



Raappana Simo

5.-luokkalaisten lasten kokemuksia verkkoturvallisuuskasvatuksesta

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

5.-luokkalaisten lasten kokemuksia verkkoturvallisuuskasvatuksesta (Simo Raappana)

Pro gradu -tutkielma, 66 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2022

---

Teknologian kehittymisen myötä internet on tullut olennaiseksi osaksi arkipäivää. Myös lasten jatkuva internetin käyttö on mahdollistunut. Lapset käyttävät yleensä internetiä videoiden katseluun, pelaamiseen ja sosiaaliseen mediaan. Lapset mukautuvat taitavasti uuteen teknologiaan, mutta internetin uhkien kanssa toimiminen ei kehity automaattisesti. Tämä on lisännyt aikuisissa huolta lasten kyvystä toimia internetissä. Lasten siirtyessä muun maailman mukana verkko- ympäristöihin, tarvitsevat he siihen myös kasvatusta. Erityisesti turvalliseen internetin käyttöön tähtäävä kasvatusta on noussut keskiöön. Verkkoturvallisuuskasvatusta määritellään tässä tutkielmassa kaikkeksi kasvatukseksi, jota lapsi on saanut turvalliseen internetin käyttöön. Verkkoturvallisuuskasvatusta tarjotaan lapsille kotona ja kouluissa. Molemmat ympäristöt nähdään keskeisinä toimijoina lasten kasvatuksessa. Kasvatusta painottuu kotiympäristöön, vaikka turvallisen internetin käytön opettaminen on myös koulun tehtävä. Koti ja koulu voivat vaikuttaa lasten turvalliseen internetin käyttöön keskusteluiden kautta toteutettavan aktiivisen vaikuttamisen kautta. Lisäksi turvalliseen internetin käyttöön voidaan vaikuttaa sääntöjen ja rajoitusten kautta toteutettavalla rajoittavalla vaikuttamisella sekä internetin yhteisen käytön kautta.

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, millaiseksi 5.-luokkalaisten lapset itse kokevat saamansa kasvatuksen turvalliseen internetin käyttöön. Tutkielma selvittää lasten kokemuksia kasvatuksen mielekkyydestä ja kasvatustapojen toimivuudesta. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan, millaisia asioita lapsille on opetettu turvalliseen internetin käyttöön liittyen. Empiirinen aineisto kerättiin haastattelemalla. Haastatteluihin osallistui yhteensä yhdeksän viidesluokkalaista oppilasta. Haastattelut järjestettiin reilun viikon aikana heidän omalla koulullaan. Kerätty aineisto analysoitiin laadullisilla menetelmillä. Analyysi toteutettiin fenomenologisilla menetelmillä aineistolähtöisesti, joiden avulla aineistosta tehtiin päätelmiä.

Tutkimukseen osallistuneet vastaajat olivat tyytyväisiä saamaansa kasvatukseen. Vastaajat raportoivat, että kasvatusta toteutetaan pääasiassa keskusteluiden kautta. Kasvatusta toteuttajana toimivat tavallisesti vanhemmat ja koulu. Lisäksi vastaajat olivat saaneet kasvatusta ja opetusta muilta perheenjäseniltä ja kavereilta. Kasvatussisältönä toimivat erilaiset toimintaohjeet, joita vastaajille oli opetettu turvallisesta internetin käytöstä sekä erilaisten toimintojen näyttäminen. Vastaajille oli myös opetettu mahdollisista internetin vaaroista. Vastaajia oli opetettu kertomaan aikuiselle kohtaamastaan vaarasta. Osalle vastaajista oli myös opetettu tarkempia toimintaohjeita. Vastausten perusteella vastaajilla ei kuitenkaan ole kovin konkreettisia käsityksiä siitä, miksi jotkin asiat voivat olla vaarallisia. Tulokset tukivat aikaisempaa tutkimusta kasvatuksen antajista ja toteutustavoista. Lisäksi tulokset avasivat uusia mahdollisuuksia tutkia lasten käsityksiä heille opettujen asioiden konkretiasta.

Avainsanat: *fenomenologia, internet, lapset, verkkoturvallisuus, verkkoturvallisuuskasvatusta*

# Sisältö

<b>1 Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2 Lapset ja internetin käyttö .....</b>	<b>6</b>
2.1 Lasten toiminta internetissä .....	6
2.2 Lapset ja sosiaalinen media .....	9
2.3 Lasten kohtaamat riskit ja vaarat internetissä .....	10
2.3.1 <i>Nettikiusaamisen määrittelyä ja ongelmat kasvattajan näkökulmasta</i> .....	12
2.3.2 <i>Sosiaalinen media ja sen lisäämät riskit</i> .....	13
<b>3 Lasten verkkoturvallisuuskasvatus ja sen toteuttajat.....</b>	<b>16</b>
3.1 Verkkoturvallisuuskasvatus lasten näkökulmasta.....	16
3.2 Vanhempien rooli verkkoturvallisuuskasvattajina ja keinot vaikuttaa lasten turvalliseen internetin käyttöön.....	19
3.3 Koulun ja opettajien rooli verkkoturvallisuuskasvattajina.....	22
3.4 Yhteenveto verkkoturvallisuuskasvatuksen toteutuksesta .....	25
<b>4 Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>28</b>
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	28
4.2 Lähestymistapa ja fenomenologinen tutkimusote.....	29
4.3 Aineiston kerääminen ja koko .....	33
4.4 Aineiston analyysi .....	35
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	42
<b>5 Tulokset.....</b>	<b>47</b>
5.1 Minkälaiseksi lapset kokevat saamansa verkkoturvallisuuskasvatuksen? .....	48
5.2 Minkälaisiin verkkoturvallisuusasioihin lapset raportoivat kodin ja koulun heitä opettavan?.....	50
<b>6 Pohdinta .....</b>	<b>53</b>
6.1 Johtopäätökset.....	53
6.2 Tarkastelu .....	56
<b>Lähteet .....</b>	<b>60</b>
<b>Liitteet .....</b>	<b>67</b>
Liite 1 .....	67
Liite 2 .....	69
Liite 3 .....	71

# 1 Johdanto

Internetistä on tullut kaikkialla läsnä oleva ilmiö, ja lapset ovat netin innokkaita käyttäjiä (Walsh ym., 2022, s. 2). Internetin käytön helpottuessa on entistä tärkeämpää varmistaa, että lapset pystyvät pitämään itsensä turvassa verkkomaailmassa (Dooley & Scott, 2013, s. 126). Älypuhelinien kautta internetin käyttö on kovassa kasvussa, ja suuri luottamus puhelimiin ja niiden kautta sosiaaliseen kanssakäymiseen altistaa lapsia erilaisille vaaroille (Shin, 2018, s. 14). Haasion (2016) mukaan julkisuudessa on kehuttu usein lasten erinomaista tietoteknistä osaamista, ja lasten vanhemmatkin saattavat kuvitella lastensa olevan tietotekniseltä osaamiseltaan loistavia. Ajatus siitä, että lapset kasvaisivat teknologiapäätteitä, kuten puhelimia ja tietokoneita, käyttämällä digitaalisen kulttuurin taitajiksi on liioiteltua. Lasten tulee oppia yhteiskunnan ja kulttuurin säännöt, ja sama koskee myös digitaalisen maailman sääntöjä (Haasio, 2016, s. 11–12). Maailman muuttuessa entistä enemmän teknologisoituneeksi, ja sitä kautta verkkoympäristön tullessa yhä keskeisemmäksi osaksi elämää, tulisi varmistaa, että lapset todella saavat tarvittavia taitoja osatakseen toimia internetissä ja ottaakseen huomioon verkkoympäristöön liittyviä erityispiirteitä.

Walshin ja kollegoiden (2022) mukaan lapset käyttävät kasvavissa määrin aikaa internetissä, mikä herättää vanhemmissa, kasvattajissa ja yhteiskunnassa huolta lasten verkkoturvallisuudesta. Ollakseen turvassa internetissä, lapset tarvitsevat opetusta netin mahdollisuuksista ja riskeistä sekä näiden kanssa toimimisesta. Lapset tulee opettaa tietoisiksi, miten nettiä käytetään turvallisesti, kunnioittavasti ja vastuullisesti (Walsh ym., 2022, s. 1). Tutkielmassa käydään läpi mitä lapset pääsääntöisesti tekevät internetissä. Lisäksi perehdytään keskeisimpiin uhkiin ja vaaroihin, joita lapset voivat kohdata verkkoympäristössä, ja minkälaisia taitoja lapsilla on toimia näiden uhkien kanssa.

Useat tahot, kuten koulut, vanhemmat ja hallitukset työskentelevät yhdessä tukeakseen lasten verkkoturvallisuutta (Duerager & Livingstone, 2012, s. 1). Kasvatuksen antajina ovat vanhemmat ja opettajat, mutta heidän roolinsa poikkeavat toisistaan (Livingstone & Byrne, 2015, s. 26). Kotien ja koulujen välinen yhteistyö sekä niistä saatava kasvatusta turvalliseen internetin käyttöön on tutkielman keskiössä. Tutkielmassa perehdytään vanhempien ja koulujen rooliin verkkoturvallisuuskasvatuksen tarjoajana ja tarkastellaan, millä keinoilla kasvatusta toteutetaan kotona ja kouluissa sekä millaiset keinot ovat aiemman tutkimuksen valossa olleet toimivia

verkkoturvallisuuden lisäämisessä. Teoreettisen viitekehyksen lopuksi tehdään yhteenvetoa siitä, millaisia piirteitä toimivassa verkkoturvallisuuskasvatuksessa on.

Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esitellään empiirinen aineisto ja sen analyysi. Tutkimusongelmana on selvittää, minkälaiseksi viidesluokkalaiset vastaajat kokevat saamansa kasvatuksen turvalliseen internetin käyttöön, ja mihin kasvatus vastaajia on opettanut. Aineisto analysoidaan laadullisesti, jolloin Bogdanin ja Biklenin (1992) mukaan tutkijan asema ja näkökulmat ovat keskiössä löydösten tekemiseksi (Bogdan & Biklen, 1992, s. 29). Tutkimusote on fenomenologinen, jolloin keskitytään tutkittavaan aiheeseen ilmiönä (Miettinen, Pulkkinen & Taipale, 2010, s. 10) sekä yksilöiden elettyihin kokemuksiin suhteessa ilmiöön (Creswell, 1998, s. 51). Aineistosta luodaan yleinen kuvaus käsiteltävästä ilmiöstä, eli vastaajien kokemuksista saamaa verkkoturvallisuuskasvatuksesta, hyödyntäen Giorgin (1985) fenomenologista metodia sekä vastataan tutkimuskysymyksiin aineistolähtöisen laadullisen analyysin mukaisesti. Eskolan ja Suorannan (1996) määrittelemien, laadullisen tutkimuksen piirteiden mukaisesti tutkielma ei esitä lopullisia totuuksia, vaan tavoittelee ratkaisujen tekemisen kuvaamista ja uusien näkökulmien tarjoamista lukijalle (Eskola & Suoranta, 1996, s. 198).

## 2 Lapset ja internetin käyttö

*EU Kids Online 2020* -tutkimuksen mukaan viimeisten vuosikymmenten aikana internetistä on tullut erottamaton osa ihmisten elämää. Eurooppalaisiin lapsiin kohdistuneessa tutkimuksessa selvisi, että lasten internetin käyttö on muuttunut 2010-luvun aikana. Lasten internetin käyttö on lisääntynyt vuosikymmenen kuluessa, ja netin käyttö on alkanut painottua älypuhelimisiin. Älypuhelimien käytön myötä lapsilla on käytännössä milloin ja missä tahansa pääsy internetiin, ja lasten netissä käyttämä aika on useissa Euroopan maissa lähes tuplaantunut 2010-luvun aikana (Smahel ym., 2020, s. 6, 9). Tämä vaikuttaa myös lasten elämään. Chaudron (2015) kuvaa, kuinka pienet lapset alkavat varhaisessa vaiheessa käyttää teknologiaa. Lapset kasvavat kodeissa, joissa digitaalinen ympäristö on vahvasti läsnä. Useimmat lapset kehittävät nopeasti tarvittavat taidot teknologiapäätteiden käyttöön ja voivat käyttää taitavasti saatavilla olevia tietoja (Chaudron, 2015, s. 13). Yhä nuorempien lasten elämä sitoutuu internetiin ja tästä seuraa huoli heidän turvallisuudestaan nettiä käytettäessä (Hartikainen, Iivari & Kinnula, 2019, s. 1). Tässä kappaleessa tutustutaan lasten internetin käyttöön ja siihen liittyviin mahdollisiin vaaroihin. Sosiaalinen media ja nettikiusaaminen nostetaan esiin, koska niihin liittyy useita lasten internetin käyttöön liittyviä riskejä.

### 2.1 Lasten toiminta internetissä

Edwards ja kollegat (2018) kuvaavat, kuinka nuoret lapset pääsevät internetiin lisääntyvissä määrin. Erityisesti 4–5-vuotiaiden lasten internetin käyttö on nopeassa kasvussa ja uudet kehittyvät teknologiat tekevät tämän helpoksi. Lapset käyttävät internetiä päivittäin eniten perheen kanssa, saadakseen tietoa ja informaatiota sekä viihteen takia, kuten elokuvien ja pelien kautta rentoutumiseen (Edwards ym., 2018, s. 2, 7). Chaudron, Di Gioia ja Gemo (2018) selvittivät, että nuorten lasten pääsy netin käyttöön on viihde. Lapset käyttävät nettiä eniten videoiden ja TV-ohjelmien katseluun sekä pelaamiseen. He huomioivat, että netin käyttäminen tiedonhankintaan, esimerkiksi kotitehtäviä tehdessä, lisääntyy koulujen suositellessa käyttöä koteihin. Lisäksi lapset käyttävät nettiä esimerkiksi piirustusten ja kuvien tekemiseen sekä kommunikointiin. Kommunikointi tapahtuu pääasiassa perheenjäsenten kanssa (Chaudron ym., 2018, s. 34–36). Näissä tutkimuksissa käsiteltiin erityisesti alle kahdeksanvuotiaiden lasten internetin käyttöä. Tuukkasen (2014) mukaan lapsilla on useita syitä olla osallisina nettiympäristöissä, joista suurimpana syynä näyttääytyy sosiaalinen kanssakäyminen, mutta jotkut käyttävät nettiä myös

vaikuttamiseen (Tuukkanen, 2014, s. 63). Nykyajan lapset eivät näe verkkoympäristöjä erillisenä tilana muusta maailmasta, vaan ne täydentävät fyysisiä tiloja ja ovat yhtä tärkeitä ja luontevia kohtaamispaikkoja, kuin perinteisetkin tilat (Haasio, 2016, s. 14).

Smahel ja kollegat (2020) esittelevät eurooppalaisten lasten internetin käyttöä 2010-luvulla. Eurooppalaiset lapset raportoivat käyttävänsä nettiä videoiden katseluun, musiikin kuunteluun, perheen ja ystävien kanssa kommunikointiin sekä sosiaaliseen mediaan ja pelien pelaamiseen. Suomalaisista 9–16 vuotiaista lapsista 97 % raportoi, että heillä on pääsy älypuhelimelle, ja suurimmalla osalla on oma puhelin. 85 % vastaajista kertoi olevansa internetissä päivittäin ja vanhimmat vastaajista käyttävänsä nettiä useita kertoja päivässä (Smahel ym., 2020, s. 6, 141). Useille nuorille internet on paikka, jossa he voivat ilmaista itseään vapaasti, kokeilla uusia identiteettejä ja pysyä yhteydessä ystävien kanssa (Shariff & Churchill, 2010, s. 3). Verkon avulla luodaan maailmankuvaa ja kehitetään omia arvoja sekä asenteita (Haasio, 2016, s. 15). Livingstone (2011) mukaan lapset käyttävät nettiä eri asioihin tutustumiseen, luomiseen, oppimiseen, jakamiseen sekä verkostoitumiseen. Hän jatkaa, että internetin käyttö on kuitenkin muuttumassa enemmän tiedonhankinnasta sisällön luomiseen, johon sisältyy esimerkiksi yhdessä tuotettua sisältöä tai muuten vain kommunikointia (Livingstone, 2011, s. 349). Tuukkanen (2014) kirjoittaa lasten näkevän netin vapaana ja erityisenä toimintaympäristönä suhteessa muihin ympäristöihin. Virtuaalimaailmassa lapset pystyvät tekemään ja kokeilemaan erilaisia mahdollisuuksia, ja mahdollisuudet voivat olla syy, miksi virtuaalimaailmat ovat saavuttaneet niin suuren suosion lasten keskuudessa (Tuukkanen, 2014, s. 66).

Livingstone (2011) kirjoittaa lasten olevan usein ensimmäisiä ja innokkaimpia uusien tieto- ja viestintäteknologioiden käyttäjiä. Usein väitetään, että lapset ovat joustavampia ja luovempia teknologian käyttäjiä aikuisiin verrattuina. Media tarjoaa lapsille keskeisen lähteen identiteetin kehittäjänä ja sosiaalisten suhteiden ylläpitäjänä (Livingstone, 2011, s. 348). Smahel ja kollegat (2020) kuvaavat, että suurin osa 12–16 vuotiaista lapsista raportoivat kokevansa olevan hyviä sosiaalisissa taidoissa ja käytännön osaamisessa netin käytössä. Tiedonhankintaan ja käsitteilyyn liittyvissä taidoissa sekä luovissa taidoissa eri maiden välillä oli enemmän vaihtelua lasten raportoidessa omasta osaamisestaan (Smahel ym., 2020, s. 7). Useat nuoremmat lapset käyttävät sellaista teknologiaa, joka ei ole suunniteltu heidän ikäisiensä käytettäväksi (Chaudron, 2015, s. 11).

Hartikaisen (2017) mukaan suomalaisten lasten osaaminen verkkoturvallisuuteen liittyvissä asioissa on hyvällä tasolla. Hänen väitöskirjatutkimuksessaan 10–12-vuotiaat lapset raportoivat

hallitsevansa useita verkkoturvallisuustaitoja, kuten ei-haluttujen viestien estämisen, turvallisuusohjeiden etsimisen itse, salasanojen vaihtamisen ja tiedot siitä, mitä tietoja netissä kannattaa jakaa milloinkin. Lisäksi noin puolet vastaajista raportoi osaavansa vaihtaa yksityisyysasetuksia sosiaalisessa mediassa, torjua ponnahtusikkunoita ja pystyvänsä arvioimaan nettisivujen luotettavuutta. Yleisesti vastaajilla itsellään oli hyvä luottamus omiin taitoihinsa, ja he ajattelivat pystyvänsä käyttämään nettiä turvallisesti (Hartikainen, 2017, s. 94, 115).

Sukupuolella on havaittu olevan vaikutusta internet-käyttäytymiseen. Kotilaisen ja Suonisen (2013) mukaan tyttöjen ja poikien mediakulttuuri on sukupuolittunut jo kouluikään tultaessa, ja erot vaikuttavat kasvavan iän myötä. Tyttöjen internetin käyttö painottuu sosiaaliseen mediaan ja henkilökohtaiseen viestintään, kun taas pojat käyttävät nettiä enemmän pelien pelaamiseen. Pojat pelaavat digitaalisia pelejä ja motivoituvat kilpailusta. Pojille pelaaminen on suhteellisen tärkeä vapaa-ajanviettotapa ja harrastus, jossa halutaan kehittyä, kun taas tyttöjen pelaaminen on satunnaisempaa. Tytöt puolestaan käyttävät enemmän sosiaalista mediaa ja kokevat yhteisöpalvelut erittäin tärkeäksi mediaksi. Pojillakin on profiileja erilaisissa palveluissa, mutta niiden käyttö on satunnaisempaa, eikä niitä koeta kovin tärkeiksi (Kotilainen & Suoninen, 2013, s. 19–21). Myös eurooppalaisten lasten kulttuurissa on havaittavissa eroja sukupuolten välillä. Smahel ja kollegat (2020) raportoivat, että tytöt ovat hieman todennäköisempiä käyttämään älypuhelinlaite päästäkseen nettiin. Suurimmassa osassa Euroopan maista pojat pelaavat kaksi kertaa tyttöjä enemmän netissä. Euroopan maissa sosiaalisen median käytössä ei ollut juurikaan eroa sukupuolten välillä, mutta Suomessa erot ovat vielä nähtävissä. Tytöt käyttävät nettiä kavereidensa kanssa keskusteluun ja tuttavien kanssa sisällön jakamiseen (Smahel ym., 2020, s.6, 141). Myös Wang ja Edwards (2016) tukevat omalla tutkimuksellaan väitettä siitä, että tytöt käyttävät laajemmin sosiaalisen median palveluita, kuin pojat (Wang & Edwards, 2016, s. 7).

Kotilainen ja Suoninen (2013) painottavat, että vanhempien ja opettajien tulisi miettiä, miten ja miksi poikien ja tyttöjen välillä on eroja ja vaikuttavatko kasvatustavat tai oma suhtautuminen lapsen sukupuoleen jollain tavalla. Kasvatuksessa tulisi pohtia, mistä tyttöjen ja poikien välisen kiinnostuksenkohteiden erot johtuvat ja voidaanko sukupuolittuneisuutta kaventaa (Kotilainen & Suoninen, 2013, s. 21–22). Syy, miksi sukupuolten väliset erot nostettiin esiin, liittyy kasvatuksen suunnitteluun. Kun sukupuolten välillä on eroja internetin käyttämisessä, voisi kasvatustapoja suunnata enemmän sellaiseksi, että niissä huomioidaan sukupuolten erot.



## 2.2 Lapset ja sosiaalinen media

Solomon ja Schrum (2007) vertailevat vanhoja ja uudempia teknologioita. Vanhemmat teknologiat, kuten televisiot eivät olleet sosiaalisia verrattuna uudempiin teknologioihin. Nykyaikainen tieto- ja viestintäteknologia on interaktiivista, ja lapset käyttävät nettiä sosiaaliseen kanssakäymiseen. Lapset pystyvät olemaan yhteydessä toisiinsa ja kysyvät kavereiltaan neuvoja, keskustelevat ja ovat osallisena sosiaalisissa tapaamisissa netin välityksellä (Solomon & Schrum, 2007, s. 30). Sosiaalinen media on tehnyt passiivisista käyttäjistä aktiivisia toimijoita, jotka tuottavat ja jakavat tietoa (Haasio, 2013, s. 49). Cahudronin ja kollegoiden (2018) mukaan lasten ja sosiaalisen median käyttö linkittyy tärkeyteen olla mukana vertaisryhmässä, ja sosiaalista mediaa käytetään tätä kautta kommunikointiin. Lapset alkavat käyttää sosiaalista mediaa vertaispaineen alaisena tai jakaakseen jaettuun mielenkiinnonkohteita netissä olevien ryhmien kanssa (Chaudron ym., 2018, s. 15–16, 36). Sosiaalinen media tarjoaa lapsille runsaasti virikkeitä ja sen avulla, ystäviin yhteydenpidon ohella, voidaan hakea esimerkiksi vertaistukea ja yhteisöjen kautta kehittää omia tietoja ja taitoja (Haasio, 2016, s. 15). Sosiaalisen median kautta lapset voivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa harjoitella tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja empatiakykyä (Saarikivi & Martikainen, 2019, s. 34).

Ebrandin (2019) toteuttaman tutkimuksen mukaan suomalaisten lasten ja nuorten eniten käyttämät sosiaalisen median palvelut ovat Youtube ja WhatsApp. Lähes kaikki (97 %) vastaajista sanoi käyttävänsä sosiaalista mediaa älypuhelimellaan (Ebrand, 2019). Tutkimus tukee myös suomalaisten lasten ja nuorten osalta sitä, että nettiä käytetään eniten videoiden katseluun ja yhteydenpitoon. Wang ja Edwards (2016) tutkivat lasten sosiaalisen median käyttöä. He selvittivät, että sosiaalista mediaa käytetään yhteyksien ylläpitoon henkilöiden kanssa, jotka vastaajat ovat tavanneet kasvotusten. Tutkimuksen tuloksissa selvisi, että nuorten käyttäytyminen ystävyys-suhteissa on sosiaalisessa mediassa samankaltainen, kuin kasvotusten tapahtuvassa kanssakäymisessä. He kyseenalaistavat löydöstensä perusteella väitteen, jonka mukaan lapset ja nuoret altistuisivat sosiaalisessa mediassa riskeille ystävyystyessään huolettomasti tuntemattomien ihmisten kanssa (Wang & Edwards, 2016, s. 9, 14). Myös Wernholm ja Reneland-Forsman (2019) ovat tutkineet lasten käyttäytymistä sosiaalisessa mediassa. He selvittivät tutkimuksessaan, millaisia prosesseja lapset käyttävät toimiessaan sosiaalisessa mediassa, ja miten lapset arvioivat omaa toimintaansa. He saivat selville, että lapset käyttävät monimutkaisia ajatusprosesseja käyttäessään sosiaalista mediaa ja arvioivat kriittisesti esiintymistä sosiaalisessa mediassa. Lapset ilmaisevat jännitteitä omana itsenä olemisen ja itsestään liikaa paljastamisen riskin välillä. Lapset punnitsevat useita näkökulmia sopeuttaessaan omaa toimintaansa sosiaaliseen

mediaan ja ovat sopeutuneet käyttämään sosiaalista mediaa tukemaan toisiaan ja välittämään toisistaan (Wernholm & Reneland-Frosman, 2019, s. 13).

Sosiaalisen median kautta mahdollistuu laajempi keskustelualusta, jonka kautta lapset pääsevät purkamaan omia ajatuksiaan toisille ja harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja (Saarikivi & Martikainen, 2019, s. 34). Pääasiassa sosiaalinen media on myönteinen asia, joka rikastuttaa käyttäjän elämää ja mahdollistaa käyttäjälle paljon uusia positiivisia ulottuvuuksia (Haasio, 2013, s. 50). Sosiaalisen median käytöllä voi olla positiivinen vaikutus lasten oppimiseen esimerkiksi vertaisryhmien kautta, jos näitä käytetään oppimista tukevalla tavalla, kuten jakamalla kotitehtäviä (Hadjipanayis ym., 2019, s. 1067).

### **2.3 Lasten kohtaamat riskit ja vaarat internetissä**

Langranin (2013) mukaan vanhempien ja opettajien ponnisteluista huolimatta lapset osallistuvat kuitenkin riskialttiiseen toimintaan käyttäessään internetiä. Lapset kykenevät käyttämään pätevästi erilaisia sosiaalisen median käyttöön tarvittavia taitoja, mutta tämä ei kuitenkaan tarkoita, että lasten toiminta tulisi taitojen myötä vastuulliseksi. Ilman tietoisuutta vastuullisesta käyttämisestä, lapset altistavat itseään erilaisille vaaratekijöillä käyttäessään internetiä (Langran, 2013, s. 102). Vaikka useimmat lapset hallitsevat tavalliset käyttö- ja turvallisuustaidot internetissä, heiltä puuttuu kypsyyttä reflektoida netissä esiintyviä riskejä (Chaudron, 2015, s. 30). Finkelhor, Jones ja Mitchell (2021) ehdottavat riskeihin liittyen, että lapsille tulisi opettaa taitoja riskien hallintaan ja haittojen minimoimiseen. He jatkavat, että painotuksen tulisi olla riskialttiiden tilanteiden dynamiikassa ja niihin vaikuttavissa tekijöissä, eikä niinkään sääntöjen opettamisessa (Finkelhor ym., 2021, s. 4).

Livingstonen (2011) mukaan lasten internetin käyttöön liittyvät otsikoinnit käsittelevät usein paljon uhkia ja erilaisia riskejä, joten useat akateemiset tutkimukset painottuvat näihin alueisiin. Yleinen huoli lasten internetin käyttöön liittyvistä riskeistä johtuukin esimerkiksi median uutisoinnin kautta nousevista syytöksistä siihen, että internetin käyttö on ”vastuussa” lapsiin kohdistuvista riskeistä. Lisäksi huolta aiheuttaa sukupolvien välinen kuilu, kun lapset kehittävät osaamistaan sekä teknologioiden käytössä että vanhempien valvonnan väistelyssä (Livingstone, 2011, s. 359). Noin puolet vanhemmista, joiden lapsi on kokenut riskitilanteita internetissä, ovat tietämättömiä näistä kohtaamisista (Livingstone & Byrne, 2015, s. 27). Hartikaisen (2017) tutkimuksessa selvisi, että tutkimuksessa mukana olleet lapset raportoivat kohtaavansa

netissä useita turvallisuusuhkia, kuten viruksia tai salasanojen väärinkäyttöä. He olivat kohdanneet myös haitalliseen sisältöön liittyviä riskejä ja kontaktiin liittyviä riskejä, kuten nettikiusamista tai vieraiden ihmisten yhteydenottoja (Hartikainen, 2017, s. 94). Lapset ottavat useinkin riskejä käyttäessään internetiä, ja riskit ovat aina olleet osa lapsuutta, mutta internet ei itsessään luo riskejä lapsille vaan toimii sekä mahdollisuuksien että riskien alustana (Livingstone, 2011, s. 360–361). Lapset tulevat kohtaamaan riskejä omassa elämässään myös käyttäessään internetiä, joten olisi tärkeää keskittyä niiden kanssa toimimiseen, eikä esimerkiksi poistaa riskejä poistamalla lapselta mahdollisuuden ylipäänsä käyttää internetiä.

UNICEFin (2017) raportissa tarkastellaan lasten kohtaamia riskejä internetissä. Raportin mukaan lapsiin kohdistuvat riskitilanteet määritellään usein kolmeen osaan, joita ovat sisältö, kontakti ja käyttäytyminen. Sisältöön lasketaan haitallinen sisältö, jota lapset kohtaavat netissä, kuten vihapuhe tai väkivaltaiset kuvat. Kontaktiin puolestaan sisältyy sellainen ja sellaisten ihmisten kanssa keskustelu netin välityksellä, jotka voivat olla lapselle mahdollinen riski. Käyttäytymiseen taas lasketaan lapsen oma käyttäytyminen toimiessaan netissä. Tällaista voi olla esimerkiksi lapsen oma haitallisen sisällön julkaisu (Keeley & Little, 2017, s. 72). Smahel ja kollegat (2020) raportoivat tutkimuksessaan lasten kokemista riskeistä ja epämiellyttävästä sisällöstä, jota lapset ovat kohdanneet verkossa. Haitallisen sisällön kohtaamisen riski kasvaa tutkimuksen mukaan iän myötä. Lapset, jotka raportoivat kohdanneensa haitallista sisältöä tai käyttäytymistä netissä, kertovat sellaista toimintaa tapahtuneen muutamia kertoja, mutta ei jatkuvasti. Tutkimuksessa mukana olleet lapset raportoivat, että he ovat yleensä tienneet, miten reagoida kohdatessaan netissä haitallista sisältöä. Yleensä lapset ovat kertoneet kohtaamastaan haitallisesta sisällöstä kaverille tai vanhemmille ja harvoin opettajalle tai muulle ammattilaiselle (Smahel ym., 2020, s. 7). Myös Hartikaisen (2017) tutkimuksessa vastaajista vain neljäsosa kertoi kokeneensa sellaisia asioita, jotka häiritsivät heitä, vaikka lapset useinkin kohtaavat turvallisuus uhkia. Lapset, jotka muistivat kokeneensa netissä heitä pelottavia tai häiritseviä asioita, kertoivat sen liittyneen haitalliseen sisältöön (Hartikainen, 2017, s. 94). Lasten näkemä haitallinen sisältö netissä onkin keskeinen huolenaihe, ja lapsilla on pääsy haitallista sisältöä sisältäville sivustoille, tapahtui se sitten tahallisesti tai tahattomasti (Maher, 2013, s. 66).

Kupiainen (2013) kirjoittaa suomalaisten lasten osalta, että keskeisenä riskinä on tuntemattomien ihmisten kanssa kommunikointi nettiä käyttäessään. Hän jatkaa, että julkisessa keskustelussa yleinen huolenaihe lasten netin käytössä onkin ”vieraanpelko”, johon voi liittyä erilaisia vaaroja. Varsinaiset vaaratilanteet näyttävät kuitenkin olevan harvassa, mutta niiden tapahtuessa vaikeita (Kupiainen, 2013, s. 9–10). Huolenaiheena on usein juuri ei-toivotut yhteydenotot

vierailta ihmisiltä, ja vaikka tämä on huomattavasti harvinaisempaa, kuin esimerkiksi netti-kiusaaminen, on se kuitenkin vanhempien keskuudessa suurempi huolenaihe (Maher, 2013, s. 66).

### 2.3.1 Nettikiusaamisen määrittelyä ja ongelmat kasvattajan näkökulmasta

Internetin merkitys sosiaalisten suhteiden ylläpidossa kasvaa merkittävästi, ja siellä missä on positiivista vuorovaikutusta voi tapahtua myös negatiivista vuorovaikutusta, kuten kiusaamista (Huhtala, 2013, s. 50). Nettikiusaaminen on yksi lapsia uhkaavista internetin vaaroista. Smahel ja kollegat (2020) raportoivat suomalaisten lasten osalta, että 40 % vastaajista oli vastikään (ennen kyselyä) nähnyt netti-kiusaamista tai vihapuhetta ollessaan verkossa. Tämän lisäksi 10% prosenttia vastaajista kertoi olleensa kiusaamisen kohteena, ja yhtä iso osa oli itse ollut negatiivisten kommenttien, viestien tai sisällön lähettäjänä (Smahel ym., 2020, s. 141). Nettikiusaaminen on kiusaamista, joka tapahtuu elektronisilla alustoilla, kuten viestittelyn, sähköpostin, chattiryhmien, nettisivujen, pelien, sosiaalisen median ja tekstiviestien välityksellä (Kowalski & Limber, 2013, s. 513). Nettikiusaamista ilmenee, kun yksilö käyttää tietoteknologiaa vahingoittaakseen vahingonteon kohteena olevaa henkilöä tai henkilöitä (McQuade, Colt & Meyer, 2009, s. 2). Lankshear ja Knobel (2010) listaavat netti-kiusaamisen määritelmiksi esimerkiksi ilkeiden asioiden sanomisen, salasanojen varastamisen, eri ihmisenä esiintymisen, uhkailun, pilkkaamisen sekä huomioimattomuuden ja ryhmän ulkopuolelle jättämisen. He jatkavat, että listan lisäksi tulisi vielä huomioida lukemattomat mahdolliset muuttujat erilaisissa netti-kiusaamiseen liittyvissä tilanteissa (Lankshear & Knobel, 2010, s. 13).

Netti-kiusaamisen osalta toisia vahingoittavan sisällön julkaisijat ovat usein sellaisia, jotka eivät ole saaneet positiivista mallia ja riittävää ohjeistusta sekä valvontaa siihen, miten netissä toimitaan turvallisesti ja vastuullisesti. Nettikiusaaminen on suuri seuraus rajoittamattomasta ja ohjeistamattomasta teknologian käytöstä ilman valvontaa (McQuade ym., 2009, s. 4). Teknologia voi väliaikaisesti naamioida esimerkiksi viestin kirjoittajan identiteetin tai tarkoituksen ja seurauksena erottaa yksilöstä tunteen, että tämä olisi vastuussa teoistaan (Stefkovich, Crawford & Murphy, 2010, s. 140). Nettikiusaaminen voi tarjota kiusaajalle välineen sanoa asioita, joita kiusaaja ei kasvotusten sanoisi (Kowalski & Limber, 2013, s. 518). Haasio (2013) jatkaa, että netissä kiusaaminen on helpompaa, kuin kasvotusten tapahtuva kiusaaminen, koska netissä ei

aina tarvitse esiintyä omalla nimellään. Hän huomioi myös, että fyysisellä voimalla ei ole nettikiusaamisessa minkäänlaista merkitystä ja sellaisetkin ihmiset, jotka eivät muuten kiusaisi toisi, voivat siihen netissä ryhtyä (Haasio, 2013, s. 63).

Shariff ja Churchill (2010) listaavat puolestaan myyttejä, joita vanhemmat, kasvattajat ja media liittävät nettikiusaamiseen. Heidän mukaansa on virheellistä ajatella, että nettikiusaaminen ja kiusaaminen ovat konkreettisia asioita, joita voidaan kontrolloida. Tällainen ajattelu on heidän mukaansa liiallista yksinkertaistamista monimutkaisesta asiasta. Toisena virhepäätelmänä he pitävät ajattelua, jossa internetissä olevat kommunikaatioalustat ja erilaiset tietoteknologiset välineet ovat kaikki osa yhtä teknologiaa, joka tarjoaa lapsille liikaa valtaa. Tällainen päättely ilmenee tietynlaisena panikointina opettajien ja vanhempien keskuudessa, josta seuraa kontrollointia. Kolmantena he määrittelevät virheelliseksi ajatuksen, että kiellot ja netin suodattaminen vähentää nettikiusaamista, vaikka todellisuudessa se ei poista ongelmaa. Viimeisenä virheellisenä ajatteluna he nostavat esiin, että erilaiset ”nollatoleranssi” -toimintatavat ja kiusaamisen kieltäminen vähentäisivät nettikiusaamista. Tosiasiassa näin ei kuitenkaan ole, vaan kiusaaminen ei poistu pelkillä käytänteillä ja tarvitaan enemmän keskustelua ja dialogia (Shariff & Churchill, 2010, s. 2–3, 5–7). Nettikiusaamista esiintyy usein suhteellisen näkymättömänä toimintana, mikä monimutkaistaa esimerkiksi koulun henkilökunnan mahdollisuuksia puuttua kiusaamiseen (McQuade ym., 2009, s. 59; Haasio, 2013, s. 63).

Lapsilta ja nuorilta itseltään kysyttäessä, mitä he pitävät verkon vaaroina, on kiusaaminen ja pelko kiusatuksi tulemisesta noussut usein esiin (Haasio, 2016, s. 36). Shariff ja Churchill (2010) ehdottavat, että ennen kuin pystyttäisiin kehittämään tarkoituksenmukaisia tukitoimia lapsille, jotka hakevat apua nettikiusaamiseen, on oleellista ymmärtää paremmin lasten käyttäytymistä ja sosiaalista verkostoitumista netissä. On myös keskeistä, että vanhemmat ja kasvattajat pystyisivät olemaan paremmin varautuneita kantamaan vastuunsa nettikiusaamistilanteissa (Shariff & Churchill, 2010, s. 9–10).

### 2.3.2 Sosiaalinen media ja sen lisäämät riskit

Sosiaalisen median käytössä tulee mukana useita riskejä erityisesti nuoremmille käyttäjille (Hadjipanayis ym., 2019, s. 1607). Haasion (2016) mukaan lasten kohtaamia riskejä ei useinkaan lisää sosiaalisen median käytön määrä vaan se, minkälaista tietoa lapsi netissä kohtaa. Jos tieto on negatiivissävytteistä ja muokkaa maailmankuvaa sekä asenteita haitalliseen suuntaan,

voi syntyä riskitilanteita (Haasio, 2016, s. 15–16). Suurin osa netissä tapahtuvasta kiusaamisesta tapahtuu sosiaalisen median välityksellä (Haasio, 2013, s. 62), ja nettikiusaaminen liitetäänkin usein sosiaalisen median palveluihin. Forssin (2019) mukaan nettikiusaamista tapahtuu kaikissa sosiaalisen median palveluissa. Jos palvelun kautta on mahdollista kommunikoida, on siellä mahdollista myös kiusata (Forss, 2019, s. 116).

Twigg, Duncan ja Weich (2020) tutkivat nuorten sosiaalisen median käytön ja elämänasenteen välistä yhteyttä. Tutkimuksessa pyrittiin ottamaan huomioon myös muita elämänasenteeseen vaikuttavia tekijöitä, jotta suhdetta sosiaaliseen mediaan voitaisiin tutkia paremmin. He saivat selville, että vastaajilla, jotka käyttivät vähän sosiaalista mediaa, ei ilmennyt merkittävää yhteyttä elämänasenne-muuttujaan. Tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että runsas sosiaalisen median käyttö on heikentävällä tavalla yhteydessä elämänasenteeseen. Myös sukupuolella oli merkitys, kuinka suuri negatiivinen yhteys runsaalla sosiaalisen median käytöllä ja elämänasenteella on (Twigg ym., 2020, s. 75, 81). Myös Dooley ja Scott (2013) selvittivät tutkimuksessaan yhteyden sosiaalisen median sivustoilla vietetyn ajan ja mielenterveyden välillä. He raportoivat, että mitä enemmän lapsi viettää aikaa sosiaalisen median palvelussa, sitä todennäköisemmin he ilmoittavat kokevansa masennusta ja ahdistusta (Dooley & Scott, 2013, s. 125).

Dooley ja Scott (2013) tutkivat lisäksi yhteyttä sosiaalisen median profiilissa vietetyn ajan ja nettikiusaamisen välillä. Heidän tutkimuksissaan selvisi, että mitä enemmän lapsi viettää aikaa sosiaalisen median sivustolla, sitä todennäköisemmin hän joutuu nettikiusaamisen kohteeksi. He nostavat esille, että nuoremmat käyttäjät kokevat todennäköisemmin nettikiusaamista verrattuna vanhempiin. He jatkavat huomioimalla sosiaalisen median palveluiden ikärajan ja perustelevat tulostensa kautta, että nettikiusaamista voitaisiin vähentää nostamalla sosiaalisen median palveluiden ikärajaa (Dooley & Scott, 2013, s. 125). Esimerkiksi WhatsAppin ikäraja on 16-vuotta ja Instagramin 13-vuotta (Forss, 2019, 113–114). Ikärajoja nuoremmat lapset ovat pääasiassa vanhempien valvonnan alaisena, ja iän väärentäminen takaa suoran pääsyn verkossa olevaan materiaaliin (Hadjipanayis ym., 2019, s. 1607).

Nuorille käyttäjille haastavana asiana on myös sosiaalisessa mediassa esitettävät ”totuudet” siitä, millaista kuvaa ihmiset antavat toisilleen. Sosiaalisen median käyttäjät, myös lapset, esittelevät itsensä parempana versiona (Hadjipanayis ym., 2019, s. 1608). Salo ja Pirkkalainen (2019) kuvaavat, että sosiaalinen media voi vaikuttaa negatiivisesti itsetuntoon, identiteettiin ja sosiaalisiin suhteisiin. He jatkavat, että sosiaalisesta mediasta saatavat kiiltokuvapäivitykset

voivat vaikuttaa katsojaan negatiivisesti. Lisäksi sosiaalisen median positiivisen viestinnän lisäksi viestinnästä voi tulla myös negatiivista (Salo & Pirkkalainen, 2019, s. 81). Lasten sosiaalisen median käyttäytymiseen vaikuttaa myös vanhempien tietoisuus lasten verkkotoiminnasta. Langran (2013) kuvaa, että lasten valvottoman internetin käyttö on yhteydessä lasten aktiivisuuden sosiaalisessa mediassa. Lapset, joiden vanhemmat ovat enemmän tietoisia heidän toimintoistaan ja käyttämistään sosiaalisen median palveluista, lisäävät epätodennäköisemmin yksityistä sisältöä nettiin, kuin sellaiset lapset, joiden vanhemmilla on vain vähän tietoa heidän lasten nettikäyttäytymisestä (Langran, 2013, s. 109).

### 3 Lasten verkkoturvallisuuskasvatus ja sen toteuttajat

Lasten käyttäessä internetiä tarvitaan siihen myös kasvatusta. Verkkoturvallisuuskasvatuksella tarkoitetaan tässä tutkielmassa kaikkea kasvatusta, jota lapsi on saanut turvalliseen internetin käyttöön. Kasvatukseen liittyy esimerkiksi keskustelut tai toimintaohjeet, joita lapsille on tarjottu tai erilaiset tehtävät, joiden kautta turvallista internetin käyttöä harjoitellaan. Yleisimmin kasvatusta tarjotaan kotona ja koulussa. Verkkoturvallisuuskasvatukseen sisältyy, että joku on opettanut tai tarjonnut tietoa turvallisesta internetin käytöstä. Chaudron (2015) kertoo, että lapset kohtaavat internetissä haasteita, joihin he tarvitsevat apua, koska heidän kykynsä ovat rajalliset heidän kognitiivisen kehitystasonsa vuoksi. Tämän takia vanhemmilta ja opettajilta saatava tuki on tarpeen (Chaudron, 2015, s. 13). Livingstone ja Byrne (2015) määrittelevät, että puhuttaessa lasten internetin käytön mahdollisuuksista ja vaaroista, vanhempia pidetään yleensä vastuhenkilöinä erityisesti turvallisuusnäkökulmasta. Opettajien tehtävänä on lähinnä varmistaa, että lapsilla on mahdollisuuksia kehittää omia taitojaan, jotta lapsilla olisi mahdollisuus hyötyä laajentuvista media- ja tietoympäristöistä (Livingstone & Byrne, 2015, s. 26). Myös kavereilta tai muilta vertaisilta saatava tuki on merkittävä, mutta lapset luottavat vahvasti tietoon ja ohjeistukseen turvallisesta internetin käytöstä, jota he saavat vanhemmiltaan (Langran, 2013, s. 105). Smahelin ja kollegoiden (2020) mukaan lapset itsekin raportoivat, että vanhemmat ovat ne, joita lapset lähestyvät kohdatessaan haitallista sisältöä netissä. Lapset näkevät omat vanhempansa tuen lähteenä sitä tarvittaessa. Opettajat puolestaan kannustavat tutkimaan ja oppimaan uusia asioita. Ongelmien kanssa opettajia lähestytään viimeisenä (Smahel ym., 2020, s. 8). Vanhempien lisäksi lapset voivat usein tukeutua kavereihin kohdatessaan haitallista sisältöä netissä (Hartikainen, 2017, s. 94–95). Turvalliseen internetin käyttöön kasvattamista ei voi kuitenkaan sysätä vain toisen osapuolen hoidettavaksi (Haasio, 2016, s. 16). Tässä kappaleessa käsitellään kasvatusta turvalliseen internetin käyttöön. Huomio kiinnittyy erityisesti siihen, mikä on eri kasvattajien rooli verkkoturvallisuuskasvatuksessa, mitä keinoja he käyttävät ja millaisia odotuksia heihin liitetään.

#### 3.1 Verkkoturvallisuuskasvatus lasten näkökulmasta

Eurooppalaiset lapset raportoivat erilaisia kokemuksia siitä, olivatko he saaneet opetusta turvalliseen internetin käyttöön vanhemmilta, kavereilta tai opettajilta. Suuri osa vastaajista raportoi, että he olivat saaneet opetusta turvalliseen internetin käyttöön, kun taas osa vastaajista ra-



portoi, ettei ollut saanut juuri yhtään turvalliseen internetin käyttöön liittyvää kasvatusta (Smahel ym., 2020, s. 8). Livingstone ja Byrne (2015) huomioivat internetin kehityksen osalta lasten aseman olleen sellainen, että lapset ovat kehittyneet taitaviksi internetin teknisiksi käyttäjiksi, josta on seurannut kuilu sukupolvien välille. He määrittelevät tästä seuranneen, että vanhemmat ovat aliarvioineet lastensa internetin käyttöä ja uhkia, joita lapset voivat mahdollisesti kohdata internetiä käyttäessään. Tästä on seurannut, että vanhemmat eivät ole juurikaan tukeneet heidän lapsiaan netin käytössä, ja vastaavasti lapset eivät ole olleet niin aktiivisia kääntymään vanhempien puoleen kohdatessaan ongelmia internetissä (Livingstone & Byrne, 2015, s. 26). Sukupolvien välistä kuilua ajateltaessa kyse on kuitenkin usein sukupolvien välisistä asenteista nettikulttuuriin, eikä kuilun tulisi kuvata teknistä osaamista (Haasio, 2016, s. 12–13).

Livingstonen (2011) mukaan tutkimuksissa lasten internetin käytöstä on jännitteitä kahden näkemyksen välillä. Lapset voidaan nähdä haavoittuvaisina toimijoina, jotka käyvät läpi hyvin tärkeää kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehitysprosessia, joka voi altistua internetistä tulevien riskien kohteeksi. Toiset taas ajattelevat lasten olevan osaavia ja luovia internetin käyttäjiä, joiden taidot tulevat usein aliarvioiduiksi heidän ympärillään olevien aikuisten toimesta (Livingstone, 2011, s. 350). Hartikainen ja kollegat (2019) tutkivat miten lapset hahmottavat saamansa verkkoturvallisuuskasvatuksen, ja minkälaisia suosituksia lapset itse liittävät sen opettamiseen. Heidän mukaansa opetuksessa on merkittävää tavat, joilla asioita opetetaan, koska lapset voivat kiinnostua opetuksesta enemmän jo pelkästään opetustavan perusteella. Tutkimuksessa hyödynnettiin videota, peliä ja ajatuskarttojen tekemistä. Vastaajat raportoivat, että tavat oppia olivat hyödyllisiä ja he kokivat oppineensa asioita, mutta sisältö itsessään oli hieman tylsää. Lapset itse raportoivat, että he halusivat oppia verkkoturvallisuudesta stimuloivilla tavoilla haastamalla itseään, mielihyvää tuottavilla tavoilla, pätevyyttä osoittavien saavutusten kautta sekä itseohjautuvuutta vaativilla tavoilla. Tutkimuksessa mukana olleet lapset vastasivat, että he oppisivat mieluiten videoiden tai pelien kautta, käyttäen samalla itse teknologiapäätteitä (Hartikainen ym., 2019, s. 20–23). Jos lapsi on itse mukana suunnittelemassa turvalliseen netin käyttöön liittyvää sisältöä ja toimintatapoja, on sen havaittu vaikuttavan paremmin siihen, mitä lapsi opetustuokiosta muistaa (Patterson, Ryckman & Guerra, 2022). Lapset ovat pystyneet työpajojen kautta tuomaan arvokasta sisältöä ja näkökulmaa heitä varten suunniteltavaan verkkoturvallisuuskasvatukseen (Hartikainen, 2017, s. 95). Jos aikuiset eivät tue lasten oppimista tarpeeksi, voi yhteiskunta epäonnistua riittävän monipuolisen ympäristön luomisessa (Livingstone, 2011, s. 350). On siis oleellista huomioida lasten omat toiveet kasvatuksen järjestämiseen ja heidän osaamisensa kasvatuksen toteuttamisessa.

Finkelhor ja kollegat (2021) käsittelevät tietoturvaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita internetin käytössä. Heidän mukaansa on virhe opettaa lapsille yksityisyydestä, jos tavoitteena on parantaa lasten osaamista verkkoturvallisuuteen liittyen. He jatkavat, että jos lapsille opetetaan yksityisyydestä abstraktisti, lapsille voi jäädä epäselväksi, mikä yksityisyyden haitta oikeastaan on. Jos haittaa ei ole tarkasti määritelty, voi lapsilla olla haasteita ymmärtää tietyn säännön tarkoitusta tai sen tärkeyttä, ja tästä voi seurata lasten tekemiä virhepäätelmiä (Finkelhor ym., 2021, s. 1–2). Lapset ovat itsekin raportoineet, että varoitusten sijaan opetusta tulisi yhdistää konkretiaan ja tutustua käytännössä vaarojen tunnistamiseen (Hartikainen, 2017, s. 98–99). Olisi tärkeää varmistaa, että lapset ymmärtävät yhteyden kasvatuksen ja konkreettisten tietojen hyödyntämisen välillä. Krivokapin (2015) mukaan on selvää, että vanhempien ja opettajien rooli on keskeinen kasvatettaessa lapsia digitaaliseen yhteiskuntaan. Lapset tarvitsevat apua mahdollisimman aikaisin kehittäessään verkkotaitojaan ja käyttäessään teknologiaa suojellakseen yksityisyyttään, identiteettiään ja mainettaan. Hän jatkaa, että mikään ei voi korvata vanhempien, opettajien ja yhteisöjen roolia kasvatettaessa lapsia turvalliseen toimintaan ympäristössä, jossa lapset elävät (Krivokapi, 2015, s. 37).

Livingstone ja Bulger (2013) kirjoittavat, että lasten internetin käytössä keskeisenä haasteena on ymmärtää, mitkä tilanteet ovat kehittäviä ja hyödyllisiä ja mitkä puolestaan uhkaavia. Tämän lisäksi avainkysymyksenä on kasvattajan näkökulmasta valikoida oikeat keinot lapsikohtaisesti, huomioiden kehittävät ja sallivat sekä suojelevat toimenpiteet. Lasten internetin käytöstä tulisi selvittää aluekohtaisesti, mitä riskejä lapset kohtaavat netissä ja minkälaista suojelevaa kasvatusta pitäisi kehittää riskejä silmällä pitäen. Lasten verkkoturvallisuus ei ole riippuvainen pelkästään lasten kasvuympäristöstä, vaan myös verkkoympäristöistä, joita lapset käyttävät. Verkkoympäristössä olennaista on esimerkiksi sivujen suunnittelu ja kysymys siitä, miten sivustot voitaisiin suunnitella sellaisiksi, että ne ovat lapsille turvallisia (Livingstone & Bulger, 2013, s. 23). Myös Chaudron (2015) osoittaa tutkimuksessaan, että internetissä palveluntarjoajien tulisi tarjota lapsiystävällistä sisältöä, merkitä selkeästi asianmukaista ja haitallista sisältöä tarjoavat sivustot, lapsiystävälliset mainokset sekä huomioida tieto- ja yksityisyydensuojaan liittyvät tekijät (Chaudron, 2015, s. 31). Krivokapi (2015) puolestaan huomioi, että on haastavaa arvioida lasten ja nuorten tietoisuutta siitä, kuinka paljon verkossa tapahtuva asiat vaikuttavat heidän muuhunkin elämäänsä. Hän jatkaa, että internetissä tehtävät asiat vaikuttavat paitsi tämän hetken elämään, mahdollisesti myös tulevaisuuteen (Krivokapi, 2015, s. 37).

### **3.2 Vanhempien rooli verkkoturvallisuuskasvattajina ja keinot vaikuttaa lasten turvalliseen internetin käyttöön**

Vanhemmilla on suurin vastuu varmistaa, että heidän lapsensa tietää, kuinka netissä toimitaan turvallisesti ja valvoa heidän toimintaansa (Maher, 2013, s. 67). Valcke, Bonte, De Wever ja Rots (2010) määrittelevät vanhempien roolia lasten internetin käytössä. Heidän mukaansa vanhemmat ovat ne, jotka tarjoavat lapsille mahdollisuuden päästä nettiin, koska vanhemmat tarjoavat lapsille siihen tarvittavat välineet, kuten tietokoneen. Tämän jälkeen vanhemmat asettavat lapsille säännöt kotona tapahtuvasta internetin käytöstä. He jatkavat kuvailemalla, että vanhemmat voivat lisäksi puuttua lastensa internetin käyttöön ohjeilla ja kieltämällä tietynlaisen internetin käytön. Vanhemmat voivat myös vaikuttaa lastensa netin käyttöön panostamalla keskusteluihin ja tarjoamalla tukea (Valcke ym., 2010, s. 455–456). Vanhemmat näkevät lasten internetin käytön positiivisena, mutta samalla haastavana asiana, josta he ovat vastuussa (Chaudron, 2015, s. 15).

Livingstonen ja Byrnen (2015) mukaan pääasiallinen vastuu ja odotukset lasten turvallisesta toimimisesta internetissä kohdistetaan vanhempiin. He jatkavat, että vanhempien valvonta ja kontrollointi lasten internetin käytössä voidaan mukauttaa lapsen ikä, kypsyys sekä kulttuuriset ja psykologiset tekijät huomioiden. Heidän mukaansa vanhempien kontrolli lasten netin käytöstä kohtaa kuitenkin haasteita. He listaavat haasteiksi esimerkiksi lasten avoimuuden kohtaamistaan ongelmista puhumisessa, koska lapset eivät välttämättä ole kovin myönteisiä kertomaan tietyistä kohtaamistaan sisällöistä omille vanhemmilleen. Toisena ongelmana he mainitsevat internetin muuttuvuuden ja siihen liittyvä nopeuden, jonka myötä vanhempien on haastavaa pysyä internetin kehityksessä mukana. Kolmantena ongelmana listataan joidenkin vanhempien haluttomuus olla vastuullisessa roolissa lasten kasvattamisessa turvalliseen internetin käyttöön. Viimeisenä listauksessa huomioidaan sellaiset vanhemmat, jotka ovat lapsiaan kohtaan välinpitämättömiä (Livingstone & Byrne, 2015, s. 28).

Vanhempien toimiessa verkkoturvallisuuteen kasvattajina keskiöön nousee vanhempien kiinnostus ja dialogi lastensa kanssa. McQuade ja kollegat (2009) mainitsevat, että vanhempien tulisi olla tietoisia, millä laitteilla lapset käyttävät nettiä, mihin he sitä käyttävät, millä sivustoilla he käyvät, ja kenen kanssa lapset ovat vuorovaikutuksessa internetissä. Vanhempien tulisi osoittaa aitoa kiinnostusta lastensa nettikavereita kohtaan ja olla tietoisia kaverisuhteen alkamisesta, sujumisesta ja sen arvosta heidän lapselleen. Vanhempien tulisi pystyä tasapainottele-

maan aidon tiedon tarpeen ja lapsen yksityisyyden välillä. Vanhempien osalta on tärkeää painottaa, että turvallinen internetin käyttö ja siihen oppiminen ei ole lyhyt opetus, vaan pitkä prosessi (McQuade ym., 2009, s. 124–125). Myös Livingstone ja Byrne (2015) huomioivat vanhempien kokemukset tiedon tarpeen ja luottamuksen välillä. He huomioivat, että turvalliseen internetin käyttöön liittyvästä kasvatuksesta on noussut kysymyksiä siitä, pitäisikö vanhempien rakentaa yleisesti omaa vanhemmuuttaan ja suhdetta lapseensa sitovammaksi ja lisätä kommunikointia vai pitäisikö vanhempien puolestaan opettaa erityisiä digi- ja turvataitoja (Livingstone & Byrne, 2015, s. 28–29). Vanhemmilla ja opettajilla voi olla vaikeuksia tasapainotella kontrollin ja luottamuksen välillä, kun puhutaan lasten internetin käytöstä (Hartikainen, 2017, s. 115). Vanhempien tulisi siis tarjota lapsilleen riittävästi vapauksia ja luottamusta netin käyttöön, mutta samaan aikaan olla hyvinkin tietoisia siitä, mitä lapset netissä tekevät. McQuade ja kollegat (2009) myöntävät kuitenkin todeksi, että harva vanhempi on täysin tietoinen siitä, mitä heidän lapsensa tekee internetissä (McQuade ym., 2009, s. 128). On olemassa hyvin vähän tutkimusta informaatiokatkoksesta, joita lasten ja vanhempien välillä on netin käyttöön liittyvissä kysymyksissä sekä siitä, mitä lapset raportoivat vanhemmilleen omasta toiminnastaan verkossa (Langran, 2013, s. 105).

Chaudron (2015) esittelee tutkimuksensa perusteella tapoja, joilla vanhempien tietoisuutta lasten verkkoturvallisuudesta voitaisiin lisätä. Vanhemmille tulisi tarjota koulutusta ja ohjeita siitä, millä tavoilla he voivat tukea lasten kriittisen ajattelun kehitystä nettiympäristössä. Ohjeiden tulisi keskittyä esimerkiksi käytännön ohjeisiin aktiivisesta keskustelusta. Vanhemmille tarjottavaa ohjeistusta tulisi kehittää huomioimalla tavat ja strategiat, joilla vanhemmat keskustelevat lastensa kanssa turvallisesta internetin käytöstä (Chaudron, 2015, s. 30). McQuade ja kollegat (2009) huomauttavat vanhempien suhtautuvan lastensa internetin käyttöön eri tavoin. Jotkut vanhemmat eivät juurikaan puutu lastensa netin käyttöön, koska kunnioittavat lastensa yksityisyyttä. Toiset taas luottavat, että heidän lapsensa kertovat totuuden mukaisesti, mitä he tekevät netissä, luottaen lastensa taitoihin vuosien kasvatustyön perusteella (McQuade ym., 2009, s. 128). Lapsilla on huomattavasti parempi luottamus omiin taitoihinsa verkkoturvallisuuteen liittyen, kuin heidän vanhemmillaan (Hartikainen, 2017, s. 102).

Shinin (2018) mukaan vanhempien vaikuttamisessa lasten internetin käyttöön on kolme keskeistä tapaa. Aktiivinen vaikuttaminen, jonka myötä vanhemmat keskustelevat lastensa kanssa ja selittävät heille asioita, rajoittava vaikuttaminen erilaisten sääntöjen ja kieltojen kautta sekä jaetut kokemukset, jolloin vanhemmat käyttävät lastensa kanssa laitteita ilman tarkoituksenmukaista keskustelua (Shin, 2018, s. 4). Duerager & Livingstone (2012) puolestaan tunnistavat

viisi vaikuttamisen tapaa, joilla vanhemmat vaikuttavat lasten verkkoturvallisuuden käyttöön. Näitä tapoja ovat aktiivinen vaikuttaminen internetin käyttöön, aktiivinen vaikuttaminen verkkoturvallisuuteen, rajoittava vaikuttaminen, valvonta ja tekninen vaikuttaminen (Duerager & Livingstone, 2012, s. 2). Tutkielmassa ei määritellä tarkemmin eroja käsitteiden välille tai paneuduta vertailuun eri vaikutustapoihin liitettyjen käsitteiden välillä, koska vaikuttamisen tavat ovat sisällöllisesti samankaltaisia, niitä hyödynnetään samankaltaisesti ja niiden vaikutuksista saadut tulokset ovat samankaltaisia. Tutkielmassa keskeisempää on se, millä tavalla vaikuttamiskeinojen on havaittu toimivan.

Youn (2008) on tutkinut aktiivista ja rajoittavaa vaikuttamista sekä jaettua kokemusta, joilla vanhemmat vaikuttavat lastensa internetin käyttöön sekä sitä, miten ne vaikuttavat vanhempien ja lasten keskinäiseen luottamussuhteeseen internetin käytössä. Hän kuvaa keskusteluiden vanhempien ja lasten välillä olevan tehokkaampi tapa vaikuttaa lasten käsityksiin yksityisyyden suojasta, verrattuna esimerkiksi tiukkojen sääntöjen lisäämiseen. Keskustelut ovat muokanneet lasten asenteita positiiviseen suuntaan. Hän jatkaa, että vanhempien ja lasten yhteinen internetin käyttö vaikuttaa myös positiivisesti yksityisyyden suojaan ja lisää tietoisuutta. Tähän voi vaikuttaa esimerkiksi helposti alkavat keskustelut yhteisen internetin käytön seurauksena (Youn, 2008, s. 379–381). Yksityisiä laitteita, kuten älypuhelimia käytettäessä, jaettu kokemus ja yhteinen käyttö voi olla kuitenkin haastavaa (Shin, 2018, s. 4). Duerager ja Livingstone (2012) selvittivät yhteyksiä eri vaikutuskeinojen ja lasten kohtaamien riskien välillä. Aktiivinen vaikuttaminen lasten internetin käyttöön (myös jaettu kokemus) vähentää lasten kokemien riskitilanteiden määrää 9–11-vuotiailla lapsilla, mutta vanhemmilla sillä ei ole vaikutusta. Aktiivinen vaikuttaminen internetin käyttöön on kuitenkin hyvä tapa, koska se ei poista myöskään mahdollisuuksia, joita internetin käytöstä seuraa. Aktiivinen vaikuttaminen verkkoturvallisuuteen, kuten turvallisuus- ja käyttäytymisneuvot, olivat yhteydessä suurempaan määrään lasten kokemista riskeistä ja haitallisen sisällön kohtaamisesta. Ohjeiden antaminen tapahtuu usein vasta silloin, kun lapset ovat jo kohdanneet haitallista sisältöä, ja sillä pyritään ennaltaehkäisemään tulevia ongelmia. Myös valvonta on yhteydessä korkeamman riskin määrään samoista syistä. Rajoittava vaikuttaminen vähentää riskien kohtaamista kaiken ikäisillä lapsilla, mutta se on myös yhteydessä heikompaan taitotasoon netin käytössä poistaen samalla useita mahdollisuuksia. Teknisellä vaikuttamisella, kuten erilaisilla suodattimilla, ei havaittu olevan vaikutusta riskien kohtaamisen määrään (Duerager & Livingstone, 2012, s. 1–4).

Hartikaisen (2017) tutkimuksessa suurin osa mukana olleista vanhemmista vaikutti valvomalla lasten verkkoturvallisuuteen, kuten katsomalla sivuhistoriaa tai sosiaalisen median profiilia.

Rajoitukset puolestaan koskivat puhelimen käyttöä tai sovellusten lataamista. Tekninen vaikuttaminen koski usein viruksentorjuntaohjelmia tai ohjelmia, jotka seurasivat lasten käyttämiä nettisivuja. Aktiivinen vaikuttaminen oli kuitenkin yleisin tapa vaikuttaa lasten verkkoturvallisuuteen, ja vanhemmat kokivat sen parhaaksi tavaksi saadakseen selville, mitä heidän lapsensa tekee netissä (Hartikainen, 2017, s. 95–96). Vaikuttamisen keinoilla voidaan vaikuttaa lasten mahdollisesti kohtaamiin riskeihin, mutta on paljon vanhemmasta, hänen käsityksistään, osaamisesta ja suhtautumisesta kiinni, millä tavalla vaikuttaminen tapahtuu (Shin, 2018, s. 14–15). Valcken ja kollegoiden (2010) mukaan vanhempien roolilla on yhteys lasten internet-osaamiseen. Vanhempien suhtautumisella lasten internetin käyttöön voitaisiin ennustaa sitä, miten lapset omaksuvat internetin käytön (Valcke ym., 2010, s. 462).

Chaudronin (2015) mukaan vanhempien aktiivinen vaikuttaminen lasten verkkoturvallisuuteen on elintärkeää. Aktiivinen vaikuttaminen ja jaettu internetin käytön kokemus vähentää lasten mahdollisuuksia kohdata riskejä. Hän jatkaa, että vanhemmat kuitenkin helpommin käyttävät kontrolloivaa vaikuttamista asettamalla sääntöjä. Hän huomioi myös vanhempien siirtävän ongelmallisia tilanteita, kuten riskien tai haitallisten sisältöjen kohtaamisen käsittelyä tulevaisuuteen, vaikka lapset ovat hyvinkin voineet jo kohdata tällaisia verkossa. Vanhempien rooli aktiivisena vaikuttajana hälvenee, kun lapsi on kehittänyt tarvittavat taidot käyttääkseen nettiä turvallisesti (Chaudron, 2015, s. 17, 30). Maherin (2013) mukaan vanhempien vaikuttaessa lasten internetin käyttöön tarvitaan molemmin puolista luottamusta, ja vanhemmilta odotetaan tarpeeksi korkeatasoista osaamista teknologian ja internetin käyttöön, jotta tukeminen onnistuu. Yhteiseen netin käyttöön voi tietysti liittyä ongelma yksityisyyden kanssa, mutta jos yhteiskäyttöä aletaan harjoitella alusta asti, siihen voi helposti tottua (Maher, 2013, s. 67–68).

### **3.3 Koulun ja opettajien rooli verkkoturvallisuuskasvattajina**

Keane ja Sterling (2013) määrittelevät koulujen roolia verkkoturvallisuuskasvatuksessa. Heidän mukaansa kouluilla on tärkeä rooli kehittää käytänteitä ja strategioita luodakseen turvallisen ympäristön myös verkossa. Opettajat ohjaavat verkkoturvallisuutta erityisesti heidän omissa luokkahuoneissaan. Netissä käytettäviä alustoja tulisi tuoda osaksi opetusta luokkahuoneisiin, jossa niitä voidaan opettaa turvallisessa ympäristössä (Keane & Sterling, 2013, s. 50–51). Luokkahuone on myös lasten oppimisen kannalta hyvä paikka opettaa verkkoturvallisuudesta. Patterson ja kollegat (2022) kirjoittavat, että luokkahuone on havaittu hyväksi paikaksi herättää lasten mielenkiinto. Opettajat on koulutettu olemaan hyviä tiedonjakajia ja pystyvät

tarjoamaan lapsille tietoa ymmärrettävästi ja mieleen painuvalla tavalla. Opetuksessa onkin mielenkiinnon kannalta oleellista, että se toteutetaan ikätasoon sopivalla tavalla (Patterson ym., 2022). Opettajalla on merkittävä rooli verkkoturvallisuusasioiden opettamisessa erityisesti silloin, kun opettaja on itse perillä opetettavasta asiasta ja ilmaisee omaa kiinnostustaan aiheita kohtaan (Hartikainen ym., 2019, s. 20). Keane ja Sterling (2013) kohdistavat opettajille vastuuta toiminnan ohjaajana. Opettajilla on keskeinen tehtävä käsiteltäessä verkkoympäristön tuomia ongelmia, eivätkä opettajat voi sysätä vastuuta oppilaille ja olettaa, että teknologiaa osataan käyttää turvallisesti luokahuoneessa (Keane & Sterling, 2013, s. 52).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tunnistaa teknologiapäätteiden käytön sekä tieto- ja viestintäteknologiset laitteet osana toimintaympäristöä. Tieto- ja viestintäteknologiassa painottuu uusien ratkaisujen käyttöönotto oppilaiden oppimisen tukemiseksi, ja koulu tekee yhteistyötä huoltajien kanssa sopiessaan laitteiden käytöstä. Opetussuunnitelma huomioi tieto- ja viestintäteknologisen (TVT) osaamisen osana laaja-alaista oppimista. TVT-taidot ovat tärkeitä kansalaistaitoja ja samalla oppimisen kohde ja väline. Kouluissa TVT-oppiminen painottuu laitteiden tekniseen hallintaan ja toimintaperiaatteeseen, tiedonhallinnan ja vuorovaikutuksen harjoitteluun sekä turvallisen, vastuullisen ja ergonomisen käytön opetteluun (Opetushallitus, 2014, s. 23, 29). Hartikainen (2017) kuvaa, kuinka verkkoturvallisuus ja teknologia näkyy opettajan arjessa. Hänen mukaansa kouluissa verkkoturvallisuuteen vaikuttaminen painottuu laitteiden tekniseen käyttöön. Kouluissa harjoitellaan erilaisten teknologiapäätteiden käyttöä, ja kouluilla on yleiset ohjeet, mitä lasten tulisi osata minkäkin ikäisenä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat raportoivat käyttävänsä tieto- ja viestintäteknologiaa luokassaan vähintään viikoittain ja kokivat TVT-taitojen olevan tärkeitä oppilaille. Opettajat kokivat, että aktiivinen vaikuttaminen on paras tapa kehittää lasten tietoisuutta verkkoturvallisuudesta ja tätä toutettiin käsittelemällä ongelmia teknologian käytön yhteydessä tai hyödyntämällä muiden valmistamaa opetusmateriaalia. Kouluissa käytettiin valvontaa ja rajoittavaa vaikuttamista erilaisilla puhelimilla koskevilla säännöillä. Opettajat hyödynsivät myös vertaistukea liittyen verkkoturvallisuuden opettamiseen. Luokahuoneessa teknologian käyttöön ja verkkoturvallisuuden käsittelyyn vaikuttaa opettajien omat kokemukset teknologiasta ja opettajien käsitykset oppilaiden osaamisesta (Hartikainen, 2017, s. 96, 98–99).

Wojniak ja Majorek (2016) tutkivat Euroopan maiden aloitteellisuutta ja käytänteitä, joilla opetetaan lapsille turvallista internetin käyttöä. Heidän mukaansa on tärkeää huomioida, että alakouluikäisistä lapsista puhuttaessa turvallisen internetin käytön opettaminen on opetussuunni-

telmassa pääasiassa epävirallista. Sitä toteutetaan opettajien kautta tai sisällytetyllä opetussuunnitelmalla, yleensä projektimuodossa. Maissa, jossa lasten turvallinen internetin käyttö on sisällytetty opetussuunnitelmaan, opettajille tarjotaan kursseja ja koulutusta kyseisestä asiasta ja siitä keskustellaan sekä opettajien että organisaation tasolla. Usein koulutukset eivät kuitenkaan ole pakollisia, ja tietoisuutta voidaan lisätä myös esimerkiksi rehtoreita opastamalla tai tarjoamalla opettajille itseopiskelumateriaaleja (Wojniak & Majorek, 2016, s. 133). Opettajat itse raportoivat, että heille ei tarjota kovin paljoa koulutusta verkkoturvallisuudesta ja tarjottaessa se perustuu vapaaehtoisuuteen (Hartikainen, 2017, s. 99).

Polanin ja kollegat (2021) määrittelevät, että kouluissa tehtävillä toimenpiteillä on vaikutusta lasten toimintaan. Kouluissa tehtävien ennaltaehkäisevien ja tietoa välittävien projektien on huomattu vähentävän nettikiusaamista. Nettikiusaamiseen keskittyvä toiminta vähentää myös perinteistä kiusaamista. Kouluissa tapahtuneet projektit ovat vähentäneet sekä kiusaamista että kiusatuksi joutumista (Polanin ym., 2021). Maher (2013) jatkaa, että kouluympäristössä vertaisten toiminta on merkittävässä roolissa. Jos oppilaita opetetaan tunnistamaan esimerkiksi nettikiusaamista, voi vertaistuen merkitys nousta suureksi sosiaalisen median alustoilla ja vertaiset pystyvät itsekin valvomaan toimintaa (Maher, 2013, s. 68). Hartikainen (2017) lisää, että opettajat raportoivat uskovansa, että oppilaat pystyvät käsittelemään pienempiä internetin turvallisuusuhkia vertaisryhmissä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lapset itsekin vaikuttivat toistensa turvalliseen internetin käyttöön keskustelemalla vertaisryhmissä. He miettivät yhdessä, mitä heidän tulisi tehdä tai olla tekemättä, kävivät läpi ongelmia ja tarjosivat neuvoja vertaisille sekä aikuisille. Kouluympäristössä havaittiin myös positiivisia tuloksia vanhempien oppilaiden opettaessa nuorempia oppilaita (Hartikainen, 2017, s. 95, 97). Lasten keskinäistä toimintaa voi kuvata aktiiviseksi vaikuttamiseksi verkkoturvallisuuteen, koska he toimivat keskusteluiden ja ohjeistusten kautta. Maher (2013) summaa, että kasvatuksessa tulisi taata lapsille teknologia-päätteisiin liittyvien teknisten taitojen lisäksi myös eettisiä taitoja ja turvataitoja. Koulujen rooli näiden taitojen opettamisessa ja oppimisessa suhteessa lasten verkkokäyttämiseen on tärkeä. Koulut voivat järjestää erilaisia projekteja, jotka opettavat oppilaille verkkoturvallisuudesta, mutta on käynyt ilmi, ettei opettajille tai muulle koulun henkilökunnalle useinkaan kerrota lasten kohdatessa haitallista sisältöä (Maher, 2013, s. 68).



### 3.4 Yhteenveto verkkoturvallisuuskasvatuksen toteutuksesta

Keskeisimmässä roolissa lasten tietoisuuden lisääjinä verkossa esiintyvistä riskeistä ovat vanhemmat ja opettajat, joiden jälkeen tulevat muuta julkiset palvelut (Wojniak & Majorek, 2016, s. 135), joita ovat esimerkiksi poliisi tai muut valtion alaisuudessa toimivat tahot (Hartikainen, 2017, s. 95). Hartikainen (2017) jatkaa, että muut tahot vaikuttavat lasten turvallisuuteen tuottamalla materiaaleja tai ohjeistuksia kasvattajille. Muualta saatava opetusmateriaali on hyödyllistä, mutta usein sitä on niin paljon, että opettajat voivat kokea haastavaksi kerätä parhaat vaihtoehdot osaksi opetusta (Hartikainen, 2017, s. 95–96). Walsh ja kollegat (2022) toteuttivat päivitetyn käytännöllisen viitekehyksen verkkoturvallisuuskasvatuksen opettamiseen. He jakoivat keskeisimmät sisällöt viiteen ryhmään. Ensimmäisenä verkkoturvallisuuskasvatuksen tulisi pohjautua tunnistamaan, tiedostamaan ja ymmärtämään lasten vastuuta ja oikeuksia verkko-maailmassa. Toiseksi kasvatusta rakentaa positiivista kehystä teknologian käyttöön tiedostaen samalla riskejä vähentävät ja lisäävät tekijät. Kolmanneksi kasvatusta tulisi tehokkaasti tukea koko koulun voimin edistääkseen oppilaiden hyvinvointia. Neljäntenä on opetussuunnitelman muutos sellaiseksi, että se kehittää lasten osaamista internetin käyttäjinä ja tarjoaa oppilaille mahdollisuuden hyödyntää oppimiaan taitoja. Viimeisenä he huomioivat verkkoturvallisuuskasvatuksen olevan jatkuvasti arvioitavana ja sitä parannellaan uusimman tiedon mukaan (Walsh ym., 2022, s. 9).

Haasion (2016) mukaan riskien ja mahdollisten uhkien takia lasten käyttäytymistä tulee ohjata sellaiseen suuntaan, joka ohjaa lasta itseä hakeutumaan sellaisen tiedon äärelle, mikä ei vahingoita lapsen kehittymistä. Oikeanlaisen verkossa toimimisen mallia voidaan ohjata kotoa saatavalla tuella, ja oppiminen perustuu pitkälti vanhempien ja lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tavoitteena on kehittää lasten paitsi turvallista myös luottamuksellista toimintaa internetissä (Haasio, 2016, s. 16). Lasten ja nuorten netin käyttöön liittyvät riskit ovat usein hallittavissa, kun jokaisen elämässä on vähintään yksi luotettava aikuinen ja välittävä aikuinen (Forss, 2019, s. 125).

Lasten ja nuorten netin käyttöä voidaan kontrolloida erilaisilla ohjelmilla, joiden kautta voidaan säädellä esimerkiksi pääsyä tietyille sivustoille, mutta ne eivät korvaa kasvatusta. Kodin ja koulun tehtävä on opastaa lapsia oikeanlaiseen verkkokäyttäytymiseen. Tärkeitä osa-alueita ovat esimerkiksi lähdekritiikki, kyky tuottaa ja tulkita viestejä sekä ymmärtää niiden sisältö, hallita laitteiden tekninen käyttö sekä ymmärtää eri ympäristöjen toimintasäännöt ja noudattaa niitä (Haasio, 2016, s. 94–95). Lapset voivat joskus oppia turvallisuuteen liittyviä asioita kantapään

kautta, mutta mitä enemmän he käyttävät teknologiaa, sitä paremmaksi he kehittyvät (Hartikainen, 2017, s. 97).

Hartikainen (2017) huomioi, että vaikka valvonta ja rajoittaminen ovat joissakin tapauksissa tarpeen, nähdään verkkoturvallisuuteen opettamisessa aktiivinen vaikuttaminen parhaana keinona. Vanhempia rohkaistaan tutustumaan laajemmin heidän lastensa harrastuksiin ja kiinnostuksenkohteisiin, jotta vanhemmat saisivat paremmin selville, mitä sovelluksia lapset netissä käyttävät. Lisäksi painoalueena on yleisesti luottamussuhteen kehittäminen lasten kanssa, jotta myös vanhemmat voivat luottaa lapsiin paremmin (Hartikainen, 2017, s. 97–98). Vanhempien rajoittaessa lastensa sosiaalisen median käyttöä liikaa on vaarana, että lapsi suljetaan pois kaveriryhmistä (Hadjipanayis ym., 2019, s. 1067). Haasio (2013) jatkaa, että rajoittamalla lapselta tai nuorelta pääsyä esimerkiksi sosiaalisen median palveluihin, vanhemmat rajoittavat samalla suurta osaa lasten sosiaalisista kontakteista. Mahdollisten riskien takia lasten pääsyä nettiin ei tulisi rajoittaa, vaan opettaa lapsille turvallista toimintaa. Vanhempien ja koulujen tulisi myös itse harjoitella hallitsemaan verkon palveluita hallitusti ja sitä kautta tunnistaa hyötyjä ja haittoja (Haasio, 2013, s. 59). Vanhempien, opettajien ja muiden kasvattajien keskuudessa lisättävä tieto onkin olennainen osa lasten kasvattamisessa turvalliseen internetin käyttöön (Patterson ym., 2022).

Vanhempien, opettajien ja koulujen tulisi tehdä yhteistyötä ja näyttää esimerkkiä lapsille opettaessaan heitä positiiviseen vuorovaikutukseen pienestä pitäen sekä kehittää lasten kestävyyttä selviytyäkseen verkkoympäristön tuomista haasteista (Keane & Sterling, 2013, s. 53). Hartikainen (2017) allekirjoittaa myös yhteistyön merkityksen ja raportoi sitä tapahtuvan esimerkiksi oppimateriaalien välittämällä koteihin, joilla voidaan kehittää turvallista verkon käyttöä. Opettajat näkevät kuitenkin joskus vastuunjaon vanhempien kanssa verkkoturvallisuusasioista epäselväksi, joten tarvitaan enemmän dialogia osapuolten välillä, miten asioita opetetaan (Hartikainen, 2017, s. 97, 100). Tieto- ja viestintäteknologia jatkaa kehittymistään ja on tärkeää, että erilaiset käytännöt muuttuvat sen mukana, jotta lapset pääsevät hyödyntämään verkkoympäristöä ja voivat tehdä sen turvallisesti, ja tähän tarvitaan kommunikointia kaikkien asianosaisten välillä (Maher, 2013, s. 70). Livingstone, Mascheroni ja Staksrud (2018) summaavat, että internetin käytön lisääntyessä ja sen muodostuessa itsestään selväksi osaksi lasten elämää, tarvitaan tutkimusta seikoista, jotka kuvaavat lasten käsityksiä, ei pelkästään internetissä, vaan ennen kaikkea internetin kautta. Toisin sanoen tutkimuksen ei pitäisi enää käsitellä lasten käsityksiä ympäröivästä maailmasta huomioiden internetin erillisenä välineenä, vaan tutkimuksessa pitäisi tiedostaa lapsien muodostamat käsitykset maailmasta internetin välityksellä erityisillä ja

vaihtuvilla tavoilla. Esimerkiksi vanhempien ja opettajien tulisi itse mukautua uudelleen digitaaliseen ympäristöön ja unohtaa vanha käsitys internetistä (Livingstone ym., 2018, s. 11).

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää viidesluokkalaisten lasten kokemuksia verkkoturvallisuuskasvatuksesta, joten tutkimus toteutetaan fenomenologisella menetelmällä. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla vastaajia heidän koulullaan, ja tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän vastaajaa. Kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti. Tässä luvussa käydään läpi tutkimusongelman kautta muodostetut tutkimuskysymykset, perustellaan fenomenologisten menetelmien valintaa sekä esitellään empiirinen aineisto ja sen kerääminen. Luvussa havainnollistetaan aineiston analyysin toteuttamista, ja lopuksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä.

### 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaiseksi viidesluokkalaiset lapset kokevat saamansa kasvatuksen turvalliseen internetin käyttöön, keneltä he raportoivat saaneensa verkkoturvallisuuskasvatusta, ja millaisiin asioihin kasvatusta heitä opettaa. Kiviniemen (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on huomioitava tutkimusongelman rajaamisen tärkeys (Kiviniemi, 2018, s. 63). Tutkimusongelma rajataan siten, että tutkimuksen kannalta olennainen tieto käsittelee vastaajien ilmauksia, joissa he kertovat jonkun opettaneen heille asioita, jotka vaikuttavat heidän osaamiseensa käyttää internetiä turvallisesti. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997) kuvaavat tutkimusongelman kautta määritettävien tutkimuskysymysten muodostuvan suhteessa tutkimuksen tarkoitukseen. He määrittelevät kuvailevan tutkimuksen usein vastaavan kysymykseen, millainen jokin asia on (Hirsjärvi ym., 1997, s. 117). Tutkimus on tarkoitukseltaan kuvailevaa tutkimusta, mikä sopii fenomenologisen tutkimuksen, esimerkiksi Creswellin (1998) määrittelemään fenomenologian tavoitteeseen kuvailla yksilöiden kokemuksia suhteessa ilmiöön (Creswell, 1998, s. 51). Tutkimuskysymykset muodostettiin kuvailevaan tutkimukseen sopivaksi ja niitä muodostui kaksi:

- *Minkälaiseksi lapset kokevat saamansa verkkoturvallisuuskasvatuksen?*  
ja
- *Minkälaisiin verkkoturvallisuusasioihin lapset raportoivat kodin ja koulun heitä opettavan?*

Lichtman (2013) määrittelee valitun lähestymistavan olevan yhteydessä tutkimuskysymysten muodostamiseen ja tutkimusaiheeseen. Tutkimuskysymykset toimivat teoreettisena tukena tutkimuksen edetessä (Lichtman, 2013, s. 71). Laadullisen tutkimuksen kuvatessa todellista elämää (Hirsjärvi ym., 1997, s. 152), muodostuivat tutkimuskysymykset laadullisen lähestymistavan mukaisesti. Tutkimuskysymykset keskittyvät tutkittavien kokemuksiin, jotta pystytään selvittämään, miten aiemmissa tutkimuksissa perusteltu kasvattajien rooli ja kasvatuksen tarpeellisuus toteutuvat käytännössä. Ensimmäinen tutkimuskysymys selvittää vastaajien kokemuksia kasvatuksen antajasta sekä kasvatuksen mielekkyydestä. Tavoitteena on tavoittaa vastaajien välitön kokemus kasvatuksesta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla voidaan selvittää, kokevatko vastaajat saamansa kasvatuksen turvalliseen internetin käyttöön hyödylliseksi, ja vastaako saatu kasvatustarpeitaan. Toisen tutkimuskysymyksen avulla voidaan kartoittaa verkkoturvallisuuskasvatuksen sisältöjä, eli millaisiin asioihin vastaajia on opetettu. Toiseen tutkimuskysymykseen vastattaessa olennaista on vastaajien raportoinnit esimerkiksi toimintaohjeista ja käytännöistä, joita vastaajille on opetettu. Toisen tutkimuskysymyksen kautta selvitetään, mitkä ovat vastaajien mukaan verkkoturvallisuuskasvatuksen keskeisiä sisältöjä. Lisäksi kysymykseen sisältyy mahdollisuus selvittää, onko kodin ja koulun välisessä kasvatuksessa eroja.

## **4.2 Lähestymistapa ja fenomenologinen tutkimusote**

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus nähdään moninaisena kokonaisuutena, ja tapahtumat vaikuttavat toinen toisiinsa. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym., 1997, s. 152). Tutkimus toteutettiin laadullisella lähestymistavalla, koska tavoitteena on tutkittavaan ilmiöön liittyvien tekijöiden kuvaaminen. Bogdan ja Biklen (1992) kuvaavat laadullisen tutkimuksen olevan tutkijan näkökulmasta riippuvaista toimintaa, jolloin tutkija ja hänen näkökulmansa toimivat välineenä aineistoa analysoitaessa, ja aineisto on usein deskriptiivistä, esimerkiksi tekstimuodossa. He jatkavat, että laadullisen tutkimuksen päättely on usein induktiivista, eli johtaa yksityisistä käsitteistä yleisiin käsityksiin. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tutkija haluaa usein ymmärtää, miten vastaajat kokevat ja ilmaisevat asioita elämistään (Bogdan & Biklen, 1992, s. 29–32). Tässä tutkimuksessa tutkija toimii laadullisen tutkimuksen piirteiden mukaisesti analyysin välineenä ja tulosten välittäjänä. Eskola ja Suoranta (1996) täydentävät, Bogdania ja Bikleniä (1992) mukaillen, laadullista tutkimusta kuvaamaan aineistonkeruume-

netelmän merkityksen, tutkittavien näkökulman huomioimisen, hypoteesittomuuden sekä harkinnanvaraisen otannan. Hypoteesittomuudesta he mainitsevat, että laadullisella menetelmällä ei rajata tutkimuksellisia toimenpiteitä pois ennakko-oletusten takia, vaan ennakko-oletukset tulisi tiedostaa ja niiden ei tulisi vaikuttaa analyysin tuloksiin. Harkinnanvaraisesta otannasta he puolestaan mainitsevat laadullisen tutkimuksen painottuvan nimensä mukaisesti vastausten laatuun ja pyrkii muodostamaan teoreettisen pohjan kautta tutkimuksen kohteesta tarkan kuvan (Eskola & Suoranta, 1996, s. 10–11, 13–14). Tutkimuksessa tarkastellaan havaintoja teoreettisen viitekehyksen kautta, eli tietystä valmiiksi määritellystä näkökulmasta (Alasuutari, 1994, s. 69), mikä ilmenee tässä tutkimuksessa tutkimusongelman määrittämänä tarkastelunäkökulmana. Teoreettinen viitekehys perehtyy aiheeseen, ohjaa aineiston hankintaa ja toimii tulosten vertailukohtana, mutta aineiston analyysissä teorian merkitys jää pelkästään näkökulmaksi, josta aineistoa lähestytään.

Laadullista aineistoa käsitellään usein kokonaisuutena (Alasuutari, 1994, s. 28), ja aineisto käydään kokonaisuutena tutkijan toimesta läpi (Bogdan & Biklen, 1992, s. 29). Aineiston kerääminen ja aineiston analyysi ovat usein yhteydessä toisiinsa, ja aineiston analyysia tulisi miettiä jo ennen aineiston keräämistä, jotta analyysitapa voi tukea esimerkiksi haastattelua (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 68–70). Laadullisessa prosessissa tulkinta jakautuu koko prosessiin ja se kietoutuu yhteen aineistonkeruun, aineiston analyysin sekä raportoinnin kanssa (Eskola & Suoranta, 1996, s. 11). Bogdan ja Biklen (1992) kuvaavat laadullisen aineiston analyysia. He huomioivat, että laadullisessa tutkimuksessa aineistoon tehdään usein viittauksia ja nostetaan oleellisia deskriptioita esiin. He jatkavat, että laadullisen aineiston analyysissä ei usein käännetä vastauksia numeraaliseen muotoon, vaan aineistoa pyritään tarkastelemaan mahdollisimman alkuperäisessä muodossa (Bogdan & Biklen, 1992, s. 30). Tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisena kuin se on ja tavoittamaan tutkittavan näkökulman (Eskola & Suoranta, 1996, s. 12). Tässä tutkimuksessa viittaukset aineistoon tulevat esiin analyysin esittelyssä sekä tuloksia tarkasteltaessa. Koko tutkimuksen ajan tutkija pyrkii säilyttämään vastaajien näkökulman mahdollisimman muuttumattomana. Alasuutari (1994) määrittelee, että laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan aina vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, ja aineistossa kiinnitetään alusta lähtien huomiota pelkästään siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta olennaista (Alasuutari, 1994, 31–32). Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole välttämättä tärkeää teorian testaus vaan tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen (Kiviniemi, 2018, s. 65). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä pyritään

objektiivisuuteen, jota kautta tavoitellaan pelkästään tässä aineistossa esiintyvien ilmausten esiin tuomista, jota kautta ilmiöstä pyritään luomaan syvempi käsitys.

Tutkimus toteutettiin fenomenologisella tutkimusotteella. Virtasen (2011) mukaan fenomenologian taustalla on Edmund Husserlin fenomenologinen filosofia, jonka mukaan kaikki tieto muodostuu kokemuksista. Husserlin fenomenologiaa kutsutaan myös deskriptiiviseksi fenomenologiaksi, jonka tavoitteena on ilmiön puhdas kuvaaminen. Fenomenologisen tutkimuksen tutkimuskohde on ihmisen kokemus. Tutkimuskohteena kokemus on laaja ja voi tarjota erilaisia näkemyksiä tieteenaloille. Jotta tutkija pääsee selville tutkittavan kokemuksista, tulee tutkittavan kertoa tai jollain muulla tavalla kuvailla elämäänsä kokemuksiaan (Virtanen, 2011, s. 156, 158, 162). Fenomenologinen tutkimus pyrkii kuvaamaan usean yksilön eletyn kokemuksen olemusta suhteessa ilmiöön (Creswell, 1998, s. 51), ja yksilön havainto on pääasiallinen tiedonlähde, jota ei voi epäillä (Moustakas, 1994, s. 52). Fenomenologia pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan sellaisten yksilöiden kokemusten perusolemuksen, jotka ovat kokeneet tutkittavan ilmiön ja pystyvät artikuloimaan tietoisesta kokemuksestaan (Lichtman, 2013, s. 83; Creswell, 1998, s. 111). Tutkijan tavoitteena on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö sen ilmenemismuodossaan ja pystyä kuvaamaan se niin, että kuvaus säilyttää tutkittavan merkitysyhteyden muuttumatta tutkijan merkitysyhteydeksi (Lehtomaa, 2005, s. 163). Fenomenologiassa ei ole muodostunut selkeitä menetelmiä tai muita yleistettäviä periaatteita (Miettinen ym., 2010, s. 9), joten tässä tutkimuksessa ilmiö pyritään tavoittamaan Giorgin (1985) fenomenologisen metodologian avulla.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tarvitaan ontologinen erittely tutkittavan olemuksesta. Jos tutkittava nähdään olemukseltaan tajunnallisena, on tutkittavan kuvaukset kokemuksesta merkityksellisiä (Virtanen, 2011, s. 168–169). Tässä tutkimuksessa tutkittavien kuvaukset saamaansa kasvatuksesta muodostavat merkitykset. Moustakas (1994) listaa fenomenologian keskityvän asioihin niiden ilmenemismuodossa. Lisäksi fenomenologia tutkii ilmiön ydintä useista eri näkökulmista sekä etsii ilmiön olemusta intuition ja reflektoinnin kautta. Fenomenologia sitoutuu tutkittavien deskriptioihin heidän omista kokemuksistaan ja heidän kuvauksistaan, miten he näkevät maailman. Tutkimus pohjautuu kysymyksiin, jotka ohjaavat tutkittavaa keskittymään tutkittavaan ilmiöön sekä yksilöiden väliseen todellisuuteen, jonka muodostuminen alkaa tutkijan omasta käsityksestä käsiteltävästä ilmiöstä. Lopuksi tutkittavien kokemukset ovat tieteellisen tutkimuksen keskeisin tiedonlähde (Moustakas, 1994, s. 58–59). Tutkijan käsitys muodostuu asetettujen tutkimuskysymysten pohjalta ja keskittyy verkkoturvallisuuskasvatuksen antajiin ja sisältöihin. Yksilöiden välisen todellisuuden ilmeneminen puolestaan kehittyy,

kun käsitellään yksilöiden kuvauksia pitkään erillisinä sisältöinä, ja niistä muodostetaan lopuksi yhtäläisyyksiä kuvaava käsitys tutkittavasta ilmiöstä.

Lichtmanin (2013) mukaan tutkijan tulisi miettiä, mitä eleyllä kokemuksella tarkoitetaan. Usein tutkija valitsee jonkin tietyn kokemuksen, johon keskittyä (Lichtman, 2013, s. 87). Perttula (2005) jatkaa kokemuksen määrittelyn suhteeksi ihmisen tajunnan ja kohteen välillä, johon tajunta on suunnattu. Tajunnan suuntaaminen johonkin kohteeseen voi välillä olla helppo ja toisinaan vaikea tunnistaa, eikä aina ole selvää, mistä kokemus on peräisin (Perttula, 2005, s. 116). Otonkorpi-Lehtola ja Ylöstalo (2015) kuvaavat yleisesti kokemuksista tutkimuskohteena, että ne ovat samaan aikaan tulkintoja kokemuksesta sekä tulkintojen tarpeessa olevia tekijöitä. Tutkimuksen osalta kokemukset ovat ilmauksia, jotka tarvitsevat tutkijan tulkintaa (Otonkorpi-Lehtola & Ylöstalo, 2015, s. 228). Tässä tutkimuksessa tutkittavien kokemus muodostuu tutkittavan oman toiminnan ja oman tajunnan suhteessa ympäröivään maailmaa. Olennaista kokemuksessa on vuorovaikutus jonkun toisen toimijan kanssa. Kokemus muodostuu, kun tutkittava tiedostaa jonkun opettaneen hänelle verkkoturvallisuudesta.

Toiseksi Lichtman (2013) kuvaa oleelliseksi tiedostaa, mitä kokemuksen perusolemuksella tarkoitetaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitteena on päästä syvempään ymmärrykseen. Pelkkä tutkittavien deskriptioiden tutkiminen ei riitä, vaan fenomenologia tavoittelee deskriptioiden tulkintaa ja sitä, mikä kokemus deskription taustalla on (Lichtman, 2013, s. 88). Deskriptiot säilyttävät tutkittavien kokemuksen ilmiöstä, ja deskriptioiden kautta pyritään pysymään mahdollisimman lähellä kokemusten alkuperää, ja niiden avulla tutkija selvittää, miten kokemukset näyttäytyvät tutkittavan tajunnassa (Moustakas, 1994, s. 58–59). Tässä tutkimuksessa kokemuksen perusolemuksen osalta tutkimusongelman valossa on tutkittavan välitön kokemus siitä, millaiseksi tutkittava on kokenut saamansa kasvatuksen.

Viimeisenä Lichtman (2013) huomioi reduktion osana fenomenologista tutkimusta. Reduktion avulla tutkija sivuuttaa omat ajatukset ja käsitykset aiheesta sekä unohtaa oman arviointinsa (Lichtman, 2013, s. 88). Latomaan (2005) mukaan reduktio tapahtuu sulkeistamisen ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun avulla. Sulkeistamisen avulla tutkija pyrkii tiedostamaan omat ajatukset käsiteltävästä ilmiöstä (Latomaa, 2005, s. 50). Reduktion avulla pyritään paljastamaan ilmiön moninaisuus ja rakenne, ja sulkeistamisen avulla tutkija ohittaa omat etukäteisoletuksensa aiheesta (Virtanen, 2011, s. 173). Perttulan (1995) mukaan sulkeistamisen avulla tutkija käsittelee omia etukäteisoletuksiaan käsiteltävästä ilmiöstä ja sen avulla tutkija erottaa



omat käsityksensä tutkittavien kokemuksista. Sulkeistaminen koskee pelkästään tutkijan käsitysten sulkeistamista eikä sitä liitetä tutkittavien kokemuksiin, koska sulkeistamisen tavoite on saada tutkittavien välittömät kokemukset esiin (Perttula, 1995, s. 70). Sulkeistamisen tulisi tapahtua jo ennen aineiston hankintaa ja se jatkuu tutkimuksen ajan (Lehtomaa, 2005, s. 165). Tässä tutkimuksessa sulkeistaminen tapahtui tiedostamalla omat käsitykset käsiteltävästä ilmiöstä jo tiedonkeruuvaiheessa, jolloin tutkijan käsitykset eivät ohjanneet tiedonhankintaa, vaan haastattelu rakentui sen varaan, että tutkittavalla oli vapaus kertoa itse omasta kokemuksestaan. Tutkittavan kokemuksen selvittämistä ohjasi tutkijan määrittelemä ilmiö ja sen selvittämiseksi muodostetut haastattelukysymykset.

### **4.3 Aineiston kerääminen ja koko**

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keräämisen väline on inhimillinen eli tutkija itse, ja aineistonkeruumenetelmät vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdetta (Kiviniemi, 2018, s. 62). Laadullinen aineisto on usein tekstimuodossa, ja aineistolle on tyypillistä, että vastaajat ovat saaneet itse tuottaa aineiston ilman suurempaa rajoitusta tutkijan toimesta (Eskola & Suoranta, 1996, s. 11). Haastattelu on hyvä aineistonkeruutapa, kun vastaaja nähdään subjektina ja halutaan vastaajan kertovan itsestään koskevista asioista mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi ym., 1997, s. 192). Haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa usein käytetty tiedonkeruumenetelmä, jonka tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkijaa kiinnostavasta asiasta ja jonka etuna on haastattelutilanteen joustavuus, johon tutkija voi vaikuttaa esimerkiksi kysymysten järjestyksellä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 72–73). Tutkimuksessa laadullisen aineiston kerääminen toteutui siten, että tutkija itse haastatteli tutkimukseen osallistuneet vastaajat. Haastattelutilanne muodostui sellaiseksi, että vastaajilla oli vapaus kertoa omista kokemuksistaan, ja joustavuus toteutui haastattelutilanteessa yksilökohtaisesti tutkijan ja tutkittavan ilmiön johdattelemana.

Perttulan (1995) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen tulisi järjestää siten, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkittavan ajatteluun, koska tavoitteena on saada selville tutkittavan välitön kokemus. Jos aineisto kerätään kirjallisessa muodossa, tutkijalla on vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa tutkittavan vastauksiin. Haastattelussa on hyvä aloittaa mahdollisimman avoimilla kysymyksillä, ja haastattelun edetessä tutkija voi tarkentaa tutkittavan ilmauksia (Perttula, 1995, s. 65–66). Kirjoitetun aineiston keräämiseen liittyy oletus,

että vastaaja on jollain tapaa parhaimmillaan ilmaistessaan itseään kirjoituksella, ja tässä aineistonkeruutavassa tulee huomioida vastaajan ikä ja muut kirjalliseen ilmaisuun liittyvät tekijät (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 84). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin haastattelemalla, koska vastaajien ikä huomioiden, heidän kirjallinen ilmaisutaitonsa ei välttämättä ole vielä kehittynyt tarpeeksi tuottaakseen vastausten kannalta hyvin jäsennettyä tekstiä. Lisäksi haastattelussa mahdolliset epäselvyydet kysymyksissä on helpompi avata.

Kun halutaan selvittää, miten tutkittavat hahmottavat ja jäsentävät asioita, aineiston tulee olla tekstiä, jossa he puhuvat omin sanoin eivätkä valitse valmiista vastausvaihtoehdoista (Alasuutari, 1994, s. 73). Haastatteluun vaikuttaa haastattelussa mukana olevat toimijat ja paikka, jossa haastattelu toteutetaan (Alasuutari, 2005, s. 147). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin haastattelemalla yksitellen viidennen luokan oppilaita eräässä Oulun alueen koulussa. Vastaajille esiteltiin tutkimuksen tavoitteet ja tarkoitus. Vastaajille painotettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta ja he saivat kotiin huoltajalle allekirjoitettavaksi suostumuslomakkeen (LIITE 1). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeen mukaan alle 15-vuotiaan lapsen osallistumisesta tutkimukseen päättää ensisijaisesti huoltaja ja tällöinkin tarvitaan lapsen oma vapaaehtoinen myöntymys osallistumisesta. Tutkimuksessa kunnioitetaan lapsen itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuutta huoltajan suostumuksesta riippumatta (Korhonen, Kuula-Luumi & Spoof, 2019, s. 9–10). Allekirjoitetun lomakkeen palautettuaan osallistujien kanssa sovittiin erikseen haastattelun ajankohta. Haastattelun yhteydessä osallistujille vielä kerrattiin tietoja tutkimuksesta ja haastattelun kulusta sekä pyydettiin lupa haastattelun tallentamiseen.

Haastatteluihin osallistui yhdeksän viidesluokkalaista lasta, joista kahdeksan haastateltiin kasvotusten ja yksi haastateltiin puhelimitse. Kahdeksan haastateltavaa antoi luvan haastattelun tallentamiseen äänittämällä, ja yksi haastattelu tallennettiin kirjoittamalla muistiinpanoja. Aineiston koko oli tutkimuksessa sopivan kokoinen, koska uudet vastaukset eivät tuottaneet tutkimuksen kannalta oleellista uutta tietoa. Eskola ja Suoranta (1996) kommentoivat aineiston määrää siten, että laadulliseen aineistoon tarvitaan tutkimuksen kannalta välttämätön määrä vastaajia (Eskola & Suoranta, 1996, s. 35). Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna, jotka kestivät noin 10–15 minuuttia. Tuomi ja Sarajärvi (2009) erittelevät, että puolistrukturoitu eli teemahaastattelu etenee tiettyjen etukäteen päätettyjen teemojen ja tarkentavien kysymysten mukaisesti, jossa jää tutkijasta ja haastattelutilanteesta kiinni, millä tavalla haastattelutilanne rakentuu ja missä järjestyksessä kysymykset esitetään (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75). Haastattelussa tutkija ja tutkittava vaikuttavat toisiinsa vuorovaikutuksen kautta (Eskola & Suoranta, 1996, s. 64), joten vaikka jokaisessa haastattelussa oli sama haastattelurunko (LIITE 2), niin

kysymysjärjestys ja esitettävät tarkentavat kysymykset vaihtelivat hieman haastatteluiden välillä. Virtanen (2011) luonnehtii, että fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelu ja aineiston keräämisen tilanne tulisi olla mahdollisimman avoin, jolloin tutkittava pystyy tuomaan esiin arkipäivän kokemuksiaan (Virtanen, 2011, s. 174). Haastattelun jälkeen aineisto litteroitiin kirjalliseen muotoon, jonka jälkeen aineisto analysoitiin.

#### **4.4 Aineiston analyysi**

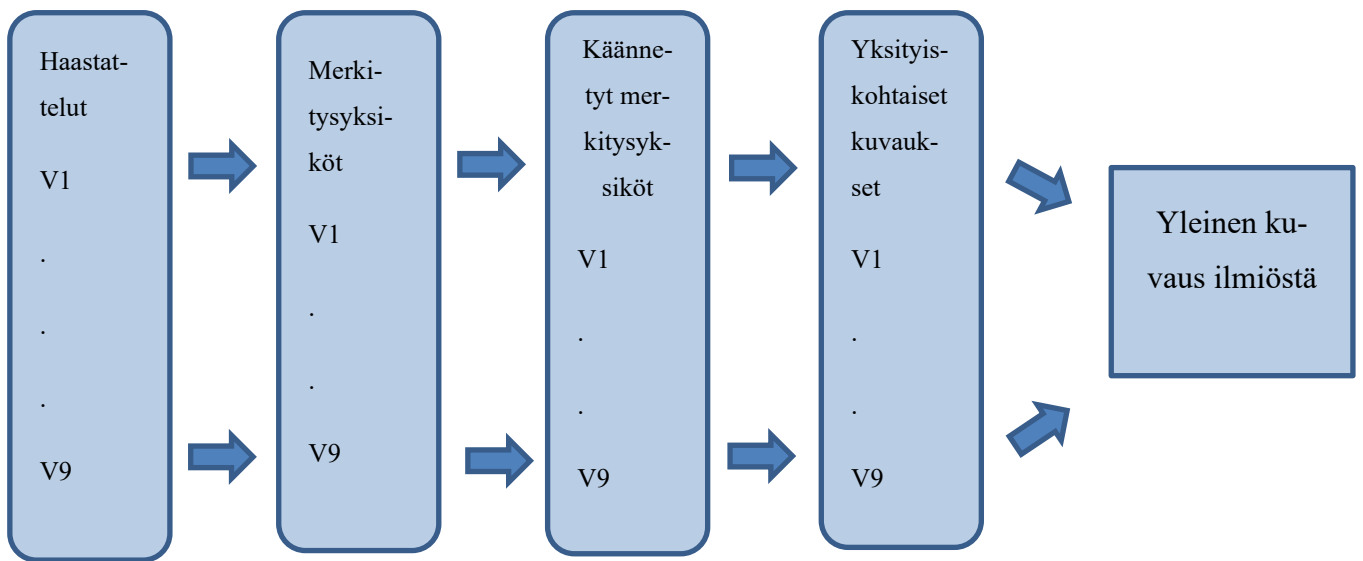
Tuomi ja Sarajärvi (2009) erittelevät laadullisen aineiston analyysia. Laadullisessa aineiston analyysissa tulee keskittyä pelkästään siihen, mikä on tutkimusongelman kannalta tärkeää. Analyysi keskittyy tarkasti rajattuun ilmiöön ja siitä kerrotaan kaikki, mitä aineistosta siihen liittyen esiintyy. Tutkimusongelman tulee olla yhteydessä raportoituun kiinnostuksen kohteeseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 92). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiseksi viidesluokkalaiset kokevat saamansa kasvatuksen turvalliseen internetin käyttöön ja keneltä he raportoivat saaneensa siihen liittyvää kasvatusta.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan tavoittelee aineiston olennaisia ilmauksia intuitioin avulla (Laine, 2018, s. 36) ja pyrkii puhtaaseen teoriasta vapaaseen päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 97), joten analyysi on aineistolähtöinen. Tuomi ja Sarajärvi (2009) jatkavat kuvailemaan aineistolähtöisen analyysin piirteitä. Aineistosta pyritään tässä analyysimuodossa luomaan teoreettinen kokonaisuus. Siinä teorian merkitys painottuu pelkästään metodologian seuraamiseen, ja analysoitavat yksiköt eivät ole ennalta selvillä. Aiemmalla tutkimuksella ja teorialla ei pitäisi aineistolähtöisessä analyysissa olla merkitystä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kannalta. Analyysin aikana tutkija tavoittelee aiemman tiedon sulkeistamista, ja päättelyä voidaan pitää induktiivisena. Aineistolähtöisen analyysin haasteena tiedostetaan tutkijan mahdollisuudet vaikuttaa siihen, tapahtuuko analyysi pelkästään tutkittavien ehdoilla. Tähän liittyvään sulkeistamiseen on ehdotettu esimerkiksi kaikkien tutkijan ennakko-oletusten kirjoittamista paperille, jotta tutkija tiedostaa ne paremmin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95–97). Sulkeistettavia tekijöitä ovat aiemman teorian ja tutkimustulosten lisäksi tutkijan omat käsitykset ja kokemukset (Laine, 2018, s. 30). Aineistolähtöinen analyysi valikoitui analyysimuodoksi, koska tavoitteena on tutkia ja pyrkiä kuvaamaan tutkittavien kokemuksia. Analyysissa keskiössä ovat pelkästään tutkittavien ilmaukset. Hirsjärvi ja kollegat (1997) kuitenkin huomauttavat, että suoranainen objektiivisuus ei kuitenkaan täysin toteudu, sillä tutkija ja tiedetty teoria kytkeytyvät toisiinsa (Hirsjärvi ym., 1997, s. 152). Ennakkokäsitysten tiedostaminen ei

kuitenkaan tapahtunut kirjoittamalla, vaan aktiivisella tiedostamisella ja puhtaalla keskittymisellä siihen, mitä aineistossa sanotaan. Tavoitteena on metodin mukaisesti luoda yleinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, ja teoriolla ei ole muuta merkitystä, kuin metodologiaan liittyvät säännöt. Miettisen ja kollegoiden (2010) mukaan fenomenologiassa keskitytäänkin teoreettisen viitekehysten sijasta tutkittavaan ilmiöön (Miettinen ym., 2010, s. 10), ja vasta kokonais kuvan luomisen jälkeen tutkija voi erkaantua aineistolähtöisyydestä (Laine, 2018, s. 41).

Induktiivinen päättelylogiikka sopii aineistolähtöiseen analyysiin, koska yksittäisten tutkittavien ilmauksista edetään kohti yleistä käsitystä tutkittavasta ilmiöstä. Grönfors (1982) kirjaa induktiivisen päättelyn tasoja tulosten yleistämisen näkökulmasta. Ensimmäinen taso on kuvaileva induktio, jolla pyritään ilmiön mahdollisimman tarkkaan kuvaamiseen. Toisella eli aineistokohtaisen empirian tasolla tehdään yksittäisestä aineistosta yleistyksiä. Näiden empiiristen yleistysten ei kuitenkaan voida olettaa vielä pätevän aineistossa tutkitun ryhmän ulkopuolella. Viimeisellä tasolla tehdään teoreettisia hypoteeseja, joita voidaan käyttää jatkotutkimuksen lähtökohdaksi ja testata, kun tutkitaan vastaavanlaista ihmisryhmää (Grönfors, 1982, s. 31–33). Tässä tutkimuksessa induktiivisen päättelyn kuvaileva ja empiiristen yleistysten taso näkyvät fenomenologisen metodin etenemisessä. Lopuksi tulosten tarkastelun ja johtopäätösten kautta pyritään luomaan teoreettisia hypoteeseja, joiden avulla tarkastellaan tulosten yleistettävyyden mahdollisuuksia.

Alasuutarin (1994) mukaan aineistossa esiintyvien havaintojen erottamiseen aineistosta tarvitaan tutkimusmetodia, joka koostuu käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja aineistosta. Lisäksi tutkimusmetodi huomioi säännöt, joiden alaisena havaintoja voidaan muokata ja tulkita, jotta havaintojen merkitystä voidaan arvioida. Ilman metodia ja selkeitä sääntöjä tutkimus painottuu tutkijan omien käsitysten todisteluksi (Alasuutari, 1994, s. 72–73). Aineiston analyysi toteutetaan Giorgin (1985) esittelemällä fenomenologisella metodilla. Hänen mukaansa analyysissä on neljä olennaista vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto käydään läpi, jotta voidaan muodostaa kokonaiskuva aineistosta. Toisessa vaiheessa aineisto käydään uudelleen läpi ja siitä erotellaan tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset merkitysyksiköt. Kolmannessa vaiheessa tutkija kirjoittaa merkitysyksiköt eli tutkittavien deskriptiot uudelleen tutkimuksen kannalta ymmärrettävälle kielelle. Viimeisessä vaiheessa tutkija kokoaa käännettyt ilmaukset yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, edelleen tutkittavan kokemuksen huomioiden (Giorgi, 1985, s. 10). Metodin eteneminen on kuvattu Kuviossa 1.



*KUVIO 1. Metodien eteneminen.*

Metodin ohella mukaan tulee myös laadullisen tutkimuksen käsitteet luokittelu, teemoittelu ja tyypittely. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kertovat luokittelun tarkoittavan toimintaa, jossa aineistosta etsitään tiettyjä luokkia. Teemoittelu puolestaan painottuu tutkijan määrittämiin teemoihin, jossa pilkotaan aineistoa osiin ja tutkitaan, mitä mistäkin teemasta on sanottu. Tyypittelystä ryhmitetään teemojen sisällä yhtenäisiä ominaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 93). Tässä tutkimuksessa luokittelua ohjaa tutkimusongelman kannalta olennaiset tekijät. Teemoittelu ja tyypittely tulevat mukaan metodin neljännessä vaiheessa, kun luodaan yksityiskohtaisia ja yleisiä kuvauksia. Tällöin olennaisen tiedon kautta määrittyvät teemat ja tyypit muodostavat kuvausten kokonaisuuden.

### Ensimmäinen vaihe

Metodin ensimmäisen vaihteen tavoitteena on yksinkertaisesti kokonaiskuvan muodostaminen lukemalla teksti läpi. Tämän voi tehdä niin usein kuin tarvitsee, ja ensimmäisessä vaiheessa ei tehdä vielä analyysia (Giorgi, 1985, s. 10–11). Perttulan (1995) mukaan ensimmäisen vaihteen tavoitteena on tutustua tutkimusaineistoon sellaisena, kuin se näyttäytyy ja olennaista on tutkijan eläytyminen kerättyyn aineistoon. Hän jatkaa oman näkemyksensä mukaan, että ensimmäiseen vaiheeseen liittyy olennaisesti sulkeistaminen ja tutkijan irtautuminen omista asenteistaan

(Perttula, 1995, s. 69). Tässä tutkimuksessa sulkeistaminen oli osana ensimmäistä vaihetta siten, että aineiston läpi käymisessä pyrittiin keskittymään pelkästään siihen, mitä tutkittavat kuvaavat omasta kokemuksestaan, ja ennakko-oletukset aiheesta pyrittiin sivuuttamaan.

Tutkimuksen aineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli hieman sidoksissa myös aineiston litterointiin. Aineiston keräämisen jälkeen tallennetut haastattelut litteroitiin tekstimuotoon, mutta tässä vaiheessa aineistoa ei vielä analysoitu. Tämä ei sinänsä vaikuta metodin toteuttamiseen, koska vaiheen voi toistaa niin monta kertaa kuin tarvitsee. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan litterointiin voi jo sisältyä aineistosta olennaisen asian erottelua (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 92), mutta tässä tutkimuksessa se jätettiin aineiston analyysivaiheesta erilliseksi toiminnaksi.

### Toinen vaihe

Metodin toisessa vaiheessa keskitytään aineiston merkitysyksiköihin, joista on ymmärrettävissä sellaisenaan tutkimuksen kannalta olennainen merkitys. Merkitysyksiköt esiintyvät aineistossa aina suhteessa tutkijan mielenkiintoon. Metodin toisessa vaiheessa vastaajien deskriptioita ei vielä muuteta mitenkään, vaan toisen vaiheen tavoitteena on pelkästään pilkkoa aineistoa pienempiin, helpommin käsiteltäviin osiin. Merkitysyksiköiden määrittely tapahtuu spontaanisti ja tutkijan intuition ohjaamana (Giorgi, 1985, s. 11, 15). Merkityksen sisältävien yksiköiden jakoon vaikuttaa tieteenalan lähestymistapa (Virtanen, 2011, s. 180). Perttula (1995) kirjoittaa, että tutkimusaineiston deskriptio jaetaan merkityksen sisältäviksi ilmauksiksi kokonaisuudessaan, jotta aineiston tarkastelu helpottuu. Vaihe on oleellinen, koska aineistot ovat usein liian laajoja systemaattiseen analyysiin. Vaikka intuitiota hyödynnetään merkitysyksiköiden tunnistamisessa, tulee tutkijan alusta asti olla selvillä siitä, mikä tutkimuksessa on olennaista ja mitkä ovat niitä tutkittavien merkityskokemuksia, joita hän haluaa tutkia (Perttula, 1995, s. 72–73). Kokemuksen merkitykset ovat myös usein yhteydessä kielellisesti toisiinsa merkitystihentyminä, jonka vuoksi kieli säilytetään sellaisenaan (Virtanen, 2011, s. 180).

Merkitysyksiköiden erottelussa merkityksen sisältäviä ilmauksia muodostui myös, kun vastaus oli yhteydessä kysymykseen, ja vastaus oli tutkimusongelman kannalta merkityksellinen pelkästään kysymyksen kanssa. Tämä huomioitiin kolmannessa vaiheessa.

## *Vastaus 2. Merkitysyksiköiden erottelu*

*/...no ehkä joskus nelosella tai kolmosella joku kerran tai kaks,/ mutta ei niikö viime aikoina/  
ja kaikki mitä silloin opeteltiin niin mä aikalailta tiesin/ kö minä olin joko itse selvittänyt/ tai  
sitten vanhemmat oli kertonut/ ja ja..../*

Merkitysyksiköt numeroitiin ja kirjoitettiin auki deskription yhteyteen.

- 2.27 no ehkä joskus nelosella tai kolmosella joku kerran tai kaks,*
- 2.28 mutta ei niikö viime aikoina*
- 2.29 ja kaikki mitä silloin opeteltiin niin mä aikalailta tiesin*
- 2.30 kö minä olin joko itse selvittänyt*
- 2.31 tai sitten vanhemmat oli kertonut*

Toisessa vaiheessa voidaan käyttää myös redusoinnin eli pelkistämisen käsitettä, jossa aineistosta karsitaan pois epäolennaisia asioita (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109). Tässä tutkimuksessa merkitysyksiköt eroteltiin litteroidusta haastattelusta. Merkitysyksiköt valikoituivat tutkimuksen kannalta olennaisten ilmausten perusteella. Perttula (1995) määrittelee toisen vaiheen sulkeistamisessa olevan olennaista, että tutkija ei sulkeista tieteenalakohtaista asennoitumista aineistoon vaan pelkästään ennako-oletukset (Perttula, 1995, s. 73). Kirjoitettaessa merkitysyksiköt deskriptioiden yhteyteen, tutkijan työ helpottuu mahdollisia muutoksia tehtäessä (Giorgi, 1985, s. 11). Merkitysyksiköt eroteltiin ensin tekstistä, jonka jälkeen ne kirjoitettiin vastauksen yhteyteen.

## *Kolmas vaihe*

Metodin kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköt käännetään tutkimuksen kannalta ymmärrettävälle kielelle. Tutkittavien ilmaukset voivat olla sellaisenaan haastavasti muotoiltuja, joten tutkijan tehtävä on muodostaa niistä tieteellisesti ymmärrettävämpiä ilmauksia. Käännöstyössä tulee esille tekijä, että ei ole olemassa yhteisesti määriteltyä tieteen kieltä, joten tutkija kääntää ilmaukset ymmärrettäväksi oman tieteenalansa näkökulmasta hyödyntäen mielikuvatason muuntelua (Giorgi, 1985, s. 17–19). Perttulan (1995) mukaan jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkijan kielelle. Tutkija pyrkii käännöksissään löytämään ja tuomaan esiin tutkittavien ilmausten keskeiset sisällöt, ja käännösten sekä alkuperäisten ilmausten välinen yhteys tulee olla selkeästi havaittavissa. Tämä onnistuu reduktion avulla. Käännöstyössään tutkijan tulee käyttää yksiselitteistä kieltä (Perttula, 1995, s. 74–75).

Aineiston analyysivaiheessa tulee fenomenologiassa esille tutkijan deskriptio. Tutkijan deskriptio tarkoittaa tutkijan antamaa kuvausta tutkittavan deskriptiosta. Tutkittavan deskriptio tulisi säilyttää mahdollisimman alkuperäisessä muodossa (Virtanen, 2011, s. 172). Tässä tutkimuksessa merkitysyksiköiden kääntäminen tapahtui siten, että tutkittavien merkityksen sisältävien ilmausten yhteyteen liitettiin tutkijan deskriptio siitä, mitä tutkittava tutkijan mielestä ilmaisee. Tutkijan deskriptio pyrittiin tekemään mahdollisimman yksinkertaisesti ja säilyttämällä yhteys tutkittavan ilmaukseen. Tutkijan deskriptiot on kursivoitu.

### *Vastaus 2. Käännetyt merkitysyksiköt*

2.27 no ehkä joskus nelosella tai kolmosella joku kerran tai kaks,  
*Vastaajalle on opetettu turvallisesta internetin käytöstä aiemmilla luokilla kerran tai kaksi.*

2.28 mutta ei niikö viime aikoina  
*Vastaajalle ei ole koulussa opetettu viime aikoina turvallisesta netin käytöstä.*

2.29 ja kaikki mitä silloin opeteltiin niin mä aikalailta tiesin  
*Vastaaja on suurimmaksi osaksi jo tiennyt asiat, joita hän on aikaisemmilla luokilla koulussa opetellut.*

2.30 kö minä olin joko itse selvittänyt  
*Vastaaja oli tiennyt asiat, koska oli joko itse selvittänyt,*

2.31 tai sitten vanhemmat olivat kertoneet  
*tai vastaajan vanhemmat olivat kertoneet.*

Merkitysyksiköissä on edellä kuvatussa käänöksessä olennaista se, että haastattelussa keskustelu koski koulun toimintaa kasvattajana turvalliseen internetin käyttöön. Ilmaukset saavat merkityksensä kontekstissaan, eli ilmaukset eivät ole niin merkittäviä sellaisenaan, mutta haastattelussa vastaaja puhui, millä tavalla koulu on opettanut toimimaan turvallisesti internetissä. Tutkijan deskriptioon lisättiin tällöin kysymyksessä käsiteltävä aihe, joka selvensi tutkittavan ilmausta ja sen merkitystä. Tutkijan deskriptiot kirjoitettiin merkitysyksikön yhteyteen.

### Neljäs vaihe

Giorgi (1985) määrittelee, että metodin neljännessä vaiheessa kootaan yhteenveto, johon otetaan huomioon kaikki käännetyt merkitysyksiköt. Kaikkien tutkijan deskriptioiden tulee olla edes jollain tasolla sisällytettynä yhteenvetoon. Neljäs vaihe jaetaan kahteen osaan, jossa aluksi



luodaan yksityiskohtainen kuvaus tutkittavan vastauksesta hyödyntämällä tutkijan deskriptioita eli käännettyjä merkitysyksiköitä. Yksityiskohtaisen kuvauksen luomisessa pysytään lähellä tutkittavien ilmauksia. Tämän jälkeen tutkija pyrkii luomaan yleisen kuvauksen ilmiöstä, joka etäännyy yksityiskohtaisista ilmauksista luoden yleismerkitystä käsiteltävästä ilmiöstä (Giorgi, 1985, s. 19–20). Tässä vaiheessa päättelyn induktiivisuus tulee selkeimmin esille. Perttula (1995) määrittelee, että käännetyt merkitysyksiköt siirretään sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Tutkija määrittelee tässä vaiheessa eri yksilöiden merkitysyksiköiden sisällöllisiä samankaltaisuuksia sekä roolia tutkittavan ilmiön kokonaisuudessa. Luotaessa yleistä kuvausta ilmiöstä, tulee kuvauksen sisältää kaikkien tutkittavien yksityiskohtauksessa kuvauksessa esiin nousseet, tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset sisällöt (Perttula, 1995, s. 77, 85).

Laineen (2018) mukaan fenomenologiassa tähdätään usein luomaan tarkka kuvaus siitä, mitä aineistossa on sanottu. Kuvauksen luomisessa tutkijan on kyettävä näkemään, mikä on tutkimuksen kannalta olennaista ja liittämään ne osaksi tiivistettyä kuvausta tutkittavan ilmauksista. Kuvaus tehdään kielellä, joka on mahdollisimman lähellä tutkittavan omaa kieltä, ja sen tavoitteena on esittää tiivistäen aineiston merkittävä aines (Laine, 2018, s. 36). Giorgi (1985) ilmaisee, että tutkija voi esittää tuloksensa haluamallaan tavalla. Yksityiskohtaisen ja yleisen kuvauksen luomiseen ei määritellä, millä tavalla se tulisi toteuttaa (Giorgi, 1985, s. 19–20). Tässä tutkimuksessa vastaajien deskriptioista käännettyistä tutkijan deskriptioista luotiin tutkimuskäytön valossa yksityiskohtainen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Kuvaus kirjoitettiin vastauksen yhteyteen. Kuvauksessa hyödynnettiin tutkijan deskriptioita, ja tavoitteena oli säilyttää tutkittavien ilmaukset mahdollisimman tarkasti.

## *Vastaus 2. Yksityiskohtainen kuvaus.*

*”...Jos vastaaja kohtaa uhkia, hän kertoo aikuiselle ja sulkee alustan sekä varoittaa kavereitaan, jos he pelaavat pelejä. Vastaaja kokee voivansa kertoa vanhemmilleen verkossa tapahtuvista asioista. Vastaajan mukaan koulussa voitaisiin opettaa useammin verkkoturvallisuusasioita. Vastaajalle on aiemmilla luokilla opetettu turvallisesta internetin käytöstä muutaman kerran, mutta ei viime aikoina. Opetetut asiat ovat olleet sellaisia, joista hän on jo tiennyt, koska hän on selvittänyt niistä itse tai kuullut vanhemmilta...”*

Yksityiskohtaiset kuvaukset kirjoitettiin kaikista vastauksista, kun metodin aiemmat vaiheet oli toteutettu. Yksityiskohtaisen kuvauksen jälkeen aineistosta kirjoitettiin yleinen kuvaus ilmiöstä (LIITE 3). Laineen (2018) mukaan yksilöllisen kuvauksen jälkeen pyritään saamaan esiin merkityksen muodostavia kokonaisuuksia. Tässä vaiheessa on olennaista se, tutkitaanko pelkästään tutkittavien yksilöllisiä kuvauksia, vai etsitäänkö kuvausten välillä yhtäläisyyksiä (Laine, 2018, s. 36, 40). On myös olennaista, onko tarkoituksena nostaa aineistosta esiin mielenkiintoisimmat asiat, vai onko tarkoitus pelkästään kuvata aineistoa tasapuolisesti (Eskola, 2018, s. 190). Tässä tutkimuksessa yleisen kuvauksen tavoitteena oli kuvata aineistoa tasapuolisesti ja etsiä kuvauksissa esiintyviä yhtäläisyyksiä, joiden myötä luotiin yleinen kuvaus ilmiöstä. Tämän myötä Giorgin (1985) mukainen fenomenologinen metodi oli valmis.

#### **4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Eskola ja Suoranta (1998) määrittelevät, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että työväliseen toimii tutkija itse, jolloin tutkija on myös luotettavuuden kriteeri. Luotettavuuden arviointi koskee siis koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 165). Kiviniemen (2018) mukaan tutkijan omat mielenkiinnon kohteet vaikuttavat aineiston muodostumiseen, ja aineistosta nostettava todellisuus välittyy tutkijan tulkitsemana. Todellisuuteen vaikuttaa tutkijan rooli siinä, mitkä asiat halutaan nostaa tarkasteluun, jolloin myös tulkinta on rajallista (Kiviniemi, 2018, s. 63). Tässä tutkielmassa toimintaa on ohjannut tutkimusongelma ja tutkimuskysymysten suuntaama mielenkiinto siitä, mikä aineistossa on olennaista, jolloin tulkintoja on ohjannut tutkimusongelman kautta tehty rajaus. Tutkija on toiminut todellisuuden välittäjänä, ja todellisuus on pyritty kuvaamaan mahdollisimman lähellä tutkittavien ilmauksia.

Eskola ja Suoranta (1996) ilmaisevat aineiston riittävyyden olevan keskeinen luotettavuutta määrittävä tekijä, jolla tarkoitetaan analysoitavan aineiston kokoa. Aineiston riittävyys voidaan ratkaista saturaatiolla eli aineiston kylläntymisellä. Aineisto on riittävä, kun uudet vastaukset eivät enää tuota uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 1996, s. 34–35, 170). Osallistujat valikoituivat tutkimukseen luokka-asteen perusteella, koska määritelty tutkittava ilmiö ei vaatinut muita erityisiä esitietoja tutkimukseen, eikä tutkittavien sukupuolella ollut merkitystä. Creswellin (1998) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavilla tulee kuitenkin olla omakohtainen kokemus tutkittavasta ilmiöstä (Creswell, 1998, s. 111), ja tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö oli vastaajien kokemukset verkkoturvallisuuskasvatuksesta. Tutkimuksessa oli mukana yhdeksän

vastaajaa, ja haastattelut alkoivat suhteellisen nopeasti tuottaa samankaltaisia vastauksia. Tiettyissä kysymyksissä vastukset jakaantuivat, ja osassa vastauksissa tuli yksittäisiä erillisiä näkökulmia. On mahdollista, että vastausten lisääntyessä näitä yksittäisiä näkökulmia olisi tullut lisää. Alkuperäinen tutkimustehtävä oli kuitenkin fenomenologisesta näkökulmasta sellainen, että tavoitteena oli luoda yleinen kuvaus aiheesta, joten yksittäiset näkökulmat eivät alkuperäisen tutkimustehtävän kannalta olleet oleellisia. Kun huomioidaan tutkimusongelman kannalta olennainen tieto, saturaatio toteutui. Vastaajat olivat myös saman ikäisiä ja samasta koulusta. Jos vastaajat olisivat olleet eri kouluista ja iässä olisi ollut vaihtelua, on mahdollista, että aineistoon olisi tarvittu enemmän vastaajia ennen aineiston kylläntymistä. Vastaajien määrään vaikutti myös haastateltavien haastava saatavuus ja pandemiatilanteen vuoksi vallinneet erityisjärjestelyt.

Luotettavuuden arvioinnissa on hyvä pohtia aineiston keräämiseen liittyviä erityispiirteitä, kuten menetelmää ja tekniikkaa sekä mahdollisia ongelmia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 140). Kvalitatiivinen haastattelu tavoittelee tutkittavan kokemusten keskeisiä sisältöjä mahdollisimman monesta eri näkökulmasta sekä pyrkii kuvailevuuteen, jossa tutkittava tuo esiin omia kokemuksiaan ilman omaa tarkoituksenmukaista tulkintaa (Perttula, 1995, s. 67). Tässä tutkielmassa empiirinen aineisto kerättiin temahaastatteluina. Tutkielman alkuvaiheessa tarkoituksena oli kerätä aineisto tutkittavien omilla kirjoitelmilla, mutta tutkittavien iän ja tutkittavan ilmiön takia aineisto päädyttiin keräämään haastatteluina. Kirjoitelmana kerätty avoin kysely olisi ollut myös hyvä vaihtoehto fenomenologisen näkökulman kannalta, koska kuten Perttula (1995) ilmaisee, tutkija pyrkii vaikuttamaan mahdollisimman vähän tutkittavien kokemuksen ilmaisuun (Perttula, 1995, s. 66). Olennaista on, että tutkittavat pystyvät ilmaisemaan ja kuvailemaan heidän kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä (Creswell, 1998, s. 111), joten haastattelu oli varmempi tapa varmistaa, että tutkittavat todellakin pystyvät kuvailemaan kokemuksiaan. Lisäksi haastattelutilanteessa kysymysten tarkentaminen ja jatkokysymysten esittäminen mahdollistui. Aineiston keräämisessä käytetty tekniikka eli esimerkiksi haastatteluiden äänittäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 140) toimi tässä aineiston keräämiseen liittyen hyvin. Yksi tutkittava ei antanut lupaa äänittämiseen, joten vastaukset kirjoitettiin ylös. Tässä tapauksessa vastaukset jäivät suppeammiksi, eikä haastattelu tallennu kokonaisuudessa. Tutkijalla on suurempi rooli vastausten tulkitsemisessa, kun olennaisia asioita kirjoitetaan haastattelutilanteessa. Toisaalta vastausten yksiselitteisyys helpotti tilannetta. Jos vastaukset olisivat olleet laajoja ku-

vauksia, ei vastausten kirjaaminen olisi todennäköisesti toiminut samalla tavalla. Jos tutkimusongelma olisi muotoutunut tutkielman aikana erilaiseksi, olisi äänittämätön vastaus pitänyt mahdollisesti jättää pois aineistosta, mutta tässä tapauksessa niin ei käynyt.

Alasuutari (2005) kirjoittaa, kuinka lasten haastattelemiseen liittyy tiettyjä erityispiirteitä. Lapset asettuvat haastattelussa vuorovaikutussuhteeseen tutkijan ja tutkittavan ilmiön kanssa. Jotkin asiat voivat olla sellaisia mistä lapsi ei halua kertoa. Kysymystenasettelut ovat olennaisia vastausten kannalta, ja lasten vastaukset voivat usein olla tunnustelua siitä, mikä on tutkijan mielestä ”oikea” vastaus. Lapsen halua vastata oikein kysymyksiin voi ohjata tutkijan tutkittavan välinen valtaero (Alasuutari, 2005, s. 148, 150–151, 153). Haastattelussa annetaan usein sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym., 1997, s. 193). Haastatteluja analysoitaessa oli havaittavissa lasten haastattelulle ominaisia piirteitä. Jotkut toistivat tarkasti asioita, joita heille oli opetettu ja toiset empivät, jos haastattelija yritti saada aiheesta tietoa, jota lapsi ei ensimmäisellä kerralla kertonut. Pääsääntöisesti haastattelut onnistuivat kuitenkin kohtalaisen hyvin, ja haastattelusta pyrittiin tekemään mahdollisimman avoin kaikille vastauksille. Vastaajille myös painotettiin, ettei ”oikeita” vastauksia ole. Haastatteluiden toteutumiseen vaikutti kuitenkin myös haastattelijan ensikertalaisuus aineistoa kerätessä, jolloin tilanteet olivat harjoittelua myös haastattelijalle. Erityisesti lasten haastattelussa kokemus ja tietoisuus miten esimerkiksi kysymysten asettelu vaikuttaa, olisi ollut etu aineistoa kerätessä.

Analyysin kattavuus on myös keskeinen luotettavuutta mittaava tekijä, jolla tarkoitetaan, ettei analyysia perusteta satunnaisiin aineistossa esiintyviin ilmauksiin. Luotettavuutta lisää aineistosta esitettävien sitaattien käyttö, mutta se yleensä hankaloittaa tekstin luettavuutta (Eskola & Suoranta, 1996, s. 140, 170). Sitaintien esittäminen jää tutkijan päätettäväksi, ja esimerkiksi saman sitaatin käyttäminen tulee perustella (Eskola, 2018, s. 196). Fenomenologisen metodin etenemisen esittelyssä käytettiin samaa sitaattia esittelemään tapa, jolla metodi toteutuu. Kiviniemen (2018) mukaan prosessin etenemisen kuvaamisella ja avoimuudella voidaan esittää lukijalle, millä tavalla prosessi on edennyt, mikä lisää tutkimuksen luotettavuuden arviointia (Kiviniemi, 2018, s. 69), joten prosessia on tuotu esiin fenomenologisen metodin osalta. Samaa sitaattia käytettiin prosessin kuvaamiseen sen vuoksi, että lukijalle pyrittiin kuvaamaan konkreettisesti, millä tavalla metodi on edennyt. Jos metodin eri vaiheissa olisi käytetty eri sitaattia, voisi metodin toteuttaminen olla vaikeammin hahmotettavissa.

Tutkimuksen eettisyydessä painottuu usein vastaajien suoja, kuten nimettömyys, tieto tutkimuksesta ja sen tavoitteista sekä vapaaehtoisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 131). Tutkielmassa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjetta (2019) ihmiseen kohdistuvasta tutkimuksesta. Erityistä huomiota on kiinnitetty ohjeessa kirjattuihin tekijöihin, joissa tutkittavana on alaikäinen. Tutkittavilta ei kirjattu ylös minkäänlaisia taustatietoja, kuten nimiä tai sukupuolta, jotta yksityisyyden suoja säilyy. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen tapahtui vapaaehtoisesti. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohje (2012) hyvästä tieteellisestä käytännöstä listaa tutkimuksen toteuttamiseen liittyvistä käytänteistä. Sen mukaan tutkimuksessa tulee noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia tapoja ja tieteellisen tutkimuksen mukaisia, eettisesti kestäviä menetelmiä. Lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu avoimuus, raportointi sekä muiden tekemien tutkimusten kunnioitus (TENK, 2012, s. 6). Tutkielmassa on toteutettu hyvää tieteellistä käytäntöä toteuttamalla tutkimusta tutkimukseen liittyvien lainalaisuuksien mukaisesti. Tutkielmasta ja empiirisen aineiston analyysistä raportoitiin huomioimalla tiedonkeruutavat ja analyysin toteutus tutkittavien yksityisyyteen liittyvät tekijät samalla huomioiden. Tutkielma huomioi muiden tekemän tutkimuksen ja viittaa niihin tieteellisten käytäntöjen mukaisesti.

Myös Haaparanta ja Niiniluoto (2016) listaavat eettisyyden merkityksestä tieteessä. Tutkijan tulee argumentoida tieteellisten menetelmien perusteella ja osoittaa tieteellistä päättelyä. Lisäksi tutkija ei voi itse tarjota eettisiä ratkaisuja, vaan eettisyys perustuu objektiiviseen toimintaan tutkimusmenetelmiä seuraten. Tutkijan on myös huomioitava, millaisia välineitä hän käyttää edetessään tutkimuksessaan (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, s. 154–156). Tässä tutkielmassa tieteellinen argumentaatio perustuu aiempaan tutkimukseen ja empiirisestä aineistosta nostettuihin löydöksiin, jotka on selvitetty tutkimusmenetelmien kautta. Aineistoa on tarkastettu objektiivisesti, eikä aineistosta esitettyihin johtopäätöksiin ole liitetty oletuksia, vaan johtopäätökset on tehty aineistossa esiintyneiden ilmausten mukaisesti. Tutkimusmenetelmiä on pyritty hyödyntämään tarkasti, ja menetelmien hyödyntäminen on toiminut välineenä aineistoa tulkittaessa. Lisäksi tieteellisen päättelyn tavat on pyritty tuomaan esiin kirjoittamalla sekä osoittamalla aineiston avulla, millä tavoin tuloksiin on päädytty.

Eettinen kestävyys toimii yhteistyössä luotettavuuden arvioinnin kanssa, ja tutkija voi raportoinnillaan, johdonmukaisuudellaan sekä suunnitelmallisuudellaan vaikuttaa eettisyyteen, jolloin eettiset näkökulmat ohjaavat koko tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 127). Kaiken kaikkiaan tutkielmaa ohjasi tietynlainen varovaisuus toimissa ja tarkka menetelmien noudatta-

minen, jotta tutkimus toteutuu hyvien käytänteiden mukaisesti. Tutkielman raportoinnin ulkopuolelle jää monia tekijöitä, kuten kokonaiset haastattelut, tiedot vastaajista ja suunnitelmallisuus, mutta raportointi on pyritty tekemään huomioimalla olennaiset piirteet ratkaisuihin liittyen sekä osoittamalla objektiivisia, tutkimusongelman ohjaamia, tähän tutkielmaan kerätystä aineistosta tehtyjä johtopäätöksiä.

## 5 Tulokset

Koska hyödynnetyn fenomenologisen metodin tuloksien ilmaisuun ei aseteta tarkkoja määriteltyä, esitellään tuloksia yleisen kuvauksen lisäksi tarkemmin. Tämä toteutetaan esittämällä viittauksia tutkittavien ilmauksista, jotta voidaan osoittaa, kuinka tuloksiin päästään. Lisäksi tuloksia havainnollistetaan taulukoiden avulla. Vanhemmat olivat aineiston vastausten perusteella pääasiallinen tiedonlähde verkkoturvallisuusasioissa, ja kaikki vastaajat ilmaisivat vanhempiensa opettaneen heille turvallisesta internetin käytöstä. Vastaajat kuvasivat esimerkiksi, että he kysyvät vanhemmiltaan neuvoa kohdatessaan ongelmia tai vanhemmat opastavat käyttämään erilaisia sovelluksia. Vanhempien lisäksi vastaajista neljä ilmoitti muiden sukulaisten, kuten isovanhempien, sisarusten, serkun tai tädin, opettaneen heille turvallisesta toiminnasta internetissä. Kodin piiriin lasketaan tässä aineistossa myös kaverit. Kavereiden kanssa vuorovaikutuksesta verkkoturvallisuuteen liittyen mainitsi kolme vastaajaa, ja kaverit avustivat teknisissä asioissa. Koulu oli myös opettanut vastaajille turvallisesta internetin käytöstä. Koulussa kasvatusta toteutti pääasiassa opettajat, ja kaksi vastaajaa mainitsi koulupoliisin kertovan turvallisesta internetin käytöstä vieraillessaan koululla. Kaksi vastaajaa kertoi katsoneensa itse videoita, jotka kertovat internetin vaaroista. Vastaajien raportoimat kasvatuksen antajat on kuvattu Taulukossa 1. Yksi vastaaja mainitsi myös nettipoliisin henkilönä, jolle voi ilmoittaa kohdatessaan uhkia internetissä, ja yksi vastaaja mainitsi poliisin yleisesti. Kaksi vastaajaa ilmaisi myös odotuksia siitä, että vanhemmat, opettajat ja nettipoliisi puuttuvat uhkiin, joista vastaajat heille kertovat.

Lähes kaikki vastaajat kertoivat käyttävänsä nettiä videoiden katseluun (7/9 vastaajaa). Seuraavaksi yleisin toiminta oli pelien pelaaminen (5/9 vastaajaa), ja näiden lisäksi kaksi mainitsi sosiaalisen median palvelut pääasialliseksi toiminnaksi, jota he internetissä tekevät. Vastaajat olivat saamaansa kasvatukseen yleisesti tyytyväisiä, mutta toisto koettiin turhaksi. Kaksi vastaajaa toivoi, että koulu voisi opettaa lisää turvallisesta internetin käytöstä. Ikäraajat ja yleinen tietoisuus internetin turvallisesta käytöstä olivat myös toiveina osana opetusta. Tutkimuskysymyksiin vastattaessa tutustutaan tarkemmin, millaiseksi vastaajat kokevat saamansa kasvatuksen turvalliseen verkon käyttöön ja mitä opetus pitää sisällään.

## TAULUKKO 1.

*Vastaajien raportoinnit kasvatuksen antajista (frekvenssijakauma).*

<b>Kasvatuksen antaja</b>	<b>f</b>
Vanhemmat	9
Koulu	5
Sukulaiset	4
Kaverit	3
Koulupoliisi	2
Videot	2

*Raportointien määrä kuvaa ilmausten määrää koko aineistossa. Taulukkoon on eritelty kaikki vastauksissa esiintyneet ilmaukset. Yksi vastaaja on voinut raportoida useamman kasvatuksen antajan.*

### **5.1 Minkälaiseksi lapset kokevat saamansa verkkoturvallisuuskasvatuksen?**

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä otettiin huomioon vastaajien kuvaukset, millaiseksi he kokevat kasvatuksen ja kasvatustavat. Lisäksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaista on vastaajien tunnistama hyöty kasvatuksesta. Kaikki vastaajat mainitsivat kertomisen, eli puheen kautta tapahtuvan ohjeistuksen olevan kasvatuksen toteutustapa. Puheen kautta toteutettavan kasvatuksen lisäksi vastaajat huomioivat yhteiskäytön osana opetusta, jolloin heille näytetään, miten eri asiat toimivat.

*Vastaus 1. Haastattelu. (H=haastattelija, V=vastaaja).*

*H: no millä tavalla tai tavoilla ne on opettanu siitä?*

*VI: no ne vaa niiku... me istutaan pöydän ääressä ja ne kertoo meille, että jos tulee jotai epämäärästä nii ottakaa siitä kuvakaappaus ja estäkää se ja reportataan, jos mahdollista ja sitte tuut näyttämää meille nii...*



Osa vastaajista kertoi sovellusten tai teknologiapäätteiden yhteisen käytön olevan osana turvalliseen internetin käyttöön liittyvää kasvatusta:

*Vastaus 9. Haastattelu. (H=haastattelija, V=vastaja).*

*H: joo hyvä. no tota millä tavoilla se kasvatus on toteutettu?*

*V9: no ööh. sillälaililla että on niinku vaikka yhdessä katottu niitä juttuja siellä... no missä nyt lienee, että niinku katottu yhdessä ja sitte... niinku se aikuinen tai kaveri tai iha mikä tahansa, nii on opettanu sillee ja näyttäny vaikka että ku sä painat tuosta nii tapahtuu sitä ja tuosta nii tapahtuu tätä.*

Lisäksi kolme vastaajista kertoi heidän perheensä käyttävän Googlen Family Link -sovellusta. Kaikki vastaajat kokivat, että heidän saamansa verkkoturvallisuuskasvatuksen toteutustavat olivat heidän mielestään hyviä. Vastaajien kuvaillessa, millaiseksi he kokevat kasvatuksen, he liittivät kasvatukseen adjektiiveja kuten ”hyvä”, ”hyödyllinen”, ”tarpeellinen”, ”hauska.” Kaksi vastaajaa sanoi, että kokee kasvatuksen turhaksi silloin, kun opetettavat asiat toistavat itseään ja opetuksessa käydään läpi sellaisia asioita, joita he jo tietävät. Tutkimuskysymykseen liittyy myös vastaajien ymmärtämä hyöty kasvatuksesta. Kaikki vastaajat olivat kysyttäessä tyytyväisiä saamaansa kasvatukseen. Viisi vastaajaa yhdeksästä kertoi, ettei uskoisi voivansa toimia turvallisesti internetissä ilman saamaansa kasvatusta, esimerkiksi ”...koska tarvis nii paljon apua ja en mä varmaa ees tietäis kaikkea.” Loput neljä vastaajaa kertoivat uskovansa, että voisivat toimia turvallisesti internetissä ilman kasvatustakin. Yksi heistäkin kuitenkin kuvasi saamansa kasvatuksen merkitystä: ”joo varmaan kyllä ehkä mutta .. öö kyllä se on todella hyvä asia että mä oon sitä saanu ja osaan vähä liikkua netissä silleen niin sanotusti varovaisesti...”

## 5.2 Minkälaisiin verkkoturvallisuusasioihin lapset raportoivat kodin ja koulun heitä opettavan?

Toinen tutkimuskysymys keskittyi siihen, minkälaisia sisältöjä vastaajat raportoivat heidän saamassaan kasvatuksessa olevan. Toisin sanoen kysymyksessä selvitetään toimintatapoja ja käytänteitä, mihin vastaajien saama kasvatusta on heitä ohjeistanut. Aineistosta selvisi, että opetusta saadaan pääasiassa kotona, ja kodin ja koulun kasvatustavat eivät poikkea toisistaan. Yksi vastaajista kertoi erona olevan, että: ” *no koulussa niiku annetaa niiku... sulle sanotaa vaikka että no meppä tähä linkkii nii sillo sää kirjotat sen linkin, mutta kotona ainaki sillon ku mua kasvatettiin sillee nii mulle laitettiin se linkki jo valmiiksi siihe.*” Kodin ja koulun välisen kasvatuksen erot jätetään kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska aineistossa ei niitä konkreettisesti esiintynyt. Taulukossa 2 on kuvattu, mihin asioihin verkkoturvallisuuskasvatusta on vastaajia opettanut.

### TAULUKKO 2.

*Vastaajien raportoimat uhat, joista heille on opetettu (frekvenssijakauma).*

Vastaaja	Nettisivut	Tuntemattomat ihmiset	Varkauudet ja huijaukset	Virukset	Ikäraajat	Uhkien tunnistaminen
V1		X				X
V2	X		X			X
V3	X		X			X
V4	X		X			
V5	X		X		X	
V6	X		X	X		X
V7			X	X	X	
V8	X	X	X	X		X
V9	X	X		X		X
<b>f:</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

*Taulukossa 2 X ilmaisee, että vastaajan mukaan hänelle on opetettu yläsarakkeen tekijästä mahdollisena uhkana. Viimeisen sarakkeen ”Uhkien tunnistaminen” ilmaisee, että vastaajaa on opetettu tunnistamaan hänelle opetettuja uhkia.*

Vastaajien mukaan heille annetaan erilaisia toiminta- ja turvallisuusohjeita internetin käyttöön liittyen. Ohjeiden tarjoajana toimivat pääasiassa vanhemmat, mutta vastaajat ovat saaneet myös koulusta samanlaista ohjeistusta turvalliseen toimintaan. Yleisemmät turvalliseen toimintaan liittyvät ohjeet käsittelivät vastaajille sopivia nettisivuja, tuntemattomia käyttäjiä, tietojen varastamista ja huijauksia. Näiden lisäksi kolme vastaajista ilmaisi tietokonevirukset osana kasvatusta ja kahdelle oli opetettu, että henkilökohtaisten tietojen julkaisua pitää harkita. Seitsemän vastaajista mainitsi, että heille on opetettu verkkosivustoihin liittyvistä vaaroista, joita vastaajat kuvasivat seuraavasti:

*V3: ...ei mee johonki semmosille ihme sivustoille, joista ei tiää mitää...*

*V4: ei mene minnekään sivustoille, minne ei kannata mennä...*

*V6: ...pitää harkita, että mille sivustoille menee...*

*V8: ...ettei mee iha mihinkä tahansa sivuille.../... ei kato iha mitä tahansa videoita*

Kaksi vastaajaa mainitsi lisäksi, että heille on opetettu ikärajoista osana turvallista toimintaa internetissä. Nettisivustoihin liittyvät ilmaukset jäivät tasolle, jossa ilmaistaan harkintaa, millä sivustoilla vierailee. Verkkosivustoihin ja ikärajiin voi liittää yhteyden, ja oletettavasti näissä puhutaan lapsille haitallisesta sisällöstä. Tämä ei kuitenkaan suoraan ilmennyt vastaajien kuvauksissa muuten, kuin yhdessä vastauksessa: ”...kattoo videoita mitkä on itselle sopivia eikä mitää jännittäviä...”, joten vastaajien ilmauksista ei voi suoraan tehdä oletusta, että sivustoihin liittyen puhuttaisiin juuri haitallisesta sisällöstä. Nettisivustoihin liittyvät kysymykset ovat kuitenkin olleet keskeinen osa vastaajien saamaa kasvatusta.

Tietojen varastaminen ja huijaukset olivat myös yleinen asia, josta vastaajille oli kerrottu. Vastaajat liittivät tietojen varastamisen esimerkiksi raha-asioihin ”...vaikka varastaa sun tietoja ja vaikka joku pankkitilin tunnuksen...” sekä henkilötietoihin ”...jos joku menee sinne niin se tietää sun koko missä sä asut ja kaikki muut...” Huijauksia ei vastauksissa käsitelty enempää

muuten, kuin vastaajien kuvatessa, että heille on kerrottu niistä. Huijauksia ja tietojen varastamista käsiteltiin opetettuna asiana kuudessa vastauksessa, joiden lisäksi yksi vastaajista mainitsi oppineensa niistä itse.

Tuntemattomilta tulevia viestejä käsiteltiin kolmessa vastauksessa. Kasvatuksen myötä siihen liitettiin mahdollinen uhka, mutta uhkaa ei juurikaan käsitelty. Vastaajat välittivät kasvatuksen opettaneen, että ”...se vaikka kertoo että oon joku 12v tyttö ja sitte se voi olla joku ties kuka” sekä ”...jos joku tuntematon viestittellee nii se voi olla joku.” Vastaajien kuvauksissa kuitenkin voi ymmärtää, että tuntemattomat voivat toimia epärehellisesti.

Toimintaohjeet, joita vastaajat olivat saaneet turvalliseen internetin käyttöön, poikkesivat hie- man toisistaan. Kaikkia vastaajia oli kuitenkin ohjeistettu kertomaan kohtaamastaan uhkatilan- teesta tai vaarasta vanhemmilleen tai muulle luotettavalle aikuiselle. Kahdeksan vastaajista ker- toi, että he kertovat vanhemmilleen tai opettajalle, ja yksi vastaajista kertoi ilmoittavansa suo- raan virkavallalle kohdatessaan uhkia. Muut vastaajille opetetut toimintatavat vaihtelivat hie- man laajuudeltaan:

*V1: ”...mä otan siitä screenshotin ja estän sen ja reporttaan sen ja mää näytän mun vanhemmille ja sit ne tietää että kuka se on...”*

*V6: ”poistun sieltä sivustolta.”*

*V9: ”...niissä sovelluksissaha voi vaikka niinku ilmiantaa niitä käyttäjiä...”*

Yhtenevää opetetussa toimintatavassa oli kuitenkin aikuisille kertominen. Kaikki vastaajat ko- kivat, että heillä on turvallinen aikuinen kenen kanssa keskustella internetiin liittyvistä asioista.

Kuusi vastaajaa raportoi, että heille on opetettu mahdollisten uhkien ja vaarojen tunnistamista. Kaksi, joille ei ollut opetettu, kertoi oppineensa tunnistamaan niitä itse ja yksi kertoi, ettei ”ole ihan sata prosenttisen varma.” Vastauksissa, joissa ilmaistiin tarkemmin tunnistamiseen liitty- vistä tekijöistä, oli tulkittavissa mahdollisiin vaaroihin liittyvä outous ja epäilyttävyys. Vastaa- jat käyttivät ilmaisuja, kuten ”se on vähä niiku outoa” ja ”kysymyksiä jostain ihme sivuilta.” Tutkittavien ilmauksista on havaittavissa, että on heidän harkintansa varassa, mikä on ”outoa” tai ”epäilyttävää.” Haastattelussa ei kuitenkaan kysytty, onko vastaajille opetettu oudoista tai epäilyttävistä asioista internetissä, joten tämän aineiston perusteella ei voida tehdä oletuksia siihen liittyen.

## 6 Pohdinta

Analyysi ja tulkinta eivät kuitenkaan jää tulosten esittelyyn, vaan niitä verrataan aikaisempaan teoriatietoon ja tutkimuksiin (Eskola, 2018, s. 192). Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiseksi viidesluokkalaiset kokevat saamansa verkkoturvallisuuskasvatuksen. Keskeisenä tutkimuksessa oli tuoda esiin vastaajien kuvauksia kasvatuksen antajista, toteutustavoista sekä kasvatuksen sisällöstä. Keskeisenä löydöksenä tutkimusongelman kannalta selvisi, että vastaajat ovat tyytyväisiä saamaansa verkkoturvallisuuskasvatukseen ja sen toteutustapoihin. Suurin osa vastaajista kokee verkkoturvallisuuskasvatuksen merkityksen sellaiseksi, ettei voisi käyttää internetiä turvallisesti ilman saamaansa kasvatusta. Vastaajat raportoivat kasvatuksen sisältöön liittyvän toimintaohjeita, kuten ohjeet kertoa aikuiselle, sekä opetukset erilaisista internetin mahdollisista vaaroista. Tässä kappaleessa tarkastellaan tutkimustuloksia yleisesti ja verrataan niitä aikaisempaan tutkimukseen ja teoriapohjaan. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksen onnistumista, hyödyllisyyttä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 6.1 Johtopäätökset

Tutkimuksessa mukana olleet viidesluokkalaiset tukivat Chaudronin ja kollegoiden (2018) kuvausta siitä, että lapset käyttävät internetiä pääasiassa viihteeseen, kuten videoiden katseluun ja pelaamiseen (Chaudron ym., 2018, s. 34). Verkkoturvallisuuskasvatuksen antajaan liittyen kaikki vastaajat kertoivat vanhempien antaneen kasvatusta turvalliseen internetin käyttöön, ja Livingstonen ja Byrnen (2015) mukaan vanhemmat nähdäänkin päävastuussa kasvatuksesta (Livingstone & Byrne, 2015, s. 28). Kodin lisäksi koulu on keskeinen paikka kasvatuksen toteuttajana (Hartikainen ym., 2019, s. 20), ja vastaajista viisi kuvasi koulun opettaneen heille turvallisesta internetin käytöstä. Kodin ja koulun lisäksi kasvatuksesta huolehtii julkiset palvelut, kuten poliisi (Wojniak & Majorek, 2016, s. 135; Hartikainen, 2017, s. 95), joihin liittyen vastaajat huomioivat koulu- ja nettipoliisin. Kasvatuksen antajiin liittyen vastaajat myötäilivät aiempia tutkimuksia ja teoriatietoa aiheesta.

Tutkimukseen osallistuneet ilmaisivat kaikki, että heillä on turvallinen aikuinen, kenen kanssa he voivat keskustella internetissä tapahtuvista asioista. Smahel ja kollegat (2020) raportoivat myös, että lapset tukeutuvat pääasiassa vanhempiinsa kohdatessaan haitallista sisältöä (Smahel ym., 2020, s. 8), ja Haasion (2016) mukaan vanhempien ja lasten välinen vuorovaikutus on keskiössä, kun lapset opettelevat turvallista internetin käyttöä (Haasio, 2016, s. 16). Vastaajilla

on käsitellyssä aineistossa hyvät edellytykset siihen, että he pystyvät keskustelemaan vanhempiensa kanssa ja saamaan apua ongelmatilanteissa. Vaikka vastaajat kokevat, että heillä on turvallinen aikuinen, kenen kanssa keskustella asioista, on Livingstone ja Byrnen (2015) mukaan keskusteluissa haasteena vuorovaikutuksen avoimuus (Livingstone & Byrne, 2015, s. 28). Aineistossa ei esiinny vastaajien kokemuksia vuorovaikutuksen avoimuudesta, joten mahdollisena jatkotutkimuksena olisi selvittää, millaiseksi lapset itse kokevat vuorovaikutuksen ja kertovatko he todella kaikista asioista vanhemmilleen.

### *Minkälaiseksi lapset kokevat saamansa verkkoturvallisuuskasvatuksen?*

Lasten omista kokemuksista ja mielipiteistä ei juurikaan ole aikaisempaa tutkimusta. Tässä tutkimuksessa selvisi kaikkien vastaajien olevan tyytyväisiä saamaansa verkkoturvallisuuskasvatukseen. Vastaajat kokivat kasvatuksen hyödylliseksi, ja kasvatustavat olivat heidän kuvauksissaan mielekkäitä. Suurin osa vastaajista kuvasi kasvatuksesta saadun hyödyn sellaiseksi, etteivät he voisi käyttää internetiä turvallisesti ilman saamaansa kasvatusta. Vastaajat ilmoittivat kasvatuksen olevan pääasiassa vanhemmilta ja koulusta saatavaa, enimmäkseen puheen kautta toteutettavaa kasvatusta. Hartikainen (2017) kuvaakin aktiivisen vaikuttamisen olevan yleinen tapa vaikuttaa lasten turvalliseen internetin käyttöön (Hartikainen, 2017, s. 95), jolloin tämä tutkimus tukee teoriaa kasvatuksen toteutuksesta. Aikaisempaan tutkimukseen tämä tutkimus lisää lasten näkökulman, jonka mukaan vastaajat itsekin raportoivat aktiivisen vaikuttamisen olevan hyvä kasvatustapa. Vastaajat kuvasivat vanhempien ja kavereiden näyttäneen heille, miten eri asiat toimivat. Shinin (2018) mukaan vaikuttamisen tapana yhteisellä käytöllä tai jaetulla kokemuksella internetiä käytetään yhdessä (Shin, 2018, s. 4), johon liittyen vastaajat esimerkiksi ilmaisivat, että: ”*mä oon kysyny vaikka kavereilta apua*”. Yhteiskäyttöä tai jaettua kokemusta ei raportoitu niin keskeisesti, kuin puheen kautta toteutettavaa kasvatusta, mutta vastaajat kuitenkin liittivät yhteisen käytön opettamiseen tai kasvattamiseen. Hartikainen (2017) selvitti, että lapset voivat vaikuttaa vertaistensa turvalliseen internetin käyttöön (Hartikainen, 2017, s. 95), ja kaksi vastaajaa kertoi varoittavansa kavereitaan kohtaamistaan uhkista tai vaaroista. Rajoittava vaikutus turvalliseen internetin käyttöön oli esillä kolmessa vastauksessa, ja sillä tarkoitetaan Shinin (2018) mukaan erilaisia sääntöjä tai kieltoja, joilla lasten netin käyttöä kontrolloidaan (Shin, 2018, s. 4). Kolme vastaajaa kertoi heidän perheensä käyttävän Googlen Family Link -sovellusta, jolla Googlen mukaan voidaan esimerkiksi hallinnoida lasten käyttämien

laitteiden sovelluksia ja seurata laitteen käyttöä (Google: Family Link). Vastaajat kertoivat esimerkiksi kysyvänsä sovelluksen kautta luvan muiden sovellusten lataamiseen tai heidän vanhempiansa ottavan välillä tiettyjä sovelluksia pois käytöstä sovelluksen avulla.

Tuloksista ilmenee, että ne ovat samansuuntaisia aiemman tutkimuksen ja teoretiedon kanssa verkkoturvallisuuskasvatuksen antajasta. Vastaajat itse kokevat käytetyt kasvatustavat, jotka toteutetaan pääasiassa keskusteluiden kautta, hyviksi tavoiksi opettaa verkkoturvallisuudesta ja ovat tyytyväisiä saamaansa kasvatukseen. Vastaajat pääasiassa ymmärtävät itsekkin saamansa kasvatuksen merkityksen. Jatkotutkimusmahdollisuuksina voisi kysymysten asettelulla selvittää lasten omia kehitysideoita kasvatuksen toteutukseen. Tämän tutkimuksen aineiston keräämisessä kysymyksenasettelu oli sellainen, että kysymykset käsittelivät vain vastaajien saamaa kasvatusta. Alasuutarin (2005) mukaan haastatteluasetelmaan voi liittyä lapsen halu vastata kysymykseen ”oikein” (Alasuutari, 2005, s. 150), joten jos tutkimus toteutettaisiin samasta aiheesta, mutta erilaisilla kysymystenasetteluilla, voisi vastaukset ja tulokset sitä kautta olla erilaisia. Jatkotutkimuksen kautta voitaisiin tarkemmin selvittää, miksi puheen kautta toteutettava kasvatusta koetaan hyväksi, tai kerätä koettuun tyytyväisyyteen liittyen mielipiteitä siitä, miten kasvatusta voitaisiin kehittää vielä paremmaksi.

### *Minkälaisiin verkkoturvallisuusasioihin lapset raportoivat kodin ja koulun heitä opettavan?*

Vastaajien saama kasvatusta on onnistunut ohjaamaan vastaajia kertomaan kohtaamistaan uhkista tai vaaroista. Tämän lisäksi kasvatusta on sisältänyt muita toimintaohjeita, jotka liittyvät esimerkiksi haitalliseen sisältöön tai internet-sivustoihin ja niitä koskeviin rajoituksiin. Tulosten mukaan vastaajat tietävät internetin mahdollisista uhkista tai vaaroista sekä toiminnasta, joka saattaa sisältää mahdollisen uhan tai vaaran. Vaarojen tunnistamista ei kuitenkaan ollut opetettu kaikille vastaajille. Kasvatussisältöön liittyen vastaajille opetetut ohjeet eivät olleet kovin konkreettisia, vaan vastaajat kertoivat tunnistavansa uhkia ”outoina” tai ”epäilyttävinä.” Vastaajat eivät kuvanneet, miksi tietyt sivustot ovat kyseenalaisia tai mitkä asiat internetissä ovat outoja tai epäilyttäviä. Finkelhor ja kollegat (2021) huomioivat, että jos lapsille opetettavat, internetin käyttöön liittyvät ohjeet ovat kovin abstrakteja, konkreettinen uhka voi jäädä lapsille epäselväksi (Finkelhor ym., 2021). Haastatteluissa lapsilta ei kysytty tarkemmin konkreettisesti sidottuna uhkaavista asioista, mutta kuvaukset mahdollisista vaaroista ja opetuksista olivat yleisellä tasolla esitettyjä, eikä niihin paneuduttu kovin syvästi. Hartikaisen (2017) mukaan lapset ovat itse toivoneet turvalliseen internetin käyttöön liittyvää kasvatusta konkreettiasidonnaisuutta

ja vaarojen tunnistamista (Hartikainen, 2017, s. 98–99), mutta ainakaan tähän tutkimukseen osallistuneet vastaajat eivät ilmaisseet vastauksia konkreettisella tasolla. Myös kuvaukset vaarojen tunnistamiseen liittyvästä opetuksesta jäivät ilman tarkempia selityksiä. Kuudelle vastaajista oli opetettu uhkien tunnistamista, mutta oppimisen kannalta olisi keskeistä ymmärtää, mitä uhkia voidaan tunnistaa ja millä tavalla. On myös kiinnitettävä huomiota vastaajiin, joille ei ole opetettu uhkien tai vaarojen tunnistamista.

Vastaajille opetetaan erilaisia toimintaohjeita ja internetin mahdollisia vaaroja. Tulosten pohjalta voi tehdä kuitenkin varovaisen johtopäätöksen siitä, että opettavat sisällöt mahdollisista vaaroista jäävät pintapuolisiksi ja vastaajat eivät tarjonneet konkreettisia tietoja siitä, miksi on turvallista olla menemättä esimerkiksi tietyille sivustoille. Tulkinta tehdään sen perusteella, etteivät vastaajat nostaneet tähän liittyvää tietoa esille. Tämä kuitenkin voi olla selvitetävissä jatkotutkimuksen avulla. Tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoituksena selvittää kasvatussisällön konkreettisuutta, mutta vastausten perusteella sisältö jää hieman abstraktille tasolle, tai ainakaan vastaajat eivät ilmaisseet sisältöön liittyvää konkretiaa. Jatkotutkimusmahdollisuuksina verkkoturvallisuuteen liittyvän kasvatuksen sisältöön liittyen, olisi kasvatuksen kehittämisen kannalta tärkeää keskittyä siihen, ymmärtävätkö lapset opetuksen sisällön. Jos lapsille opetetaan uhkista ja vaaroista, joita he eivät ymmärrä, ei kasvatus välttämättä pääse kovin syvälliselle tasolle. Lisäksi vaarojen tunnistamiseen liittyvä selvitys on tämän tutkimuksen pohjalta paikallaan. Tarvitaan lisää tutkimusta siitä, kuinka konkreettisesti lapset ymmärtävät internetissä esiintyvät mahdolliset uhat tai vaarat, ja kuinka hyvin lapset pystyvät saamansa kasvatuksen perusteella tunnistamaan vaaroja ja toimimaan niiden kanssa.

## **6.2 Tarkastelu**

Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää lasten kokemuksia heidän saamastaan verkkoturvalisuuskasvatuksesta. Tutkimuksen lähtökohtana on ollut lasten lisääntyvä pääsy käyttämään verkkoympäristöjä, josta seuraa tarve opettaa lapsille turvallista ja vastuullista internetin käyttöä. Tutkimus on pystynyt osoittamaan yleisellä tasolla lasten käsityksiä verkkoturvaluuskasvatuksesta ja tukemaan aiemman tutkimuksen ja teorian tiedon luomia käsityksiä. Tutkimuksen lähtökohtien kannalta olennaista tutkimuksen tuloksissa on se, että kaikille vastaajille on opetettu turvallisesta internetin käytöstä, ja vastaajat ovat muodostaneet käsityksen, minkälaista turvallinen internetin käyttö on. Tämän tutkimuksen ehdottamat, aineiston ja sen analyysin



kautta saadut tulokset syventävät käsitystä tutkittavasta ilmiöstä, mitä Laine (2018) kuvaa fenomenologisen tutkimuksen onnistumista implikoivana tekijänä (Laine, 2018, s. 41). Käsiteltävä aihealue on kuitenkin laaja, ja asetettuihin tutkimuskysymyksiin on pystytty selvittämään vastauksia yleisellä tasolla. Tutkimustuloksia voitaisiin mahdollisesti syventää, jos tutkimuksen osa-alueita pilkottaisiin pienempiin osiin, jolloin yhdessä tutkimuksessa perehdyttäisiin suppeammin rajattuun tutkimusongelmaan. Tätä kautta voitaisiin selvittää tässä tutkimuksessa avoimeksi jääneisiin, analyysin aikana heränneisiin kysymyksiin mahdollisia vastauksia, jolloin saataisiin tarkempaa tietoa lasten internetin käyttöön liittyvistä kysymyksistä. Käsiteltävään ilmiöön liittyen haasteena tutkimuksessa oli myös se tosiasia, että vastaajilla oli välillä vaikeuksia erottaa, mitkä asiat he ovat oppineet itse, ja mitkä puolestaan ovat opetettuja. Lisäksi kasvatuksen antajaan liittyvät kysymykset eivät välttämättä ole kovinkaan selkeitä, jos vastaaja ei tarkasti muista, kuka hänelle on eri asioita opettanut. Tämä ongelma voisi olla ohitettavissa tutkimusongelmalla, joka keskittyy pelkästään yhteen kasvatuksen antajaan, kuten vanhempiin tai kouluun, jolloin vastaajalla voi olla helpompi yhdistää kasvatusta tiettyyn kontekstiin. Lisäksi haasteena tutkijan kannalta on tehdä jäsennyksiä, jos samoja sisältöjä on opetettu eri yhteyksissä. Vastaavasti tutkittavan ilmauksista voi jäädä peittoon se, jos sama asia on opetettu eri yhteyksissä, mutta tutkittava nimeää pelkästään toisen.

Yleiselle tasolle jäävä kuvaus voi johtua myös käytetystä tutkimusmenetelmästä, joka pyrkii lähtökohtaisesti aineiston kuvaamiseen sellaisena, kuin vastaajat kokemuksensa ilmaisevat. Myös erilainen lähestymistapa voi tarjota erilaisia tuloksia. Kun Moustakas (1994) mukaisesti fenomenologia luottaa tutkittavien kokemuksiin ensisijaisena tiedonlähteenä sellaisenaan omassa kontekstissään (Moustakas, 1994, s. 58), voi esimerkiksi diskurssianalyysi tarjota toisenlaisia tuloksia, jossa Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan deskriptioita ei ymmärretä todellisuuden heijastuksina, vaan vastauksia tarkastellaan kulttuurisessa kontekstissa (Eskola & Suoranta, 1996, s. 106). Tässä tutkimuksessa fenomenologisen metodin rajoitus on vaikuttanut niin, että aineistoa ja tuloksia on käsitelty pelkästään vastaajien ilmausten perusteella, ja tarkasteluun ei ole vaikuttanut esimerkiksi juuri kulttuurinen konteksti. Tulokset voisivat olla hieman kattavampia, jos aineiston ilmauksista olisi tehty vapaammin olettamuksia.

Tutkielman teoreettinen viitekehys tarjoaa tutkittavasta aiheesta tietoa, joka toimii empiirisen tutkimuksen pohjana. Tutkimuksen tuloksia voidaan näin verrata aiempaan teoriaan, mikä auttaa osoittamaan, mitä uutta tietoa tutkimus on tarjonnut. Teoreettinen viitekehys on koottu koko aihepiiri, lasten internetin käyttö ja turvalliseen internetin käyttöön kasvattaminen, silmällä pi-

täen, ja teoreettiseen viitekehykseen on koottu mahdollisimman tuoretta tutkimustietoa. Teoreettinen viitekehys käsittelee pitkälti verkkoturvallisuuskasvatusta erityisesti kasvattajan näkökulmasta. Tutkimus on puolestaan toteutettu kasvatuksen vastaanottajien näkökulmasta, jolloin analyysin tuloksia yhdistetään eri näkökulmista toteutettuihin tutkimuksiin. Vastauksista löytyy paljon yhtäläisyyksiä aiempaan tutkimukseen, mutta aiheesta tarvittaisiin lisätutkimusta erityisesti lasten näkökulmasta, jotta kasvatusta voitaisiin kehittää, eikä tarkastella pelkästään kasvatuksen toteuttamistavan muotoa tai lasten internetinkäyttöön liittyviä haittoja.

Puhtaasti lasten internetin käyttöä käsitteleviä tutkimuksia on vähän, kun taas esimerkiksi lasten internetin käyttöön liittyviä ongelmia on tutkittu paljon. Myös tässä tutkimuksessa käsitellään uhkia ja vaaroja, joita lapset kohtaavat internetissä. Vastaajat tuovat niitä itse esiin, kun käsitellään turvallista internetin käyttöä ja asioita, joita heille on opetettu. On mahdollista, että kasvatusta on muototunut sellaiseksi, että usein kasvatusta tarvitaan pelkästään siksi, että vältetään uhkia, mutta tähänkin tarvitaan lisää tutkimusta. Tutkimus tuo kuitenkin uutta tietoa lasten omista kokemuksista, jotka tähän tutkimukseen osallistuneiden vastaajien mukaan ovat verkkoturvallisuuskasvatuksesta positiivisia. Tutkittavat olivat saman ikäisiä ja samasta koulusta, joten tulokset eivät vielä sellaisenaan ole kovinkaan yleistettävissä, mutta ne voivat toimia pohjana jatkotutkimukselle. Grönforsin (1982) mukaan induktiivisessa päättelyssä voidaan muodostaa jatkotutkimukselle teoriapohjaa, jolloin muodostettuja teoreettisia johtopäätöksiä voidaan hyödyntää jatkotutkimuksessa hypoteesina ja todennettavana tekijänä (Grönfors, 1982, s. 32–33). Tämän tutkimuksen hyödynnettävinä, testattavina johtopäätöksinä voidaan pitää kasvatuksen antajiin, kasvatustapoihin sekä vastaajien kokemuksiin perustuvia kuvauksia, joissa vastaajat ilmaisevat olevansa tyytyväisiä verkkoturvallisuuskasvatukseen ja sen toteutustapoihin.

Tutkimustulosten hyödynnettävyys liittyy pääasiassa kasvatuksen antajiin, eli vanhempiin ja kouluihin. Tutkielma tarjoaa tietoa lasten internetin käytöstä, verkkoturvallisuuskasvatuksesta sekä empiirisen tutkimuksen kautta lasten omista kokemuksista. Tutkimusta voidaan hyödyntää kasvatuksessa koti- ja kouluympäristössä. Kasvattajiin ja jatkotutkimusmahdollisuuksiin liittyvä hyödynnettävyys, jota tämän tutkielman pohjalta voi tehdä, on selvittää lasten todellista ymmärrystä heille opetuista asioista internetin käytössä. Lisäksi tulisi huomioida opetuksen yhteydessä, miten lapsia opetetaan tunnistamaan mahdollisia uhkia tai vaaroja. Jatkotutkimuksessa voidaan selvittää, kuinka lapset itse hahmottavat heille opetetun sisällön. Kasvattajat voi-

vat tehdä tätä keskusteluiden kautta ja huomioida, ymmärtävätkö lapset todella, mitä heille opetetaan. Kasvattajiin liittyviin ehdotuksiin sisältyy myös oletus, että kasvattajat itse ymmärtävät, mitä asioita he lapsille opettavat, ja miksi.

## Lähteet

- Alasuutari, M. (2005) *Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa?* Teoksessa: Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino. Tampere.
- Alasuutari, P. (1994) *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino. Tampere.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1992) *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Allyn and Bacon. A Division of Simon & Schuster, Inc. Needham Heights, MA.
- Chaudron, S. (2015) *Young Children (0–8) and Digital Technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. EUR 27052. Luxembourg (Luxembourg): Publications Office of the European Union. 2015. Haettu: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>.
- Chaudron, S., Di Gioia, R. & Gemo, M. (2018) *Young Children (0–8) and Digital Technology – A qualitative study across Europe*. EUR 29070. Publications Office of the European Union. Luxembourg. Haettu: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110359>.
- Creswell, J. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, California.
- Dooley, J. & Scott, A. (2013) *Online Social Networking Behaviours, Cyber Bullying, Mental Health and Behavioural Functioning in Australian Students*. Teoksessa: Hanewald, R. (toim.) *From Cyber Bullying to Cyber Safety. Issues and Approaches in Educational Contexts*. (s. 117–130.) Nova Science Publishers, Inc. New York.
- Duerager, A. & Livingstone, S. (2012) *How can parents support children's online safety?* EU Kids Online. Lontoo. Iso-Britannia. Haettu: <http://eprints.lse.ac.uk/42872/>.
- Edwards, S., Nolan, A., Henderson, M., Mantilla, A., Plowman, L. & Skouteris, H. (2018) *Young children's everyday concepts of the internet: a platform for cyber-safety education in the early years*. British Journal of Educational Technology. 49 (1). (s. 45–55). Haettu: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12529>.
- Eskola, J. (2018) *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 180–200). PS-kustannus. Jyväskylä. Haettu: [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9916230163906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916230163906252). [Adobe Digital Editions].

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi.
- Finkelhor, D., Jones, L. & Mitchell, K. (2021) *Teaching privacy: A flawed strategy for children's online safety*. *Child Abuse & Neglect*. 117. Elsevier. Haettu: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105064>.
- Forss, M. (2019) *Älylaitteet ja niiden käyttöön liittyvät turvallisuusuhat*. Teoksessa: Kosola, S., Moisala, M. & Ruokoniemi, P. (toim.) *Lapset, nuoret ja älylaitteet: taiten tasapainoon*. (s. 113–128.) Duodecim. Haettu: [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9916523903906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916523903906252). [Lukuohjelma: Adobe Digital Editions].
- Giorgi, A. (1985) *Sketch of a Psychological Phenomenological Method*. (s. 8-23). Teoksessa: Giorgi, A. (toim.) *Phenomenology and Psychological research*. Duquesne University Press. Pittsburgh.
- Google. *Family Link*. Haettu: <https://families.google.com/intl/fi/familylink/>.
- Grönfors, M. (1982) *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Werner Söderström Osakeyhtiö. Helsinki.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016) *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. *Gaudeamus Oy*. Helsinki.
- Haasio, A. (2016) *Koukussa nettiin. Lapset, nuoret ja verkon vaarat*. BTJ Finland Oy. Helsinki.
- Haasio, A. (2013) *Netin pimeä puoli*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki.
- Hadjipanayis, A., Efstathiou, E., Altorjai, P., Stiris, T., Valiulis, A., Koletzko B. & Fonseca, H. (2019) *Social media and children: What is the paediatrician's role?* *European Journal of Pediatrics*. 117. (s. 1605–1612.) Haettu: <https://doi.org/10.1007/s00431-019-03458-w>.
- Hartikainen, H., Iivari, N. & Kinnula, M. (2019) *Children's design recommendations for online safety education*. *International Journal of Child-Computer Interaction*. 22. Haettu: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.100146>.
- Hartikainen, H. (2017) *Malice in Wonderland: children, online safety and the wonderful world of web 2.0*. Väitöskirjatutkimus. Oulun yliopisto. Tieto- ja sähkötekniikan tiedekunta. Haettu: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526217314>.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997) *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Huhtala, N. (2013) *Verkkokiusaaminen lasten ja nuorten nettimaailman haasteena*. Teoksessa: Kupiainen, R., Kotilainen, S., Nikunen, K. & Suoninen, A. (toim.) *Lapset netissä – puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. (s. 44–53.) Mediakasvatusseura.

- Helsinki. Haettu: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online/participating-countries/finland>.
- Keane, T. & Sterling, L. (2013) *Providing a Healthy Digital Environment, Aligning Policy with Teacher, Student and Parent Expectations*. Teoksessa: Hanewald, R. (toim.) *From Cyber Bullying to Cyber Safety. Issues and Approaches in Educational Contexts*. (s. 41–58.) Nova Science Publishers, Inc. New York.
- Keeley, B. & Little, C. (2017) *The State of the World's Children 2017: Children in the Digital World*. United Nations Children's Fund. (UNICEF). Haettu: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017>.
- Kiviniemi, K. (2018) *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 62–74). PS-kustannus. Jyväskylä. Haettu: [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9916230163906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916230163906252). [Adobe Digital Editions].
- Korhonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S. (2019) *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki. Haettu: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>.
- Kotilainen, S. & Suoninen, A. (2013) *Tyttöjen ja poikien nettikulttuurit mediakasvatuksen haasteena*. Teoksessa: Kupiainen, R., Kotilainen, S., Nikunen, K. & Suoninen, A. (toim.) *Lapset netissä – puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. (s. 16–24.) Mediakasvatusseura. Helsinki. Haettu: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online/participating-countries/finland>.
- Kowalski, R. & Limber, S. (2013) *Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying*. *Journal of Adolescent Health*. 53 (s. 513–520). Haettu: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>.
- Krivokapi, D. (2015) *Who Should Take Care of Identity, Privacy and Reputation?* Teoksessa: Cortesi, S. & Gasser, U. (toim.): *Digitally Connected: Global Perspectives on Youth and Digital Media*. (s.35–39). The Berkman Center for Internet & Society at Harvard University. Haettu: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2585686>.
- Kupiainen, R. (2013) *EU-kids online – Suomalaislasten netin käyttö, riskit ja mahdollisuudet*. Teoksessa: Kupiainen, R., Kotilainen, S., Nikunen, K. & Suoninen, A. (toim.) *Lapset ne-*

- tissä – puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä. (s. 6–15.) Mediakasvatustuseura. Helsinki. Haettu: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online/participating-countries/finland>.
- Laine, T. (2018) *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 25–42). PS-kustannus. Jyväskylä. Haettu: [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9916230163906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916230163906252). [Adobe Digital Editions].
- Langran, E. (2013) *The Parent-Child Disconnect in Social Networking and Internet Safety*. Teoksessa: Hanewald, R. (toim.) *From Cyber Bullying to Cyber Safety. Issues and Approaches in Educational Contexts*. (s. 101–116.) Nova Science Publishers, Inc. New York.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2010) *Foreword (or, Beyond 'Reify, Measure and Treat'*. Teoksessa: Shariff, S. & Churchill, H. (toim.) *Truths And Myths of Cyber-bullying: International Perspectives on Stakeholder Responsibility and Children's Safety*. (s. xi–xvii) Peter Lang Publishing, Inc. New York.
- Latomaa, T. (2005) *Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä*. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. (s. 17–88). Dialogia Oy. Helsinki.
- Lehtomaa, M. (2005) *Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen*. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. (s. 163–194). Dialogia Oy. Helsinki.
- Lichtman, M. (2013) *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. SAGE Publications, Inc. Thousand Oaks, California.
- Livinstone, S. (2011) *Internet, Children and Youth*. Teoksessa: Consalvo, M. & Ess, C. (toim.) *The Handbook of Internet Studies*. (s. 348–368). Blackwell Publishing Ltd. West Sussex. United Kingdom.
- Livingstone, S. & Byrne, J. (2015) *Challenges of Parental Responsibility in a Global Perspective*. Teoksessa: Cortesi, S. & Gasser, U. (toim.): *Digitally Connected: Global Perspectives on Youth and Digital Media*. (s. 26–29). The Berkman Center for Internet & Society at Harvard University. Haettu: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2585686>.
- Livingstone, S. & Bulger, M. (2013) *A Global Agenda for Children's Rights in the Digital Age. Recommendations for Developing UNICEF's Research Strategy*. UNICEF Office of Research. Florence. Haettu: <https://www.unicef-irc.org/publications/702-a-global-agenda-for-childrens-rights-in-the-digital-age-recommendations-for-developing.html>.

- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2018) *European research on children's internet use: assessing the past and anticipating the future*. *New Media & Society*. 20 (3). (s. 1103–1122.) Haettu: <https://doi.org/10.1177%2F1461444816685930>.
- Maher, D. (2013) *Cyber Sfaety and Young People: From Practice to Policy*. Teoksessa: Hanewald, R. (toim.) *From Cyber Bullying to Cyber Safety. Issues and Approaches in Educational Contexts*. (s. 59–74). Nova Science Publishers, Inc. New York.
- McQuade, III, S., Colt, J. & Meyer, N. (2009) *Cyber Bullying: Protecting Kids and Adults from Online Bullies*. Praeger Publishers. Westport.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. (s. 9–24.). Gaudeamus Oy. Helsinki. Haettu: [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9915280463906252#versions](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9915280463906252#versions).
- Moustakas, C. (1994) *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, California.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Helsinki. Haettu: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>.
- Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Ylöstalo, H. (2015) *Kokemuksia kokemuksista. Tutkimustiedon palauttaminen kentälle*. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivalukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 221–245). Tampere University Press. Tampere. Haettu: [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9915446703906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9915446703906252). [Adobe Digital Editions].
- Patterson, A., Ryckman, L. & Guerra, C. (2022) *A Systematic Review of the Education and Awareness Interventions to Prevent Online Child Sexual Abuse*. *Journal of Child and Adolescent Trauma*. Haettu: <https://doi.org/10.1007/s40653-022-00440-x>.
- Perttula, J. (1995) *Kokemus fenomenologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere.
- Perttula, J. (2005) *Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria*. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkintaymmärtäminen*. (s. 115–162). Dialogia Oy. Helsinki.
- Polanin, J., Espelage, D., Grotmeter, J., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., El Sheikh, A., Torgal, C. & Robinson, L. (2021) *A Systematic Review and Meta-analysis of Interventions to Decrease Cyberbullying Perpetration and Victimization*. *Prevention Science*. Haettu: <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01259-y>.



- Saarikivi, K. & Martikainen, S. (2019) *Älylaitteet, tunteet, empatia ja vuorovaikutus*. Teoksessa: Kosola, S., Moisala, M. & Ruokoniemi, P. (toim.) *Lapset, nuoret ja älylaitteet: taiten tasapainoon*. (s. 24–41.) Duodecim. Haettu: [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9916523903906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916523903906252). [Adobe Digital Editions].
- Salo, M. & Pirkkalainen, H. (2019) *Älylaitteet ja stressi: aiheuttajat, seuraukset ja hallintakeinot*. Teoksessa: Kosola, S., Moisala, M. & Ruokoniemi, P. (toim.) *Lapset, nuoret ja älylaitteet: taiten tasapainoon*. (s. 77–87.) Duodecim. Haettu: [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9916523903906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916523903906252). [Adobe Digital Editions].
- Shariff, S. & Churchill, A. (2010) *Appreciating Complexity: Detangling the Web of Stakeholder Influence and Responsibility*. Shariff, S. & Churchill, H. (toim.) *Truths And Myths of Cyber-bullying: International Perspectives on Stakeholder Responsibility and Children's Safety*. (s. 1–26) Peter Lang Publishing, Inc. New York.
- Shin, W. (2018) *Empowered parents: the role of self-efficacy in parental mediation of children's smartphone use in the United States*. *Journal of Children and Media*. 12(4). (s. 465–477.) Haettu: <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2018.1486331>.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020) *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. *EU Kids Online*. Haettu: <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>
- Solomon, G. & Schrum, L. (2007) *Web 2.0. New tools, new schools*. International Society for Technology in Education. Eugene, Oregon.
- Stefkovich, J., Crawford, E. & Murphy, M. (2010) *Legal Issues Related to Cyber-bullying*. Teoksessa: Shariff, S. & Churchill, H. (toim.) *Truths And Myths of Cyber-bullying: International Perspectives on Stakeholder Responsibility and Children's Safety*. (s. 139–158) Peter Lang Publishing, Inc. New York.
- Suomessa asuvien 13–29-vuotiaiden Nuorten sosiaalisen median palveluiden käyttäminen ja läsnäolo (2019). Ebrand Group Oy ja Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. Haettu: <https://wordpress.ebrand.fi/somejanuoret2019/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki. Haettu: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>.

- Tuukkanen, T. (2014) *A Framework for Children's Participation in Online Environments*. Vaitöskirjatutkimus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto. Haettu: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5936-4>.
- Twigg, L., Duncan, C. & Weich, S. (2020) *Is social media use associated with children's well-being? Results from the UK Household Longitudinal Study*. *Journal of Adolescence*. 80. (s. 73–83.) Haettu: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.02.002>.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B. & Rots, I. (2010) *Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children*. *Computers and Education*. 55 s. 454–464. Haettu: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/j.compedu.2010.02.009>.
- Virtanen, J. (2011) *Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana*. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 155–217). Methelp Oy. Helsinki. Haettu: [https://oulu.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9911489363906252](https://oulu.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9911489363906252).
- Walsh, K., Pink, E., Ayling, N., Sondergeld, A., Dallaston, E., Tournas, P., Serry, E., Trotter, S., Spanos, T. & Rogic, N. (2022) *Best Practice Framework for Online Safety Education: Results from a rapid review of the international literature, expert review, and stakeholder consultation*. *International Journal of Child-Computer Interaction*. 33. Haettu: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2022.100474>.
- Wang, V. & Edwards, S. (2016) *Strangers are friends I haven't met yet: a positive approach to young people's use of social media*. *Journal of Youth Studies*. Haettu: <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2016.1154933>.
- Wernholm, M. & Reneland-Forsman, L. (2019) *Children's representation of self in social media communities*. *Learning, Culture and Social Interaction*. 23. Haettu: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100346>.
- Wojniak, J. & Majorek, M. (2016) *Children and ICT European Initiatives and Policies on Protecting Children Online*. *Universal Journal of Educational Research*. 4(1). (s. 131–136.) Haettu: <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040116>.
- Youn, S. (2008) *Parental Influence and Teens' Attitude Toward Online Privacy Protection*. *The Journal of Consumer Affairs*. 42(3): s. 362–388. Haettu: <https://www.proquest.com/docview/195905129/fulltextPDF/1777F572CFAB4946PQ/1?accountid=13031>.

# Liitteet

## Liite 1

Huoltajan suostumuslomake.

Hei!

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja olen tekemässä pro-gradu –tutkielmaa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lasten kokemuksia saamastaan verkkoturvalisuuskasvatuksesta. Keskeistä tutkimuksen kannalta on se, keneltä lapset raportoivat saaneensa kasvatusta turvalliseen internetin käyttöön ja millaiseksi lapset kasvatuksen kokevat. Tutkittavilta kerätään aineisto haastattelemalla vastaajia yksitellen niin, että haastattelutilanteessa on vain tutkittava ja haastattelija. Kysymykset käsittelevät lasten internetin käyttöä sekä tietoisuutta turvallisesta toiminnasta verkossa. Vastaukset kerätään 5. luokkalaisilta oppilailta. Haastattelut tallennetaan haastateltavan luvalla.

Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjetta ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista. Alle 15-vuotiaan lapsen tutkimukseen osallistumisesta päättää ensisijaisesti huoltaja. Tutkimus perustuu tutkittavan vapaaehtoisuuteen, ja tutkittavalla on milloin tahansa suostumuksestaan huolimatta oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Tutkittaville annetaan totuudenmukaista tietoa tutkimuksesta ja sen tavoitteista ymmärrettävällä tavalla.

Tutkimuksen vastaukset kerätään nimettömästi ilman taustatietoja, jolloin vastauksen ja tutkittavan välillä ei ole nähtävää yhteyttä. Kerättyä aineistoa analysoidaan tutkimukseen liittyvien lainalaisuuksien mukaisesti, ja kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Ystävällisin terveisin,

Simo Raappana

---

### *Haastateltava*

Osallistun tutkimukseen ja haastatteluani saa käyttää osana tutkittavaa aineistoa (rastita oikea vaihtoehto.)

Kyllä

Ei

*Huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumisesta*

Annan \_\_\_\_\_ huoltajana suostumuksen osallistua edellä kuvattuun  
(lapsen nimi)

tutkimukseen.

---

Allekirjoitus ja nimenselvitys

Simo Raappana

Oulun yliopisto

Pro-gradu -tutkielman ohjaaja:

siraappa@student oulu.fi

timo.pinola@oulu.fi

## Liite 2

### Haastattelurunko.

Tutkittavalle:

Tutkimus selvittää lasten kokemuksia verkkoturvallisuuskasvatuksesta. Verkkoturvallisuuskasvatus on kaikkea sellaista kasvatusta, jota lapsi on saanut turvalliseen internetin käyttöön liittyen. Esimerkiksi toimintaohjeita, miten netissä toimitaan turvallisesti ja tietoa netissä esiintyvistä vaaroista. Kasvatukseen liittyy, että joku on opettanut näitä asioita. Tutkimuksen kannalta olennaista on keneltä lapset kertovat saaneensa kasvatusta turvalliseen internetin käyttöön ja millaiseksi he sen kokevat.

- Lupa haastattelun tallennukseen?
- Onko haastateltava saanut tarpeeksi tietoa tutkimuksesta ja ymmärtänyt sen?
  
- Mitä yleensä teet netissä? Oletko pääasiassa opetellut käyttämään alustoja (esim. sovellukset, selaimet) itse, vai onko joku opettanut sinua käyttämään niitä? Kuka on opettanut käyttämään? Mitä?
  
- Minkälaista on turvallinen toiminta internetissä? (Mitä siihen liittyy, miten tulisi toimia...?)
- Kuka sinua on opettanut turvalliseen internetin käyttöön?
- Millä tavoilla kasvatus on toteutettu? (keskustelu, ohjeistus, harjoitukset....?)
- Ovatko kasvatustavat olleet hyödyllisiä? (tai mukavia, itselle mieluisia)
  
- Minkälaiseksi koet saamasi kasvatuksen turvalliseen internetin käyttöön? (hyvä, huono, tarpeellinen, turha...) (minkälaisia adjektiiveja – kuvailusanoja liittäisit)
- Onko sinulle opetettu tarpeellisia asioita turvallisesta internetin käytöstä? Mitkä asiat ovat olleet tarpeellisia? Entä turhia asioita?
- Onko eri paikoista saatu kasvatus ollut erilaista? Millä tavalla?
  
- Minkälaisia uhkia tai vaaroja tiedät netissä olevan? Onko sinulle kerrottu, että sellaisia on, vai oletko oppinut niistä itse? (sellaisia, joita voisit itse kohdata) Onko sinua opetettu tunnistamaan niitä? Kuka/ketkä sinua on opettanut tunnistamaan niitä?
  
- Jos kohtaat netissä itseäsi tai muita uhkaavia tilanteita, miten toimit? Kuka sinua on opettanut toimimaan näin?

- Pystytkö keskustelemaan vanhempasi tai muun luotettavan aikuisen kanssa siitä, mitä teet tai kohtaat internetissä? Kenen kanssa?
- Oletko tyytyväinen saamaasi verkkoturvallisuuskasvatukseen? Mitä asioita pitäisi mielestäsi opettaa lisää? Kenen pitäisi opettaa lisää? Miten?
- Koetko, että pystyisit käyttämään internetiä turvallisesti ilman verkkoturvallisuuskasvatusta? Miksi?

## Liite 3

### Yleinen kuvaus ilmiöstä

Käyttäessään internetiä vastaajat yleensä katsovat videoita ja pelaavat pelejä. Pieni osa selailee muuten vain sivustoja ja käyttää sosiaalisen median palveluita. Turvalliseen internetin käyttöön kasvattamisessa vastaajien vanhemmat ovat pääasiallinen tiedon lähde, ja kaikki vastaajat mainitsivat vanhempien opastaneen heitä turvalliseen internetin käyttöön. Osa koki myös muiden sukulaisten, kuten isovanhempien, tukeneen kasvatuksessa. Kodin lisäksi koulu on paikka, jossa kasvatusta turvalliseen internetin käyttöön annetaan, ja koulussa kasvatusta voi antaa opettajien lisäksi koulupoliisi.

Kaikilla vastaajilla oli turvallinen aikuinen, kenen kanssa keskustella internetissä tapahtuvista asioista. Verkkoturvallisuuskasvatus toteutetaan pääasiassa puheen kautta kertomalla tai keskustelemalla. Tämän lisäksi vastaajille oli näytetty yhteisen käytön kautta, miten eri asiat toimivat. Toteutetut kasvatustavat koettiin hyviksi ja hyödyllisiksi, ja vastaajat olivat tyytyväisiä saamaansa kasvatukseen. Turhaksi koettiin toisto. Kodin ja koulun kasvatustavat eivät juurikaan eroa toisistaan. Kotona hyödynnettiin myös Family Link -ohjelmaa.

Kasvatus on opettanut vastaajia olemaan menemättä sivustoille, joissa voi olla haitallista sisältöä, ja osa yhdisti tähän ikärajojen noudattamisen. Vastaajille on opetettu netissä olevan erilaisia huijareita ja käyttäjiä, jotka yrittävät varastaa tietoja sekä sivustoja, joista voi ladata viruksen. Vastaajat tiesivät myös tuntemattomien ihmisten yhteydenottojen olevan mahdollinen uhka. Kohdatessaan uhkia vastaajia oli opetettu kertomaan aikuiselle. Osa myös poistui sivustolta tai ilmoitti sivuston tai sovelluksen ylläpitäjälle. Vastaajien vanhemmat olivat pääasiassa opettaneet toimimaan tietyllä tavalla, mutta ohjeita saatiin myös koulusta, ja osa oli ymmärtänyt turvallista toimintaa itsekin. Mahdollisten uhkien tunnistamista oli opetettu kotona ja vähän koulussa. Osaa ei ollut opetettu tunnistamaan vaaroja. Puolet vastaajista koki, ettei voisi käyttää nettiä turvallisesti ilman saamaansa kasvatusta, puolet taas voisivat.