

Turvallisuuskasvatuksen tavoitteiden tilannekuva perusopetuksessa – dokumenttiaineistoon perustuvaa pohdintaa

MIKKO PUOLITAIVAL JA EILA LINDFORS

mikko.puolitaival@utu.fi

Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Rauma

Tiivistelmä

Pelastustoimen ja koulun turvallisuuskasvatuksen sisältöjä, menetelmiä ja tavoitteita ohjataan eri suunnista. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin millaisia turvallisuuskasvatukseen liittyviä tavoitteita on esitetty POPS 2014:ssä ja muissa perusopetuksen turvallisuuskasvatusta koskevissa normiohjausasiakirjoissa sekä keskeisissä oppilaitosturvallisuutta käsittelevissä raporteissa (N9). Asiakirja-aineiston sisällönanalyysi toteutettiin teoriasidonnaisesti ja tuloksissa turvallisuuskasvatuksen tavoitteet jäsenyivät ennakkointiin, toimintaan sekä toipumiseen ja turvallisuuden omistajuuteen liittyviin tavoitteisiin. Asiakirjojen tavoitteiden välillä ei ole sisällöllisiä ristiriitoja, mutta painotukset vaihtelevat. Turvallisuusstrategioissa esiin nouseva kriiseistä toipuminen ei esimerkiksi löydy POPS 2014:n oppimistavoitteista. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää perusopetuksen turvallisuuskasvatuksen suunnittelussa eri oppiaineissa sekä kehitettäessä ilmiölähtöisyyttä tukevia monialaisia oppimiskokonaisuuksia, joita toteutetaan yhteistyössä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.

Avainsanat

Turvallisuuskasvatus, perusopetus, pelastustoimi, ilmiölähtöinen oppiminen

Johdanto

Turvallisuus on ihmisen perustarve (Maslow 1987), joka nousee huomion kohteeksi erityisesti silloin, kun se on pettänyt tai ollut uhattuna (Waitinen 2011; Nurmi 2006). Lähellä, läheiselle tai itselle sattunut onnettomuus havahduttaa miettimään oman elinympäristön ja toimintatapojen turvallisuutta. Laajemman mittakaavan uhat, esimerkiksi terrorismi tässä ajassa, johtaa turvallisuuden tilan arviointiin yhteiskunnallisesti (Kivelä 2016). Turvallisuus voidaan käsittää joko subjektiivisena eli koettuna tai objektiivisena eli ulkoisena tilana (Niemelä 2000, 21). Turvallisuudessa on yleensä kysymys jonkin asian suhteesta uhkaan ja riskiin (Lanne 2007, 19). Sillä voidaan tarkoittaa tilaa, jossa uhkat ja riskit ovat hallittavissa, tai toimintaa, jolla uhkat ja riskit pyritään saamaan hallintaan. Turvallisuus voi tarkoittaa myös tunnetta siitä, että kaikki on hyvin. (Albrechtsen 2003; Sanastokeskus TSK 2014.) Turvallisuuden hallinnassa on kysymys ennakkoinnista, toiminnasta, sekä toipumisesta: normaalitilanteessa pyritään ehkäisemään turvallisuusriskit, samalla kuitenkin varautuen niiden toteutumiseen. Turvallisuuspoikkeaman sattuessa reagoidaan kykyjen mukaisesti ja toipumisvaiheessa opitaan kokemuksesta, palautetaan toimintakyky ja palataan päivittynein tiedoin ennakkointivaiheeseen. (Hollnagel 2014.) Edellä mainitut turvallisuuden hallinnan osatekijät sulautuvat yhteen resilienssin käsitteessä, joka viittaa joustavaan kykyyn kohdata häiriöitä sekä kykyyn selviytyä ja palautua kriiseistä tai häiriötilanteista (O'Brien & Read 2005; Nieminen, Talja, Heikkilä, Airola, Viitanen & Tuovinen 2017).

Suomalaisissa kouluissa 2000-luvulla sattuneet tragediat havahduttivat valtiovalan kiinnittämään huomiota koulujen turvallisuustyöhön. Sisäasiainministeriön turvallisuustyöryhmä julkaisi Jokelan ja Kauhajoen ammuskelujen jälkeen selvityksen oppilaitosten turvallisuuteen liittyvistä suunnitelmista ja turvallisuusjärjestelyistä (SM 2009). Työryhmän seuraavassa raportissa (SM 2012b) huomio kiinnittyi turvallisuuskasvatukseen, turvallisuuskulttuuriin, turvallisuusjohtamiseen sekä oppimisympäristöjen turvallisuuteen. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama työryhmä jatkoi edelleen turvallisuustyöryhmän esittämien koulurakennusten turvallisuutta koskevien suositusten valmistelua Oppilaitosten turvallisuus –raportissa (OKM 2015). Myös Oikeusministeriön asettamat tutkintalautakunnat sekä Onnettomuustutkintakeskus antoivat lausuntonsa koulurakennusten turvallisuudesta Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien (OM 2009 & OM 2010) sekä Kouvolan koulupalon (Onnettomuustutkintakeskus Y2014-1) tutkintojen yhteydessä. Koulujen turvallisuutta on käsitelty myös kasvavassa joukossa tutkimuksia ja hankkeita, joiden näkökulmat ovat painottuneet oppimisympäristöjen turvallisuuteen (TUKO; EDUSAFE; Somerkoski 2016; Näsi,

Virtanen & Tanskanen, 2017), turvallisuuskulttuuriin sekä opettajien turvallisuusosaamiseen (Waitinen 2011; Lindfors 2012; Lindfors & Somerkoski, 2016; OPETURVA I-II, EDUSAFE) ja oppilaiden turvallisuusosaamiseen (Lindfors, Somerkoski, Kärki & Kokki 2017; Rekola, Itkonen & Saine-Kottonen 2017). Tämä tutkimus puolestaan tarkastelee perusopetuksen turvallisuuskasvatukselle asetettuja tavoitteita.

Turvallisuuskasvatusta ilmiölähtöisesti

Opetussuunnitelma muuttui - miten muuttuu turvallisuuskasvatus?

Opettajan näkökulmasta turvallisuuskasvatus tarkoittaa opetussuunnitelmaan liittyvien turvallisuussisältöjen mukaista opettamista sekä korkeatasoisen turvallisuuskulttuurin toteuttamista oppilaitoksen arjessa (Lindfors 2012). Turvallisuuskasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden turvallisuusosaamista, millä tarkoitetaan turvallisuutta koskevien tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisuutta sekä myös valmiutta toimintaan tarvittaessa (Lindfors & Somerkoski 2016). Tässä tutkimuksessa turvallisuusosaamisen määritelmä liitetään turvallisuuden hallintaan seuraavasti: turvallisuusosaamisella tarkoitetaan toimintakykyä – asenteiden, tietojen, taitojen sekä tahdon kokonaisuutta, jolla ennakoidaan vaaroja ja riskejä sekä kohdataan että jälkihoidetaan turvallisuuspoikkeamia. (Vrt. Hollnagel 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa (POPS 2014) turvallisuusaiheet nousivat monipuolisesti takaisin opetuksen tavoitteisiin. Edellisen kerran turvallisuus oli konkreettisesti esillä oppiainekohtaisissa tavoitteissa vuoden 1985 opetussuunnitelmassa kansalaistaidon oppiaineessa (Rokka 2011). POPS 2014 kannustaa ottamaan käyttöön oppimisympäristöjä ja työtapoja, jotka edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteistä tiedonrakentamista. Tämä mahdollistaa myös yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa, mikä lisää koulutyön autenttisuutta ja elämänmakua. (Halinen & Jääskeläinen 2015.) POPS tukee myös opetuksen eheyttämistä osana perusopetuksen toimintakulttuuria.

Eheyttämisellä viitataan pyrkimykseen saada opiskeltavasta teemasta eheä ja kokonainen käsitys sekä tehdä mahdolliseksi opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ymmärtäminen. Eheyttämisessä oppisisällöistä syntyy oppiainerajat ylittäviä monialaisia kokonaisuuksia. (Cantell 2015.) Eheyttävä oppiminen voi olla perusteiltaan tiedonalalähtöistä tai ilmiölähtöistä. Tiedonalalähtöisessä

eheyttämisessä pyritään ymmärtämään tietyn tiedonalan käsitteiden tai ajattelutavan yhteys laajempiin ilmiöihin (Juuti, Kairavuori & Tani 2015), kun taas ilmiölähtöisyydessä oppimisen lähtökohtana ovat todellisen maailman ilmiöt ja arkielämän kokemukset. Ilmiöpohjaisessa oppimisprosessissa haetaan vastauksia oppilaan itsensä esittämiin kysymyksiin, mikä tekee opittavista asioista omakoh- taisia ja voi myös ruokkia oppilaiden sisäistä motivaatiota. (Lonka, Hietajärvi, Hohti, Nuorteva, Rainio, Sandström, Vaara & Westling 2015.) Ilmiölähtöisyyden ja monialaisuuden voidaan katsoa luovan erinomaiset edellytykset myös turval- lisuuteen liittyvien ilmiöiden tarkasteluun. Ilmiölähtöinen ja kokemuksellinen turvallisuuskasvatus sitoo käsiteltävät teemat oppilaan omaan elinpiiriin ja tar- peisiin, jolloin oppimisprosessilla voidaan arvella tietojen ja taitojen lisäksi ole- van positiivinen vaikutus myös asenteisiin ja tahtoon.

Turvallisuuskasvatuksessa opettajilta edellytetään pedagogisten valmiuksien li- säksi myös turvallisuusosaamista (Lindfors 2012). Opettajien peruskoulutuksen hajanainen turvallisuusopetus ei kuitenkaan Lindforsin ja Somerkosken (2016) mukaan tarjoa työn vaatimusten kannalta riittävää turvallisuuspedagogista osaamista. Opettajien turvallisuusosaamisen taso ei ole ainoastaan suomalainen haaste (Waitinen 2011), vaan se on todettu myös esim. Turkissa (Erdur-Baker, Kasapoğlu & Yılmaz 2015). Siksi tulee tarkastella yhteiskunnallisesti laajasti tur- vallisuukskasvatuksen tavoitteita ja erityisesti pohtia pelastuslaitoksen mahdolli- suuksia yhteistyöhön, jotta kouluun ja eri oppiaineisiin saadaan lisää monialaista turvallisuuden asiantuntemusta.

Turvallisuuskasvatus eri toimijoiden yhteistyönä

Oppilaitokset ovat turvallisuuskasvatustyössä tukeutuneet yhteistyöhön viran- omaisten ja järjestöjen kanssa. Koulujen keskeisenä yhteistyötahona on pelas- tustoimi, jonka lakisääteisenä tehtävänä on ohjauksen, valistuksen, neuvonnan ja valvonnan keinoin auttaa eri tahoja omatoimisessa varautumisessa ja palotur- vallisuuksasioissa (Pelastuslaki 379/2011). Tätä niin kutsuttua turvallisuusvies- tintätyötä, ohjataan valtakunnallisella Turvallisuusviestinnän strategialla, sekä pelastuslaitosten yhteisen työryhmän toiminnalla (Häkkinen 2010; Waitinen 2017). Pelastustoimen ja koulun turvallisuuskasvatuksen sisältöjä, menetelmiä ja tavoitteita ohjataan näin ollen eri suunnista. POPS 2014 oppimiskäsityksen pai- notukset sekä turvallisuusteemojen paluu oppiainekohtaisiin tavoitteisiin herät- tivät tämän tutkimuksen käynnistäneen kysymyksen; Voisivatko pelastustoimi ja perusopetus yhdistää opetus suunnitelman hengessä osaamisensa ja resurssinsa turvallisuuskasvatuksessa siten, että lopputuloksena olisi oppilaan näkökulmasta ilmiölähtöinen tapa oppia turvallisuusosaamista monialaisesti?

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia turvallisuuskasvatustavoitteita on esitetty perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja muissa perusopetuksen turvallisuuskasvatusta koskeissa normiohjausasiakirjoissa sekä keskeisissä oppilaitosturvallisuutta käsittelevissä raporteissa. Normiohjauksella tarkoitetaan laeissa, asetuksissa tai alemmanasteisia säädöksissä ja ohjeissa säänneltyä velvoittavaa ohjausta (Heinämäki 2012). Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, ovatko turvallisuuskasvatuksen tavoitteet samansuuntaisia eri asiakirjoissa ja luovatko tavoitteet perusteet ilmiölähtöiselle ja monialaiselle eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä ja sen myötä eri tiedonaloja eheyttävälle perusopetuksen turvallisuuskasvatukselle?

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen aineistoksi valittiin seuraavat normiohjausasiakirjat sekä oppilaitosturvallisuutta käsittelevät raportit (Taulukko 2): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Pelastustoimen turvallisuusviestinnän strategia (SM 2012a), Pelastustoimen strategia (SM 2016), Yhteiskunnan turvallisuusstrategia (2017), Sisäisen turvallisuuden strategia (SM 2017), Pelastuslaki (379/2011), Perusopetuslaki (628/1998), Turvallisuus perusopetuksessa (SM 2012b) sekä Turvallisuuden edistäminen oppilaitoksissa (OKM 2013). Näistä etsittiin turvallisuuskasvatusta koskevia tavoitteita. Aineistoa valittaessa tutustuttiin myös muihin normiohjausasiakirjoihin, kuten Perustuslakiin, Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen strategioihin, Terveystieteidenlakiin ja Työturvallisuuslakiin. Nämä kuitenkin jätettiin pois aineistosta. Hylkäämisen perusteena oli se, että asiakirjat eivät sisältäneet turvallisuuskasvatukseen liittyviä tavoitteita, tai niiden ei katsottu kuuluvan turvallisuuskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin.

Tutkimus aloitettiin lukemalla tallennetut asiakirjat läpi sivu kerrallaan hakien teksteistä rajaukseen sopivia tavoitteita. Yleistason mainintoja turvallisuudesta ei huomioitu. Esimerkiksi POPS 2014:ssä esitetyt maininnat turvallisesta liikunnanopetuksesta ei päätnyt aineistoon. Kun opetukseen oli liitetty tavoite liikenneturvallisuuden oppimisesta, se valittiin mukaan aineistoon. Rajaukseen sopivat alkuperäisilmaukset kopioitiin ja kunkin asiakirjan tavoitteet siirrettiin tekstinkäsittelyohjelman taulukkoon eri värisinä. Kaikki valitut kohdat myös merkattiin pdf-aineistoon maalamalla. Lopulliseen analyysitaulukkoon päätyi 165 erillistä turvallisuuskasvatukseen liittyvää tavoitetta.

Aineiston analyysissä hyödynnettiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin menetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2009; Krippendorff 2004). Aluksi aineisto eriteltiin teemoihin tarkastelemalla tavoitteiden jakautumista arvoihin/asenteisiin,

tietoihin sekä taitoihin (ks. Lindfors & Somerkoski 2016). Tällä teemoittelulla pyrittiin luomaan kuva tavoitteiden määrällisestä jakautumisesta valittuihin teemoihin koko aineiston, mutta erityisesti sisällönanalyyseissa muodostuvien luokkien osalta. Analyysissa alkuperäisilmaukset tiivistettiin pelkistettyyn muotoon samalla muodostaen samankaltaisista tavoitteista alaluokkia. Mikäli muodostuneeseen alaluokkaan tuli kootuksi vähemmän kuin viisi tavoitetta, yhdistettiin se parhaiten sopivaan toiseen alaluokkaan. Näin ollen esimerkiksi aluksi mukana olleen hyvän turvallisuuskulttuurin alaluokka sulautettiin turvallisuuden omistajuus ja vastuullisuus –alaluokkaan ja monilukutaito arjessa selviämisen taitoihin. Alaluokat yhdistyivät edelleen neljään yläluokkaan, joista muodostui vielä kolme pääluokkaa. Nämä pääluokat noudattavat Hollnagelin (2014) mallia turvallisuuden hallinnasta. Analyysia ohjasi tutkijoiden asiantuntemus ja aikaisemman teoriaan kytkeytyvät yhteiset pohdinnat. Taulukossa 1 on kuvattu luokittelun eteneminen kahden tavoitteen osalta alkuperäisilmauksesta alaluokkaan.

Taulukko 1. Esimerkki luokittelun etenemisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Teemoittelu Arvot/ asenteet Tiedot Taidot
Terveystiedon kannalta keskeistä on oppia ymmärtämään terveyttä tukevia ja suojaavia tekijöitä ympäristössä ja ihmisten toiminnassa, ja edistää terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista (POPS 2014, 239).	Turvallisuutta tukevan osaamisen ja ymmärryksen edistäminen.	Turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen	Tiedot
Kansalaisten kriittisen medialukutaidon, digitaalisen perusosaamisen sekä luotettavan journalismin ja mediailmaapiirin edistäminen vahvistavat kansalaisten yhteiskuntaan osallistumista ja moniulotteisen mediaympäristön turvallista hallintaa sekä auttavat torjumaan disinformaatiota (YTS 2017, 22).	Medialukutaidon ja digitaalisen perusosaamisen vahvistaminen.	Arjessa selviämisen taidot	Taidot

Tuloksia

Taulukossa 2 on kuvattu aineistosta löytyneiden turvallisuuskasvatusta koskevien tavoitteiden esiintyminen tutkimuksen kohteena olleissa asiakirjoissa, sekä teemoiteltujen tavoitteiden jakaantuminen asiakirjoittain. Tarkastelun kohteena olleista asiakirjoista määrällisesti selvästi eniten turvallisuuskasvatustavoitteita sisälsi POPS 2014. Siinä tavoitteita esiintyi erityisesti itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa, sekä yhteensä 11:ssä eri oppiaineessa. POPS 2014 tavoitteet olivat monipuolisia ja liittyivät erityisesti turvallisuuden ennakointiin ja edistämiseen sekä arjessa ja koulutyössä tarvittaviin turvatietoihin ja -taitoihin. Turvallisuuskasvatustavoitteet korostuivat ympäristöopin, liikunnan, terveystiedon ja käsityön sisällöissä. Pelastustoimen turvallisuusviestinnän strategian (SM 2012a) tavoitteissa nousi esiin onnettomuuksien ennaltaehkäisyyn ja niissä toimimiseen liittyvät yleiset kansalaistiedot ja taidot sekä vastuunotto ja turvallisuutta edistävä toiminta. Turvallisuuden edistäminen perusopetuksessa – loppuraportti (OKM 2013) käsitteli lähinnä oppilaitosten turvallisuussuunnittelua ja riskienhallintaa. Turvallisuuskasvatuksen tavoitteet liittyivät tässä raportissa kansallisten ohjelmien ja kampanjoiden sisältöihin. Lakiteksteissä tavoitteet esiintyivät yleisellä tasolla. Perusopetuslaissa todettiin, että opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Pelastuslaissa (379/2011) puolestaan nousi esiin turvallisuusosaamiseen liittyviä velvollisuuksia. Turvallisuusstrategioissa (SM 2016; SM 2017; YTS 2017) tavoitteet liittyivät pääosin kansalaisten turvallisuusosaamisen ja kriisinsietokyvyn vahvistamiseen sekä vastuunkantoon.

Taulukko 2. Turvallisuustavoitteet tutkimusaineiston asiakirjoissa sekä teemoiteltujen tavoitteiden frekvenssi asiakirjoittain.

	POPS 2014	SM 2012a	OKM 2013	Perusop.laki	Pelastuslaki	Sm 2017	SM 2012b	YTS 2017	SM 2016	Yhteensä (N)	Yhteensä (%)
Arvot/asenteet	5	3	0	1	0	1	3	6	1	20	12
Tiedot	23	1	3	0	0	0	7	3	2	39	24
Taidot	72	7	3	0	9	3	9	2	1	106	64
Yhteensä	100	11	6	1	9	4	19	11	4	165	100

Kun aineistoa tarkasteltiin sisällönanalyysin keinoin, muodostui siitä kahdeksan alaluokkaa, joista edelleen neljää yläluokkaa, jotka muodostivat kolme pääluokkaa. Taulukko 3 kuvaa luokkien muodostumisen. Lisäksi taulukossa on esitetty turvallisuuskasvatuksen tavoitteiden jakaantuminen alaluokittain arvoihin/asenteisiin, tietoihin ja taitoihin. Yläluokkien osalta on esitetty luokkien suhteellinen osuus kokonaisuudesta prosentteina.

Taulukko 3. Turvallisuuskasvatustavoitteiden luokittelu perusopetusta normittavien asiakirjojen pohjalta: Alaluokat, yläluokat ja pääluokat. Taulukossa on esitelty myös turvallisuustavoitteiden jakautuminen a) arvoihin/asenteisiin b) tietoihin ja c) taitoihin

ALALUOKAT (N)	a) arvot/ asenteet b) tiedot c) taidot	YLÄLUOKAT (osuus kokonaisuudesta)	PÄÄLUOKAT
Turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen (23)	a) 4 b) 7 c) 12	YLÄLUOKKA 1 Turvallisuuden Ennakointi arjessa	PÄÄLUOKKA 1
Arjessa selviämisen taidot (37)	a) 1 b) 16 c) 20	36 %	Vaarojen ennakointi
Riskien tunnistaminen ja arviointi (13)	a) 1 b) 7 c) 5	YLÄLUOKKA 2 Varautuminen vaaroihin	
Onnettomuuksien ehkäisy ja varautuminen (11)	a) 0 b) 2 c) 9	15 %	
Turvallinen toiminta käytännön tilanteissa (39)	a) 0 b) 2 c) 37	YLÄLUOKKA 3 Turvallinen toiminta tilanteissa	PÄÄLUOKKA 2
Tarkoituksenmukainen toiminta onnettomuustilanteissa (14)	a) 0 b) 0 c) 14	32 %	Turvallinen toiminta tilanteissa
Kriiseistä selviytyminen (6)	a) 4 b) 1 c) 1	YLÄLUOKKA 4 Toipuminen ja turvallisuuden omistajuus	PÄÄLUOKKA 3
Turvallisuuden omistajuus ja vastuullisuus (22)	a) 10 b) 4 c) 8	17 %	Toipuminen ja turvallisuuden omistajuus

Pääluokat: Vaarojen ennakointi, Turvallinen toiminta tilanteissa sekä Toipuminen ja turvallisuuden omistajuus

Analyysissa tulokset jäsentyivät kolmeen pääluokkaan. Ensimmäinen pääluokka Vaarojen ennakointi muodostui Ennakointi arjessa - ja Varautuminen vaaroihin yläluokista. Toiset kaksi pääluokkaa Turvallinen toiminta tilanteissa sekä Toipuminen ja turvallisuuden omistajuus muodostuivat suoraan vastaavista yläluokista. Tulokset avataan tarkemmin yläluokittain.

Turvallisuuden ennakointi arjessa

Arjessa selviämisen taitojen- ja Turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämisen alaluokista muodostui Turvallisuuden ennakointi arjessa –yläluokka, joka suurimpana luokkana sisälsi 36 % kaikista aineiston tavoitteista. Tässä yläluokassa korostuivat turvallisuustietoihin ja -taitoihin liittyvät tavoitteet. Kuvaava esimerkki Arjessa selviämisen taidot –alaluokkaan kuuluvista tavoitteista on POPS 2014:n itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa esitetty turvallisuuteen liittyvien symbolien tuntemiseen ja yksityisyyden ja henkilökohtaisten rajojen suojaamiseen liittyvä tavoite.

”Heitä [oppilaita] ohjataan ennakoidmaan vaaratilanteita ja toimimaan niissä tarkoituksenmukaisesti. Heitä opetetaan tunnistamaan keskeiset turvallisuuteen liittyvät symbolit sekä suojaamaan yksityisyyttään ja henkilökohtaisia rajojaan.” (POPS 2014, 22.)

Arjessa selviytymisen taidot liittyivät oppiaineista terveystietoon, ympäristöoppiin ja liikuntaan. Tähän alaluokkaan lukeutui myös Sisäisen turvallisuuden strategiassa (SM 2017) mainittu turvallisuustaitoihin ja monilukutaitoon liittyvän osaamisen vahvistaminen. Turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen –alaluokassa nousi esiin tavoitteet hyvinvointiin ja turvallisuuteen vaikuttamisesta sekä vaikuttamismahdollisuuksien tuntemisesta. Hyvänä esimerkkinä alaluokkaan kuuluvista tavoitteista on yhteiskuntaopin sisältötavoitteissa (S1 - Arkielämä ja oman elämän hallinta) esitetty tavoite.

”Perehdytään yksilön vastuisiin, velvollisuuksiin, oikeuksiin sekä oman elämän ja talouden hallintaan.---. Käsitellään sekä oman että lähiyhteisöjen, kuten perheiden, hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämistä.” (POPS 2014, 419.)

Varautuminen vaaroihin

Varautuminen vaaroihin –yläluokka muodostui riskien tunnistaminen ja arviointi- sekä Onnettomuuksien ehkäisy ja varautuminen -alaluokista. Kooltaan tämä yläluokka oli joukon pienin, sisältäen 15 % aineiston tavoitteista. Myös tämän yläluokan tavoitteet painottuivat tietoihin ja taitoihin. Riskien tunnistaminen –alaluokassa korostui työturvallisuuden kuuluva vaarojen ja riskien arviointi. Esimerkkinä alaluokkaan luokitelluista tavoitteista on POPS 2014:ssä esitetty käsityön työturvallisuus-sisältöalueen kuvaus.

”Perehdytään työturvallisuuteen ja kartoitetaan ja arvioidaan työn vaaroja sekä riskejä osana käsityöprosessia. Työskennellään turvallisesti.” (POPS 2014, 431.)

Onnettomuuksien ennaltaehkäisy ja varautuminen -alaluokassa nousi puolestaan esiin omatoiminen varautuminen. Turvallisuusviestinnän strategiassa (SM 2012a) sekä Pelastuslaissa (379/2011), Turvallisuus perusopetuksessa –raportissa (SM 2012b) sekä Pelastustoimen strategiassa (SM 2016) näkökulmana oli tulipaloihin varautuminen, vaaratilanteiden ennaltaehkäisy sekä pelastuslaissa säädettyjen velvollisuuksien noudattaminen. Yhteiskunnan turvallisuusstrategiassa (YTS 2017) omatoiminen varautuminen kuvattiin laajemmin arjen häiriöihin, vakaviin häiriöihin ja kriiseihin varautumisena.

”Omatoimisella varautumisella ymmärretään yksittäisten henkilöiden, asuinyhteisöjen ja kotitalouksien omaehtoista varautumista tilanteisiin, joissa normaali arki häiriintyy. Kansalaisten varautumisen edistäminen edellyttää systemaattista tiedottamista ja tarkoituksenmukaista koulutustarjontaa. Järjestöjen rooli omatoimisen varautumisen kehittämisessä ja tukemisessa on merkittävä. Tällainen omatoiminen varautuminen käsittää niin arjen häiriöt kuin vakavat häiriöt ja kriisit.” (YTS 2017, 9.)

POPS 2014:n poiminnoista ei muodostunut tavoitteita onnettomuuksien ehkäisy- ja varautuminen alaluokkaan. Tämä alaluokka oli sisällöltään hyvin lähellä Arjessa selviämisen taidot –alaluokkaa. Erona oli se, että tämän luokan tavoitteissa mainittiin selkeästi onnettomuuden tai vaaran uhka, johon varautumista tavoitteissa pyrittiin edistämään.

Turvallinen toiminta tilanteissa

Turvallinen toiminta tilanteissa –yläluokka muodostui Turvallinen toiminta käytännön tilanteissa sekä Tarkoituksenmukainen toiminta onnettomuustilanteissa –alaluokista. Molempien alaluokkien tavoitteet painottuivat vahvasti taitoihin. Turvallinen toiminta käytännön tilanteissa oli suurin muodostuneista alaluokista ja sen 39:sta tavoitteesta 37 oli peräisin POPS 2014:sta ja loput kaksi pelastuslaista. Pelastuslain (379/2011) osalta tavoitteet liittyivät huolellisuusvelvollisuuteen sekä varovaisuuteen tulenkäsittelyssä ja POPS 2014 tavoitteissa painottui turvallinen ja ohjeiden mukainen toiminta sekä työturvallisuus. Esimerkki tämän alaluokan tavoitteista on liikunnan oppimisympäristöihin ja työtapoihin vuosiluokilla 3-6 liittyvä tavoite.

”Opetuksen yhteydessä korostetaan --- toisten auttamista sekä henkisesti ja fyysisesti turvallista toimintaa. ---. Koulun ulkopuolisille liikuntapaikoille siirtymisessä edistetään turvallista liikennekäyttäytymistä.” (POPS 2014, 275.)

Tarkoituksenmukainen toiminta onnettomuustilanteissa –alaluokan kaikki teemoitellut tavoitteet edustivat taitoa. POPS 2014:n lisäksi tavoitteet olivat peräisin Turvallisuusviestinnän strategiasta (SM 2012a), Pelastuslaista (379/2011) sekä Oppilaitosten turvallisuus –raportista (SM 2009). Tämän luokan tavoitteissa korostui valmius tarkoituksenmukaiseen toimintaan onnettomuustilanteissa, ei siis teoreettinen tieto siitä kuinka kuuluisi toimia. Kuvaava esimerkki tämän alaluokan tavoitteista on pelastuslain yleinen toimintavelvollisuus.

”Jokainen, joka huomaa tai saa tietää tulipalon syttyneen tai muun onnettomuuden tapahtuneen tai uhkaavan eikä voi heti sammuttaa paloa tai torjua vaaraa, on velvollinen viipymättä ilmoittamaan siitä vaarassa oleville, tekemään hätäilmoituksen sekä ryhtymään kykynsä mukaan pelastustoimenpiteisiin” (Pelastuslaki 379/2011, 3§).

Toipuminen ja turvallisuuden omistajuus

Neljäs yläluokka, Toipuminen ja turvallisuuden omistajuus, muodostui Selviytymiskyky kriiseistä – sekä vastuullisuus ja turvallisuuden omistajuus –alaluokista. Yläluokka sisälsi 17 % kaikista aineiston tavoitteista ja se painottui ainoana luokkana arvoihin/asenteisiin. Sisällöltään alaluokkien tavoitteet poikkesivat hieman toisistaan, mutta yhdistävänä tekijänä oli tavoitteiden tietynlainen henkinen näkökulma. Selviytymiskyky kriiseistä –alaluokka muodostui Sisäisen turvallisuuden strategiassa (SM 2017) sekä Yhteiskunnan turvallisuusstrategiassa (YTS

2017) esitetyistä kriisinsietokykyyn ja kriisistä selviytymiseen liittyvistä tavoitteista, joissa korostui henkisen kestävyysedistämisen.

”Tarkoituksenmukaisella viestinnällä voidaan paitsi hoitaa viranomaisten perustehtävät mahdollisimman hyvin myös vaikuttaa kansalaisten henkiseen kriisinkestävyysedistämiseen tai poikkeusolojen aikana. Henkisen kriisinkestävyysedistämisen näkökulmasta viestinnän tulee tähdätä kansalaisten luottamuksen ja tulevaisuudenuskon säilyttämiseen. Viestinnällä tuetaan väestön mahdollisimman hyvää selviytymistä niin fyysisesti kuin henkisesti. Onnistunut viestintä lisää luottamusta viranomaisten toimintaan.” (YTS 2017, 89.)

Turvallisuuden omistajuus ja vastuullisuus –alaluokassa nousi esiin tavoite siitä, että kaikki kantavat vastuuta omasta ja yhteisestä turvallisuudesta. Tämän luokan tavoitteet oli esitetty selvästi muiden luokkien tavoitteita abstraktimmalla tasolla. POPS 2014:sta tässä luokassa korostui itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen (L3) laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Yhteiskunnan turvallisuusstrategiassa (YTS 2017) ja Pelastustoimen strategiassa (SM 2016) kannustettiin yksilöitä ja yhteisöjä vastuulliseen omatoimisuuteen ja mainittiin, että kansalaisten oman ja yhteisen turvallisuuden eteen tarvitaan jokaisen yksilön ja organisaation vastuunottoa. Perusopetuslaissa (628/1998, 2§) puolestaan todetaan, että opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Esimerkkinä tämän alaluokan tavoitteista esitetään lainaus Pelastustoimen strategiasta.

”Onnettomuuksien syyt ovat moninaisia ja liittyvät suureksi osaksi ihmisten käyttäytymiseen. Niihin voidaan tehokkaasti vaikuttaa vain laajalla ja pitkäjänteisellä yhteistyöllä; lisäämällä yksityisten ihmisten ja yhteisöjen vastuuta ja valmiuksia turvallisuusasioissa.” (SM 2012b, 57-58.)

Pohdinta

Tähän tutkimukseen valittiin aineistoksi keskeiset perusopetuksen turvallisuuskasvatusta ohjaavat asiakirjat. Kun tavoitteena oli selvittää perusopetuksen turvallisuuskasvatuksen tavoitteita, voitaneen normiohjausasiakirjoja ja valtionhallinnon tuottamia raportteja pitää relevanttina aineistona. On kuitenkin tarpeellista tiedostaa asiakirjoihin liittyvä poliittinen ja ajallinen ulottuvuus. Tämä tutkimus aloitettiin edellisten turvallisuusstrategioiden ollessa vielä voimassa, mutta uusien strategioiden (SM 2017 ja YTS 2017) julkaisun myötä myös aineistovalintaa päivitettiin. Uusissa strategioissa korostuu selvästi kokonaisturvallisuusajattelun voimistuminen, mikä epäilemättä näkyy myös tuloksissa. Po-

litiikka vaikuttaa myös perusopetuksen opetussuunnitelmaan, joka on jatkuvasti muuttuva ja yhteiskunnan muutospaineisiin reagoiva asiakirja (Rokka 2011). Osaltaan tämän tutkimuksen valossa voidaan arvioida opetussuunnitelman suhdetta muuhun voimassa olevaan normiohjaukseen.

Aineiston luokittelun tuloksena muodostuneet pääluokat kuvaavat tämänhetkisiä turvallisuuskasvatuksen tavoitteita yhteiskunnan näkökulmasta laajemmin kuin vain pelkästään POPS 2014:n perusteella tehty analyysi. Tuloksissa turvallisuuskasvatuksen tavoitteet jäsenyivät ennakkointiin, toimintaan sekä toipumiseen ja turvallisuuden omistajuuteen liittyviin tavoitteisiin. Suhteutettaessa tuloksia aiempaan tutkimukseen, voidaan todeta pääluokkien noudattavan pääosin jakoa turvallisuuden hallinnasta, jossa kokonaisuus muodostuu ennakkoinnista, toiminnasta ja toipumisesta (Vrt. Hollnagel 2014). Pääluokkien osalta huomionarvoista on, että Vaarojen ennakkointi -luokka sisältää 51 % kaikista tavoitteista ja yhteensä neljä eri alaluokkaa. Turvallinen toiminta tilanteissa sekä Toipuminen ja turvallisuuden omistajuus -pääluokat muodostuvat puolestaan suoraan yläluokista, koska näihin liittyvät tavoitteet olivat aliedustettuna aineistossa. Pääluokkien epäsymmetrinen koko osoittaa turvallisuuskasvatuksen tavoitteiden selvää painottumista ennakkointiin.

Tutkimuksen keskeisimmät havainnot liittyvät Toipuminen ja turvallisuuden omistajuus -pääluokkaan ja sen alla oleviin kahteen alaluokkaan. Ensimmäinen alaluokista, Turvallisuuden omistajuus ja vastuullisuus, sisälsi koko aineistoa ajatellen eniten asenteisiin ja arvoihin liittyviä tavoitteita. Arvot ja asenteet ovat keskeinen tekijä sitoutumisessa vastuunottoon ja turvallisuuden kehittämiseen (Lindfors, Somerkoski, Kärki & Kokki 2017). Asenteet ja arvot painottuivat analyysissä kuitenkin yhteen alaluokkaan. Kokonaisuudessaan niiden osuus opetusta ohjaavien asiakirjojen tavoitteissa on merkittävyytensä nähden vähäinen (12 %). Jatkossa eri oppiaineissa ja niiden yhteistyönä toteutettavissa oppimiskokonaisuuksissa tuleekin reagoida tähän puutteeseen ja kohdistaa turvallisuuskasvatusta erityisesti asenteiden ja arvojen suuntaan. Toinen keskeinen havainto liittyi siihen, että Kriiseistä selviytyminen -alaluokan kokonaisrooli oli hyvin pieni eikä kriiseistä toipuminen noussut ollenkaan esiin POPS 2014:ssa oppimistavoitteena. Sen sijaan se nousi esiin Yhteiskunnan turvallisuusstrategiassa (2017). Tutkimuksen tulokset saavatkin ehdottamaan että resilienssin ja kriiseistä toipumisen (O'Brien & Read 2005; Nieminen ym. 2017) näkökulmia pitää sisällyttää myös perusopetukseen. Yhteiskunnan turvallisuusstrategiassa kriisillä viitataan lähinnä yhteiskunnalliseen tapahtumaan, mutta myös yksityiselämässä vastaan tulevia vastoinkäymisiä voidaan kuvata kriiseiksi. Olisi mielenkiintoista toteuttaa interventio, joka kohdistuu erityisesti kriiseistä toipumisen oppimiseen ja liittyy siihen pitkäaikaistutkimus.

Tuloksia arvioitaessa on huomioitava, että asiakirjoista haettiin ainoastaan turvallisuuskasvatukseen liittyviä tavoitteita. Esimerkiksi toiminta äkillisissä kriiseissä sekä jälkihoidon järjestäminen on mainittu POPS 2014:ssa koulukohtaisten oppilashuoltosuunnitelmien yhteydessä, mutta niihin ei linkittynyt suoria oppimistavoitteita. POPS 2014:n osalta tämä turvallisuuskasvatusrajaus oli selkeä, mutta etenkin lakiteksteissä, joissa tekstityyli ja tekstin tavoite poikkesivat opetussuunnitelmasta, oli rajauksessa haasteita. Lopulta aineistoon päädyttiin hyväksymään myös esimerkiksi Pelastuslaissa esitettyjä yleisiä velvollisuuksia, vaikka niitä ei suoraan osaamistavoitteen muotoon oltukaan kirjoitettu. Tutkimuksen tavoitteena oli hahmottaa asiakirjoissa esitettyjen tavoitteiden perusteella turvallisuuskasvatuksesta muodostuvaa kokonaiskuvausta sekä tarkastella asiakirjojen samansuuntaisuutta tai eroja. Sisällönanalyysin ohella aineistoa tarkasteltiin osin myös määrällisin menetelmin. Tutkijoiden arvion mukaan turvallisuuskasvatuksen tavoitteista muodostunutta kokonaiskuvausta voidaan pitää uskottavana. Sen sijaan yksittäisten asiakirjojen vertailua niissä esiintyneiden tavoitteiden määrien perusteella ei voida pitää mielekkäänä.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että vaikka painotuksissa onkin eroja, eivät asiakirjat ole sisällöllisesti ristiriitaisia. POPS 2014:ssa turvallisuuskasvatustavoitteet korostuivat ympäristöopin, liikunnan, terveystiedon ja käsitöiden sisällöissä, mutta niitä esiintyi yhteensä 11:ssä eri oppiaineessa eri luokka-asteilla. Perusopetuksen turvallisuuskasvatusta ohjaava normiohjaus tarjoaakin hyvät perusteet ilmiölähtöiselle ja monialaiselle eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä ja sen myötä eri tiedonaloja eheyttävälle turvallisuuskasvatukselle peruskoulussa (Vrt. Cantell 2015; Juuti ym. 2015; Lonka ym. 2015). Oppiainekohtaisia tavoitteita tarkasteltaessa tulee pohtia erityisesti sitä, mihin oppiaineisiin voitaisiin sisällyttää kriiseistä selviytymisen sekä turvallisuusasenteisiin vaikuttavia tavoitteita. Myös normiohjauksen tukemaa yhteistyötä koulun ulkopuolisten yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa (Halinen & Jääskeläinen 2015) tulee tarkastella turvallisuuskasvatuksen osalta. Millaisia oppimiskokemuksia syntyy yhteistyönä toteutettavan ilmiöperustaisen turvallisuuskasvatuksen tuloksena. Entä voidaanko näin vaikuttaa oppilaiden turvallisuuden toimintakykyyn, eli tiedoista, taidoista, asenteesta ja tahdosta muodostuvaan kokonaisuuteen, jolla ennakoidaan vaaroja ja riskejä sekä kohdataan että jälkihoidetaan turvallisuuspoikkeamia.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan suoraan hyödyntää suunniteltaessa pelastuslaitoksen sekä muiden turvallisuustoimijoiden ja koulun yhteistoimintana toteutettavaa turvallisuuskasvatusta. Tutkimuksen tulosten pohjalta myös eri asiakirjoista vastaavat tahot voivat arvioida, mitä ja millä tavoin painottunutta turvallisuutta asiakirjoissa jatkossa on tarpeen tavoitella.

Lähteet

- Albrechtsen, E. (2003). Security vs safety. *Norwegian University of Science and Technology Department of Industrial Economics and Technology Management*. www-dokumentti [Luettu 5.5.2018]
- Erdur-Baker, Ö., Kasapoğlu, K., & Yılmaz, E. (2015). The objectives of disaster education from teachers' perspectives. Teoksessa *International Journal of Human Sciences*, 12 (1), 975-990.
- Cantell, H. (2015) Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 11-16.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 19-36.
- Hollnagel, E. (2014) Is safety a subject for science? *Safety Science* 67. 21-24.
- Heinämäki, L. (2012) *Valtionhallinnon ohjelmaohjaus kuntien sosiaali- ja terveydenhuollossa 2000-luvulla*. Tampereen Yliopistopaino.
- Häkkinen, S. (2010). *Pelastustoimen turvallisuusviestinnän mitattavuus*. Suomen palopäällystöliitto.
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. (2015). Tiedonalälähtöinen eheyttäminen. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 77-93.
- Kivelä, J. (2016). *Hiljainen hälytys: Yhteiskunnan häiriötilanteiden hallinnan tila vuosina 2012-2014*. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta, politiikan ja talouden tutkimuksen laitos. Väitöskirja.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lanne, M. (2007). Yhteistyö yritysturvallisuuden hallinnassa. Tutkimus sisäisen yhteistyön tarpeesta ja roolista suurten organisaatioiden turvallisuustoiminnaissa. Väitöskirja. VTT Publication 632. Espoo: VTT.

- Lindfors, E. (2012). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta!* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 12–28.
- Lindfors, E. & Somerkoski, B. (2016). Turvallisuusosaaminen luokanopettaja-opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa Pakula, H-M., Kouki, E., Silfverber, H. & Yli-Panula, E. (toim.) *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 11. Turku: Painosalama. 328–343.
- Lindfors E., Somerkoski, B., Kärki T. & Kokki, E. (2017) Perusopetuksen oppilaiden turvallisuusosaamisesta. Teoksessa Kallio, M., Juvonen, R. & Kaasinen, A. (toim.) *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 12. Turku: Painosalama. 109–125.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A.P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S.K. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 49–76.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row Publishers.
- Niemelä, P. (2000). Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa P. Niemelä & A. Lahikainen (Toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 1–37.
- Nieminen, M., Talja, H., Heikkilä, J-P., Airola, M., Viitanen, K. & Tuovinen, J. (2017). *Muutosjoustavuus. Organisaation resilienssin tukeminen*. Teknologian tutkimuskeskus VTT Oy. VTT Technology 318.
- Nurmi, L. (2006). *Kriisi, pelko ja pakokauhu*. Persona Grata. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Näsi, M., Virtanen, M. & Tanskanen, M. (2017). *Oppilaitosten turvallisuustutkimus 2016*. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutti. Katsauksia 20/2017.

- O'Brien, G. & Read, P. (2005). "Future UK emergency management: new wine, old skin?", *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, Vol. 14 Issue: 3, 353–361.
- OKM (2013). *Turvallisuuden edistäminen oppilaitoksissa*. Seurantaryhmän raportti. OKM työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2013:8.
- OKM (2015). *Oppilaitosrakennusten turvallisuus*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:2.
- OM (2009). Jokelan koulusurmat 7.11.2007. *Tutkintalautakunnan raportti*. Oikeusministeriö. Julkaisu 2009:2. Helsinki: Multiprint.
- OM (2010). Kauhajoen koulusurmat 23.9.2008. Oikeusministeriö. *Tutkinta-lautakunnan raportti*. Selvityksiä ja ohjeita 11/2010. Helsinki: Multiprint.
- Onnettomuustutkintakeskus (2014). 2014-01Y. Koulupalo Kouvolassa. *Tutkintaselostus*.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paasonen, J. (toim.), Huuromäki, T. & Paasonen, L. (2012) *Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen*. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Pelastuslaki 379/2011.
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Rekola, H., Itkonen, P. & Saine-Kottonen, A. (2017). *Helsingiläisten yläkoululaisten turvallisuusosaamisesta ja turvallisuusviestinnän vaikuttavuuden mittaamisesta*. Helsinki: Helsingin kaupungin pelastuslaitoksen julkaisuja.
- Sanastokeskus TSK (2014). *Kokonaisturvallisuuden sanasto*. Suomen Pelastusalan Keskusjärjestö SPEK. Kerava: Savion kirjapaino Oy.
- SM (2012a) *Pelastustoimen turvallisuusviestinnän strategia*.

- SM (2012b). Turvallisuus perusopetuksessa. Loppuraportti. *Sisäasiainministeriön julkaisu 6/2012*. Sisäasiainministeriö: Helsinki.
- SM (2009). Oppilaitosten turvallisuus, työryhmän raportti, *Sisäasiainministeriön julkaisu 40/2009*. Sisäasiainministeriö: Helsinki.
- SM (2016) Turvallinen ja kriisinkestävä Suomi – pelastustoimen strategia vuoteen 2025. *Sisäministeriön julkaisu 18/2016*.
- SM (2017) Hyvä elämä – turvallinen arki. Valtioneuvoston periaatepäätös sisäisen turvallisuuden strategiasta 5.10.2017. *Sisäministeriön julkaisu 15/2017*.
- Somerkoski, B. (2016). Safety at school context: Making Injuries and Non-events Visible with a Digital Application. In Conference: Building Sustainable Health Ecosystems. 6th International. Conference on Well-Being in the Information society. WIS 2016. *Communications in Computer and Information Science* 636. 114–125 (2016).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. Uudistettu painos. Tammi: Helsinki.
- Waitinen, M. (2011). *Turvallinen koulu? Helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 334. Väitöskirja.
- Waitinen, M. (2017). *Pelastustoimen turvallisuusviestinnän* käsikirja. Helsinki: Suomen palopäällystöliitto.
- YTS2017, *Yhteiskunnan turvallisuusstrategia*. Valtioneuvoston periaatepäätös. 2.11.2017. Turvallisuuskomitea: Helsinki.

Abstract

Situation picture on safety education goals – consideration in the context of basic education

The subjects, methods and goals of safety education implemented by school or rescue service, come from different directions. This study considered safety education in the context of Finnish Basic Education Curriculum (2014) and other normative documents and reports for basic education safety education (N9). The data were analyzed using content analysis. In the results, the goals of safety education were structured in the context of anticipation, action, recovery and responsibility. Recovery from the crisis mentioned in the security strategies does not occur in the Curriculum. The results of the research can be utilized in the design of basic education safety education in different subjects and in the development of multi-disciplinary and phenomenon-based learning. The results can be used also in developing safety education cooperation with teachers and safety professionals.

Keywords

Safety education, basic education, rescue service, phenomenon-based learning