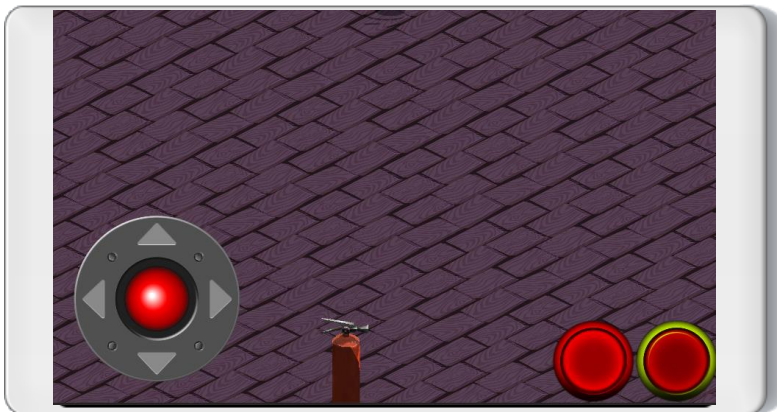
LÄHELTA



D-PAD



TOUCH-PAD



JOYSTICK

# OHJAUS