

1769

**TURVALLISUUSKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN
KEHITTELYÄ**

- Hätänumeron opettaminen kakkosluokkalaisille

Riitta Kangaskesti

**Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Kevät 1999**

TIIVISTELMÄ

Kangaskesti, R. 1999. Turvallisuuskasvatuksen opetussuunnitelman kehittelyä. Hätänumeron opettaminen kakkosluokkalaisille. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus, 132 s.

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut kehittää turvallisuuskasvatuksen teoreettista opetussuunnitelmaa ja tämän avulla tarkastella Keski-Suomessa toteutettua Jee Jelppii - Se on jee, joka jelppii -projektia, jonka tarkoituksena oli opettaa kakkosluokkalaiset soittamaan hätänumeroon 112.

Turvallisuuskasvatukseen liittyvää opetussuunnitelmaa ei ennestään ole. Tässä työssä kehitelty turvallisuuskasvatuksen opetussuunnitelman hahmotelma pohjautuu pääosin Banduran sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan, tapaturmateorioihin ja turvallisuus-käsitteen tarkasteluun. Näiden pohjalta turvallisuuskasvatuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi nousevat seuraavat asiat; lapselle tulee opettaa sellaisia tietoja ja taitoja, joiden avulla hän voi edistää sekä omaa että toisten turvallisuutta, lapsi omaksuu turvallisuutta edistäviä arvoja, kuten toisen ihmisen kunnioittaminen ja auttaminen, lapsi tiedostaa turvallisuuteen liittyvät oikeudet ja velvollisuudet ja toimii niiden mukaisesti, lapsi omaksuu omaa sekä ympäristön turvallisuutta edistävän elämäntavan sekä se että hän tuntee omat selviytymisvoimavaransa.

Jee Jelppii -projekti käynnistettiin Keski-Suomessa syksyllä 1996. Projektin tavoitteiksi asetettiin opettaa 2. luokan oppilaita havainnoimaan elinympäristönsä vaaroja, opettaa hätäilmoituksen tekeminen ja poistaa niitä pelkoja, joita hätäilmoituksen tekemiseen saattaa liittyä.

Jee Jelppii -projektia arvioitiin evaluaatiotutkimuksen näkökulmasta. Havaintoaineistoa kerättiin kyselylomakkeen avulla keskisuomalaisilta Jee Jelppii -kouluttajilta ja Jee Jelppii -oppituntia seuranneilta luokanopettajilta (N=29). Lisäksi yksittäisenä tapauksena seurattiin Jee Jelppii -oppituntia. Oppitunnin jälkeen haastateltiin kakkosluokkalaisia lapsia (N=12). Lisäksi kouluttaja arvioi pitämänsä oppituntia.

Jee Jelppii -projektia voidaan pitää onnistuneena, koska projektille asetetut tavoitteet saavutettiin hyvin, sen suunnittelussa oli otettu huomioon kahdeksan vuotiaan tapa oppia ja kaikki tutkimukseen osallistuneet pitivät kakkosluokkalaista sopivan ikäisenä harjoittelemaan hätäilmoituksen tekemistä.

Hakusanat: turvallisuuskasvatus, turvallisuus, hätänumero, tapaturmat, pelot, elämänhallinta, selviytyminen.

ESIPUHE

Tämä työ on avartanut näkemyksiäni siitä, mitä turvallisuuskasvatus on ja antanut uskoa siihen, että turvallisuuteen liittyvien asioiden opettaminen lapsille on erityisen tärkeää, mutta myös mukavaa ja haastavaa.

Kiitokseni haluan osoittaa Palosuojelun edistämisrahastolle, joka myönsi työlleni apurahan. Kiitokseni haluan esittää myös lukuisille palo- ja pelastusalalla toimiville henkilöille, joiden kanssa käytyt keskustelut ovat olleet opettavaisia. Suurin kiitokseni kuuluu kuitenkin työni ohjaajalle, erikoistutkija, PsT Eila Aarnokselle, jonka kanssa käytyt keskustelut ovat olleet antoisia ja kannustavia.

Uskon, että turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen puolesta kannattaa toimia.

Riitta Kangaskesti

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	3
1.1 Miksi turvallisuuskasvatus tutkimuskohteeksi?	3
1.2 Teoreettis-empiirinen tutkimustehtävä	6
2 TURVALLISUUS-KÄSITTEEN TARKASTELUA	8
3 SOSIAALIS-KOGNITIIVINEN TEORIA JA KOULUOPETUS	11
3.1 Kyky käyttää symboleja	13
3.2 Kyky sijaisoppimiseen	15
3.3 Kyky ennakointiin	16
3.4 Itsesäätelykyvyt	19
3.5 Kyky itserefleksioon	21
4 TURVALLISUUSKASVATUS SOSIAALIS-KOGNITIIVISEN TEORIAN VALOSSA	24
5 TAPATURMATEORIAT JA TURVALLISUUDEN OPETTAMINEN	29
5.1 Yksilöllisiin eroihin perustuvat teoriat	29
5.2 Yleisiin toimintaperiaatteisiin perustuvat teoriat	31
5.3 Tapaturmien torjunta teorioiden valossa	34
6 8-VUOTIAS LAPSI: KEHITYS, OPPIMINEN, ARKI JA ELÄMÄNHALLINTA	37
6.1 Teorioiden valossa ("Tällainen olen")	37
6.2 Lapsen pelot ("Minua pelottaa")	40
6.3 Lasten tapaturmat ("Minuun sattui")	42
6.4 Lapsi ja elämönhallinta ("Minä selviydyn")	45
7 TURVALLISUUSKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN HAHMOTTELUA	54
7.1 Turvallisuuskasvatuksen viitekehys	54
7.2 Kuka turvallisuutta opettaa?	56
7.3 Turvallisuuskasvatuksen tavoitteet	63
7.4 Turvallisuuskasvatuksen sisällöt	65
7.5 Mitä menetelmiä käytetään?	67
7.6 Miten arvioidaan?	69

8 ARVIOITAVANA JEE JELPPII -PROJEKTI	72
8.1 Jee Jelppii -projektin synty	72
8.2 Evaluaatiotutkimuksen tavoitteet, havaintoaineisto ja sen keruu	74
8.3 Koonti opettajien ja kouluttajien arvioinneista	78
8.3.1 Tavoitteet ja niiden toteutuminen	79
8.3.2 Jee Jelppii -materiaali	80
8.3.3 Opettajan ja kouluttajan arvioita kouluttajasta opetustilanteessa	82
8.3.4 Opettajat ja kouluttajat arvioivat lapsia opetustilanteessa	84
8.3.5 Onko hätäilmoituksen opettaminen sopivaa kakkosluokkalaisille?	86
8.3.6 Opettajat ja kouluttajat arvioivat käytännönjärjestelyjä	86
8.3.7 Jee Jelppii -projekti koulun opetuskentässä	87
8.4 Tapaustutkimus: Jee Jelppii -oppitunti	88
8.4.1 Havaintoja oppitunnista	88
8.4.2 Kouluttaja arvioi omaa oppituntiaan	90
8.4.3 Lasten haastattelut	91
8.5 Jee Jelppii -projektin tavoitteiden saavuttaminen	92
8.6 Evaluaatiotutkimuksen arviointi	94
9 JEE JELPPII -PROJEKTI - VALISTUKSESTA TURVALLISUUSKAS- VATUKSEEN	99
10 TURVALLISUUSKASVATUKSEN KÄSITTEEN KOMPONENTTIEN POHDINTAA	106
LÄHDELUETTELO	109
LIITTEET	119

1 JOHDANTO

“Turvallisuus ei ole aitojen panemista, vaan ovien avaamista.”

(Urho Kekkonen)

1.1 Miksi turvallisuuskasvatus tutkimuskohteeksi?

Tietoomme tulee joka päivä uutisia onnettomuuksista maassa, merellä ja ilmassa, kotona, koulussa, kotimaassa ja ulkomailla. Kuulemme sodista ja katastrofeista, tulipaloista ja muista onnettomuuksista. Katastrofit, onnettomuudet, kriisit ja stressi ovat siis osana arkea. Itsestään selvää ei ole se, että joku ammattiauttaja on heti saatavilla, vaan on löydettävä itsestään rohkea ja nokkela selviytyjä. Tällaisista tilanteista selviytyminen ei ole myöskään itsestään selvää, sillä silloinhan juuri joutuu kohtaamaan ns. elämän nurjan puolen. Samalla voi joutua kohtaamaan omat pelkonsa ja esimerkiksi oman ymmärtämisensä ja toimintakykynsä rajallisuuden. Tällaisten kriittisten tilanteiden aikana ja sen seurauksena saattaa ihmiskäsitys tai jopa maailmankuva muuttua.

Onkin olennaista, että pyritään estämään tai ainakin vähentämään onnettomuuksien kielteisiä vaikutuksia esimerkiksi keksimällä turvallisempia tai turvallisuutta lisääviä tuotteita, kuten turvavyöt. Lisäksi opettamalla turvallisia toimintatapoja ja turvallisuutta lisäävien tuotteiden käyttämistä ohjataan ihmisten käyttäytymistä siihen suuntaan, ettei mitään tapahtuisi. Toisaalta on myös opetettava toimimaan, kun on jo jotain tapahtunut ja näin ollen pyritään vähentämään kärsimyksen henkistä ja/tai fyysistä kuormittavuutta. Erityisesti lapsille on opetettava selviytymistaitoja - tai vielä parempi, elämänhallintataitoja.

Tämän tutkimuksen taustalla olevia perusajatuksia ovat olleet:

- miksi turvallisuuteen liittyviä asioita tulisi lapsille opettaa (kouluissa)? Peruskoulun opetussuunnitelman uudistuksen yhteydessä vuonna 1994 jätettiin kansalaistaito pois opetettavista aineista. Eräänä tavoitteena oli poistaa päällekkäisyys useiden muiden oppiaineiden kanssa. Esimerkiksi ensiapuun liittyviä asioita opetettiin aiemmin sekä liikunnan että kansalaistaidon yhteydessä. Toki "Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994" on useat aiemmin kansalaistaitoon liitettyjen sisältöjen opettaminen sisälletty aihekokonaisuuksien opettamiseen. Näitä aihekokonaisuuksia ovat mm. terveys- ja liikennekasvatus.

Tällä hetkellä koulut voivat itse päättää, kuinka paljon he käyttävät aikaa turvallisuuteen liittyvien taitojen ja tietojen opettamiseen. Sisältyvätkö nämä asiat koulujen opetussuunnitelmiin, riippuu siis opettajien näkemyksistä ja paikallisten turvallisuuskasvatustyötä tekevien tahojen aktiivisuudesta ja halukkuudesta tehdä yhteistyötä koulujen kanssa.

Historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna turvallisuuteen liittyviä asioita on aina opetettu. Elinympäristöissä ja elintavoissa on aina ollut turvallisuutta uhkaavia tekijöitä. Jopa jokapäiväisen ruuan hankkiminen (metsästys ja kalastus) on voinut olla vaarallista. Lisäksi oman hengissä säilymisen edellytys on voinut olla tietynlainen rohkeus kohdata vaarat. Hengissä säilyminen tietyssä ympäristössä on ollut elinkelpoisuuden osoitus. Kasvattaminen turvallisuuteen, kuten yleensäkin kasvatusta, on perustunut pitkälti fyysiseen rankaisuun ja pelotteluun. Lapsia on peloteltu, jotta he välttäisivät vaaralliset asiat. On peloteltu kaivoissa, järvissä tai joissa asuvilla näkeillä: "Älä mene sinne rannalle tai näkki nappaa ja vie sinut mukanaan veden alle". Ja kun ei ole ollut valoja, niin pimeissä paikoissa asuvilla olennoilla on myös peloteltu.

Turvallisuuteen liittyvien asioiden opettaminen tulisi nähdä laajemmassa merkityksessä, ottaen huomioon lapsen koko kehityksen ja sen tuomat tarpeet, lapsen näkökulma ja vallitsevassa yhteiskunnallisessa todellisuudessa tarvittavat tiedot ja taidot. Olennaisimpana näkökulmana pitäisin sitä, mitä turvallisuuteen liittyvien asioiden osaaminen ja taitaminen merkitsee lapselle. Siis, mitä lapselle merkitsee se tietoisuus, että osaa tarvittaessa antaa itselleen tai jollekin toiselle oikeanlaista ensiapua. Voidaan tietysti olettaa, että toisaalta tämä saattaa lisätä ottamaan tietoisesti riskejä eli olemaan uhkarohkea. Toisaalta se saattaa ollakin turvallinen tietoisuuden tunne "minä osaan" ja näin vaikuttaa lapsen mielikuvaan omasta minäpystyvyydestä ja kenties ohjaa välttämään riskien ottamista.

- turvallisuuteen liittyvien asioiden opettamista on tutkittu aivan liian vähän. Turvallisuuden opettaminen tulee nähdä laajana kenttänä, jossa opetetaan monenlaisia asioita. Tällä hetkellä ei ole käytettävissä turvallisuuskasvatuksen teoriaan tai sen tutkimukseen liittyvää kirjallisuutta, lukuun ottamatta liikenekasvatusta. On toki olemassa paljon erilaista ja eri tasoista materiaalia turvallisuuteen liittyvien asioiden opettamiseen. Esimerkiksi palo- ja pelastuskasvatukseen "Luo turvallisuutta. Opettajan perustietoa pelastustoiminnasta" (Jaakkola 1998), laillisuuskasvatukseen "Laillisuuskasvatuksen käsikirja" (toim. Mäenpää 1991), ensiapuun "Koululaisen ensiapukurssi" (Suomen Punainen Risti 1992) ja

vesiturvallisuuteen "Valmiina vesille" (Merenkulkulaitos 1995). Materiaali on kuitenkin lähinnä opetuksen tueksi tarkoitettua eikä niissä pohdita esimerkiksi erilaisten opetusmenetelmien paremmuutta tai soveltuvuutta erilaisille kohderyhmille. Kuitenkin lähes päivittäin vanhemmat, lastentarhanopettajat, opettajat, palokuntalaiset, poliisit, järjestöjen edustajat ja lukuisat muut kouluttajat opettavat turvallisuuteen liittyviä asioita lapsille ja nuorille.

- **turvallisuuskasvatuksen käsitteen tarkastelua.** Turvallisuuskasvatus ei ole käsitteenä vakiintunut toisin kuin esimerkiksi terveystieteiden kasvatusta, eikä sitä ole mainittu "Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994" -kirjassa omana opettavana aihekokonaisuutena kuten liikennekasvatus on. Turvallisuuskasvatus -käsitettä on perinteisesti käytetty tarkoittamaan niitä kasvatuksellisia toimenpiteitä, joilla lisätään oppilaiden tietoa lähinnä turvallisuuspolitiikkaan ja maanpuolustukseen liittyvistä asioista (ks. Kangasoja 1989). Tässä tutkimuksessa pyritään turvallisuus käsitteen laajempaan merkitykseen, jota tarkastellaan luvussa kaksi. Hämäläinen käyttää kirjassa "Luo turvallisuutta. Opettajan perustietoa pelastustoiminnasta" (Jaakkola 1998, 5) sanaa turvallisuuskasvatus tarkoittaessaan turvallisuuteen liittyvien asioiden opettamista.

Lisäksi olen käyttänyt turvallisuuskasvatus -käsitettä tarkoittaen sillä "niitä kasvatuksellisia ja opetuksellisia toimia, joilla lisätään oppilaan tietoa turvallisuuteen liittyvistä asioista, annetaan oppilaille valmiuksia selvittää yllättävistä tilanteista sekä toimia siten, ettei vaaranna omaa ja/tai muiden turvallisuutta." Sitten hän vielä tarkentaa: "Turvallisuuskasvatuksen tavoitteena on siis turvallisuusorientoitunut oppilas, joka tietää turvallisuuteen liittyvistä asioista, havainnoi ympäristössään olevia turvallisuusriskejä, toimii ennalta ehkäisevästi ja tarvittaessa osaa toimia sekä omaa että muiden turvallisuutta lisäävästi." (Kangaskesti 1998a, b, c.)

Toisaalta Jee Jelppii -projektin yhteydessä voitaisiin puhua palo(turvallisuus)valistuksesta, -tiedotus tai pelastusneuvonnasta, kuten yleensä palo- ja pelastusalalla käytetään (ks. esim. Jaakkola 1998). Toisaalta jo sanat valistus, neuvonta tai tiedotus antaisi tällaisesta tilaisuudesta liian suppean kuvan, sillä Jee Jelppii - projektin tavoitteisiin on kirjattu opetuksellinen tavoite: oppii tekemään hätäilmoituksen.

Aiheen valinta perustuu osittain henkilökohtaisiin ja osittain ammatillisiin ambitiioihin. Henkilökohtaisella tasolla tämä tarkoittaa sitä, että kolmen lapsen äitinä olen joutunut pohtimaan, mitä turvallisuuteen liittyviä asioita ja minkä

ikäisenä opetan omille lapsilleni. Lisäksi, kuinka opetan mahdollisimman tehokkaasti. Lasten harrastuksen kautta olen lisäksi tutustunut vapaapalokunnan toimintaan. Omat harrastukseni liittyvät myös turvallisuuteen, sillä toimin tällä hetkellä Äänekosken SPR:n ensiapuryhmän johtajana sekä Ääneseudun Vapaaehtoisen Pelastuspalvelun toimikunnassa että Turvallinen Ääneseutu -projektin jäsenenä.

Ammatillisella ambitioilla tarkoitan sitä, että myös luokanopettajan odotetaan opettavan oppilailleen turvallisuuteen liittyviä asioita. Toki turvallisuuteen liittyviä asioita on aina kouluissa opetettu, mutta kansalaistaidon jääminen pois opetettavista aineista on varmasti vaikuttanut siihen, että asiaan kiinnitetään vähemmän huomiota kouluissa sekä sisällöllisesti että ajallisesti. Turvallisuuteen liittyvien asioiden opettamisen, kuten ensiapu, vesipelastus ja paloturvallisuus, olen kokenut mielenkiintoisena ja haasteellisena. Oman arvioni mukaan myös oppilaat ovat olleet kiinnostuneita näistä asioista ja turvallisuuteen liittyvien taitojen harjoittelu on ollut toiminnallista tekemistä, joka kiinnostaa oppilaita. Lisäksi kouluttaessani varhaispalokuntanuorten ohjaajia Suomen Pelastusalan Keskusliiton järjestämällä kurssilla olen joutunut pohtimaan turvallisuuteen liittyvien asioiden opettamista vapaaehtoisen kerho-ohjaajan sekä turvallisuusasioita harrastavan lapsen näkökulmasta. Tässä työssä yhdistyvät siis oma henkilökohtainen laaja-alainen harrastuneisuus turvallisuusasioissa ja pedagoginen kokemus lasten opettamisessa sekä haaste kehittää turvallisuuskasvatusta.

Tämän työn tavoitteet ovat kuitenkin suurelta osin pedagogisia. Mitkä ovat turvallisuuskasvatuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja kuinka näitä tulisi arvioida sekä kuinka näissä on huomioitu lapsen näkökulma.

1.2 Teoreettis-empiirinen tutkimustehtävä

Tutkimukselliseksi tavoitteeksi asetetaan turvallisuus ja turvallisuuskasvatus -käsitteiden tarkastelu sekä toteutetun turvallisuuskasvatusprojektin, Jee Jelppii, arviointi.

Aaltola (1992, 83-86) esittelee Habermasin tiedon intressiteorian. Sen mukaan käsitteen analyttinen tarkastelu pohjautuu hermeneuttiseen eli praktiseen tiedonintressiin, jossa tavoitteena on tulkinta ja kulttuuri-ilmiöiden merkityksen ymmärtäminen sekä emansipatoriseen tiedonintressiin, jonka tarkoituksena on tiedon varassa perustellun kritiikin kautta saada aikaan muutoksia.

Kun käsitykset ovat tutkimuskohteena, puhutaan fenomenografiasta. Fenomenografian tavoitteena on tutkia sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat ihmisestä toiseen. Käsitykset ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, koska jokaisella on oma kokemustaustansa, jota vastaan hän tulkitsee ja lähettää viestejä. (Ahonen 1994, 114-115.)

Fenomenografinen tutkimus pohjautuu ns. kognitiiviseen oppimisnäkemykseen. Tämä näkemys lähtee liikkeelle siitä, että henkilö kehittää mielessään kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta saamastaan informaatiosta itselleen ajatusrakenteita. (Ahonen 1994, 132.) Tutkijan täytyykin olla erityisen tietoinen omasta subjektiivisuudestaan, sillä hänen aikaisemmat tietonsa ja kokemuksensa vaikuttavat tahtomattakin häneen ja hänen tutkimiseensa (emt., 122).

Tässä työssä tarkastellaan siis käsitteitä turvallisuus sekä turvallisuuskasvatus merkitysanalyttisesti. Turvallisuus-käsitteen tarkastelu perustuu Kaufmannin (1970) teoriaan. Haasteellisena tehtävänä on nähtävä turvallisuus-käsitteen liittäminen kasvatus-käsitteeseen. Tässä työssä käsitys kasvatuksesta perustuu pääosin Banduran sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan. Lisäksi edellä mainitun pohdinnan pohjalta pyritään luomaan hahmotelma turvallisuuskasvatuksen opettamisesta.

Jee Jelppii -projektia lähestytään tapaustutkimuksellisesta näkökulmasta. Tapaustutkimuksella ei ole Syrjälän ja Nummisen (1988, 7) mukaan yhtä yhtenäistä määritelmää. Olennaisina piirteinä kuitenkin voidaan pitää, että tutkimustietoa on hankittu monia erilaisia menetelmiä hyväksi käyttäen, tutkimuskohde on nykyisyydessä ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei ole keinoitekoisesti muokannut esimerkiksi helpommin tutkittavaksi. Lisäksi tutkimuskohde halutaan nähdä kokonaisvaltaisesti omassa kontekstissaan. (Emt. 7-9.) Parhaiten Jee Jelppii -projektin tutkimiseen soveltuu evaluaatio- eli arviointitutkimuksellinen lähestymistapa. Tässä lähestymistavassa on tavoitteena pyrkiä kuvaamaan ja määrittämään tutkittavan ohjelman arvo. Evaluaatiotutkimus lähtee käytännöllisestä näkökulmasta, sillä siinä pyritään kehittämään havainnointikohdetta soveltamalla saatuja tuloksia käytäntöön. (Emt. 40.)

2 TURVALLISUUSKÄSITTEEN TARKASTELUA

Turvallisuus -käsitettä voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Tässä yhteydessä turvallisuus-käsitettä tarkastellaan tarpeen, arvon ja ihmisoikeuden näkökulmista. Näitä Kaufmannin (1970) esittelemiä näkökulmia on käytetty myös suomalaisissa turvattomuustutkimuksissa (ks. Niemelä 1991; Niemelä ym. 1994; Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Majjala 1995). Kaufmannin (1970) näkökulmissa tuodaan esille ihmisen sosiaalinen konteksti, kuten myös Banduran sosiaaliskognitiivisessa teoriassa, jota käsitellään luvussa kolme). Kyseessä olevaa turvallisuus-käsitteen tarkastelunäkökulmaa on käytetty aiemmin myös lapsiin liittyvissä tutkimuksissa, esimerkiksi Lahikainen ym. 1995. Tosin näissä tutkimuksissa on haettu niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat lapsen elämään turvattomuutta. Tässä tutkimuksessa pyritään paremminkin löytämään niitä kasvatuksen keinoin saavutettavia tekijöitä, jotka luovat lapselle turvallisuuden tunnetta.

Turvallisuus tarpeena. Tämä perustuu tarveteoreettiseen tarkastelutapaan, jonka mukaan tarpeiden tyydyttäminen luo perustaa ihmisen hyvinvoinnille (ks. Maslow 1987). Tämän teoreettisen mallin mukaan ihminen on dynaaminen, tarpeitaan tyydyttämään pyrkivä ja itseään toteuttava olento. Ihminen voi hyvin, kun hän voi tyydyttää sekä aineelliset sekä henkiset tarpeensa.

Tarveteorioiden mukaan turvallisuus on tarve (Riihinen 1979). Kaufmannin (1970, 24-27) mukaan turvallisuus tarpeena on sellainen, että se ensinnäkin ilmenee suojautumisenä ulkoisia vaaroja vastaan. Ihmisen ehdottomat puolustusrefleksit ilmentävät tätä toiminnan tasolla: turvallisuuden tarve motivoi suojautumaan ja puolustautumaan ulkoisia vaaroja vastaan. Lahikainen ym. (1995, 35) toteaaakin, että tunne turvallisuudesta opitaan, mutta turvattomuuden kokemus on välitön reaktio liian vieraaseen tai outoon ympäristöön.

Toiseksi turvallisuus tarpeena on Kaufmannin (1970, 24-27) mukaan tarvetta jatkuvuuteen ja järjestykseen. Ihmisellä on tarve odottaa elämänsä jatkuvan odotetun kaltaisena, ymmärrettävänä ja selitettävänä. Sosiaalisella tasolla tämä tarkoittaa sitä, että ihmiset solmivat virallisia suhteita toisiinsa, kuten avioliitto ja työsopimus. Materiaalisella tasolla tämä tarkoittaa tarvetta hankkia itselleen erilaista omaisuutta. Henkisellä tasolla ihmiset ovat kehittäneet uskontoja ja erilaisia elämää selittäviä oppisuuntauksia saadakseen selville vielä selvittämättömiä ilmiöitä.

Kolmanneksi Kaufmannin (1970, 24-27) mukaan tarvetta sisäiseen, henkiseen tasapainoon. Perinteisesti tämä on ilmaistu sanomalla, että ihmisellä on pyrkimys saavuttaa vapaus tuskasta ja pelosta eli saavuttaa sisäinen turvallisuus, henkinen tasapaino. Tällä tarkoitetaan sellaista minän tilaa, jossa ei ole ongelmia tai ongelmat ovat sisäisesti hallinnassa. Tällöin vallitsee henkinen turvallisuus, sisäinen rauha ja tasapaino. Erikson 1982 (1962) ja Maslow (1987) korostavatkin turvallisuuden tunteen olevan emotionaalisen kehityksen kulmakivi. Turvallisuus ei kuitenkaan ole täydellistä. Vapaa ihminen on väistämättä jollakin tavalla turvaton. Elämä itsessään ei ole loppuun asti turvallista. Olennaista siis onkin, kuinka yksilö kestää turvattomuuden tunnetta ja kuinka hän sitä oppii hallitsemaan. (Luvussa 6.4 tarkastellaan elämänhallintaa lapsen näkökulmasta.)

Viimeksi mainittu voidaan tulkita toisilla, psykologisilla käsitteillä. Syvyyspsykologian mukaan minä (ego) kehittää puolustautumismekanismeja vaikeita asioita kohdattaessa. Näitä mekanismeja ovat mm. torjunta, (arvon) kieltäminen ja kompensatio. Vaaratilanteessa, esimerkiksi onnettomuudessa tai läheisen ihmisen kuoleman yhteydessä, ihminen yrittää hallita tilannetta puolustusmekanismiensa avulla. Usein hän ensin kieltää tai torjuu koko tapahtuneen asian. Vasta myöhemmin hän pystyy näkemään todellisen tilanteen ja useimmiten ajan myötä sopeutuu vallitsevaan tilanteeseen. (Kriisireaktioista esim. Dyregrov 1994, 18-42.)

Turvallisuus arvona. Turvallisuutta pidetään keskeisenä arvona. Kaufmannin (1970, 340) mukaan turvallisuus arvona merkitsee ensinnäkin varmuutta. Varma tieto luo varmuutta. Toiseksi korostaa vaarattomuutta turvallisuuden arvoulottuvuuden osatekijänä. Erilaisten vaarojen (tapaturmat, onnettomuudet, väkivalta, rikollisuus jne.) poissaolo on arvo. Kolmas ulottuvuus turvallisuudella on luotettavuus. Luotettavuus on ennustettavuutta. Neljäs arvoulottuvuuden osatekijä on levollisuus, joka on yhteydessä rauhaan ja rauhallisuuteen, tasapainoon.

Turvallisuus on arvo, joka ilmenee monella tasolla. Yksilöiden tasolla se on mm. sisäistä turvallisuutta eli sisäistä tasapainoa, ryhmien tasolla se on mm. perheen turvallisuutta, yhteiskunnan tasolla se on kansallista turvallisuutta ja ihmiskunnan tasolla se tarkoittaa maailmanrauhaa. Turvallisuudella on kaksoisluonne kaikilla tasoilla sekä sisäinen että ulkoinen.

Arvoja koskevissa mittauksissa turvallisuus arvona nousee aina hyvin korkealle (Roreach 1973, Helkama ym. 1987, Suhonen 1988). Tulevaisuuden toiveissa

Suhosen (1988, 46) mukaan turvallisuus asetetaan toiseksi tavoitteeksi heti terveyden jälkeen. Vakaan, harmonisen ja tasapainoisen elämän toive on siis hierarkiassa hyvin korkealla.

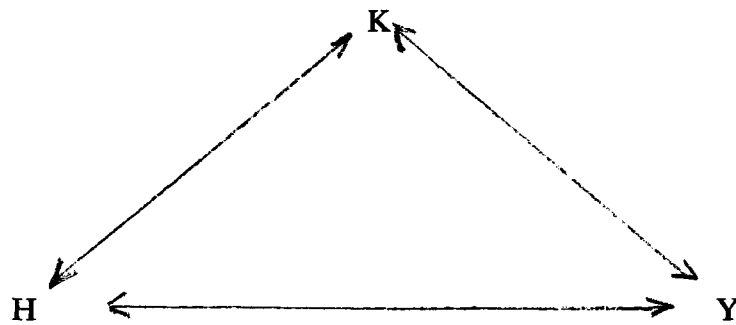
Turvallisuus ihmisoikeutena. Nykyaikainen oikeudenmukaisuusajattelu korostaa turvallisuutta ihmisoikeutena. Jokaisella on oikeus turvalliseen elämään. Turvallisuus-oikeuksien kehittyminen on tapahtunut siten, että ensin on syntynyt ajatus tasa-arvoisemmasta oikeudesta opetukseen ja sivistykseen sekä työhön ja toimeentuloon. Ihmisoikeuksien synty ja kehitys ovat siis merkinneet kansalaisvapauksien ja -oikeuksien muotoutumista valtiota ja hallitsijaa vastaan. (YK perustettiin vuonna 1966.) Vastaavasti ihmisoikeudet ovat tarkoittaneet suojaa myös kaikenlaiselta riskeiltä, varoilta ja uhilta. Julkisella vallalla on velvollisuutena huolehtia kansalaistensa oikeudesta saavuttaa nämä kansalaisoikeudet. Näitä on mm. oikeus työhön tai muuhun toimeentuloon, asuntoon, sivistykseen sekä sosiaaliseen turvaan eri riskien varalta. (Niemelä 1991, 10.)

3 SOSIAALIS-KOGNITIIVINEN TEORIA JA KOULUOPPIMINEN

Luvussa tarkastellaan ihmisen kehitystä sosiaalis-kognitiivisen teorian näkökulmasta ja pohditaan teorian soveltuvuutta ja tarkoituksenmukaisuutta kouluoppimiseen. Tarkoituksena on luvussa 4 koetella sosiaalis-kognitiivista teoriaa turvallisuuskasvatuksen näkökulmasta.

Keskeisenä teoreetikkona on kyseisen teorian kehittäjä Albert Bandura. Seuraava teksti perustuu pääosiltaan Banduran artikkeliin "Sosiaalis-kognitiivinen teoria" teoksessa "Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä" (1997, 13-82). Bandura tässä kyseisessä artikkelissa viittaa ja arvioi aiempia tutkimuksiaan.

Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa kannatetaan syy-suhdemallia, joka sisältää näemyksen kolmitahoisesta vastavuoroisesta determinismistä. Tässä vastavuoroisessa syy-suhdemallissa käyttäytyminen, kognitio ja muut yksilöön liittyvät tekijät sekä ympäristövaikutteet toimivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Nämä tekijät vaikuttavat toisiinsa kaksisuuntaisesti kuitenkin niin ettei vastavuoroisuus edellytä, että eri vaikutuslähteet olisivat yhtä vahvoja. Toiset voivat olla voimakkaampia kuin toiset eivätkä kaikki vastavuoroisuusvaikutukset ilmene samanaikaisesti.



Kuvio 1. Kolmitahoinen vastavuoroinen determinismi. K tarkoittaa käyttäytymistä, H kognitiivisia, biologisia ja muita sisäisiä tapahtumia, jotka vaikuttavat havaintoihin ja toimintoihin, Y ulkoista ympäristöä (Bandura 1997, 13)

Vastavuoroisen syy-suhdemallin osa "H-K" heijastaa vuorovaikutusta, joka vallitsee ajattelun, tunteen ja toiminnan välillä. Se, mitä ihmiset ajattelevat, aikovat, uskovat, havaitsevat, odottavat ja tuntevat, vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä.

Mallin "Y-H" -osa käsittelee suhdetta henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ympäristöllisten vaikutusten välillä. Ihmisen odotuksia, uskomuksia, emotionaalisia taipumuksia ja kognitiivisia kykyjä kehittävät ja muovaavat ne sosiaaliset vaikutukset, joissa välittyy tietoa ja aktivoituu tunnereaktioita mallioppisen, ohjaamisen ja sosiaalisen suostuttelun kautta. Sosiaalinen rooli ja asema vaikuttavat myös siihen millaisia reaktioita ihminen herättää sosiaalisessa ympäristössään.

Mallin kolmas osa "K-Y" kuvaa käyttäytymisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Jokapäiväinen sosiaalinen käyttäytyminen muuttaa ympäristön olosuhteita ja ympäristön olosuhteet käyttäytymistä. Useimmat ympäristölliset tekijät toimivat vaikuttajina kuitenkin vasta kun asianmukainen käyttäytyminen aktivoi ne. Yksilöiden käyttäytymisestä ratkaisee sen, mistä mahdollisen ympäristön osasta tulee yksilölle todellinen ympäristö.

Ihmisen elämäntulkua määrittäviä tekijöitä on tietämys sekä suunnitelluista että satunnaisista tekijöistä. Nämä tekijät voivat muuttaa elämäntulkua antamalla viittauksia siitä, kuinka hyvänä pidettävää tulevaisuutta kohti voidaan pyrkiä. Tähän tarvitaan itseohjautuvuuden kykyjen harjaannuttamista. Näihin kykyihin sisältyvät erilaisten taitojen kehittäminen, uskomukset omasta kyvystä hallita toimintaa ja itsesääätelykyky motivaation ja toiminnan osalta. Nämä kyvyt antavat ihmiselle mahdollisuuden vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Näiden taitojen avulla ihmiset pystyvät paremmin hankkimaan toiminnalleen tukea ja etsimään sille suuntaa, hyödyntämään suunniteltuja tai satunnaisia tilaisuuksia, välttämään negatiivisiin kehiin johtavia sosiaalisia ansoja ja irrottautumaan tämänkaltaisista tukalasta tilanteista niihin jouduttuaan. (Bandura 1997, 14.)

Sosiaaliset voimavarat ovat erityisen tärkeitä kasvuvuosien aikana, jolloin mieltymykset ja normit ovat vasta kehittymässä ja jolloin monet ristiriitaiset vaikutuslähteet vaikeuttavat tilannetta. Sosiaalinen tuki, joka kannustaa, antaa arvoa ja merkitystä sille mitä yksilöt tekevät, auttaa ihmistä selviytymään kohtaamistaan vaikeista asioista. (Bandura 1997, 14.)

Sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan ihmisen toimintaa ei ole suoraviivaisesti sisäisten voimien ajamaa tai ympäristön automaattisesti ohjaamaa ja muovaamaa. Ihmiset vaikuttavat omaan motivaatioonsa, käyttäytymiseensä ja kehitykseensä. Tämä kaikki tapahtuu vastavuoroisessa fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. (Bandura 1997, 15.)

Tässä teoreettisessa viitekehyksessä yksilöitä voidaan kuvata useiden perustavien kykyjen kautta. Bandura (1997) nostaa esiin seuraavat kyvyt: **kyky käyttää symboleja, kyky sijaisoppimiseen, kyky ennakointiin, itsesäätelykyvyt ja kyky itserefleksioon.** Muut kyvyt ovat hänen mukaansa riippuvaisia ihmisen kyvystä käyttää symboleja.

3.1 Kyky käyttää symboleja

Ihmisellä on ainutlaatuinen kyky käyttää symboleja. Se auttaa häntä tehokkaasti ymmärtämään ympäristöään ja toimimaan siinä. Useimmat ulkoiset tekijät vaikuttavat käyttäytymiseen kognitiivisten prosessien kautta. Kognitiiviset tekijät puolestaan osittain määräävät, mitä ympäristön tapahtumia havainnoidaan, mikä merkitys tapahtumille annetaan, onko niillä pysyviä vaikutuksia, kuinka vahvaa emotionaalista ja tulevaa toimintaa suuntaavaa vaikutusta niillä on ja kuinka niiden välittämä tieto järjestetään tulevaisuutta varten. Kielellisten, kuvallisten ja muiden symbolien avulla ihmiset prosessoivat ja muuntavat ohimeneviä kokemuksia kuvaamaan todellisuutta. Nämä kognitiiviset mallit puolestaan ohjaavat arviointia ja toimintaa. Symbolit ovat välttämättömiä, koska juuri niiden avulla ihmiset antavat kokemuksilleen merkityksen, muodon ja jatkuvuuden. Symbolien tasolla käsitellyt omat ja toisten kokemukset lisäävät ymmärrystä syy-seuraussuhteista ja laajentavat tietämystä. (Bandura 1997,

Sosiaalis-kognitiivisen näkemyksen mukaan sosiaaliset tekijät vaikuttavat merkittävästi kognitiiviseen kehitykseen ja monet niistä motivoivat tavoittelemaan kyvykkyyttä. Myös ihmisen kypsyminen ja hänen itselleen ympäristöä tutkivan toiminnan kautta hankkimansa tiedot myötävaikuttavat kognitiiviseen kasvuun. Arvokkain tietämys siirtyy kuitenkin sosiaalisesti. Lasten elämän merkittävimmät ihmiset toimivat korvaamattomina tiedonlähteinä. He myötävaikuttavat siihen, mitä ja miten lapset ajattelevat erilaisista asioista. Lasten älyllinen kehitys lamaantuisi, jolleivät he voisi käyttää tätä tietoperintöä ja jos heidän täytyisi luoda se itse uudelleen yrityksen ja erehdyksen kautta. Lasten kognitiivista kehitystä edistää abstraktia päättelyä tehokkaasti välittävä ohjaava opetus ja mallioppiminen (Bandura 1986). Sosiaalisesti ohjattu oppiminen antaa lapselle käsitteellisiä työkaluja, joita he tarvitsevat hankkiakseen tietoa ja käsitelläkseen menestyksekkäästi erilaisia arkielämässään kohtaamia tilanteita. Nämä positiiviset kokemukset motivoivat lasta myös itseohjautuvaan oppimiseen.

Kun ihminen pyrkii kehittämään kognitiivista kyvykkyyttään, hän sekä turvautuu omiin kokemuksiinsa että kääntyy asiantuntijan puoleen. Koska tieto on monimutkaista ja sen määrä lisääntyy jatkuvasti, on järkevää hankkia tietoa ja päättelystrategioita niiltä, jotka ovat asiantuntijoita. Asiantuntijan tehtävänä ei siis ole pelkästään tiedon jakaminen, vaan myös päättelystrategioiden mallintaminen. Kognitiivisia kykyjä kehittää se, että annetaan systemaattisesti ja informatiivisesti symbolisia malleja tiettyjen alueiden päättelystrategioista (Banduran 1997, 22 mukaan Coombs 1984).

Mitä vaatimuksia kyky käyttää symboleja -taidon kehittäminen asettaa koulun pedagogiselle toiminnalle? Koska symbolien ja käsitteiden oppiminen luo pohjan kaikelle muulle oppimiselle, tulee niihin kiinnittää erityinen huomio opetuksessa. Tämä asettaa opetukselle suuria vaatimuksia, koska opettajan tulee tiedostaa, mitkä ovat eri alueiden keskeiset symbolit ja käsitteet.

Tämän teorian mukaan asiantuntijuus on tärkeässä asemassa ihmisen oppimisessa. Koulussa tulee tätä asiantuntijuutta olla tai, jos ei ole, tulee koulun tietää, mistä sitä löytyy ja ohjata lapsi sen luo. Asiantuntijan ja opettajan rooli ei ole pelkästään jakaa tietoa, vaan opettaa ja mallintaa myös päättelystrategioita, joita kyseiseen osa-alueeseen liittyy. Koska näin on, tulee opettajan olla tietoinen ajattelun kehityksestä yleensä, omista ajattelustrategioistaan ja kyetä ainakin jollain tavalla havainnoimaan yksittäisen lapsen ajattelumalleja ja niissä tapahtuvia muutoksia. Ihanteellista olisi, jos lapsi oppisi tiedostamaan omia kognitiivisia rakenteitaan. Tämä olisi tärkeää, koska kognitiiviset tekijät määräävät osaksi mitä ympäristön tapahtumia havainnoidaan, mikä merkitys niille annetaan ja onko niillä pysyviä vaikutuksia. Lisäksi ne vaikuttavat siihen, kuinka voimakkaasti havainnot koetaan, kuinka voimakkaasti ne vaikuttavat tulevaan toimintaan ja kuinka havaintojen välittämä tieto organisoidaan tulevaa käyttöä varten.

Käsittelemällä omasta ja toisten kokemuksesta johdettua tietoa yksilöt saavuttavat ymmärrystä syy-seuraussuhteista ja laajentavat tietämystä. Koulussakin tulisi siis panostaa siihen, että merkitykselliset kokemukset jaettaisiin kollektiivisesti. Lisäksi koulussa tulisi huomioida se, että vanhemmilla on erittäin merkittävä osuus siihen, mitä ja miten lapset ajattelevat. Vanhemmat tulisikin ottaa mukaan koulun toimintaan, joko aktiivisena lastensa oppimiskokemusten jakajina tai ainakin niin, että he olisivat tietoisia siitä mitä koulussa tapahtuu.

3.2 Kyky sijaisoppimiseen

Toinen ihmiselle tyypillinen ominaisuus sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan on kyky oppia sijaiskokemuksen kautta. Perinteisissä psykologian teorioissa on korostettu oman toiminnan vaikutusten kautta oppimista. Ihmisen kehitys olisi kuitenkin rasittavaa, satunnaista ja hidasta, jos tietoja ja taitoja omaksuttaisiin vain oman kokemuksen kautta. Koska synnynnäisten kykyjen määrä on ihmisellä pieni, yksilön selviytymisen ja yleensäkin ihmisen kehityksen kannalta on tärkeää, että omaksumisprosessia voidaan lyhentää. Jos ihminen voisi turvautua ainoastaan yritykseen ja erehdykseen tietojen ja taitojen omaksumisessa, jopa ihmisen henkiinjääminen vaarantuisi. Aika, voimavarat ja liikkuvuus rajoittavat niitä tilanteita ja toimintoja, joihin voidaan suoraan omatoimisesti osallistua uuden tietämyksen omaksumiseksi. (Bandura 1997, 28.)

Kehityksen myötä ihmiselle on kehittynyt kyky oppia havainnoimalla. Mallioppimisen avulla he voivat laajentaa tietojaan ja taitojaan. Kaiken, minkä voi oppia omakohtaisesti kokemalla, voi oppi myös mallin avulla (Bandura 1986). Suuri osa sosiaalisesta oppimisesta tapahtuu joko tietoisesti tai tiedostamatta yksilöiden havainnoissa muiden käyttäytymistä ja siitä heille koituvia seurauksia. Bandura muistuttaa, että suuri osa käyttäytymistä ja niiden ympäristöllisiä vaikutuksia koskevasta tiedosta saadaan symbolisesti sanallisin tai kuvallisoin keinoin ilmaistuista malleista. (Bandura 1997, 28.)

Havainnoimalla tapahtuvan oppimisen etuja on, että yksi ainoa malli voi välittää uusia ajattelu- ja käyttäytymistapoja saman aikaisesti monille, jopa fyysisesti toisistaan etäällä oleville ihmisille. Lisäksi ihmisellä on arkielämässään suora yhteys vain pieneen osaan ympäröivästä todellisuudesta. Esimerkiksi yksilöiden käsitykset yhteiskunnallisesta todellisuudesta syntyvät epäsuorien sijaiskokemusten kautta, mihin ei liity suoraa omakohtaiseen kokemukseen sisältyvää korjaavaa palautetta. Mitä enemmän ihmisten mielikuvat todellisuudesta perustuvat viestimien välittämän symboliseen ympäristöön, sitä suurempi näiden sosiaalinen vaikutus on. Olipa kyse ajattelumalleista, arvoista, asenteista tai käyttäytymistavoista, elämä ottaa yhä enemmän malleja joukkotiedotusvälineistä (Bandura 1986). (Bandura 1997, 28-29.)

Malleina olevilla vaikutteilla voi olla monenlaisia psykologisia vaikutteita. Ensinnäkin ne edistävät uusien taitojen, kognitiivisten kykyjen ja käyttäytymismuotojen omaksumista. Toiseksi ne vaikuttavat motivaatioon ja aikaisemmin opittuihin käyttäytymistä koskeviin rajoituksiin. Mallina olevat vaikutteet toimivat myös

sosiaalisina kannustimina, jotka käynnistävät ja kanavoivat käyttäytymistä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Lisäksi mallina toimijat ilmaisevat usein emotionaalisia reaktioita, joiden seurauksena on emotionaalinen viriäminen havainnoivassa yksilössä. Tällaisen epäsuoran emootioiden viriämisen kautta ihmiset omaksuvat asenteita, arvoja ja emotionaalisia asenteita ihmisiä, paikkoja ja asioita kohtaan. Kaiken kaikkiaan mallin kautta välittyvät vaikutteet voivat opastaa, motivoida, toimia käyttäytymistä estävästi, vapauttaa käyttäytymisen estoja, helpottaa sosiaalista kanssakäymistä ja herättää tunteita. (Bandura 1997, 28-29.)

Koulun pedagogisessa toiminnassa malleja tulee käyttää, koska se laajentaa oppimisen kenttää ja tehostaa oppimista. Opetuksessa pitää tietää, mihin pyritään ja sen jälkeen tarkasti selvittää, millaiset mallina olevat vaikutteet johtavat haluttuun tavoitteeseen. Nämä vaikutteet ovat tärkeitä, koska ne edistävät taitoja, vaikuttavat motivaatioon, ovat sosiaalisesti kannustavia ja virittävät emootioita. Mallina olevan ihmisen emootiot vaikuttavat oppijan emootioihin ja sitä kautta muodostuviin asenteisiin ja arvoihin ihmisiä, paikkoja ja asioita kohtaan. Ei ole siis yhdentekevää, millaisia arvoja ja asenteita koulu välittää. Arvoja ja asenteita voidaan tietoisesti opettaa mallintamalla. Jos koulussa toimivilla ihmisillä on selvä yhteinen näkemys siitä, millaiset arvot ovat tärkeitä, voidaan näitä arvoja siirtää myös lapselle. Opetussuunnitelman perusteidenkin (1994) mukaan peruskoulun tehtävänä on yleissivistyksen ja opiskelunvalmiuksien kehittämisen lisäksi ohjata oppilaita pohtimaan omaa arvomaailmaansa ja siitä johtuvia tekoja ja valintoja.

3.3 Kyky ennakkointiin

Kolmas ihmiselle tyypillinen ominaisuus on kyky ennakkointiin. Ihmisen toimintaan eivät ohjaa vain tämän hetken tapahtumat ja tiedot menneisyydestä vaan myös käsitys tulevaisuudesta. Suurin osa ihmisen käyttäytymisestä on tarkoitushakuista ja tavoitteellista, joten ennakoiva harkinta säätelee sitä. Tulevan ajan näkökulma ilmenee monin eri tavoin. Ihmiset ennakoivat tulevan toimintansa todennäköisiä seurauksia, he asettavat itselleen tavoitteita ja suunnittelevat muulla tavoin toimintatapojansa, jotka todennäköisesti tuottavat toivottuja tuloksia. Ennakoivan harkinnan avulla ihmiset motivoivat itseään ja ohjaavat toimiaan seuraamuksia ennakkoiden. (Bandura 1997, 44.)

Ihmisen käyttäytymistä säätelee laajalti sen vaikutukset. Yleisesti ottaen ihmiset ovat taipuvaisia tekemään asioita, joiden ovat nähneet onnistuvan ja välttämään

niitä, jotka ovat epäonnistuneet. Näin tietenkin vain, jos ihminen olettaa että samankaltaisista toiminnoista todennäköisesti koituu samankaltaisia seuraamuksia. Näihin oletuksiin vaikuttaa kokemus samankaltaisuudesta havainnoinnin kohteena olevien yksilöiden kanssa sekä uskomus omista kyvyistä saavuttaa samanlainen suorituksen taso (Bandura 1986). (Bandura 1997, 44-45.)

Kyky kuvitella toiminnan todennäköisiä seurauksia muuntuu kehityksen myötä. Pienillä lapsilla on vaikeuksia ymmärtää, että heidän tekemisillään on seurauksia, ja heidän on vaikea esittää tällaista ennustavaa tietoa symbolisesti. Kun lapsilla on monia selkeitä tilanteita havaita, että he voivat vaikuttaa ympäristöönsä, heistä tulee taitavampia ennustamaan toimintojen todennäköiset seuraukset. Toiminnan seurauksien ennustavien sääntöjen tunnistaminen edellyttää kokemuksen myötä kehittyviä kognitiivisia alaitoja. Ensiksikin säännön päättely riippuu osittain yksilön käytettävissä olevasta tiedon tasosta, jota voidaan hyödyntää tunnistettaessa käyttäytymisen seurauksia sääteleviä tekijöitä. Alaitoja ovat siis käsitteiden muodostaminen tietovaraston pohjalta, tehokkaiden sääntöjen päättelyyn liittyvien strategioiden soveltaminen, tilannetekijöiden ja käyttäytymisen seurausten monitorointi, seuraamuksia koskevan tiedon muistaminen ja ideoiden sovittaminen toiminnan vaikutuksiin. (Bandura 1997, 46.)

Kyky ekstrapoloida tai päätellä tulevia seurauksia tunnetuista tosiasioista antaa ihmiselle mahdollisuuden ryhtyä korvaaviin toimiin, jotka estävät tuhoisia tulevaisuuden kulkujia. Juuri kognition mahdollistama laaja aikaperspektiivi ja tulevaisuuden mahdollisuuksien esittäminen symboleina lisäävät ihmisen selviytymismahdollisuuksia. Käyttäytymisen seuraukset voivat muokata myös uusia käyttäytymistapoja. Opittaessa asioita tekemisen kautta seuraukset välittävät toimijoille melko jäsentymätöntä tietoa asianmukaisen käyttäytymisen piirteistä. Havainnoimalla, mitkä käyttäytymistavat "toimivat" ja mitkä eivät, ihmiset muodostavat ennen pitkää käsityksiä uusista käyttäytymistavoista ja siitä, milloin niitä on sopivaa suorittaa. (Bandura 1997, 48.)

Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa toimintojen seurauksista oppiminen on havainnoimalla tapahtuvan oppimisen erikoistapaus. Omakohtaisista kokemuksista oppiessaan ihmiset luovat käyttäytymistä koskevia käsitteitä havainnoimalla toimintansa seurauksia; mallista oppimisessa he johtavat käsitteet tarkkailemalla mallina olevan käyttäytymisen rakennetta. Monimuotoista tai kompleksia käyttäytymistä koskevat käsitykset voidaan oppia nopeammin havainnoimalla käyttäytymistapoja, jotka ilmenevät valmiiksi integroidussa muodossa kuin yrittämällä ra-

kentaa käsitykset pala palalta kokeilemalla eri toimintoja ja tutkimalla, kuinka hyvin ne toimivat. Toinen toimintansa vaikutuksista oppimisen rajoitus on, ettei se varmista parhaiden ratkaisujen kehittymistä. Tämä johtuu siitä, että useimmilla toiminta-alueilla ovat mahdollisia erilaiset toimintaratkaisut, joiden tyydyttävyyttä vaihtelee. (Bandura 1997, 48-49.)

Kuinka koulu voi kehittää ennakointikykyä ja käyttää tätä hyväksi oppimisessa? Nykyisin kyllä asetetaan oppimiselle tavoitteita, mutta tavoitteita silti voitaisiin asettaa vieläkin enemmän. Olennaisena opetuksellisena haasteena on kuitenkin, kuinka ohjata oppilaita itse asettamaan omaan oppimiseensa liittyviä tavoitteita. Lisäksi tulisi huomioida, että tavoitteisiin pääsemiseksi eteenpäin vievänä voimana on nimenomaan siitä saatava positiivinen palkkio. Kannustusjärjestelmää tulisi kehittää laajemmaksi, runsaammaksi ja ennen kaikkea tietoisemmaksi ja systemaattisemmaksi. Palkitsemalla hyvästä suorituksesta tai käyttäytymisestä annetaan myös toisille oppilaille malleja. Koulussa ei tule ainoastaan mallintaa hyvää suoritusta tai käytöstä vaan myös sitä mitä siitä seuraa. Myöskin käyttämällä laajaa aikaperspektiiviä, esimerkiksi toiminnan vaikutukset lapsen tulevaisuuteen, saadaan ennakointiin syvyyttä.

Koska käyttäytymisen seuraukset saattavat luoda uusia tapoja käyttäytyä, olisi tärkeätä, että ei-suotavan käyttäytymisen seuraukset olisivat sellaiset, jotka eivät edistäisi tätä kielteistä käyttäytymistä.

"Opetussuunnitelman perusteissa 1994" on kirjattu arvoja, joihin koulutyön tulisi pohjata. Näitä on pohdittu tulevaisuuden näkökulmasta ja niissä on korostettu ennakointia. Esimerkiksi kestävä kehityksen kohdalla sanotaan: "Kasvatus on keskeinen tekijä elämänmuotomme kehityssuunnan kääntämisessä kestäväksi. Koulun on mahdollista yhteistyössä tukiverkostojensa kanssa luoda tulevaisuuden kuvia, vahvistaa moraalialia ja osaamista, joita ihminen tarvitsee yhteiskunnan jäsenenä ja kansainvälisessä yhteistyössä kulttuurievoluution suunnan korjaamiseksi". (Opetussuunnitelman perusteet 1994, 13.)

3.4 Itsesäätelykyvyt

Sosialisaatioprosessiin vaikuttavat suuresti vanhempien ohjaus sekä palkkioiden ja rangaistusten käyttö. Vanhemmat tai muut merkitykselliset aikuiset eivät voi kuitenkaan olla aina ohjaamassa lasten käyttäytymistä. Sosialisaation onnistuminen vaatiikin ulkoisen vahvistamisen muuttumista sisäiseksi kontrolliksi. Kun kyky itseohjautuvuuteen on saavutettu, sisäiset vaatimukset ja itsevahvistaminen toimivat tärkeinä toimintaa ohjaavina, motivoivina ja estävinä tekijöinä. Ihminen pystyy havainnoimaan oman toimintansa seurauksia ja seurausten vaikutuksia ja ohjaamaan omaa toimintaansa niiden perusteella. Tätä toimintaa säätelee itsetuotettujen vaikutusten (motivatioonnormit) ja ulkoisen vaikutuslähteiden (moraaliset ja sosiaaliset normit) vuorovaikutus. (Bandura 1997, 50.)

Motivatioonnormit. Motivaation ja käyttäytymisen itsesäätelyssä sisäisten normien avulla erotetaan toisistaan pyrkimyksiin liittyvät sekä sosiaaliset ja moraaliset normit. Kyky vaikuttaa omaan toimintaan omakohtaisten haasteiden asettamisen ja omien saavutusten arvioinnin kautta on merkittävä motivaation ja itseohjautuvuuden kognitiivinen mekanismi. Motivaatioon, joka liittyy pyrkimyksiä koskeviin sisäisiin normeihin, sisältyy kognitiivinen prosessi, jossa verrataan sisäisiä normeja ja henkilökohtaisia saavutuksia. Motivatioonnormit eivät ole peräisin itse sisäisistä normeista, vaan pikemminkin oman toiminnan reagoimisen vaikutuksista. Näihin sisältyy omien saavutusten tunnepohjainen itsearviointi, havainto minäpystyvyydestä omien normien saavuttamisessa ja omien normien sopeuttaminen tasolle, jolla ne pysyisivät mahdollisina saavutuksina (Bandura 1988). (Bandura 1997, 50.)

Ihmiset ilmentävät pysyvää kiinnostusta toimintoihin, joissa he kokevat itsensä pystyviksi ja joista he saavat itselleen tyydytystä. Haastavat sisäiset normit virittävät pitkäjänteistä toimintaa tehtävien parissa, joita tarvitaan kiinnostusta synnyttävien kykyjen rakentamiseen. Tähdätessään arvostettuihin suoritustasoihin ja saavuttaessaan ne ihmiset kokevat tyydytyksen tunnetta. Tavoitteiden saavuttamisesta juontuva tyydytys kasvattaa sisäsyntyistä kiinnostusta. (Bandura 1997, 51.)

Sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan ihmiset ovat aktiivisia toimijoita omaan motivaatioonsa nähden. Itsen motivointi kognitiivisen vertailun avulla edellyttää, että yksilö erottaa toisistaan standardit sen osalta, mitä haluaa tietää. Juuri jälkimmäiset yhdessä koetun minäpystyvyyden kanssa vaikuttavat valikoivasti

siihen, mitä monista mahdollisista toiminnoista yksilö harjoittaa aktiivisesti. Pyrkimyksiin liittyvät sisäiset normit määräävät, mitkä sisäiset ristiriidat ovat motivoivia ja mitä toimintoja ihmiset ponnisteluissaan pyrkivät hallitsemaan. Itsen motivoinnin voimakkuus vaihtelee käyräviivaisesti sisäisten kriteerien ja saavutusten välillä diskrepanssin tason mukaisesti: suhteellisen löyhät kriteerit eivät ole riittävän haastavia herättämään voimakasta kiinnostusta tai ponnisteluja, keskivaikeat pitävät yllä suuria ponnisteluja ja tuottavat tyydytystä alataivoitteiden saavuttamisen välityksellä ja selvästi henkilön ulottumattomiin asetetut standardit voivat heikentää motivaatiota synnyttämällä lannistumisen kokemusta ja tunnetta vähäisestä pystyvyydestä. (Bandura 1997, 51-53.)

Sosiaaliset ja moraaliset normit. Toiminnan osa-alueilla, joihin sisältyy saavutuksiin pyrkimistä ja kykyjen kehittämistä, suorituksen riittävän tason indikaattoriksi valittaessa sisäiset normit muuttuvat asteittain omaksuttaessa tietoja ja taitoja sekä kohdatessa haasteita. Monilla sosiaalisen ja moraalisen käyttäytymisen aluilla käyttäytymisen säätelyn perustana olevat sisäiset standardit ovat pysyvämpiä. Toisin sanoen ihmiset eivät muutu viikottain sen osalta, mitä he pitävät oikeana ja vääränä tai hyvänä ja pahana. Sosialisaaion myötä ihmiset kehittävät moraaliset normit useiden vaikutteiden pohjalta. (Bandura 1986). Näihin vaikutteisiin sisältyy suora ohjaus moraalisen käyttäytymisen sääntöjen osalta, omassa elämässä merkittävien muiden ihmisten yksilön käyttäytymiseen kohdistama hyväksyntä tai paheksunta sekä muiden antamien mallien kautta välittyvät moraalinormit. (Bandura 1997, 53-54.)

Ihmiset siis eivät omaksu moraalinormeja passiivisesti vaikutteista, jotka heihin sattuvat kohdistumaan. Sen sijaan he konstruoivat tai luovat itselleen yleiset normit määrätystä, mallin kautta välittyvistä ja opetetuista arvioivista säännöistä. Prosessia monimutkaistaa se, että sosialisaaion vaikuttavien henkilöiden käyttäytymisessä ilmenee usein, tahallisesti tai tahattomasti, epäjohtonmukaisuuksia sanotun ja tehdyn välillä. Lisäksi ihmiset antavat usein malliksi erilaisia normeja, ja jopa sama henkilö voi antaa malliksi eri normeja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja käyttäytymisen eri alueilla. (Bandura 1997, 53-54.)

Käyttäytymiseen liittyvien normien kehittymisessä on havaittu yleismaailmallisia piirteitä. Toisaalta ihmiset poikkeavat toisistaan siinä, mitä he opettavat ja antavat malliksi eri ikäisille lapsille ja mitä he vahvistavat palkkioin ja rangaistuksin. Pie-nellä lapsessa ohjaus perustuu ulkoiseen ohjaukseen ja fyysiseen vahvistamiseen. Sosiaaliset ja kielelliset palkkiot ja rangaistukset tulevat merkittävimäksi iän

myötä. Vanhemmat ja muut aikuiset selittävät käyttäytymisnormit ja niiden syyt. Sosiaaliset vahvistamisen muodot, jotka paheksuvat rikkomuksia ja suosittavat arvostettua käytöstä, tuovat normeihin lisää sisältöä. Pian lapset oppivat erottamaan hyväksytyt ja paheksutut käytösmuodot sekä säätelemään toimintaansa ennakoitujen sosiaalisten seurausten perusteella. (Bandura 1997, 55.)

Iän myötä moraalinormit tulevat sisäistetyiksi ja ne alkavat toimia käytöksen ohjaajina ja estäjinä itseen kohdistuvien hyväksyvien ja moittivien seurausten perusteella, joita lapsi tuottaa itselleen. Iän myötä myös moraalipohdintojen kirjo lisääntyy. Mahdollisten rikkomuksen luonteen ja vakavuuden muuttuessa aikuiset tuovat niiden käsittelyyn myös uusia puolia. He eivät esimerkiksi vetoa lakipykäliin keskusteltaessa esikouluikäisen huonosta käyttäytymisestä, mutta teini-ikäiselle he sen sijaan selittävät lakipykäliä ja rangaistuksia vaikuttaakseen tulevaan käytökseen, jolla voi olla vakavia laillisia seuraamuksia. Sosiaalisen todellisuuden laajeneminen edellyttää yleistettävämpiä ja kompleksisempia moraalinormeja. (Bandura 1997, 55-56.) Huomioitavaa on, että vanhempien lisäksi lapseen vaikuttavat ikätoverit, muut aikuiset ja symboliset mallit.

3.5 Kyky itserefleksioon

Ihmiselle tyypillinen luonteenpiirre on kyky reflektoida eli pohtia itseä tai omaa tietoisuuttaan. Reflektio mahdollistaa omien kokemusten ja ajatusten analysoinnin. Analysointi tuottaa yleistä tietoa itsestä ja ympäröivästä maailmasta. Reflektion avulla ihmiset eivät ainoastaan hanki ymmärrystä, vaan myös arvioivat ja muuttavat omaa ajatteluaan; he toimivat niiden pohjalta tai ennustavat tapahtumia niiden varassa, arvioivat seurausten perusteella ajattelunsa paikkansapitävyyttä ja tekevät tarvittavia muutoksia ajatteluunsa. (Bandura 1997, 60.)

Toimintaan vaikuttavien ajattelun lajien joukossa kaikkein keskeisin ja kaiken kattavin on ihmisten arvio kyvystään kontrolloida elämäänsä vaikuttavia tapahtumia. Minäpystyvyyden mekanismeilla on kyseinen osa ihmisen toiminnassa (Bandura 1986). Omat arviot toimintakyvyyistä muodostavat kokonaisuuden proksi-maalaisia tekijöitä, jotka määrittävät, kuinka ihmiset käyttäytyvät, miten he ajattelevat ja mitä emotionaalisia reaktioita he kokevat kuormittavissa tilanteissa. (Bandura 1997, 61.)

Ihmisten on arkielämässään tehtävä jatkuvasti päätöksiä siitä, mitä toiminnan tapoja valita ja kuinka kauan pitää yllä aloittamiaan toiminnan suuntia. Koska minäpystyvyyttä koskevien virheellisten käsitysten pohjalta toimimisella voi olla haitallisia seurauksia, omien kykyjen oikeaan osuvilla arvioilla on huomattavaa toiminnallista arvoa. Olivat arviot minä pystyvyydestä oikeita tai virheellisiä ne perustuvat neljään pääasialliseen tiedonlähteeseen. Näitä ovat suorituksen hallinnan kokemukset, sijaiskokemukset kykyjen arvioinnista muiden suoritukseen verrattuna, yhdistyneet sosiaalisten vaikutusten tyypit ja sanallinen vakuuttelu tiettyjen kykyjen osaamisesta sekä fysiologiset tilat, joiden perusteella ihmiset osaksi arvioivat kyvykkyyttään, vahvuuttaan ja haavoittuvuuttaan. (Bandura 1997, 61-62.)

Hyvin pieneltä lapselta puuttuu tietoa omista kyvyistään sekä eri tilanteiden vaatimuksista ja mahdollisista vaaratekijöistä. He joutuisivat toistuvasti vaarallisiin tilanteisiin, elleivät muut olisi ohjaamassa heitä. Aikuisten valppaus ja opastus ohjaa pienet lapset tämän varhaisen kehitysvaiheen yli siihen asti, kunnes lapset omaksuvat riittävästi tietoa siitä, mitä osaavat tehdä ja mitä kykyjä eri tilanteet edellyttävät. Kognitiivisten itsereflektion kykyjen kehittyessä minäpystyvyyden arviointi korvaa yhä enemmän ulkoista ohjausta. (Bandura 1997, 62-63.)

Lasten kokemukset tutkivasta toiminnasta ja muiden yksilöiden suoritusten havainnointi tarjoaa lähtökohdan kausaalisen pystyvyyden tunteen kehittymiselle. Kausaalisen pystyvyyden hahmottaminen edellyttää kahta asiaa: minän tarkkailu ja sen käsittämistä, että omat toiminnot ovat osa itseä. Havaitsemalla toistuvasti, että tietyt ympäristön tapahtumat ilmenevät oman toiminnan myötä, mutta eivät sen puuttuessa, lapset oppivat, että toiminta tuottaa vaikutuksia. (Bandura 1997, 62-63.) Lapsista, jotka kokevat onnistumisia kontrolloidessaan ympäristön tapahtumia, tulee tarkkaavaisempia oman käyttäytymisensä suhteen ja kyvykkäämpiä oppimaan uusia tehokkaita reaktioita kuin lapsista, joiden kohdalla ympäristön tapahtumat pysyvät samoina heidän käyttäytymisestään riippumatta (Banduran 1997, 63 mukaan Ramey ja Finkelstein 1978).

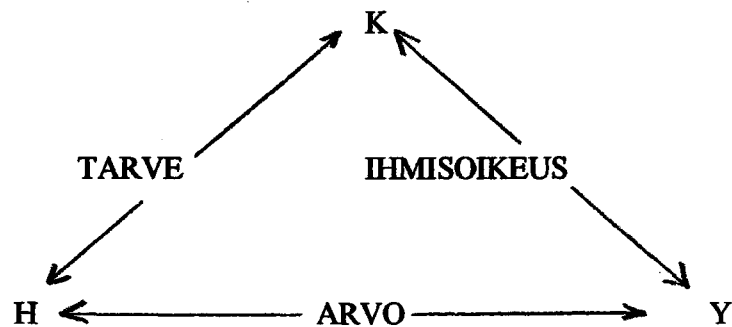
Pystyvyyden arviointi vertailemalla edellyttää omien suoritusten arvioinnin lisäksi tietoa siitä, kuinka hyvin muut selviytyvät, tietoisuutta muistakin kuin kykyihin perustuvista suoriutumista määräävistä tekijöistä ja alustavaa ymmärrystä siitä, että itseä hieman paremmat yksilöt ovat hedelmällinen sosiaalinen vertailukohta. (Bandura 1997, 63.)

Lasten kokemukset pystyvyyden arvioinnista muuttuvat merkittävästi heidän siirtyessään yhä kasvavassa määrin laajempaan yhteisöön. Juuri ikätoverisuhteissa he laajentavat ja tarkentavat omia tietoaan kyvyistä. Ikätovereilla on useita tärkeitä pystyvyyteen liittyviä tehtäviä. Kokeneimmat ja kyvykkäimmät ikätoverit antavat malleja tehokkaista ajattelu- ja käyttäytymistavoista. (Bandura 1997, 65.)

Lasten elämässä olennaisen kehitysvaiheen aikana koulu on kognitiivisten taitojen kehittämisen ja sosiaalisen vahvistamisen ensisijainen ympäristö. Juuri koulussa lapset kehittävät kognitiivisia kykyjään sekä omaksuvat yhteiskunnassa tehokkaan toimimisen kannalta keskeisiä tietämyksen ja ongelmanratkaisuun liittyviä taitoja. Koulussa lasten tietoja, ajattelukykyä ja sosiaalisia taitoja jatkuvasti harjaannutetaan, testataan, arvioidaan ja vertaillaan toisiin lapsiin sekä omaan aiempaan tasoon.

4 TURVALLISUUSKASVATUS SOSIAALIS-KOGNITIIVISEN TEORIAN VALOSSA

Seuraavassa tarkastellaan, kuinka Banduran esittämä kolmiosainen vastavuoroinen determinismi yhdistyy turvallisuus-käsitteen eri merkityksiin.



KUVIO 2. Banduran (1997, 13) kolmiosainen vastavuoroinen determinismi sovellettuna turvallisuus-käsitteeseen.

Vastavuoroisen kausaalisuuden mallin eri osien välisessä vuorovaikutuksessa tulee esiin turvallisuuskäsitteen eri aspektit. Turvallisuuskasvattajan tulisikin olla tietoinen, mitä turvallisuuskäsitteen puolia hän opettaa. Tämä tietoisuus varmasti auttaa opettajaa ymmärtämään, kuinka hän voi parhaiten saavuttaa tavoitteensa.

Vastavuoroisen kausaalisuuden "H-K"-osa heijastaa ajattelun, tunteen ja toiminnan välistä vuorovaikutusta. Myös tarveteoreettisten teorioiden mukaan ihminen on dynaaminen, tarpeitaan tyydyttämään pyrkivä ja itseään toteuttava olento. Ihmisen biologisia ja kognitiivisia toimintoja ohjaa mm. turvallisuustarpeen tyydyttäminen. Hän haluaa suojautua sekä sisäisiä että ulkoisia vaaroja vastaan.

Mallin "Y-H"-osan välisessä vuorovaikutuksessa toteutuu turvallisuus arvona. Arvojen syntymiseen vaikuttavat sisäiset kognitiiviset ja ulkoiset sosiaaliset tekijät sekä näiden välinen vuorovaikutus. Arvoja koskevissa tutkimuksissa turvallisuus havaitaan yhdeksi arvoksi ja se nousee hyvin korkealle arvohierarkiassa (ks. esim. Rokeach 1973, Helkama ym. 1987, Suhonen 1988). Kaufmannin (1970) mukaan turvallisuusarvon osatekijät ovat varmuus, vaarattomuus, luotettavuus ja levollisuus.

Vastavuoroisen kausaalisuuden kolmitahoisen kuvauksen "K-Y"-osa esittää käyttäytymisen ja ympäristön kaksisuuntaista vaikutusta. Tässä vuorovaikutuksesta muovautuu turvallisuus ihmisoikeutena, kansalaisvelvollisuutena ja kansalaisoikeutena. Kansalaisvelvollisuudet ja -oikeudet (lainsäädäntö yleensäkin) asettavat viime kädessä raamit ihmisen käyttäytymiselle. Toisaalta taas ihmisten käyttäytyminen ja siihen suhtautuminen vaikuttaa siihen, millaisia käyttäytymistä ohjaavia ja rajoittavia säädöksiä yhteiskuntaamme luomme ja toteutamme.

Millaisia tavoitteita sitten turvallisuuskasvatuksen opettamiselle muovautuu Banduran sosiaalis-kognitiivisen teorian pohjalta? Seuraavassa tarkastellaan, millaiset tavoitteet ja menetelmät Banduran esittämien kykyjen mukaisesti olisivat järkeviä turvallisuuden opettamisessa .

Kyky käyttää symboleja. Koska kognitiiviset tekijät vaikuttavat siihen, kuinka havainnoimme ympäristöämme, mikä merkitys havainnoille annetaan ja mitä tehdään havainnoista saatavalle tiedolle, tulisi turvallisuuteen liittyvää tietoinesta opettaa laaja-alaisesti ja systemaattisesti. Tästä esimerkkinä palamisen fysikaalisten edellytysten ymmärtäminen, joka sekä auttaa välttämään vaaratilanteita että ohjaa toimintaa sammutustilanteessa. Opetuksessa tulee määritellä ja tiedostaa, mitä nämä turvallisuusopetuksen keskeiset käsitteet ja sisällöt ovat. Symbolien tasolla käsitellyt omat ja toisten kokemukset lisäävät ymmärrystä syy-seuraus -suhteista. Tämä on tärkeää, koska tiedostamalla oman toimintansa seurauksia voidaan estää useita onnettomuuksia ja tapaturmia. Asiantuntijoita ja ihmisiä, joilla on asioista omakohtaisia kokemuksia tulisi opetuksessa mahdollisuuksien mukaan käyttää. Esimerkiksi uhrien omakohtaiset tapaukset herättävät usein kognitiivisia prosesseja pelkkiä faktatietoja paremmin.

Kyky sijaisoppimiseen. Turvallisuuskasvatuksen keskeisenä opetusmenetelmänä voidaan pitää mallintamista. Mallintamalla voidaan opettaa turvallisia toimintatapoja, kuten terävien esineiden turvallista käyttämistä. Tässä mallintamistilanteessa tietoa saadaan sekä verbaalisten ohjeiden että toiminnan havainnoinnin kautta. Opittua voidaan vahvistaa omakohtaisella tekemisellä. Lisäksi käyttämällä videoita ja muita havainnollistamisvälineitä tilanteiden kirjoja voidaan laajentaa. Kouluttajan tulisi tiedostaa, millaisia käsityksiä lapsilla turvallisuuteen liittyvistä asioista on, mistä mahdolliset virheelliset käsitykset ovat syntyneet ja kuinka noita virheellisiä käsityksiä voidaan oikaista ja vääriä malleja eliminoida. On huomioitava, että joukkotiedotusvälineiden kautta välittyvillä malleilla saattaa olla voimakaskin vaikutus käyttäytymiseen (ks. esim.

televisioväkivaltatutkimukset Wiio 1998). Kuitenkaan joukkotiedotusvälineiden välittämien myönteisten käyttäytymismallien vaikutuksia ei ole riittävästi tutkittu.

Opetustilanteissa tulisi käyttää kouluttajina turvallisuusalan edustajia. Varsinaisen tiedon ja taidon lisäksi he ovat oman arvomaailmansa edustajia, mikä välittyy implisiittisesti kuulijoille. Olisikin tärkeätä pohtia, millaisia arvoja turvallisuustyötä tekevät tahot edustavat ja millaisia yhtymäkohtia niillä on koulun edustamiin arvoihin sekä tavoitteisiin. Myös turvallisuuteen liittyvissä opetustilanteissa tulisi asettaa tavoitteita, jotka liittyvät oppilaan arvomaailman rakentamiseen. Mitä tällaisia arvoja olisi, joilla on yhtymäkohtia sekä turvallisuuskasvattajan että lapsen maailmassa? Ainakin molemmilla on oikeus turvalliseen elämään. Olennaisena voidaan pitää sitä, että oikeus turvalliseen elämään ei ole ainoastaan ulkoapäin annettu turvallinen elämänkehikko, joka suojaa jokaisessa tilanteessa, vaan oikeus turvalliseen elämään sisältää myös velvollisuuden olla itse luomassa sekä oman että toisten turvallisemman elämän ehtoja. Lisäksi ammattiauttajan työssä korostuu toisen ihmisen auttaminen, kuten jo ammattinimikkeessä viitataan, sekä toisen kunnioittaminen.

Myös tekojemme on oltava sopusoinnussa meille tärkeän arvon kanssa, ja jokainen teko ilmentää aina jotain arvoa, tiedostammepa sitä tai emme. Jokainen teko ilmentää myös vastuun- ja velvollisuudentunnetta, yhteisömme normien kunnioittamista ja seurauksien ymmärtämistä.

Kyky ennakoida. Ennakointikyky on kykyä nähdä toimintojen seuraukset etukäteen. Ennakointikykyä voidaan pitää yhtenä tärkeimmistä taidoista, jonka avulla voidaan estää onnettomuuksia ja tapaturmia. Ihmisten tulisi nähdä oman ja muiden toimintojen mahdolliset seuraukset. Jos seurauksilla näyttää olevan kielteisiä vaikutuksia, tulee käyttäytymistä muuttaa, jottei mitään pahaa tapahtuisi tai kielteiset vaikutukset olisivat mahdollisimman vähäiset. Autokoulussa puhutaankin ennakoivasta ajotavasta, minkä mukaan kuljettajan tulisi ennakoida tulevia tilanteita ja arvioida niihin liittyviä riskejä sekä oikeita toimintatapoja. Tällainen näkemys tulisi ottaa koko turvallisuuskasvatukseen.

Käyttäytymisen kyllin kielteiset seuraukset luovat uusia käyttäytymistapoja. Ainakin siinä tapauksessa kun tapahtuneen seuraukset ovat olleet kyllin kielteiset tai läheltä piti tilanne on pysäyttänyt ajattelemaan. Tämä on oppimisen kannalta tehokasta, mutta toivottavasti se ei ole ainoa keino oppia. Varsinkin, kun

turvallisuuteen liittyvissä asioissa pahinta, mitä voi sattua, on ihmishengen menettäminen.

Kyky itsesääteelyyn. Olennaista olisi huomata, että oman toiminnan kautta vaikutaan omaan ja usein myös toisten turvallisuuteen. Yhteisössä itsesääteelykykyä ohjaavat sekä moraaliset että sosiaaliset normit. Olisi tärkeätä, että lapsille, joiden käyttäytymisen säännöstö on kehittymässä, osoitettaisiin rohkeasti ja selkeästi, millainen käyttäytyminen on hyvää/pahaa tai oikein/väärin. Moraalisääntöjen opettamisessa tulisi käyttää suoraa ohjausta.

Olennaista olisi tietää merkityksellisten ympäristöjen suhtautuminen turvallisuuteen liittyviin asioihin. Tarkoituksenmukaista olisi ottaa kodit mukaan turvallisuusopetukseen, sillä yhdenmukaistamalla suhtautumista ja käytäntöjä varmistetaan, ettei lapsen tarvitse omaksua kahta erilaista turvallisuuskulttuuria.

Kasvattajien tulee tiedostaa ja keskustella myös siitä, millaisia turvallisuutta vaarantavia malleja esimerkiksi joukkoviestimet välittävät. Ainakin elokuvissa näytetään tilanteita, joissa toista ihmistä voidaan satuttaa mielin määrin ilman vakavia seurauksia. Tämä voi antaa katsojalle vaikutuksen, että näin voi tehdä todellisessa elämässäkin. Turvallisuusasioiden opettamisessa osoitetaan selkeästi, että tällaiset elokuvista tulevat mallit ovat vääriä. Koska koulu, muut turvallisuuskasvattajat ja vanhemmat eivät voi koko ajan olla osoittamassa lapselle näitä vääriä malleja, tulee oman toiminnan kontrollointia ja myötäelämisen taitoa harjoitella lasten kanssa konkreettisesti monissa yhteyksissä. Aarnos (1998) esittelee pedagogisia tapoja lapsen itsekontrollin kehittämiseen.

Terveesti myötäelävä lapsi havaitsee helpommin, milloin toiminta ja sen seuraukset eivät ole sopuosinnussa. Itsesääteelykyky kehittyy sitä paremmaksi mitä enemmän lapsi tällaisia taitoja harjoittelee, käyttää ja saa käyttäytymistään ohjaavaa palautetta.

Kyky itserefleksioon. Olennaista olisikin pysähtyä pohtimaan omia kokemuksiaan, tietojaan ja arvojaan turvallisuuteen liittyen. Tämä liittyy minäpystyvyyden arviointiin. Oma arvio omasta toimintakyvystä määrittää, kuinka käyttäytyä, miten ajatella ja mitä emotionaalisia reaktioita koetaan kuormittavissa tilanteissa. Turvallisuuskasvatuksen yhtenä tavoitteena voidaan pitää, että muodostuu realistinen kuva omista taidoista ja kyvystä selviytyä erilaisissa tilanteissa. Tämä vaikuttaa laajemmin tuntemukseen siitä, kuinka hallitsee elämänsä, mistä

vastaavasti muodostuu realistinen itsetuntemus. Opetuksessa annetaan tietoa siitä, mitä erilaisia taitoja eri tilanteet vaativat ja mitä tulee osata tehdä sekä saadaan palautetta sen hetkisestä osaamisesta.

Itsetuntemus auttaa tiedostamaan omaan turvallisuudentunteeseen vaikuttavat tekijät. Turvallisuudentunnehan voi olla joko sisäistä tai ulkoista turvallisuutta tai niitä uhkaavia tekijöitä. Voidaan sanoa, että omaa turvallisuuden tunnetta uhkaavien asioiden tiedostaminen helpottaa elämistä. Uhkaavia tekijöitä voidaan tietoisesti välttää, pienentää, siirtää tai hyväksyä tilanne sellaisenaan. Voidaan sanoa, että jos uhat otetaan haltuun tietoisesti, niin niistä tuleekin pikemminkin riskejä. Voidaan käyttää käsitettä riski; riski tarkoittaa outojen asioiden tietämistä tai niiden esiintuomista ratkaisu- ja päätöksentilanteisiin (Eräsaari 1997, 71). Riski on siis uhan tai uhkien mahdollisuuden tiedollista haltuunottamista. Riski on siis ajatus, jolla sovitetaan ristiriita tietämisen ja epävarmuuden välillä (emt, 79).

Palo- ja pelastusalailla käytetään käsitettä riskien hallinta. Riskien hallinta on siis suunnitelmallista ja jatkuvaan toimintaa riskien tunnistamiseksi ja arvioimiseksi sekä riskien aiheuttamien taloudellisten ja muiden haittavaikutusten poistamiseksi, pienentämiseksi, siirtämiseksi tai tietoisena itsellä pitämiseksi (Allinniemi 1994, 15). Samalla tavoin kuin yritys tekee itselleen yrityksen riskianalyysin, jonka avulla pyritään riskien hallintaan. Vastaavasti refleктоiva ihminen voi pohtia omaan turvallisuuttaan uhkaavia tekijöitä, analysoida riskit sekä pyrkiä riskien hallintaan.

5 TAPATURMATEORIAM JA TURVALLISUUDEN OPETTAMINEN

Tapaturmateorioiden pääjaotteluna on käytetty usein determinististä ja stokastista jaottelua. Näiden avulla pyritään selvittämään ja ymmärtämään ilmiötä. Deterministinen malli on yksikäsitteinen syyketju, joka määrittelee tapaturmaan vaikuttaneet tekijät ja niiden syy-yhteydet. Stokastisessa mallissa tapaturma katsotaan yhden tai useamman eri tekijän ajalliseksi ja paikalliseksi yhteen kasaumaksi. (Häkkinen 1982, 448.) Häkkinen on jakanut ihmisen toimintaan kohdistuvat teoriat yksilöllisten erojen vaikutuksiin perustuviin ja ihmisen yleisiin toimintaperiaatteisiin kohdistuviin (Häkkinen 1978, 12-14).

5.1 Yksilöllisiin eroihin perustuvat teoriat

Tapaturma-alttiusteorioista on empiiristä tutkimusta sekä pohdintaa teorian validiudesta. Alun alkaen oletettiin tapaturma-alttiuden olevan yksilöllisen piirteen, mikä ilmenee tämän toiminnassa. Joidenkin mielestä henkilö on altis vain tietyntilaisille tapaturmille ja tietyissä tehtävissä. Holmström (1968, 19) pitää mahdollisena, että taipumus on hankittu, ei synnynnäinen ominaisuus. On esitetty, että on olemassa tiettyjä piirteitä, jotka tekevät yksilön alttiiksi tapaturmille tietyissä tilanteissa. Myös aikatekijää on pidetty ratkaisevana. Altius muuttuu ajan mukaan ja eri henkilöt joutuvat eri ajanjaksoina tapaturmiin. (Häkkinen 1978, 18.)

Petersonin ym. (1987, 40-41) ovat havainneet, että alttiimpia tapaturmille ovat yksinhuoltajaperheiden, teini-ikäisten äitien ja suurperheiden lapset. Syynä onnettomuuksiin pidettiin vanhempien valvonnan vähyyttä. Nämä lapset saattoivat jopa jatkaa vaaraa aiheuttavaa käyttäytymistään onnettomuuden jälkeen. Tutkimusmenetelmänä käytettiin prosessianalyysia, joka tutkii ihmisen mahdollista käyttäytymistä tietyissä tilanteissa. Siinä selvitettiin takautuvasti jo tapahtuneita onnettomuuksia ja läheltä piti -tilanteita. Analyysin avulla voidaan ennakoita mahdollisia tapaturmia ja vähentää niistä aiheutuvia haittoja. (Peterson ym. 1987, 36-37.)

Häkkinen (1987, 19) mukaan tapaturma-alttiutta on olemassa teoriassa, mutta sitä on vaikea osoittaa käytännössä. Tapaturmia sattuu vähän yksilötasolla. Pysyvän tapaturma-alttiuden tutkimuksissa on kuitenkin saatu selville, että yksilölliset erot ovat vaikuttaneet yli puoleen tapaturmista. Erot ovat säilyneet 10-20 vuotta muuttumattomina. Tästä on saatu selvimmät tulokset liikennetutkimuksissa, joissa

onnettomuusluvut ovat suuret. Tapaturma-alttiutta ja onnettomuuskäyttäytymisen pysyvyyttä tutkittiin Suomessa 1950-luvulla. Koehenkilöinä olivat Helsingin liikennelaitoksen joukkoliikennekuljettajat. Seurantatutkimus tehtiin vuonna 1979. Tuloksena oli, että onnettomuuskäyttäytyminen on pysyvä jopa yli 25 vuoden ajan. (Laine 1984, 15.) Tutkimusryhmä ei kuitenkaan ollut riittävän suuri eivätkä olot homogeenisia, jotta tulokset olisivat olleet tarpeeksi merkitseviä (Häkkinen 1978, 20-21). Tutkittavien olisi oltava riittävän kauan (useita vuosia) saman ulkoisen riskin alaisena, jotta pysyvä tapaturma-alttius saataisiin todettua (Häkkinen 1987, 19; Salminen 1994, 356).

Tapaturma-alttiuteen liittyvissä tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että tietty ikä ja sukupuoli vaikuttavat, millaisiin tapaturmiin joudutaan. Näitä riskiryhmiä ovat seuraavat: liikenneonnettomuuksia sattui eniten 18-20 -vuotiaille miehille (Liikenneturva 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997); työtapaturmaan joutumisen riski oli suurin alle 25 -vuotiailla miehillä (Työministeriö 1993); urheilutapaturmia sattui useimmiten 20-30 -vuotiaille (Sandelin 1988, 20), 15-24 -vuotiaille (Kannus ym. 1995, 3860) ja 25-44 -vuotiaille (Heiskanen & Simpanen 1998, 55) miehille. Runsaasti alkoholia käyttävät keski-ikäiset miehet olivat riskiryhmä kuolemaan johtaneissa koti- ja vapaa-ajan tapaturmissa lukuun ottamatta kaatumisia (Karkola & Penttilä 1990, 17), joita sattui eniten vanhoille naisille (Malmivaara ym. 1993, 390; Heiskanen & Simpanen 1998, 47).

Lapsille sattuu suhteellisesti paljon enemmän tapaturmia kuin muille ihmisryhmille (Tapaturmatilanne 1996; Heiskanen & Simpanen 1998). Löytyykö lasten joukosta muita alttiimpia henkilöitä tai ryhmiä? Yksilöllisiin eroihin perustuvissa teorioissa ollaan kiinnostuneita mahdollisesta tapaturma-alttiista tyypistä. Jos tällainen löytyisi, voitaisiin juuri häneen suunnata ehkäisytoimia tehokkaasti. Koska teorian mukaan tällaista tapaturma-altista ihmistyyppiä ei ole voitu tieteellisesti todentaa, täytyy tapaturmien ehkäisytoimenpiteet suunnata laaja-alaisesti. Onhan jokaisella on vaara saada tapaturma.

Jos koulun turvallisuuskasvatusta kehitettäisiin yksilöllisiin eroihin perustuvien teorioiden pohjalta, ensimmäisenä tavoitteena olisi löytää tapaturma-alttiit yksilöt. Heitä voitaisiin etsiä asennekartoituksilla ja tapaturmien seurannalla. Näille yksilöille tulisi suunnata erityisopetusta turvallisuusasenteissa ja -käyttäytymisessä. Mutta kuten edellä todettiin, voisi tällainen olla hyvin vaikeaa.

5.2 Yleisiin toimintaperiaatteisiin perustuvat teoriat

Sosiaalisten vaikutusten teoriat. Ihmisten yleisiin toimintamalleihin perustuvissa teorioissa sosiaalinen kokonaistilanne määrää huomattavasti riskikäyttäytymistä. Ryhmä vaikuttaa yksilön toimintaan. Yksilö saattaa toimia ryhmänormien mukaisesti vaaratilanteessa. Hänen itsensä kokema riski ei vaikuta paljoakaan ratkaisuun. Ryhmän vaikutusta ryhmän käyttäytymiseen selitetään yleensä yleisten sosiaalipsykologisten mallien perusteella. (Häkkinen 1978, 34-35.)

Organisaatio- ja organisaatioilmastoteorioita käsitellään usein työtapaturmien yhteydessä. Tapaturmiin vaikuttavina tekijöinä pidetään johtamisilmastoa, viestintää, ratkaisuihin vaikuttamismahdollisuuksia, ryhmänormeja ja turvallisuudesta päättävän johdon ja suoritusportaan välisiä yhteyksiä. Lisäksi sosiaalipsykologisena aihepiirinä on formaalisten normien ja ei-formaalisten sosiaalisten normien suhteet sekä näiden vaikutus turvallisuuteen. Jos toiminta tapahtuu sääntöjen mukaan, on tilanteiden ennustettavuus hyvä yleisesti ja yksilön kannalta. Kun käyttäytyminen poikkeaa formaalista järjestelmästä pysyen edelleen yleisenä ja yhtäläisenä, ennustettavuus pysyy edelleen hyvänä. Normien vaihdellessa suuresti tilanne on vaarallisin ja ennustettavuus vaikeutuu. Normikäyttäytymisen pysyvyys, muuntuvuus ja vaihtelevuus ajallisesti ja paikallisesti on turvallisuuden kannalta olennainen tekijä. (Häkkinen 1978, 35-37.)

Miten sitten koulussa voidaan ehkäistä onnettomuuksia, jos ryhmällä on suuri vaikutus yksilöön? Varsinkin lapsiryhmässä yksilön oma identiteetti ei välttämättä ole vielä niin pitkälle kehittynyt, jotta yksilö voisi pitää omat mielipiteensä, vaikka se olisi vastoin ryhmän mielipidettä. Ryhmän yhdenmukaistava voima voi turruttaa yksilön oman ajattelun ja järjenkäytön. Yleisesti voidaan sanoa, että käyttäytyminen sääntöjen mukaisesti vähentää onnettomuuksiin joutumista. Säännöt yleisesti perustuvat joko yleisesti tunnettuihin vaaratekijöihin, kuten juokseminen liukkaalla lattialla tai tapaus- ja tilannekohtaisiin arvioihin tekojen tai asioiden vaarallisuudesta. Laadittaessa sääntöjä ennakoidaan mahdollisia vaaratilanteita ja näin ollen pyritään estämään ne.

Ryhmän negatiivinen vaikutus tulisi voida kääntää voimaksi. Juuri ryhmä saattaa olla se, joka hillitsee yksilön uhkarohkeata käyttäytymistä. Toisaalta ryhmä saattaa olla yllyttämässä uhkarohkeisiin tekoihin. Koulussa voitaisiin lapselle opettaa, kuinka esimerkiksi ryhmän asettamien paineiden alaisena pystyy pitämään päänsä. Tähän perustuu esimerkiksi Skidikantti -ohjelma (Juvonen 1994), jonka tavoitteena

on "lapsen tie objektista subjektiksi". Ohjelmassa yhtenä tavoitteena on harjoitella sellaisia tilanteita, joissa ryhmän painostuksesta huolimatta pystyy toimimaan omien periaatteidensa mukaisesti. Lisäksi harjoitellaan sellaisissa tilanteissa toimimista, mitkä voivat uhata lapsen turvallisuutta, kuten tulipalo tai eksyminen.

Aarnoksen (1998, 19) mukaan "opettajan luoma pedagoginen toimintaympäristö on lapselle kenttä, jossa erilaiset voimat, ulkoiset ja sisäiset, luovat sen psykososiaalisen ympäristön, missä hän kehittää omaa käyttäytymisen kontrolliaan joko harmonisesti omilla ehdoilla kohti sisäistä käyttäytymisen kontrollia tai vähemmän harmonisesti, kriisien ja kommellusten kautta jopa elinikäiseen ristiriitaan oman ulkoisen käyttäytymisen kontrollin ja ympäristön paineiden ja odotusten kanssa."

Jos turvallisuuskasvatusta kehitettäisiin sosiaalisten vaikutusten teorioiden pohjalta, keskeisenä asiana olisi vaikuttaa kaikkiin lasta ympäröiviin ryhmiin ja niiden turvallisuusasenteisiin. Yhtäläinen normisto tulisi saada koskemaan koko yhteisöä ja yhteiskuntaa. Tämä voisi johtaa lakien ja asetusten lisääntymiseen, jolloin yhteiskunnan kontrolli lisääntyisi ja yksilön omatomisuus ja oma harkinta saattaisivat vähentyä. Jos sosiaalinen vaikutus olisi pääasiallinen turvallisuuskäyttäytymistä ohjaava tekijä, olisi suotavaa, että turvallisuusnormit muodostuisivat ilman lakeja ja asetuksia ihmisten oman ajattelun muovaamina.

Ympäristö- eli vaaratekijäteoria. Ympäristö- eli vaaratekijäteorioissa käsitellään yleensä työympäristöä ja työvälineitä. Perinteiset teoriat lähtevät kausaalisuhteista. Jos työympäristö on vaarallinen, se aiheuttaa enemmän tapaturmia. Tapaturmariskin suuruus riippuu tekijöiden lukumäärästä tai niiden yhdistelmästä. Tapaturmat vähenevät niiden poistamisen myötä. Nykyään työpaikat ovat melko turvallisia; silti vaaratekijöitä ei kannata jättää huomioimatta kokonaan. (Häkkinen 1978, 37-38, 41.)

Vaaratekijäteoriat ovat lähinnä analyysimenetelmiä, joiden avulla työpaikoilla pyritään luetteloimaan vaaratekijöitä. Teoriat on katsottu torjuntataktiikaksi tai luotettavuus- ja turvallisuusanalyysiksi. Niillä on empiiristä validiteettia kuitenkin vähän. (Häkkinen 1978, 40-41.) Nämä teoriat ovat lähellä sosiaalisten vaikutusten teorioita. Varsinkin organisaatioihin liittyvät teoriat menevät sen kanssa päällekkäin. Pää tarkoituksena on pystyä tiedostamaan vaaratekijöitä aiheuttavia tilanteita, jotta ne pystyttäisiin poistamaan tai ainakin niiden haittavaikutuksia minimoimaan ja näin ollen turvallisuus lisääntyisi.

Koulua koskevat samat työturvallisuussäännökset kuin muitakin työpaikkoja. Koulun turvallisuudesta on viimekädessä vastuussa rehtori, mutta myös opettajien tehtävänä on huolehtia omasta ja lasten turvallisuudesta. Uuden perusopetuslain 628/1998 29 §:n mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Koulun tulee huolehtia myös turvallisesta koulumatkasta.

Jos turvallisuuskasvatusta kehitettäisiin vaaratekijäteorian pohjalta, unohdettaisiin ihmisen oman toiminnan vaikutukset. Eläminen turvallisessa ympäristössä ei tee elämää turvalliseksi, vaan sen tekee turvallisessa ympäristössä turvallisesti toimiminen.

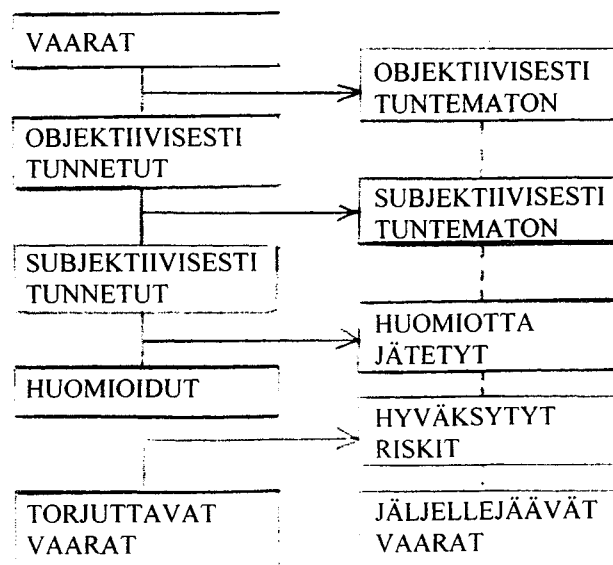
Olipa teoria mikä tahansa, olennaisena voidaan pitää sitä, että selvitettäisiin, kuinka lapset selittävät itselleen ja toisilleen tapahtuneiden onnettomuuksien syitä. Itselle tapahtuneiden onnettomuuksien syiden päätelmiä voidaan tarkastella Kelley'n (1967) attribuutioteorian valossa. Attribuutioteoria selittää, miten ihmiset tulkitsevat tietoa omasta ja muiden käyttäytymisestä tekemällä päätelmiä tapahtumien syistä. Attribuutiot eli toiminnan selitykset ovat erilaisia riippuen siitä, tekeekö ne toimija itse vai toiminnan seuraaja. Tosin toimijoilla on taipumus selittää omaa toimintaansa tilannetekijöillä. Observoijat ovat puolestaan taipuvaisempia selittämään toiminnan syitä enemmän toimijan pysyvistä piirteistä käsin. Olipa selitystapa mikä tahansa, se kertoo turvallisuuskasvattajalle, mihin opetuksessa keskittyä.

5.3 Tapaturmien torjunta teorioiden valossa

Tapaturmien torjuntatyön päätavoitteena on siis tapaturmien torjunta, ehkäisy. Tapaturmien torjuntatyö kohdistuu ennen kaikkea niiden ennalta ehkäisyyn, mikä perustuu ajatteluun, että tapaturmat ovat ehkäistävissä. Itse tapaturmiin sekä niiden jälkeisiin tapahtumiin on tässä yhteydessä kiinnitetty vähemmän huomioita. Seuraavassa esitetään nykyisin toteutettavan tapaturmien ehkäisytyön ongelmia ja niitä ajattelutapoja, jotka ovat tuoneet tapaturmakäsitteeseen uusia ulottuvuuksia ja sen kautta myös itse torjuntatyöhön uusia mahdollisuuksia.

Tapaturma siis voidaan määritellä usealla eri tavalla. Useissa kielissä tapaturma sisältää sanana mielikuvia tapaturmaan liittyvästä kohtalosta ja torjumattomuudesta (esim. accident). Myös monet tieteelliset määritelmät ja teoriat viittaavat jo nimillään tapaturmiin liittyvään kohtaloajatteluun (esim. puhtaan sattuman teoria, itsetuhoteoria, tapaturmataipumisteoria ja vaaratekijäteoriat). Tällainen ajattelu voi olla osasyynä turvallisuustyön vaikeaan etenemiseen ja motivoinnin ongelmiin. (Häkkinen 1978, 1.)

Tapaturmien torjunnassa voidaan erottaa kaksi lähestymistapaa. Ennalta ehkäisyyn kuuluvat toimenpiteet ennen tapahtumaa ja jälkivaiheen torjuntaa ovat kaikki ne tapaturman jälkeen tehdyt toimenpiteet, joilla pyritään vaikuttamaan lisävaurioiden syntyyn. Tämä jaottelu perustuu vaarojen tunnistamiseen ja niiden torjuntamahdollisuuksien arviointiin. Kuvio 3 havainnollistaa tätä ajattelutapaa.



Kuvio 3. Vaarojen tunnistaminen ja arviointi. (Häkkinen, K. 1984, 9.)

Vaarojen tunnistaminen ja arviointi ei voi koskaan olla täydellistä. Osa vaaroista on ihmisille vielä siinä tilanteessa tuntemattomia ja osa vaaroista jätetään ennalleen, koska niiden katsotaan kuuluvan järjestelmään ja niitä voidaan pitää hyväksyttävänä. Näin ollen vaaroja jää aina jäljelle ja vain osaan kohdistetaan ennalta ehkäiseviä toimenpiteitä.

Tapaturmien torjunnassa on kiinnitetty paljon huomiota tapaturmaa edeltäneisiin tapahtumiin. Itse tapahtuma vaihe ja sen jälkivaihe ovat jääneet vähemmälle huomiolle, joskin muutosta on viime aikoina tapahtunut. Tapaturmien yleisenä analyysikeinona voidaan käyttää aika-akselilla tapahtuvaa peräkkäisten vaiheiden kuvausta. Tapaturman vaiheet ja niiden sisältämät torjuntamahdollisuudet ovat seuraavat:

1. **Edeltävävaihe:** Miten ja miksi energia on joutunut vaaralliseen tilaan? Onko se estettävissä?
 2. **Tapahtumavaihe:** Miten energian siirtyminen vahingoittuvaan kohteeseen olisi estettävissä? Millaisia tilanteita on odotettavissa? Miten välttää tai lieventää tapahtuma?
 3. **Jälkivaihe:** Korjausten, ensiavun ja ammattiavun järjestäminen.
 4. **Seurausvaihe:** Lopulliset aineelliset ja henkiset menetykset.
- (Häkkinen 1978, 2.)

Tapaturmien kulkua ja niiden torjuntamahdollisuuksia voidaan tarkastella vieläkin yksityiskohtaisemmin, mikäli aika-akselille kuvauksen lisäksi liitettäisiin vielä syy- ja seuraussuhteiden pohdinta. Tällöin tarkastelun kohteena olisivat järjestelmän osatekijöiden (ihminen, ajoneuvo, ympäristö jne.) ja tapaturman vaiheiden suhteet. Tällaiseen kuvaukseen vielä voitaisiin lisätä kolmantena ulottuvuutena torjuntatoimenpiteiden suunnittelu. Häkkinen (1978, 68) pitääkin tällaista kuvailutapaa käytännön turvallisuuskysymyksiä ja torjuntamahdollisuuksia ratkottaessa varsin käyttökelpoisena.

Kouluissa voitaisiin eräänä turvallisuuskasvatuksen työtapana käyttää onnettomuuksien ja tapaturmien tarkastelua sekä aika-akselilla että syy-seuraus -suhteiden pohjalta. Hyvänä puolena tässä työtavassa voidaan pitää sitä, että se havainnollistaa sen, että useatkaan onnettomuudet eivät tapahdu itsestään ja ne olisivat olleet ennakoitavissa. Oletetaan, että tapaturmista suurin osa olisi estettävissä, jos vain huomattaisiin kyllin aikaisin ennakkomerkit. Toisin sanoen tulisi

herkistyä havainnoimaan ympäristöä. Tämä kyllä edellyttää opettajalta sekä kouluttajalta taitoa tasapainoilla sen kanssa, että myöskään koulutus ei saa aiheuttaa stressiä tai ahdistusta. Sillä liiallinen tai ajattelematon onnettomuuksista tai tapaturmista puhuminen voi saada aikaan joko turtumisen tai säikyksi, araksi tulemisen.

Edellä esitettyjen tapaturmateorioiden antina voidaan pitää sitä, että ei ole mitään yhtä selkeätä syytä, joka aiheuttaa tapaturmia. Turvallisuuskasvatusta kehitettäessä nämä eri näkökulmat tulisi ottaa huomioon, sillä silloin opetettavalle avautuisi laajempi näkemys siitä, miksi tapaturmia tapahtuu. Täten hän voisi suunnata omaa käyttäytymistään pikemminkin tapaturmia ennaltaehkäisevään suuntaan kuin jo tapahtuneiden vahinkojen minimoimiseen. Toki tärkeänä on myös pidettävä sellaisten tietojen ja taitojen oppimista, mikä edistää jo tapahtuneista onnettomuuksista selviytymistä.

6 8-VUOTIAS LAPSI: KEHITYS, OPPIMINEN, ARKI JA ELÄMÄNHALLINTA

6.1 Kehitys- ja oppimisteorioiden valossa

Oppilaat toisella luokalla ovat oppineet jo koulun käytäntöjä ja keskittyminen opittaviin asioihin on tehokkaampaa. Motivaatio oppimiseen on yleensä hyvä ja sen säilymiseen voidaan vaikuttaa lapsilähtöisen opetuksen keinoin. Kaikessa opetuksessa on tärkeintä koko persoonallisuuden kehittyminen. Opetus tulisi suunnitella siten, että se vastaa lapsen tarpeisiin ja huomioi heidän kehitystasonsa. Lapselle tulisi antaa oppimisessaan aktiivinen rooli eikä olla vain toiminnan kohteena (Kääriäinen 1989, 19). Koulun alkuvaiheessa (7-12-vuotiaat) lapsen ominaispiirteitä ovat uteliaisuus, tiedonhaluisuus ja silmiinpistävä halu toimintaan. Lasten tavoitteena on laaja tietäminen ja osaaminen; kiinnostus tutkia ja tehdä havaintoja maailmasta korostuu. Juuri tänä aikana voidaan kehittää paljon taitoja ja valmiuksia. (Rödström 1992, 62-64.)

Piaget'n (1988) mukaan konkreettisten operaatioiden kaudella lapsi käyttää jo paljon loogisia ajatteluoperaatioita edellyttäen, että ajattelun kohteet on havainnollistettu. Lapsella on halu systemaattiseen ajatteluun, sääntöihin ja ennustettavuuteen. Heillä on jo alkeellisia mentaalisiä operaatioita, esim. he tietävät että ongelmanratkaisussa päämäärä voidaan saavuttaa eri teitä. Lapset tarvitsevat kuitenkin konkreettista apua ja ohjausta selvittääkseen ongelman. Vasta seitsemän vuoden iän jälkeen lapset alkavat tarkkailla ympäristöään ja selvittämään syy - seuraus -suhteita (jos... niin..). Rödströmin (1992, 63) mukaan toisluokkalainen alkaa siten yhä enemmän käyttää loogista ajattelua tilanteeseen sidotun ajattelun tukena eli pystyy osittain irtaantumaan konkreettisesta todellisuudesta. Tämä näkyy kykyä käsitellä tietoisesti ajatusoperaatioita, ymmärtää käsitteitä ja niiden yhteyksiä. Ajattelu on nyt liikkuvampaa ja ulottuu laajemmalle ja pyritään ymmärtämään erilaisia tilanteita.

Kyky myöhempään abstraktiin ajatteluun perustuu aiempiin ajatusrakennelmiin, joiden tukena ovat olleet konkreettiset kokemukset, havainnot. Lapsen ajattelu ei enää rajoitu nykyhetkeen, vaan voidaan hyödyntää mennyttä ja arvioida tulevaa. Uusien ja vanhojen kokemusten tulisi siis kohdata. Lapsen tulisi voida sulauttaa (assimiloida) uutta tietoa aiempiin tietorakenteisiin sekä mukauttaa (akkomodoida) aiempia rakenteita niin, että ne uuden tiedon kanssa muodostavat loogisen koko-

naisuuden. Silti konkreettisuus ja toiminta ovat oleellisena osana oppimisessa. On tarve toimia, jotta voisi ymmärtää. (Rödström 1992, 38-40.)

Loogisen ajattelun kehityksen teorit ovat pohjana tarkasteltaessa lapsen sosiaalisen kognition kehitystä. Niiden avulla voidaan selittää sosiaalisten taitojen kehitystä, käsityksiä, joita lapsi muodostaa itsestään ja toisista. Sosiaalisissa tilanteissa roolinottokyky on lisääntynyt, havaitaan erilaisia näkökulmia entistä paremmin eli pystytään erottamaan omat tunteet, ajatukset toisten vastaavista ja suhteuttamaan niitä toisiinsa päätelmiä tehdessään. Varsinkin Piaget'n kognitiivisen kehityksen neljä vaihetta on taustalla tarkasteltaessa lapsen sosiaalista toimintaa. Useissa tutkimuksissa on käsitelty konkreettisten operaatioiden vaiheen ilmenemistä lapsen sosiaalisia tilanteita koskevissa päättelytehtävissä. (Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 1995, 190.)

Piaget (1988) uskoi, että joka vaiheessa on yhteys älyllisen ja sosiaalisen ajattelun välillä. Tämä näkyy esimerkiksi lapsen egosentrisyydessä, jolloin ei kyetä erottamaan omaa näkökulmaa toisten näkökulmasta. Lasten itsekeskeisyys kehityksen myötä kuitenkin vähenee, kun ajattelu laajenee ja pystytään ajattelemaan loogisesti konkreettisten operaatioiden avulla. Lisäksi lapsen kielellinen kehitys ja suhteet kanssaihmiin tukevat egosentrisin vähenemistä (Rödström 1992, 16).

Myös moraalien kehitys nähdään sidoksissa kognitiiviseen kehitykseen. Kohlberg (1984) moraalisen kehityksen teoriassaan tarkastelee sovinnaisen moraalien kautta, jossa on kaksi vaihetta. Tällä moraalien kaudella on tarve olla kiltti, auttavainen, hyvä ihminen. On tärkeää tulla hyväksytyksi; hyvä toiminta on sellaista, joka miellyttää tai auttaa toista. Hyväksyminen ansaitaan olemalla mukava. Normien noudattamista pidetään arvokkaana sinänsä, tekoja ei arvioida enää seurausten perusteella. Itse myös aktiivisesti perustellaan normien oikeutusta, pidetään niitä yllä ja samaistutaan kanssaihmiin, jotka niitä edustavat (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 134-135).

Sovinnaisuuden kaudella lapsi suuntautuu kohti auktoriteetteja, yhteiskuntajärjestyksen ylläpitämistä. Hän pitää sosiaalista järjestystä annettuna ja oikeutettuna. Hän kykenee asettumaan moraalisten auktoriteettien asemaan ja näkee, että normien noudattaminen on hyve sinänsä. Velvollisuuden täyttämisen ja kunnioituksen osoittamisen auktoriteetteja kohtaan hän kokee oikeaksi. (Kohlberg 1984.)

Jo seitsemänvuotiaana lapsi saattaa ymmärtää omien tekojensa seuraamuksia jollakin elämän sektoreilla, mutta ei kaikilla. Tässä iässä hän on riippuvainen ulkoisesta ohjauksesta. Lapsen itsekontrolli rakentuu iän karttuessa sisäisen kypsymisen kautta sekä ulkoisesti kokemuksista oppimalla ja aikuisilta ja ikätove-reilta saadun palautteen avulla. (Aarnos 1998, 7.) Lapsi, jonka toimintaa ohjaa ulkoinen kontrolli, ajattelee, että minkä tahansa toiminnan etenemiseen tai lopputu-lokseen vaikuttavat muut kuin hänessä itsessään olevat tekijät, kuten kohtalo, voimakkaitten ihmisten ohjaus ja sattuma. Vastaavasti lapsi, jonka toimintaa ohjaa sisäinen kontrolli, ajattelee usein asioiden etenemisen olevan kiinni hänen omista sisäisistä tekijöistään. (Aarnos 1998, 18 mukaan Rotter 1966.)

Sisäistä itsekontrollia voidaan pitää hyveenä, jota kohti lapsia kannattaa ohjata. Sisäinen kontrolli on yhteydessä oppimistuloksiin, käyttäytymiseen ja mielen tasa-painoon. Lisäksi se suojaa opitulta avuttomuudelta, jota voidaan pitää pahimpana esteenä itseluottamuksen ja tasapainoisuuden kehittymiselle. (Hall & Hall 1988, 34-52.)

Oppimisessa korostuu motivaatio ja sen laatu; onko se sisäistä vai ulkoista. Piaget (1988) on käyttänyt älyllisen motivaation käsitettä ja korostanut sen merkitystä kognitiiviselle kehitykselle. Älyllisellä motivaatiolla tarkoitetaan, että motivoitumisen lähteenä on itse toiminta, ei ulkoiset vahvistamiset. Lapsella on halu ratkaista ongelmia. Kuitenkin on myös havaittavissa ns. saavutusmotivaatiota eli lapset haluavat edistyä muiden odotusten mukaisesti. He tarvitsevat ulkopuolista vahvistamista suorituksilleen (Magga 1992, 13).

Oppiminen edellyttää kannustusta. Opittava asia tulisi muotoilla niin, että se jo itsessään herättää halua oppia (älyllinen motivaatio) ja lisäksi opettaja on avainase-massa rohkaistessaan oppilasta saavuttamaan tavoitteitaan (saavutusmotivaatio). Lapsella on luontainen halu etsiä, löytää ja kokeilla. Kun lapselle annetaan aloite oppimisessa, se lisää motivaatiota (Magga 1992, 13-14).

Mikä luo oppilaiden välisiä eroja oppimisessa? Oppimisedellytyksistä puhuttaessa kognitiiviset kyvyt eivät yksin määrää oppimista, vaan myös oppimismotivaatiolla on tärkeä osuus (varsinkin sisäisellä oppimismotivaatiolla). Jotta voitaisiin ymmärtää oppilaan sisäistä motivaatiota, vaaditaan opettajalta empatiakykyä nähdä, mistä oppilas on aidosti kiinnostunut.

Eriksonin (1982) mukaan lapsella 8-12 -vuotiaana on keskeistä ahkeruus, jonka vastaparina on alemmuudentunne. Tärkeää tässä vaiheessa on kokemukset hallinnan tunteesta eli olisi luotava tilaisuuksia, joissa lapsi voi kokea osaavansa ratkaista tiedoillaan ja taidoillaan tehtäviä (Saarinen ym. 1991, 130-131). Lapsella on kouluun tullessaan valtavasti voimia kohdata haasteita ja uusia vaatimuksia. Huomiota herättävää on halu oppia uutta (Dunderfelt 1991). Tämä asettaakin haasteita opetukselle, jonka keinoin voidaan tukea lapsen kehitystä ja pyrkiä säilyttämään motivaatio oppimiseen.

6.2 Lapsen pelot

Lasten pelot eivät yleensä ole epärealistisia, vaan todellisuus pelottaa lapsia eniten. Lapsen sosiaalisessa elämässä on monia tekijöitä, joista nousevat suurimmat pelonaiheet. Pelot ja huolet nousevat yleensä keskeisiksi teemoiksi, kun lapsia haastatellaan elämästä yleensä. (Hartman 1987.) Lasten pelot kertovat paljon lasten arkielämän laadusta. Pelkojen paras viestittäjä on luonnollisesti lapsi itse. Sihvola (1994) tiedusteli tutkimuksessaan kuitenkin lasten pelkojen esiintyvyyttä ja laatua lasten vanhemmilta. Vanhempien arvion mukaan 25%:lla seitsemästä yhteentoista vuotiaalla lapsilla on pelkoja ja pelot näyttävät vähenevän iän myötä. Pelon aiheet myös muuttuvat iän mukaan. Tutkimuksen mukaan 0-2-vuotiaat pelkäsivät eniten eläimiä ja ääniä, 3-6-vuotiaat pimeää ja mörköjä, 7-11-vuotiaat yksinäisyyttä ja kuolemaa ja 12-14-vuotiaat koulua ja tulevaisuutta.

Myöskin Lahikainen, Kraav, Kirmanen ja Maijala (1995) ovat selvittäneet lasten pelkoja ja huolia. Tutkimuksessaan hän kysyi pelkoja ja niiden aiheuttajia sekä lapsilta itseltään että lasten vanhemmilta. Yleisimmät lasten pelot liittyivät fyysisen turvallisuuden uhkaan eli kuoleman, tulipalon tai sairaalaan joutumisen pelkoon. Yli puolet (51%) 447:stä lapsesta ilmoitti pelkäävänsä kuolemaa ja lähes puolet (46%) tulta ja tulipaloa. Kolmanneksi suurin pelko on sairaalaan joutuminen (34%). Sairaalaan joutuminenhan merkitsee monelle lapselle eroamista tutuista aikuisista ja joutumista vieraiden aikuisten hoidettavaksi. Lisäksi lapsen pelkoa sairaalaa kohtaan on lisäämässä se, että lapsella ei ole aikaisempia kokemuksia erilaisista siellä tehtävistä toimenpiteistä ja useinkaan lapsesta ei etukäteen valmenneta erilaisiin hoitotoimenpiteisiin. Lisäksi lapset ilmoittivat pelkäävänsä käärmeitä ja ampiaisia (30%), omaa sairastumista (26%) ja painajaisunia (22%).

Useimmat 7-12-vuotiaiden lasten pelot ja huolet liittyivät kotiin, kouluun ja toveriin. Havaittiin, että lasten pelokkuudessa on huomattavia yksilöllisiä eroja. Erojen voidaan selittää johtuvan perimästä, aiemmista kokemuksista ja ympäristöstä sekä niiden yhteisvaikutuksesta. Positiiviset kokemukset suovatkin lapselle mahdollisuuden kokea turvallisuutta ja hyvinvointia. Vastaavasti epäedullinen kasvu-ympäristö voi saada aikaan turvattomuutta. Lapsen pelkokokemusten voidaan nähdä muovautuvan vuorovaikutustapahtumassa lapsen ja ympäristön välillä (Bronfenbrenner 1979). Lisäksi kulttuuriset tekijät sekä sukupuoli vaikuttavat pelokkuuden ilmaistamiseen. Tutkimuksissa onkin havaittu, että tytöt ja naiset ilmaisevat enemmän pelkoja kuin pojat ja miehet. (Lahikainen ym. 1995, 169.)

Vanhempien arvion mukaan 5-6-vuotiaat lapset pelkäsivät eniten eksymistä vieraseen paikkaan (85%). Lisäksi vanhemmat arvelivat lastensa pelkäävän käärmeitä ja ampieksia (80%), tulipaloa (73%) ja jännityselokuvia (70%). Vastaavasti 7-12-vuotiaat pelkäsivät vanhempiensa mukaan käärmeitä ja ampieksia (35%), tulipaloa (33%), kuolemaa (32%), eksymistä vieraseen paikkaan (27%) ja pimeyttä (25%). Vanhemmat siis olettivat 5-6-vuotiaiden lasten pelkäävän eri asioita ja määrällisesti enemmän kuin 7-12-vuotiaiden. (Lahikainen ym. 1995, 210-218.)

Joukkoviestimien vaikutuksesta ihmisten pelkoihin ei ole riittävästi tutkittu. Kuitenkin on tutkittu television vaikutusta aggressiivisuuteen (ks. esim. Wiio 1998). Tutkimuksissa on havaittu, että televisioväkivallalla on vaikutusta lasten aggressiiviseen käyttäytymiseen. Toisaalta on esitetty, ettei televisiossa esitetyllä väkivallalla ei ole yksiselitteistä vaikutusta lasten aggressiiviseen käyttäytymiseen. Kuitenkin on havaittu, että televisiossa esitetyt uutiset ja dokumentit Persianlahden sodasta vaikuttivat peruskoululaisten ahdistuneisuuteen (Toivonen 1991, 1992). Olisikin olennaista selvittää, millä tavalla televisiossa esitetyt selviytymiskertomukset tai -dokumentit (kuten amerikkalainen tv-sarja "Rescue 911", suom. "Hälytys 911") vaikuttavat lasten ajatteluun ja käyttäytymiseen. Toisaalta voisi olettaa, että samalla tavoin kuin televisioväkivalta vaikuttaa lapsiin, niin myös muut käyttäytymismallit. Tällöin arjen sankaritarinoiden katsominen antaisi lapselle mallin rohkeasta auttajasta, joka osaisi toimia omaa turvallisuuttaan vaarantamatta. Toisaalta ohjelmien katsominen saattaisi aiheuttaa myös pelkotiloja lapselle. Useinhan ohjelmissa esitetyt lavastetut tilanteet ovat hyvin realistisia, ja jo siksi pelottavia. Lisäksi tällöin lapsi joutuu kohtaamaan sen ajatuksen, että ihan oikeassa elämässä voi todellakin tapahtua hyvinkin ikäviä asioita, joista on keinolla millä hyvänsä selviydyttävä. Omana kysymyksenään voidaan esittää, kuinka paljon ja

millaisia asioita joukkoviestimien välittävät onnettomuuksista ja tapaturmista ja kuinka nämä välittyvät lapsen tajuntaan ja millaisia vaikutuksia niillä saattaa olla esimerkiksi lapsen ihmiskuvaan. Voidaanhan myös olettaa, että television kautta välitetyt, esimerkiksi onnettomuuskuvaukset, voivat turruttaa suojeluvaistoamme niin, ettei huomaamaakaan oman elinpiirinsä uhkatekijöitä ja näin ollen saattaa altistua tapaturmille. Television välittämä kuva todellisuudesta saattaa olla niin uskottava, että alamme pitämään onnettomuuksia liian itsestään selvinä. Tällöin ei enää nähdä onnettomuuksien syinä esimerkiksi omaa toimintaa, puutteellista turvavarustusta tai toisten laiminlyöntejä, vaan onnettomuuksia aletaan pitää lähes ennalta määrättyinä asioina, joille ei voida mitään.

Lasten ilmaisemia pelkoja tulisi ottaa esille turvallisuuskasvatuksessa. Pelot ovat lasten kokemia, jotka saattavat olla aikuisen silmin mitättömiä tai epäolennaisia. Kuitenkin osoittamalla lapsille, että kuuntelemme ja olemme valmiita keskustelemaan heidän kanssaan heidän peloistaan, saattaa olla helpottavakin kokemus. On hyvä myös tuoda esille, mitä muut lapset saattavat pelätä. Tällöin lapsi saattaa havaita, ettei hän ole yksin omien pelkojensa kanssa. Kasvatuksellisesti taitava turvallisuuskasvattaja ottaessaan esille lapsen pelkoja, ottaa esille myös niitä selviytymiskeinoja, joilla voi paremmin hallita pelkojaan. Lisäksi tulee muistaa, että joillekin lapsille, esimerkiksi verestä puhumisesta saattaa tulla huono olo tai kuolemasta puhuminen saattaa tuoda mieleen aikaisemmat ikävät muistot. Onkin olennaista ohjata lapset ajattelemaan tällaisten tilanteiden jälkeen heidän omia selviytymismekanismiaan (esimerkiksi “Mikä sinulle antaa turvallisuuden tunteen, kun sinua pelottaa?”) ja palauttaa reaalisen elämän kokonaiskuvaan (“Onneksi tällaisia onnettomuuksia sattuu harvoin? Ja nythän te tiedätte, kuinka toimia tulipalon sattuessa.”)

6.3 Lasten tapaturmat

Lapsen arjessa piilee monia uhkia, joilla voi olla välitön tai välillinen vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen. Osa vanhemmista tunnistaa ja tiedostaa lastensa uhkatekijöitä, osa ei. Tässä yhteydessä tarkastellaan lapsen arkielämää tapaturmien osalta.

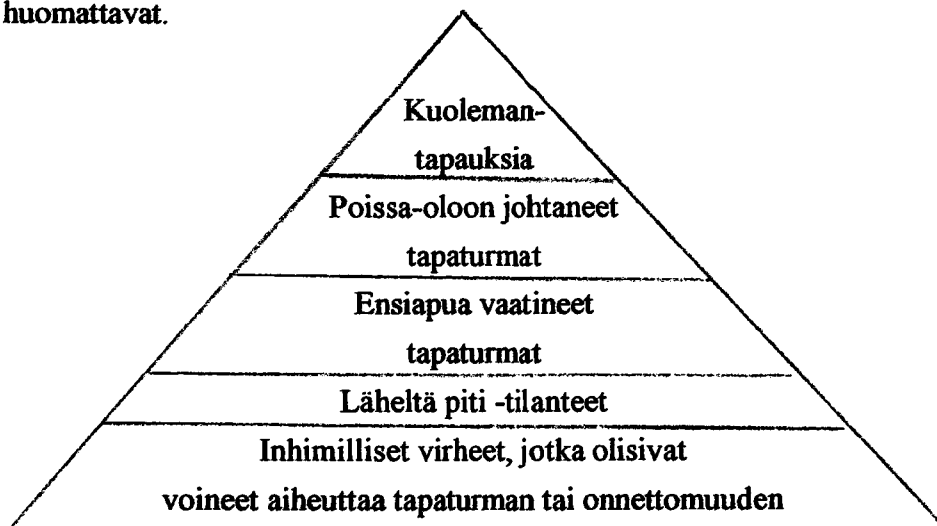
Tapaturmaksi määritellään odottamaton, äkillinen ja tahaton tapahtuma, joka aiheuttaa fyysisen vamman. Teknisemmin se voidaan määritellä seuraavasti: tapaturma on ulkoisen energian kuten liike- lämpö-, kemiallisen -, sähkön-, tai säte-

lyenergian hallitsematon purkaus, joka saavuttaa sellaisen määrän, nopeuden tai muun olomuodon, että se ylittää ihmisen sietorajan tai normaalin reagoitavan ja aiheuttaa kehon vamman. (Tapaturmatilanne 1996, 6.)

Tapaturman syntymiseen saattaa vaikuttaa ympäristön vieraus, vaikeus tai sen yllättävä muutos sekä liian vähäiset tai runsaat virikkeet. Käytettävät tuotteet voivat olla outoja, epäkäytännöllisiä, rikkinäisiä, myrkyllisiä tai varustettu puutteellisilla käyttöohjeilla. Tapaturmaan saattavat johtaa ihmisen havaintokyvyn heikkeneminen, ikääntyminen, kokemattomuus, harjoituksen puute, väärin tulkitut ohjeet, asenteet, mieliala ja halu ottaa riskejä. (Tapaturmatilanne 1996, 6.)

Oletetaan, että lapsilla tapaturmiin yleisin syy on se, ettei heillä ole kokemusta ja heidän havaintokykynsä on rajallinen. On havaittu, että vasta noin kymmenvuotias lapsi olisi kykenevä ajamaan polkupyörällä muun liikenteen joukossa. Vasta tällöin lapsen psyykkiset ja fyysiset ominaisuudet olisivat riittävät havainnoimaan omaa ja ympäristössä tapahtuvaa muuta toimintaa. Liikennepsykologia tutkiikin tätä aihepiiriä.

Tapaturmat aiheuttavat kipua, kärsimystä ja pelkoa. Lisäksi vammat heikentävät ihmisten hyvinvointia rajoittamalla heidän toimintakykyään ja ihmissuhteitaan. Tapaturmiin liittyy usein myös taloudellisia menetyksiä. Myös yhteiskunnan taloudelliset kulut lääkitsemisestä, kuntoutuksesta että tuottavuuden menetyksestä ovat huomattavat.



KUVIO 4. Tapaturmakolmio, joka kuvaa vakavien tapaturmien suhdetta lievempiin tapaturmiin, läheltä piti -tilanteisiin ja inhimillisiin virheisiin. (Kuusisto 1996, 18.)

Vakavuudeltaan erilaisten tapaturmien suhdetta toisiinsa havainnollistetaan kuviossa 4. Kuolema on vakavin tapaturma ja niitä sattuu vähiten suhteessa muihin tapaturmiin. Lähes kaikista kuolemantapauksista on olemassa tarkka tietoa, toisin kuin tapaturmista. Suurin osa tapaturmistahan on sellaisia, että ne eivät tarvitse lääkärissä käyntiä ja ne hoidetaan jo tapahtumapaikalla tai sen läheisyydessä.

Lasten tapaturmakuolleisuus oli Suomessa pitkään 1970-luvulle Euroopan korkeimpia. Lasten vakavat tapaturmat ovat kuitenkin viimeisten vuosikymmenten aikana vähentyneet merkittävästi useiden tekijöiden ansiosta. Uusia turvallisuutta lisääviä normeja on laadittu 1980-luvulla mm. liikenteeseen, rakentamiseen ja tuoteturvallisuuteen. Vuonna 1994 alle 15-vuotiaita lapsia kuoli tapaturmaisesti 73, joista poikia oli 46 ja tyttöjä 27. Alle yksi vuotiaita oli neljä, 1-4 -vuotiaita 17, 5-9 -vuotiaita 20 ja 10-14 -vuotiaita 32 lasta. Lasten tapaturmakuolemat ovat useimmiten liikennetapaturmia (50-60%) tai hukkumisia (10-20%). Myös tulen ja vierasesineiden aiheuttamia kuolemia esiintyy (10-15%). (Tapaturmatilanne 1996, 49-51.)

Sihvola (1994) tutki suomalaislasten terveyttä ja lapsiperheiden hyvinvointia. Tutkimuskohteena hänellä oli 1209 kohdeperheen otos. Lapset olivat 0-14 -vuotiaita. Tutkimuksen lapsista seitsemää prosenttia oli kohdannut jokin tapaturma. Tapaturmien esiintyminen kasvoi iän myötä. Tytöille - koko ikäluokalle - sattui keskimäärin kaksi kertaa enemmän lääkärissä käyntejä vaatineita tapaturmia poikiin verrattuna. Tutkijan mielestä tulos saattaa kenties johtua siitä, että tytöt vietiin poikia herkemmin lääkäriin turman sattuessa. Yleisin tapaturmatyyppi seitsemästä yhteentoista vuotiailla lapsilla oli haava: 55% lääkärissä käyntejä vaatineista tapaturmista.

Nykyisin lasten tapaturmien määrä on pohjoismaisella ja länsi-eurooppalaisella tasolla. Selvitysten mukaan edelleenkin suuri osa lasten tapaturmakuolemista olisi estettävissä ympäristön turvallisuutta ja tarkoituksen mukaista valvontaa parantamalla. Tutkimus (Itkonen, Karkola & Karhunen 1996) 1-9 -vuotiaiden lasten kuolemaan johtaneista koti- ja vapaa-ajan tapaturmista kertoo, että kuolemaan johtaneista 138 tapaturmasta ympäristöä parantamalla tai paremmalla valvonnalla olisi voitu estää 105 (76%). Vaarallisimpia paikkoja näyttivät olevan rannat ja pihakaivot sekä käynnissä olevien ajoneuvojen tai koneitten läheisyys. Lisäksi tapaturmia voitaisiin edelleenkin vähentää muokkaamalla aikuisten asenteita turvallisuusmyönteisemmiksi.

Lapsen kehityksen eri vaiheissa tapaturma-alttius ja tapaturmatyypit sekä tapaturmien määrä vaihtelee. Lapsen iän karttuessa on hänen opittava yhä enemmän hallitsemaan uusien taitojen oppimiseen liittyviä riskejä ja huolehtimaan itsestään. Riskin ottamiseen liittyvät tapaturmat lisääntyvät, kun lapsen toimintasäde ympäristössään kasvaa. (Tolsa 1973, 43.)

Lapsen alttius tapaturmille on useasti sidoksissa eri ikäkausien ominaisuuksiin, motoriseen ja älylliseen kehitykseen. Liikkumisen myötä lapsen riskit pudota tai kaatua lisääntyvät olennaisesti. Lapsen elinympäristö laajenee ja tapaturmariski suurenee. Kaksivuotias liikkuu kohtuullisesti ja tällöin on vaarana, että lapsen taidot tulevat yliarvioituiksi ja hänen annetaan liikkua vaarapaikkojen läheisyydessä. Esimerkiksi hukkuminen on tämän ikävaiheen suuri onnettomuusriski. Kolmivuotias pitää erilaisesta näpertelystä ja uusien esineiden toiminnoista ja rakenteista sekä niiden tutkimisesta. Vaarana ovatkin erilaiset palovammat ja haavat. Seuraava merkittävä iän myötä tuleva riski liittyy polkupyöräilyyn ja liikkumiseen liikenteessä. Kouluikäisten kohdalla tulee esille erilaiset rohkeuteen ja seikkailunhaluun liittyvät leikit sekä niissä piilevät tapaturmariskit. Samoin ryhmälojaaliteetti voi johtaa moneen tapaturmaan uhkarohkeiden kokeilujen myötä. (Tapaturmatoimikunnan muistio 1976, 3.)

Ympäristötekijöitähän ei voida täysin eristää, eikä tapaturmataipumusta voida määrittellä empiirisesti, siksi puhutaankin tapaturma-alttiudesta. Tapaturma-alttiudella tarkoitetaan sitä, missä määrin yksilö on altis tapaturmille. (Holmström 1968, 2-3.) Tällainen ajattelu tapaturma-alttiudesta, etenkin jos siihen liittyy kohtaloajattelua, voi johtaa siihen, ettei tapaturmia yritetäkään estää, jolloin turvallisuus entisestäänkin heikkenee. Monet jopa uskovat, että lasten tapaturmat ovat osa lapsen kehitystä (Upanne 1980).

Lasten tapaturmien syinä voi olla myös lapsen liiallinen suojeleminen tai hylkiminen, lapsen aggressiivisuus, lapsen liiallinen luottamus ihmisiin ja lapsen runsaat motoriset häiriöt ja virheliikkeet. (Tapaturmatoimikunnan muistio 1976, 4.)

6.4 Lapsi ja elämänhallinta

Elämänhallinnan käsite liitetään erilaisten ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Elämänhallinta (coping) on kykyä kohdata vaikeita tai uusia ja outoja tilanteita ja niihin liittyviä ahdistavia ja pelottavia kokemuksia tai ratkaista ongelmia (Lazarus,

Averill & Opton 1974, 250; Snyder & Ford 1988, 7). Elämänhallinnassa on siis yksilön kyvystä selviytyä vastoinkäymisistä, kielteisistä elämänmuutoksista, kuten sairastuminen, kuolema ja väkivallanuhriksi joutuminen. Lasten selviytymistä erilaisista ongelmatilanteista ja ongelmatilanteissa on tutkittu. Lasten selviytymiseen liittyvää kirjallisuutta on ainakin seuraavista aihepiireistä: yhteisöllinen väkivalta "community violence" (Garbarino et al. 1992), läheisen kuolema (Dyregrov 1993; Dyregrov & Raundalen 1997), vanhempien avioero (Ayalon & Flasher 1997), erilaiset kehitysvammat ja oppimisvaikeudet (Varma 1993).

Roos (1990) puhuu sisäisestä ja ulkoisesta elämänhallinnasta. Sisäisellä hän tarkoittaa, että yksilölle itselleen muodostuu positiivinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan elämänsä kulkuun. Ulkoinen elämänhallinta tarkoittaa esimerkiksi rahallisia, toisin sanoen resursseja ohjata ja vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa.

Kriisireaktiot eri ikäkausina. Erikson (1982) kuvaa psykososiaalisessa kehitysteoriassaan esikouluikäistä sanaparilla aloitteellisuus - syyllisyys. Normaalissa tilanteessa esikoululainen on hyvin aktiivinen, oppimishaluinen ja oppiikin nopeasti uusia asioita. Kriisitilanteissa esikouluikäisestä tulee avuton ja passiivinen. Usein heillä on suppea käsitys tapahtuneesta. He eivät pysty vanhempien lasten tavoin mielikuvituksensa turvin täydentämään tapahtumia, vaan usein kriittisistä tilanteista saattaa jäädä hyvinkin hajanainen mielikuva. Toisaalta saattaa olla myös niin että lapsi paikkaa puuttuvia mielikuviaan syyllistämällä itseään tilanteen aiheuttajana. Ja jos vielä unet liittyvät myös tähän tapahtumaan, niin lapsi saattaa olla todella hämmentynyt. Mutta samanaikaisesti pikkulapsia suojaa heidän oma puutteellinen ja riittämätön kyky ymmärtää esimerkiksi kuoleman ulottuvuuksia sekä suoruus, avomielisyyys ja konkreettisuus voivat olla avuksi. (Dyregrov 1996, 46.)

Tavallisia kuoleman tai muun kriisitilanteen aiheuttamia reaktioita ovat usein tuskainen sitomiskäyttäytyminen sekä tuntemattomaan liittyvä pelko, itku ja takeruminen. Alle kouluikäisenä on ominaista myös taantumisen. (Dyregrov 1996, 46.) Lisäksi lapselle saattaa tulla somaattisia oireita, kuten yökastelua, unettomuutta, päänsärkyä ja huimausta (Dyregrov & Raundalen 1997, 18.)

Kouluikäisen kehitystä kuvaa Eriksonin (1982) mukaan sanapari ahkeruus - alemuus. Lapsi tässä vaiheessa on oma-aloitteinen ja kiinnostunut ympäristöstään. Kouluikäisellä jo on hallussaan suurempi keinovalikoima kuoleman ja kriittisten

tapahtumien varalta. He saattavat luoda omia toimintasuunnitelmia, jotka tekevät heistä haavoittumattomia. He keksivät toimintatapoja, joiden avulla he pyrkivät estämään tapauksen uusiutumisen tai toistavat tapahtuneen kuvitelmissaan. Lapset saattavat kuvitella soittaneensa ambulanssiin tai poliisiin ja saavansa näin tehdyn tekemättömäksi. Leikeissään he kostavat syyllisenä pitämilleen henkilöille. Muuntamalla, toistamalla ja kostamalla lapset yrittävät taistella avuttomuudentunnetta vastaan. (Dyregrov 1996, 46-47.)

Ongelmat suhteessa ikätovereihin ovat melko tavallisia. Kriisin kokenut lapsi tai nuori saattaa käydä läpi nopean kypsymisprosessin, joka vuoksi moni saattaa kokea ikätoverinsa lapsellisiksi. Ystävyysuhteet ovat koetuksella ja seurauksena voi olla syrjään vetäytymistä ja eristäytymistä. Tilanne voi pahentua entisestään, jos ystävät esittävät esittävät epähienoja kysymyksiä tai eivät tiedä, miten heidän pitäisi sellaisessa tilanteessa käyttäytyä. (Dyregrov & Raundalen 1997, 21.)

Nopean kypsymisprosessin sijaan kriisin kokenut lapsi saattaa myös taantua aiempaa kehitysvaiheeseen ja hänellä saattaa ilmetä persoonallisuuden muutoksia. Kriisin kohdannut lapsi tai nuori saattaa myös kehittää pessimistisen asenteen tulevaisuutta kohtaan ja jäädä pohtimaan olemassaolon syytä ja tarkoitusta. (Dyregrov & Raundalen 1997, 21.)

Kouluikäiselle saattaa aiheuttaa ongelmia myös se, että heille asetetaan lisävaatimuksia suhteessa pienempiin lapsiin nähden. Aikuiset tai isommat lapset odottavat, että kriisin kokeneen tulisi kyetä hillitsemään tunteitaan ja spontaaneja lausahduksiaan. Näistä voi seurata lapsella keskittymis- ja/tai oppimisvaikeuksia. (Dyregrov 1996, 46-47.)

On havaittu, että tyttöjen on helpompi hyväksyä ja ilmaista reaktionsa kuin poikien. Tytöt uskoutuvat poikia herkemmin ystävilleen ja vanhemmilleen. Poikien on vaikeampi saada puettua tunteitaan sanoiksi ja usein he pyrkivät löytämään konkreettisemmän kanavan itsensä ilmaisemiseen. (Dyregrov & Raundalen 1997, 21.) Kuitenkin on havaittu, että lasten kriisireaktiot eivät ole välttämättä riippuvaisia iästä, kypsyysasteesta, persoonallisuudesta, tai lapsen ympäristöltään saamastaan tuesta ja avusta (Dyregrov & Raundalen 1997, 21.)

Tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu lapsia, jotka ovat kokeneet kriisejä ja katastrofeja, on havaittu, että aikuisilla on taipumusta aliarvioida lasten kokemuksia. He aliarvioivat sitä, mitä lapset todella ovat nähneet ja kuulleet

kriittisissä tilanteissa, sitä mitä he ymmärtävät, kuinka paljon he reagoivat ja kuinka pitkään heidän reaktionsa kestävät. (Yule & Williams 1990, 279-280.)

Mikä auttaa lasta selviytymään? Lasten selviytymistä ei ole tutkittu paljon, vaan pikemminkin näkökulmana on ollut riskitekijät, epäonnistumiset ja menetykset. Lisäksi näkökulmana on ollut se, että asiaa tarkastellaan vasta sitten, kun jotain kriittistä on jo tapahtunut eikä niinkään, miten psyykinen terveys syntyy ja lisääntyy? Miten lapset selviytyvät myönteisesti vaikeuksistaan ja ongelmistaan? Tähän on saattanut vaikuttaa se, että vasta nyt on havaittu todellisuuteen, että jokaiselle meistä tulee tapahtumaan jotain dramaattista ja siihen voidaan valmistautua useammalla tavalla. Se, kuinka siitä selviää, on ratkaisevaa tulevan elämän kannalta. (Taipale 1992, 40.) Ylipäänsä arjesta selviytyminen ei ole itsestään selvyys, vaan se vaatii tietoa ja taitoja, joita voidaan oppia ja opettaa.

Ihmisen selviytymisvoimavarat voidaan luokitella neljään perustyyppiin: henkilökohtaiset, ihmisten väliset, organisatoriset ja yhteisölliset (Ayalon 1995, 14). Henkilökohtaisiin voimavaroihin kuuluvat asenteet, työskentelystrategiat ja vapaa-ajan harrasteet toisin sanoen kaikki se, mitä ihminen tekee tai sanoo itselleen vähentääkseen stressiä. Ihmisten välisiin voimavaroihin kuuluvat esimerkiksi perheen ja ystävien tuki, vertaisryhmien tuki ja muu sosiaalinen elämä. Russell (1993, 8) kysyykin, eikö lapsi voi olla hyvä apu ja tuki toiselle surulliselle lapselle. Hänen mielestään aikuiset vähättelevät paljon tämän vertaistuen merkitystä. Ayalonin (1995, 14) mukaan organisatoriset voimavarat tulevat ympäröivältä organisaatiolta, esimerkiksi koulutuksen tai työnohjauksen muodossa. Yhteisöllisiä voimavaroja ovat kaikki ne palvelut, joita yhteisöllä on tarjottavanaan yksilölle, esimerkiksi sosiaali- ja terveystoimi.

Käytännössä on havaittu se, että vaikeissakin olosuhteissa eläneistä lapsista vain osa sairastuu psyykkisesti. Tältä pohjalta on saanut alkuunsa suojaavia tekijöitä selvittävä tutkimus. (Räsänen & Tamminen 1996, 377.) "Suojaavilla tekijöillä tarkoitetaan sellaisia ilmiöitä, jotka suojaavat lasta sopeutumattomuusilmiöiltä" (Taipale 1992, 40). On todettu, että vaikuttamassa on joukko toisaalta lapsen arjessa olevia tekijöitä, toisaalta ympäristössä olevia tekijöitä, jotka tukevat lapsen tervettä kasvua vaikeissakin olosuhteissakin.

Taipaleen (1992, 41) sekä Räsänen ja Tamminen (1996, 377) mukaan yksi lapsen tasapainoista kehitystä suojaava tekijä on suotuista temperamentti. Lapsen lahjakkuustaso vaikuttaa samaan suuntaan. Kokemukset selvittää hankalista

tilanteista ja kyky käyttää hyväksi aikaisempia selviämiskokemuksia auttavat lasta myöhemmin selviämään riskitilanteista. Vaikeistakin menetyksistä ja erokokemuksista selviämässä vaikuttaa myös lapsen tapahtumalle antama merkitys (ks. attribuutioteoriat Kelley 1967). Jos lapsi kokee tapahtuman hylkäämiseenä tai laiminlyöntinä, se on riskitekijä, mutta jos lapsi mieltää tapahtuneen hänen omaksi parhaakseen, se lisää selviytymismahdollisuuksia huomattavasti. (Räsänen & Tamminen 1996, 377.) Havaittiin, että sodan keskellä kasvaneiden lasten selviytymistä edisti heidän kykynsä koota pelottavista kokemuksista järkevä kokonaisuus (Garbarino, Dubrov, Kostelny & Pardo 1992, 103).

Ympäristön tarjoama tuki on tärkeä suojaava tekijä vaikeissa elämäntilanteissa (ks. esim. Garbarino ym. 1992, 103-105). Tällöin on tärkeätä, että tukea saadaan omasta perhepiiristä. Tutkimukset osoittavat, että jos edes toinen vanhemmista on lapselle tai nuorelle tukea antava ja läheinen, se auttaa selviämään toisen vanhemman ongelmallisuudesta huolimatta. Myös perheen ulkopuoliset aikuiset voivat olla niitä auttavia aikuisia, jotka auttavat selviytymään. Näin ollen päiväkodin hoitaja, koulun opettaja tai terveydenhoitaja voi toimia lapselle tai nuorelle sellaisena merkittävänä aikuisena, jonka avulla hän pystyy selviytymään kriisitilanteista siitakin huolimatta, että perheen voimavarat eivät riitä häntä tukemaan. Ympäristön aikuisten on hyvä muistaa, että selviämisen kokemukset ja kokemus siitä, että onnistuu jossakin, vaikapa vain yhdessä asiassa, voivat olla lasta ja nuorta voimakkaasti eteenpäin kantaavia tekijöitä. Niinpä huomion kiinnittäminen siihen, että mitä lapsi jo osaa, voi olla avuksi tilanteissa, joissa lapsi on joutunut kokemaan olevansa huono tai oppimis- ja selviämiskyvytön. (Räsänen & Tamminen 1996, 377.)

Lisäksi lapsen kehitystasolla ja iällä on havaittu olevan vaikutusta lapsen kykyyn selviytyä. Yksinkertaisesti voidaan todeta, että mitä vanhempi lapsi, sitä paremmat mahdollisuudet kohdata vaikeuksia ja selviytyä niistä (Garbarino, Dubrov, Kostelny & Pardo 1992, 101).

Taipale (1992, 40) toteaa puolestaan, että lapsen kehitystä suojaavilla tekijöillä on kolme ominaisuutta. Ensiksikin epämiellyttävät ja vaaralliset tapahtumat sekä stressikokemukset voivat sekä karaista että valmistaa lasta vastaisen varalle. Toiseksi suojaavat tekijät muovaavat reaktioita myöhemmin mahdollisesti tapahtuvia vastoinkäymisiä varten ja jos myöhemmin ei tulekaan stressiä, suojaavan tekijän vaikutusta ei tulekaan näkyviin. Kolmanneksi suojaavat tekijät voivat olla yksilön persoonallinen erikoislaatu tai muu vastaava ominaisuus.

Miten voi lasta auttaa selviytymään? Keskeisenä opetuksellisenä kysymyksenä voidaan pitää sitä, että mikä on opetuksen sisällön painopiste, kun lapselle opetetaan selviytymistaitoja. Opetetaanko sellaisia taitoja, joiden ansiosta lapsi saattaa onnistua välttämään kriisitilanteen tai toimimaan kriisitilanteessa tarkoituksenmukaisesti vai käsitelläänkö, millä tavalla jo tapahtuneesta kriisitilanteesta selviytyy parhaiten? Tarkoituksenmukaisimpana voidaan pitää sitä, että opetuksessa otetaan huomioon kaikki kolme näkökulmaa. Ensinnäkin ne täydentävät toisiaan ja näin ollen muodostuu parempi kokonaiskuva kriisitilanteista ja myös siitä, että omaan turvallisuuteen ja kriiseistä selviytymiseen voi itse vaikuttaa. Toiseksi ei voi koskaan tietää, mitä tietoa ja taitoa lapsi tulee tarvitsemaan elämässään. Lapsille on tarkoituksenmukaista opettaa tietoja ja taitoja, joiden avulla hän pystyy ennalta ehkäisemään kriisitilanteita, osaa toimia tarkoituksenmukaisesti kriisitilanteessa sekä osaa selviytyä jo tapahtuneista kriisitilanteista. Kaikkia kriisitilanteita ei voida välttää tai harjoitella toimimaan niissä tarkoituksenmukaisesti. Kuitenkin joudumme kaikella todennäköisyydellä kohtaamaan kriisejä ja onnettomuuksia, niinpä olisi tärkeätä myös käydä läpi koetut tilanteet.

Ayalon (1995, 25-34) on luonut kokonaisvaltaisen selviytymismallin, nk. **Basic Ph**, yhdistämällä siihen keskeisten psykologisten koulukuntien teorioista johdetut kuusi vallitsevaa ulottuvuutta. Jokainen näistä kuvaa yhtä kanavaa, jonka kautta yksilö suuntautuu sekä omaan sisäiseen että häntä ympäröivään ulkoiseen maailmaan. Nämä ulottuvuudet ovat

- *uskomukset* (belief) pohjautuu humanistiseen psykologian perusajatukseen, että ihminen on suuntautunut henkisen etsintään. Tällöin poliittiset järjestelmät, ideologiat ja uskonnot ovat keskeisellä sijalla ko. suuntautuneella ihmisellä.
- *tunteet* (affects) on johdettu psykoanalyttisesta teoriasta. Tällöin ihmisen toimintaa ohjaa tietoiset ja tiedostamattomat vietit.
- *sosiaalinen vuorovaikutus* (social interaction) sosiaalinen suuntautuneisuus ja vuorovaikutus ovat Adlerin yksilöpsykologian mukaan selviytymisen perusviihtejä.
- *mielikuvitus* (imagination), Jungin mukaan ihmisen selviytymistä edistää mielikuvitus.
- *kognitiot* (cognition) kognitiiviset prosessit, kuten ajattelu, ymmärtäminen ja ongelmanratkaisut, ohjaavat yksilön tunne- ja käyttäytymisreaktioita. Tätä hyödynnetään stressin kognitiivisessa arvioinnissa ja kognitiivista menetelmää nimeltään "stressirokotus".

- *fysiologinen ulottuvuus* (Physiological) pohjautuu behavioristisiin teorioihin. Siinä ihmisen käyttäytymistä selitetään ärsykkeiden ja reaktioiden sekä ehdollistumisen ja vahvistamisen kaltaisilla fysiologisten käsitteiden avulla.

Tämän monikanavaisen Basic Ph -menetelmän havainnollistetaan, että ihmisillä on olemassa erilaisia selviytymisvoimavaroja. Useimmat meistä kuitenkin käyttävät vain muutamaa ulottuvuutta hyväkseen stressaavissa tilanteissa. Tarkoituksenmukaista ja tehokkainta olisi käyttää mahdollisimman monta eri ulottuvuutta hyväkseen.

Tämän Basic Ph-selviytymismallin anti turvallisuuskasvattajalle on siinä, että opettamisessa tulee huomioida ihmisten erilaisuus tuomalla esille erilaisia selviytymisvoimavaroja. Voidaan todeta, että perinteisesti turvallisuuden opettamisessa on vedottu ihmisten henkiseen (velvollisuutemme on auttaa) sekä fyysiseen puoleen (annettu selkeitä toimintamalleja). Tämä ei tarkoita sitä, että ne olisivat huonoja argumentteja turvallisuuden opettamiselle, mutta ne antavat liian yksipuolisen kuvan auttamisen perusteista ja toisaalta ne vetoavat vain osaan ihmisistä.

Tässä yhteydessä tarkastellaan yksityiskohtaisemmin Ayalonin (1995) esittämän Basic ph-mallin kognitiivisia selviytymisvoimavaroja.

Suurin osa stressin haitallista vaikutuksista voidaan ehkäistä ennakoivan torjunnan avulla. Tätä Ayalon (1995, 17-18) kutsuu stressirokotukseksi. Stressirokotuksen tarkoituksena on synnyttää "psykologisia vasta-aineita", toisin sanoen selviytymistaitoja ja lisätä ihmisen vastustuskykyä altistamalla hänet ärsykkeille, jotka ovat kyllin voimakkaita herättämään puolustusreaktioita, mutta eivät niin voimakkaita, että murtaisivat puolustuksen. Kun ihminen tuntee selviytyvänsä menestyksekkäästi hallittavissa olevasta stressistä, kokemus synnyttää tunteen opitusta neuvokkuudesta, jolloin hän voi kehittää uusia, erilaisista taidoista ja myönteisiltä odotuksista koostuvia puolustuskeinoja, jotka auttavat jatkossa toiminaan tehokkaasti stressaavimmissakin tilanteissa.

Stressirokotuksessa annetaan realistisia varoituksia, suosituksia ja rohkaisuja, jotka valmistavat selviytymään uhkaavista vaaroista ja menetyksistä. Erilaisten strategioiden avulla yksilöitä, perheitä ja yhteisöjä voidaan valmistaa selviytymään tulevista stressistä. Ehkäisevällä toiminnalla on kaksi päämäärää:

1. Kouluttaa ihmisiä hankkimaan yleisiä selviytymistaitoja, kuten itseluottamusta, epävarmuuden sietokykyä sekä vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja.

2. Kehittää tilanteen vaatimia erityistaitoja, kuten uhkan tunnusmerkkien tunnistamista ja arviointia. Valppaan ja varuillaan olevan asenteen kehittäminen on hienovarainen taito, joka edellyttää herkän tasapainon löytämistä kahden eri käyttäytymismuodon välillä: vaaran tunnusmerkkejä on kyettävä "vähättelemään" muuttumatta kovaksi ja on kyettävä pysymään valppaana joutumatta ahdistuksen valtaan. (Ayalon 1995, 17.)

Selviytymistaitojen opettelu on tehokkainta suhteellisen pienen ja tukea tarjoavassa vertaisryhmässä. Pientä ryhmää käytetään tuottamaan vapaaehtoisia ratkaisumalleja monimutkaisiin ongelmiin, joihin yksittäisten jäsenten voimavarat eivät ehkä riittäisi. Harjoitukset ohjaa joku aikuinen (vanhempi, opettaja, ohjaaja), joka toimii roolimallina ja antaa tarvittaessa tukea sekä auttaa ryhmää ilmaisemaan sisäisiä tarpeitaan. Stressinsiedon harjoittelu, esimerkiksi urheilijoilla ennen kilpailua, auttaa ennakoimaan todellisuutta ja valmistelemaan vaihtoehtoisia ratkaisumalleja sekä kokeilemaan niitä käytännössä. Se on myös omiaan kasvattamaan itseluottamusta. (Ayalon 1995, 17-18.)

Kouluttajan tulee rohkaista koulutettavia käyttämään niitä selviytymistaitoja, joita heillä ehkä jo on ja opettaa heille monenlaisia muita menetelmiä, jotka voivat perustua sekä kognitiiviseen selviytymiseen sekä suoraan toimintaan. Suoran toiminnan menetelmiin kuuluvat tiedon keruu, ympäristön muuttaminen jossakin suhteessa, pakoreittien laatiminen, fyysisten ja psyykkisten rentoutumistaitojen oppiminen, viestintätaidot jne. Kognitiivisiin selviytymismenetelmiin kuuluvat mm. ongelmanratkaisuperusteiden oppiminen, arvioiden muuttaminen, huomion kiinnittäminen muualle, kuvittelu ja mielikuvaharjoitukset. (Ayalon 1995, 18.)

Varsinaisessa lasten ja nuorten kriisityössä annetaan heidän oman ikätasoonsa ja kehitysvaiheensa mukaista psykososiaalista tukea, mahdollista terapiaa sekä jälkiseurantaa. Tärkeintä lapsen auttamisessa on turvallisuus ja läheisyys. Kriisissä olevaa lasta auttavalta edellytetään inhimillisyyttä, kuten eläytymiskykyä ja lämpöä. Auttajalla tulee olla voimaa ja halua jakaa lapsen tunteita. Lisäksi auttajalla tulee olla tietoa eri ikäisistä lapsista, heidän käsityksistään ja mielikuvistaan, suremistavoistaan ja oireistaan. (Ahonen 1998, 55-56; Dyregrov 1993, 7, 53; Heiskanen 1994, 56.)

Kuten kriisityöntekijän niin myös turvallisuuskasvattajan on tarpeellista olla tietoinen erilaisista selviytymistä edistävistä ja tukevista tekijöistä. Tällöin hän voi ensin puhua erilaisista sisäistä ja ulkoista turvallisuutta antavista tekijöistä. Tämän jälkeen ohjata lapsia pohtimaan ja käyttämään omia selviytymisvoimavarojaan.

7 TURVALLISUUSKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN HAHMOTTELUA

7.1 Turvallisuuskasvatuksen opetussuunnitelman viitekehys

Viitekehysenä turvallisuuskasvatuksen opetussuunnitelmahahmotelmalle voidaan pitää analyysimallia, joka kuvaa lapsuutta neljällä eri tasolla. Tämä malli perustuu Dencikin tutkimukseen lapsen asemasta postmodernissa yhteiskunnassa (Dencik 1989). Tätä mallia on käytetty myös tutkittaessa lapsen kokemaa turvattomuutta (ks. Lahikainen 1991, Lahikainen & ym. 1995). Mallia voidaan pitää samansuuntaisena Banduran sosiaalis-kognitiivisen teorian kanssa, sillä molemmissa tuodaan esille sosiaalisen ympäristön vaikutus yksilön ajatteluun ja käyttäytymiseen.

1. Yhteiskunnalliset prosessit. Lapset elävät aikuisten rakentamassa ja luomassa maailmassa ja aikuisten tekemillä päätöksillä on vaikutusta lapsen elämään joko suoraan tai välillisesti. Toisaalta lapselle on annettu oma erityisasema mm. lainsäädännössämme. Tällöin hänelle on annettu oikeuksia, joiden täytäntöönpanosta ja valvonnasta vastaa kuitenkin aikuinen. (Lahikainen & ym. 1995, 32-33.)

Yleensä lapsen tahto ja mielipiteet tulevat kuulluksi vain aikuisen välityksellä. Näin aikuisen lasta koskeva ymmärrys ja lasta kohtaan tuntema vastuu säätelevät sitä, mitä ja miten lasta koskevia asioita käsitellään. Mahdollisena voidaan pitää, että aikuisella on väärä, harhainen tai rajoittunut mielikuva lapsen todellisesta tahdosta ja mielipiteistä. "Julkinen keskustelu lapsuudesta ei siten vastaa tyhjentävästi todellista elettyä lapsuutta, vaan nostaa siitä joitakin puolia esiin korostetusti, ohittaa tosia, piilottaa eräitä". (Lahikainen & ym. 1995, 33.) Mielenkiintoista onkin pohtia tekijöitä, jotka lainsäädännössä on nostettu esiin lapsen turvallisuutta vaarantavina asioina ja joita vastaan heitä on suojeltava sekä sitä, kuinka lakipykälien avulla pyritään edistämään lapsen turvallisuutta.

2. Lapsen elämän konkreettiset puitteet. Lapset elävät tietyissä konkreettisissa olosuhteissa ja ovat osana tiettyä yhteisöä. Lapsuus muodostuu todellisista suhteista toisiin ihmisiin sekä aineellisista puitteista ja henkisistä ja kulttuurisista muodoista, joissa nämä suhteet toteutuvat. Turvattomuuden tutkimus tällä tasolla merkitsisi esimerkiksi sosiaaliseen vuorovaikutukseen perheissä, päiväkodeissa ja kouluissa liittyvien riskien ja uhkien tutkimusta. Tämän tyyppinen tutkimus edustaa life event- tutkimusta, jossa kartoitetaan millaisia stressiä tuottavia elämäntapahtumia,

kuten oma tapaturmaisesti loukkaantuminen, läheisen kuolema ja avioero, henkilön elämänsäkaareen kuuluu (ks. Hurme 1981). (Lahikainen & ym. 1995, 33.) Tämän näkökulman avulla on tutkittu mm. lapsille tapahtuneiden tapaturmien konkreettisia puitteita. Tutkimuksen myötä on havaittu, että tulisi kiinnittää huomiota mm. kotien turvallisuuteen. Tapaturmien vähentämiseksi on toteutettu erilaisia valistuskampanjoita, joissa esimerkiksi vanhempia opastetaan kiinnittämään huomiota kotien turvallisuuteen (ks. Kotitapaturmien ehkäisykampanja "Ihmisellä on vain yksi henki", 1993).

3. Lapsen toimintojen taso. Lapsuus voidaan nähdä elämänsäkokonaisuutena, joka muovautuu lapsen omista toiminnoista. Aiemmin lapsuuden toiminnot liittyivät työn tekemiseen, nykyisin koulunkäyntiin. Kuitenkin lapsuutta pidetään leikin aikana. (Lahikainen & ym. 1995, 33.) Turvattomuuteen ja turvallisuuteen liittyvä tutkimus tällä tasolla tarkoittaa tutkimusta, joka tarkastelee lapsen turvallisuushakuista käyttäytymistä ja riskinottoa. Lapsille annettavan turvallisuuskasvatuksen, sen vaikutusten ja merkityksen selvittäminen ja toisaalta heille sattuneiden tapaturmien syiden tarkasteleminen edustaa tätä näkökulmaa.

4. Lapsen kokemuksen taso. Tällä tarkoitetaan lapsen sisäistä kokemusta. Sitä, kuinka hän käsittää maailmansa ja itsensä sen osana, joka muodostuu todellisissa vuorovaikutussuhteissa. Ympäristöllä on siis ratkaiseva merkitys, millaiseksi lapsi muovaa oman kokemusmaailmansa, mutta ympäristö ei välttämättä vaikuta sen muodostumiseen suoraviivaisesti. (Lahikainen ym. 1995, 33.) Turvattomuutta on tutkittu lapsen kokemustason näkökulmasta eli tällöin on pyritty selvittämään lapsille tehtyjen haastattelujen perusteella, mitkä asiat lasta pelottaa ja luovat turvattomuuden tunnetta (ks. Lahikainen ym. 1991, Lahikainen ym. 1995, Kirmanen 1994).

7.2 Kuka turvallisuutta opettaa?

Vanhemmat turvallisuuskasvattajina. Vanhempien merkitystä turvallisuuskasvattajana on tutkittu vähän. On selvää, että vanhemmat vaikuttavat samalla tavalla lastensa turvallisuuskäyttäytymiseen ja -asenteisiin kuin he vaikuttavat muissakin asioissa. Aina eivät vanhempien omat asenteet ole edistämässä lasten turvallisuutta eikä vähäinen tietämys riitä poistamaan lasta uhkaavia vaaroja. Vanhemmat eivät välttämättä edes tiedosta omaa vastuutaan ja velvollisuuttaan huolehtia lapsensa turvallisuudesta vaan laiminlyönneillään, välinpitämättömyydellään ja tietämättömyydellään saattavat itse edesauttaa tapaturmaa tai jopa aiheuttaa sen.

Liikennekasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa on havaittu, että voimakkaana vaikuttajana lapselle on vanhempien esimerkki, joka usein saattaa olla erisuuntainen kuin varsinainen suusanallisesti annettu opetus turvallisesta ja joustavasta liikkumisesta (Chapman, Foot, Sheehy ja Wade 1982, 82). Aikuinen voi toimia joustavasti ja turvallisesti, koska hän kykenee ennakoimaan tilanteita. Hän voi esim. ylittää kadun pysähtymättä ensin tien reunaan, koska on tarkkaillut muuta liikennettä jo lähestyessään sitä. Usein jo lapsikin pystyy tähän. Koska arvaamattomuus kuitenkin on lapselle ominaista. Varmuuden vuoksi lapselle joudutaan opettamaan toimintatapoja, jotka saattavat tuntua hankalilta sekä lapsesta että aikuisesta. Mallista lapsi oppii uusia käyttäytymistapoja ja malli voi edistää tai vähentää jo opittujen toimintojen käyttöä (Rothengatter 1981, 67). Lisäksi asenteita opitaan malleista. Takapenkiltä kieltään ohitetulle autoilijalle näyttäviä lapsia voidaan pitää negatiivisen asennekasvatuksen malliesimerkkeinä. Toisaalta jotkut vanhemmat saattavat kiinnittää erityistä huomiota liikennekäyttäytymiseensä, koska haluavat antaa lapsilleen hyvän esimerkin (Rioux & Wapner 1986). Useimmiten vanhemmat huolehtivat lastensa turvallisuudesta jo luonnostaan enemmän tai vähemmän.

Ruuhilehto-Saari (1982) tutki alle kouluikäisten lasten tapaturmien syitä. Kaksi kolmasosaa kaikista lasten tapaturmista sattui tilanteessa, jossa aikuinen oli läsnä. Tapaturmien syinä noin puolet kaksivuotiaiden äideistä näki erityisesti lapsen luonteen ja sen, että tapaturmat kuuluvat lapsen kehitykseen. Neljännes äideistä korosti opetuksen ja valvonnan puutetta tapaturmien aiheuttajana. Kuusivuotiaiden äideillä ei ollut yhtä selkeätä kuvaa. Lähes puolet ei osannut sanoa mitään syytä. Lapsen luonteesta johtuvina tapaturmia selitettiin harvemmin kuin kaksivuotiailla. Aikuisen toimia korosti vain neljännes äideistä. Vanhemmat siis vähättelevät omaa

osuuttaan lapsille sattuviin tapaturmiin ja pitivät luonnollisena, että lapsille sattuu tapaturmia. Myös Itkolan, Karkolan ja Karhusen (1996) selvitys tukee tätä havaintoa. He tutkivat lasten kuolemaan johtaneita koti- ja vapaa-ajan tapaturmien syitä vuosilta 1987-1993. Tapaturmatietojen perusteella kahdessa kolmasosassa lapsen kuolemaan johtaneista tapaturmista oli osoitettavissa tapaturmalle altistavia tekijöitä, kuten vaarallinen ympäristö, puutteellinen valvonta tai aikuisen huolimattomuus.

Koti voi olla lapselle vaarallinen ympäristö. Kotien turvallisuuteen on alettu kiinnittää huomiota, sillä kotona tapahtuu paljon tapaturmia. Esimerkiksi vuonna 1993 tapahtui 196900 kotitapaturmaa (Tapaturmatilanne 1996, 23). Koti- ja vapaa-ajan tapaturmien ehkäisy on ollut yhtenä terveyskasvatuksen painoalueena 1980-luvulta lähtien. Useana vuonna on toteutettu erilaisia turvallisuuskampanjoita esimerkiksi vesiliikenneturvallisuus (Turvallisesti vesillä- kampanja), pyöräilyturvallisuuskampanjat Liikenneturvan ja poliisin yhteistyönä, koti- ja vapaa-ajan tapaturmiin liittyvät kampanjat ("Ihmisellä on vain yksi henki" ja "Pelle Kaija Pum"- kampanjat). Paloturvallisuus asiaa on puhuttu mm. palovaroittimiin ja joulun alla kynttilöihin liittyen. Valistuksen keinoin pyritään vaikuttamaan ihmisten käyttäytymiseen. Valistustyötä tehdään lähestymällä ihmisiä henkilökohtaisesti tai eri viestintävälineiden ja muun valistusmateriaalin avulla. Yleisestä kodin turvallisuudesta huolehtiminen, esimerkiksi palovaroittimen asentaminen, vaikuttaa samalla myös lapsen turvallisuuteen.

Useimmat vanhemmat siis huolehtivat lastensa turvallisuudesta. Kasvattajan vastuu on kuitenkin suuri. Usein tuki ja ohjaus koetaan tervetulleeksi. Voidaan siis olettaa, että vanhempain kohdistuvalla tehokkaalla valistuksella, jolla heitä opastetaan kiinnittämään huomio ympäristön turvallisuuteen ja omaan käyttäytymiseensä, voitaisiin vähentää lapsille sattuvia tapaturmia. Vanhempiensa kautta lapset puolestaan omaksuisivat turvallisuutta lisääviä tietoja ja taitoja sekä oikeanlaisen turvallisuusasenteen. Vanhemmat voivat vaikuttaa lastensa turvallisuuteen kasvattamalla lasta turvallisessa ympäristössä ja olemalla itse esimerkkinä turvallisuuteen liittyvissä asioissa.

Koulut turvallisuuskasvattajina. Koulun opetus- ja kasvatustoimintaa ohjaa koulun oma opetussuunnitelma, jonka taustana on ollut Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 sanotaan, että koulun opetussuunnitelmissa olevissa arvoperustapohdinnoissa tulisi ottaa kantaa mm. fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseen ja kansa-

laisyhteiskunnan jäseneksi kasvattamiseen. "Fyysisen, psyykkisen hyvinvoinnin edistämiseen liittyvät tiedot, taidot ja asenteet ovat tärkeitä muutoksen välineitä. Ne ovat myös arvokkaita sinänsä ja samalla osa tasapainoisen, omaa elämäänsä hallitsevan yksilön yleissivistystä." Peruskoulun toiminnan tavoitteena on kehittää oppilaisissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytyksiä toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. Muuttuvassa maailmassa erityisesti elämänhallintaan liittyvät arvo- ja moraalikysymykset ovat keskeisiä. Fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten voimavarojen kehittyminen edellyttää terveyteen ja hyvinvointiin liittyvien kysymysten esiin nostamista. Aiempaa enemmän korostuvat sosiaaliin taitoihin, muun muassa harkintakykyyn ja myötelimiseen, liittyvät kyvyt sekä sosiaalisen tuen merkitys yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitäjänä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.)

Perusta selviytymiselle elämässä eli elämänhallinnalle luodaan lapsuudessa ja nuoruusiässä. Kodin merkitys on luonnollisesti ensisijainen, mutta myös koululla on tärkeä tehtävänsä sellaisten taitojen kehittämisessä, joiden avulla elämässä selviydytään vastaan tulevista ongelmista. Koulu voi omalta osaltaan vaikuttaa oppilaidensa myönteiseen elämänkulkuun ja siten esimerkiksi ehkäistä syrjäytymiskehitystä.

Kun puhutaan elämänhallinnasta tai selviytymisestä, ydinkysymykseksi nousee se, millainen käsitys yksilöllä on itsestään ja omista voimavaroistaan. Koululla on mahdollisuus auttaa jokaista oppilasta löytämään omat vahvuutensa ja kehittämään niitä. Tämä voi toteutua luomalla sellainen oppimis- ja kasvu ympäristö, joka kehittää lapsen tervettä itsetuntoa, sosiaalisia taitoja ja valmiuksia kohdata ongelmatilanteita. Kodin ja koulun yhdenmukaiset tavoitteet ja toimintamuodot sekä yhteistyö luovat turvallisen kasvuympäristön elämänhallintataitojen kehittymiselle.

Kouluissa tapahtuu paljon erilaisia tapaturmia. Suurin osa niistä tapahtuu välitunneilla. Kouluissa ei ole yhteistä systemaattista koulutapaturmien ehkäisyä. Koulu ja opettajat saavat itse harkita, kuinka paljon siihen kiinnitetään huomiota. Kiinnitetään tähän huomiota kuinka vähän tai paljon tahansa, tulisi painopisteenä olla tapaturmien ehkäisy, sillä se on taloudellisesti kannattavaa ja se vähentää inhimillistä kärsimystä. Tapaturmien sattuessa on ratkaisevaa, kuinka opettaja kykenee auttamaan sekä millainen ensiapuvälineistö koululla on. Työturvallisuuslain 1958/229, 36§ velvoittaaakin koulua hankkimaan ja ylläpitämään riittävä ensiapuvälineistö ja huolehtimaan, että työpaikalla on ainakin yksi

ensiavun antamiseen perehtynyt henkilö. Valtioneuvoston päätöksen 11 pykälässä vuodelta 1987 todetaan lisäksi, että työnantajan on tarvittaessa käytettävä terveydenhuollon ammattihenkilöitä asiantuntijoina työturvallisuuslain 36 pykälässä tarkoitetun ensiapuvälmiuden suunnittelemiseen ja toteuttamiseen (Laatunen & Hurmalainen 1987, 139.)

Syrjän ja Syrjän (1989) tutkimuksen yhtenä osana kartoitettiin peruskoulun Oulun ja Vaasan läänien pienten ala-asteiden ensiapuvälineistöä. Tutkimuksen mukaan kouluilla oli melko hyvin ja monipuolisesti ensiapuvälineitä, joskin joidenkin ensiapuvälineiden (esimerkiksi tukivälineiden) kohdalla ilmeni puutteita. Uudempia kartoituksia aiheesta ei ole tehty.

Peruskoululaissa ei määrätä kouluja laatimaan toimintasuunnitelmaa kriisien ja onnettomuuksien varalta, mutta sisäasiainministeriön on määrännyt (laki palo- ja pelastustoimesta 559/75 ja väestönsuojelulaki 438/58), että yritysten ja laitosten tulee laatia suojelusuunnitelma, jossa selvitetään ihmisten ja omaisuuden suojaamiseksi ja toiminnan jatkuvuuden turvaamiseksi tarpeelliset suojelutoimenpiteet. Koululla itsellään on vastuu siitä harjoitellaanko pelastautumissuunnitelmaa käytännössä. Kunta- ja koulukohtaiset erot ovat hyvin suuret.

Oppilasluvultaan isoissa tai kouluissa, jotka muuten sijainniltaan ovat riskialttiissa paikassa kuten suuren tehtaan läheisyydessä, tulisi harjoitella pelastautumista käytännössä. Opettaja- tai muun henkilökunnan vaihtuessa tulisi uudet perehdyttää pelastautumissuunnitelmaan. Opettajien tulisi tiedostaa, että hyvin valmisteltu suunnitelma säästää aikaa esimerkiksi pelastautumisen yhteydessä ja toisaalta jää enemmän aikaa ja voimavaroja lasten tukemiseen ja tapahtuneen käsittelyyn.

Yleinen kiinnostus henkiseen ensiapuun on vaikuttanut siihen, että kriiseihin ja onnettomuuksiin liittyvää kirjallisuutta (mm. Taipale 1992, Dyregrov 1994 ja 1996, Penttilä 1994, Ayalon 1995, Dyregrov & Raundalen 1997 ja Murtomaa, Narumo, Poijula, Ponteava, Rousu & Saari 1998) on alettu julkaista 1990-luvulla. Kirjoissa on käsitelty näitä asioita myös lapsen ja koulun näkökulmasta. Ehkäpä juuri tästä johtuen yhä useampi koulu työstää kriisisuunnitelmaa (ks. Penttilä 1994) tai laajempaa valmiussuunnitelmaa (ks. Dyregrov & Raundalen 1997), jonka osa on kriisisuunnitelma.

Kirjatun kriisi- tai valmiussuunnitelman tavoitteena on säilyttää yhteisön jäsenten toimintakyky ja vähentää avuttomuutta sekä ahdistusta äkillisissä ja vaikeissa tilan-

teissa. Se auttaa opettajaa tai muuta koulun henkilökuntaan kuuluvaa toimimaan automaattisesti kirjoitetun ohjeen mukaisesti. Kun toiminnan pohjana on yhteisesti sovittu ja hyväksytty ohjeisto, antaa se varmuutta, uskallusta ja turvallisuuden tunnetta toimintaan. Suunnitelmia tehtäessä tulee samalla kartoitettua mahdollisia riskejä, joita sitten pyritään vähentämään. Kouluihin on perustettu myös moniammatillisia kriisiryhmiä, jotka ovat mukana suunnittelemassa kriisitoimintaa ja osaltaan kriisitilanteissa toteuttamassa sitä. Vaikka kaikkeen ei voidakaan ennalta varautua, pystyy kriiseihin valmentautunut kouluyhteisö kuitenkin odottamattomissa tilanteissa orientoitumaan ja selviytymään täysin valmentautumatonta yhteisöä paremmin (Meriläinen 1993, liite 10).

Kirjassa "Luo turvallisuutta. Opettajan perustietoa pelastustoiminnasta" (Jaakkola 1998) esitellään käsite turvallisuuskulttuuri (ks. myös Ruuhilehto 1998). Tämä määritellään seuraavalla tavalla: "Turvallisuus huomioidaan organisaation kaikilla tasoilla sille kuuluvalla vakavuudella." Olennaisena tavoitteena voidaan pitää sitä, että koko koulu on sitoutunut turvallisuusasioihin, turvallisuusasiat on organisoitu hyvin, turvallisuus on osa koulun hyvää tasoa ja turvallisuuskoulutus ja -opetus on hoidettu hyvin (Jaakkola 1998, 25). Tehtävä on vaativa, mutta on selvää, että jos se hoidetaan hyvin, on sillä positiivisia siirtovaikutuksia lasten turvallisuusasenteisiin ja -käyttäytymiseen.

Opettajat turvallisuuskasvattajina. Opettajan tehtäviin kuuluu huolehtia oppilaidensa turvallisuudesta sekä opettaa turvallisuuteen liittyviä asioita kuten liikennekasvatusta. Oppilaille tulee luoda turvallinen ympäristö eivätkä työtavat ja toiminnot saa uhata lasten turvallisuutta. Luomalla mahdollisimman turvallinen toimintaympäristö sekä turvalliset toimintatavat ehkäistään tapaturmien ja onnettomuuksien tapahtuminen. Opettajan vastuut ja velvollisuudet on kirjattu koululain pykälisiin. Opettajat ovat vastuussa koulunsa oppilaiden turvallisuudesta. Peruskouluasetuksen (1990, 1274) 115§ velvoittaa opettajan antamaan ensiapua oppilaalle.

Luokanopettajien asennoitumista ensiavun antamiseen, halukkuutta ensiapukoulutukseen ja ensiaputietojen tasoa on tutkittu. Tutkimuksen mukaan opettajien ensiaputietous on tyydyttävästi hallinnassa ja he suhtautuivat myönteisesti ensiapukoulutukseen (Syrjä & Syrjä 1989). Toisessa tutkimuksessa havaittiin, että opettajien ensiaputaidot olivat hyvin hallinnassa ja he pitivät niitä tarpeellisena työssään. Kuitenkin vain 65% opettajista oli osallistunut siihen jossain elämänsä vaiheessa. (Hakola, Karhinen & Lamberg 1991.) Syrjä & Syrjän (1989) mukaan asennoituminen ensiavun antamiseen ei ollut yksiselitteistä. Havaittiin, että

opettajat ovat halukkaita auttamaan ja pitivät sitä tärkeänä, mutta epävarmuus omista taidoista aiheutti sen, että myönteinen asenne ei ollut täydellinen.

Opettajien ensiaputaitojen kehittäminen tulisi nähdä osana koulun turvallisuuskulttuurin kehittämistä. Vaikka kouluilla on usein ensiapuvastaavia tai terveydenhoitaja, tulisi jokaisen opettajan saada ensiapukoulutusta. Mielestäni tähän voisi käyttää veso-koulutuspäiviä. Tällöin koulutus olisi kaikille yhteistä eikä olisi pelkästään opettajien harrastuneisuuden varassa. Kun opettajien taidot karttavat, heidän varmuutensa sekä toimia tapaturmatilanteissa että turvallisuusasioiden opettamisessa lisääntyy. Turvallisuudesta puhuminen ja sen harjoittelu ovat varmaan omiaan luomaan lapsille mielikuvaa, että opettaja on kiinnostunut omasta, heidän ja koko koulun turvallisuudesta. Näin ollen jo oppilaiden fyysisestä turvallisuudesta huolehtimisesta ja siitä lapsille ja vanhemmille tiedottamisesta on luomassa myönteisempää turvallisuusilmapiiriä koko yhteisöön. Tämä voi vaikuttaa koko koulun turvallisuuskasvatukseen myönteisesti.

Palokunta turvallisuuskasvattajana. Palokuntia velvoittaa voimassa oleva asetus palo- ja pelastustoimesta (31.12.1975/108) antamaa mahdollisuuksien mukaan neuvontaa ja valistusta kuntalaisilleen: "... yhteisölle annetaan palo- ja pelastustointia koskevaa opastusta ja neuvontaa" (PPA 6§). Uusi pelastustoimilaki (astuu voimaan joko 1.7. tai 1.9.99) tulee korostamaan voimassa olevia lakeja (laki palo- ja pelastustoimesta 4.7.1975/559 ja väestönsuojelulaki 31.10.1958/438) enemmän pelastusviranomaiselle kuuluvaa yleistä huolehtimisvelvoitetta onnettomuuksien ehkäisemiseksi. Uuden lain 4§:n, Kunnan pelastustoimen tehtävät, mukaan palokuntien toimenkuvaan tulee kuulumaan seuraavalla tavalla: *"Kunta vastaa pelastustoimesta alueellaan ja sen tulee siinä tarkoituksessa: 1) huolehtia pelastustoimeen kuuluvista tehtävistä; 2) ylläpitää väestönsuojelun valmiutta ja huolehtia tarvittaessa siihen kuuluvista tehtävistä; 3) yhteensovittaa eri viranomaisten ja pelastustoimeen osallistuvien muiden tahojen tehtäviä pelastustoimessa; 4) huolehtia palotarkastuksista ja muusta pelastusviranomaisille kuuluvasta onnettomuuksien ehkäisystä; 5) huolehtia osaltaan pelastustoimen henkilöstön kouluttamisesta; sekä 6) huolehtia pelastustointia koskevasta valistuksesta ja neuvonnasta."*

Uusi pelastustoimilaki merkitsee velvollisuutta huolehtia onnettomuuksien ehkäisyä tukevasta valistuksesta ja neuvonnasta sekä tarvittavan viranomaisen välisen yhteistyön edistämisestä. Pelastusylijohtaja Partanen (1997, 11) toteaa turvallisuuden

lisäämisen keskeiseksi strategiseksi tavoitteeksi seuraavaa: (palokuntien) tulee tehostaa kansalaisiin vaikuttavaa valistusta heidän oman lähiympäristönsä turvallisuudesta sekä erityisesti yhteistyössä koulun kanssa, lisätä heidän tietojaan ja omatoimisia taitojaan onnettomuustilanteissa. Tähän sisäasiainministeriön asettamaan tulostavoitteeseen tulee palo- ja pelastustoimen viranomaisten pyrkiä.

Palopäällikkö tulee siis toimimaan tulevan pelastuslain mukaan kunnassaan yleisenä turvallisuusasioiden koordinaattorina. Hänellä on vastuu kunnallisen riskianalyysin tekemisestä ja siinä yhteydessä on joka tapauksessa luotava kiinteä ja toimiva yhteistoimintaverkko muiden viranomaisten, yritysten, laitosten ja järjestöjen kanssa. Samalla tavalla tapaturmien ehkäisytyötä tekevät tahot pureutuvat kunnan tapaturmatilanteeseen ja etsivät yhdessä ratkaisutapoja tapaturmien määrän vähentämiseksi oman kunnan alueella. Osallistumalla tähän yhteistyöhön pelastusviranomaiset samalla viestivät kuntalaisilleen ja päättäjille, että palokunta on kuntalaisiaan palveleva laitos kaikissa turvallisuusasioissa.

Palokuntien rooli turvallisuusvalistajana on ollut hyvin paikkakuntakohtainen. Joissakin palokunnissa on hyvinkin pitkän ajan ollut toimiva suhde kouluun. On ollut perinteisiä tutustumisia palokalustoon sekä -laitoksiin ja samalla on valistuksellisin keinoin puhuttu esimerkiksi tulitikkuleikkien vaarallisuudesta. Pääosin Suomessa toteutetut paloturvallisuuskampanjat ovat olleet valtakunnallisten instanssien toteuttamia (Suomen Pelastusalan Keskusliitto, aiemmin Palontorjuntaliitto ja sisäasiainministeriön pelastusosasto). Joukkoviestimiä, lähinnä televisiota ja lehdistöä, on käytetty välineenä sanoman välittämiseksi. Kuitenkaan näiden kampanjoiden, esimerkiksi perillemenosta ja vaikutuksista, ei tiedettävästi ole tehty tutkimuksia.

Koulujen kanssa tehtävä yhteistyö ei voi olla vaikuttamatta lasten asenteisiin palo- ja pelastusviranomaisiin. Voidaan olettaa, jos lapsi on kokenut esimerkiksi tutustumisen palolaitokseen antoisana, niin se on omiaan edistämään myönteistä kuvaa myös koko ammattikuntaa kohtaan. Samalla vierailu on myös kansalaiskasvatusta oman kunnan tarjoamiin turvallisuuspalveluihin. Toivottavaa varmaankin olisi, että lapsille jäisi myönteinen kuva pelastajan tai muun turvallisuusammattin edustajan ammatista, jopa siinä määrin, että joku voisi harkita sitä ammatikseen. Kuvastaahan palomiehen ammatti sankaruutta ja perustuuhan koko ammattikuva toisen ihmisen auttamiselle. Ja täytyy muistaa, että tällä hetkellä Jee Jelppii koulutuksessa olevat kakkosluokkalaiset ovat kymmenen vuoden äänioikeutettuja kansalaisia.

Jee Jelppii -projektin yhtenä alkuperäisenä tavoitteena Turun ja Porin läänissä oli antaa tietoa myös palokuntanuorisotyöstä. Palokuntanuorisotyöllä tarkoitetaan lähinnä vapaaehtoisten palokuntien tekemää nuorisotyötä, jonka tarkoituksena on tukea kunnan palotointa kouluttamalla vapaaehtoisia palokuntalaisia. Palokuntatoiminnan jatkuvuuden turvaamisen lisäksi tavoitteena on myönteinen asennoituminen palokuntatoimintaan. Valtakunnallisen palokuntanuorisotyön ohjeen mukaan palokuntanuorisotyön **kasvatuksellisena** tavoitteena on tukea nuorten kehittymistä itsenäisiksi, itseensä luottaviksi, osallistuviksi, yhteistoimintaan pystyviksi, turvallisuustietoisiksi ihmisiksi, jotka asennoituvat muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan myönteisesti. Palokuntanuorisotoiminnassa pyritään kasvattamaan nuorista kansalaisia, jotka ottavat huomioon lähimmäisensä ja tuntevat vastuunsa yhteiskunnassa. Palokuntanuorisotyön **koulutuksellisina** tavoitteena on antaa nuorille valmiuksia toimia itsenäisesti, oikein ja turvallisesti kaikissa tilanteissa, erityisesti painoarvoa koulutuksessa annetaan tilanteille, joissa on kyse ihmishengen pelastamisesta. **Valistuksellisena** tavoitteena on herättää ja edistää myönteistä asennoitumista palontorjuntaa ja turvallisuuskysymyksiin niin normaali- kuin poikkeusoloissakin. (Dahlström, Partanen & Virtanen 1998, 50-51.)

Jee Jelppii -projektista voidaan havaita samanlaisia asioita kuin palokuntanuorisotoiminnalle asetetuissa tavoitteissa.

Keski-Suomessa ei lähdetty kertomaan palokuntanuorisotyöstä Jee Jelppii -oppitunnin yhteydessä, koska aika ei siihen enää riittänyt. Turun ja Porin läänin Pelastusliiton mallin mukaan Jee Jelppii -koulutukseen varattiin aikaa kaksi oppituntia, kun taas Keski-Suomessa oppituntiin varattiin aikaa vain yhden oppitunnin verran.

7.2 Turvallisuuskasvatuksen tavoitteet

Ala-asteikäisten lasten vanhemmilta (Kangaskesti 1998a, b, c) kysyttiin, millä tavalla he toivoisivat koulun antaman turvallisuuskasvatuksen vaikuttavan heidän lapsensa. Vastaukset voitiin ryhmitellä selkeästi neljään eri ryhmään. Toivottiin, että opetus lisäisi tietoa turvallisuuteen vaikuttavista asioista (25%), opittaisiin toimimaan oikein turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa (20%), opetus vaikuttaisi lasten turvallisuusasenteisiin (40%) ja opetus olisi kokonaisvaltaista tyyliin "kunhan se vain tehoaisi" (15%). Opetuksen toivottiin siis eniten vaikuttavan lasten

asenteisiin. Lapsen tulisi oppia ottamaan vastuuta sekä omasta että toisten turvallisuudesta, kunnioittamaan toisia ja hyväksymään toisten erilaisuus ja koskemattomuus.

Edellä mainitun tutkimuksen ja aiemmin esitellyn teoriataustan pohjalta voidaan muodostaa turvallisuuskasvatuksen tavoitteet. Lisäksi turvallisuuskasvatuksen tulee tukea peruskoulun arvoperustassa ilmaistuja tavoitteita. Tavoitteita ei esitetä tässä tärkeysjärjestyksessä eikä lista varmasti ole täydellinen. Turvallisuuden opettaminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisen kasvun edistäjänä. Sen avulla lasta ja nuorta autetaan kehittymään niin, että hän

- * oppii sellaisia tietoja ja taitoja, joiden avulla voi edistää sekä omaa että toisten turvallisuutta
- * omaksuu turvallisuutta edistäviä arvoja - esim. toisten ihmisten kunnioittaminen
- * tiedostaa turvallisuuteen liittyvät oikeudet ja velvollisuudet ja toimii niiden mukaisesti
- * omaksuu omaa sekä ympäristön turvallisuutta edistävän elämäntavan
- * tuntee omat selviytymisvoimavaransa
- * kykenee ajattelemaan ja toimimaan itsenäisesti.

Turvallisuuskasvatuksen tavoitteena koko kouluorganisaatiossa voitaisiin pitää sitä, että opettajat, muu henkilökunta sekä oppilaat yhdessä rakentaisivat turvallisen ympäristön sekä fyysisiltä puitteiltaan että hengeltään. Koulussa ilmapiirin tulisi olla turvallinen, jotta saataisiin avointa, rehellistä ja kehittävää keskustelua vaikeistakin asioista. Tärkeätä olisi myös puuttua ajankohtaisiin asioihin ja auttaa näin ollen lasta paremmin ymmärtämään tapahtumia ja mahdollisesti toimintojen seurauksia. Toki fyysiseen ympäristöön ja ilmapiiriin tulee jo työturvallisuuslaki- enkin mukaan kiinnittää huomiota. Myös koko henkilöstön tulisi olla mukana tekemässä kriisisuunnitelmaa, jonka toimivuutta tulee käytännössä kokeilla. Täytyy kuitenkin muistaa, että opettaja ja muu koulun henkilökunta ei ole yksin tässä turvallisuuskasvatustehtävässä, vaan jo eri viranomaisten tehtäviin kuuluu olla mukava tukemassa koulun kasvatustyötä. Lisäksi yleensä paikkakunnilla toimii sellaisia järjestöjä, kuten SPR, MLL ja VPK, jotka myös voivat olla tukemassa koulussa annettavaa opetusta.

7.3 Turvallisuuskasvatuksen sisällöt

Turvallisuuskasvatuksen sisällöt pitäisi suunnitella kohderyhmän tarpeita huomioiden. Tähän vaikuttaa elinympäristö, ikä, kehitystaso ja mahdollisesti elämäntilanne.

Käsitys siitä, mitkä asiat kuuluvat turvallisuuteen, on ratkaiseva. Jos halutaan tarkastella turvallisuutta laajana käsitteenä, voidaan siihen liittää muun muassa sisältöjä liikenne-, laillisuus-, terveys- ja rauhankasvatuksesta. Voidaan myös ajatella, että henkinen hyvinvointi, minän tunteminen ja oman minään luottaminen luovat turvallisuuden tunnetta ja näin ollen kuuluu myös turvallisuuden opettamisen sisältöihin.

Ulkoinen ympäristö sisältää myös erilaisia todellisia vaaroja, joita on vältettävä, ja uhkia, joilta on suojauduttava. Suurin osa aikuisten kasvatustyötä on opastaa lapsi tunnistamaan vaarat ja toimimaan vaaratilanteissa oikein (esim. tulen käsittely, liikenteen vaarat jne.). Lapsen avuttomuus johtuu siitä, ettei hän ole luontaisesti läheskään kykenevä erottelamaan vaarallisia ja vaarattomia asioita ympäristössä, vaan ne on opetettava hänelle. (Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Maijala 1995, 49.)

Keväällä 1997 toteutettiin koulun turvallisuuskasvatuksen kehittämistä varten kysely Äänekosken Keskuskoulun ala-asteen oppilaiden vanhemmille. Tämä kysely oli osana Turvallinen Ääneseutu -projektia ja sen tarkoituksena oli selvittää, mikä vanhempien mielestä uhkaa heidän lastensa turvallisuutta. Tutkimusmenetelmänä käytettiin avointa kyselylomaketta. Kyselyyn vastasi 121 ala-asteikäisen oppilaan vanhempaa. Vastauksissaan vanhemmat kartoittivat lapsiensa turvallisuutta uhkaavia tilanteita ja tekijöitä. Voidaankin sanoa, että kyselyyn vastanneet vanhemmat ovat tehneet oman lapsensa riskianalyysin. Tämä analyysi ei oletettavasti ole perustunut tapaturmatilastoihin tms. tietoon, vaan pohjautuu vanhempien itse tekemiin havaintoihin. Kyselyssä siis tiedusteltiin vanhemmilta, mitkä tekijät vaarantavat heidän lastensa turvallisuutta ja mitä turvallisuuteen liittyviä asioita he toivovat lapsilleen opetettavan koulussa. Kyselyn tarkoituksena on myös olla kehittämässä koulun antamaa turvallisuuskasvatusta. Vanhempien toiveita tulisi koulun kuunnella, sillä ovathan he kyselyyn vastaamalla pohtineet, mitä turvallisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja heidän lapsensa tarvitsevat tietyssä iässä omassa elinympäristössään. Huomioitavaa on, että kyselyn vastaukset ovat sidoksissa tutkittuun paikkakuntaan, sillä ympäristö asettaa turvallisuudelle omat vaatimuksensa. Myös paikkakunnalla kyselyhetkellä pinnalla olevat asiat esim. huumeet tai lasten ahdistelijat saattavat korostua vastauksissa. Toukokuussa 1997 Äänekoskella tällai-

sia asioita ei kuitenkaan ollut. Voitaneen siis olettaa, että kyselyssä esille tulleet asiat ovat mitä ilmeisimmin laajemminkin yleistettävissä.

Ala-asteikäisten lasten vanhempien mielestä eniten (98%) heidän lastensa turvallisuutta uhkaa liikenne. Liikenteen vaarallisuuden vanhemmat ovat selkeästi tiedostaneet. Ala-asteen ikäiset lapset opettelevat liikkumaan yksin. Alle kouluikäiset liikkuvat lähinnä aivan kotiensa läheisyydessä, mutta koulun alkaessa heidän on opetettava kulkemaan kouluun ja usein myös harrastuksiin. Vanhemmat pitivät liikennettä ylipäättensä vaarallisena. Yksittäisistä vaaratekijöistä nousi esille ylinopeutta ajavat ”kaaharit”, vilkas liikenne kodin lähellä ja koulumatkoilla sekä pyöräily.

Joka kolmannen lapsen vanhemmalla on sellainen käsitys, että liikenteen lisäksi huumeet uhkaavat heidän lastensa turvallisuutta. Vanhemmilla näyttäisi olevan sellainen oletus, että huumeiden käyttö ja myynti tulevat lisääntymään ja että niitä tullaan tarjoamaan yhä nuoremmille.

Vanhempien mielestä heidän lastensa turvallisuutta uhkaa myös lähellä olevat vesistöt ja niihin liittyvät vaaratekijät (23%). Pelätään, että lapsi voi hukkuu uudessaan tai sitten pudota heikkoihin jäihin. Tämä asia korostuu Äänekoskella, koska kaupunki sijaitsee saarella ja vettä on lähettyvillä paljon.

Viidesosa lasten vanhemmista oli sitä mieltä, että heidän lapsensa turvallisuutta uhkaa erilaiset sähkökäyttöiset laitteet. Vastauksissaan vanhemmat toivat esille, että heidän pelkonsa on suuri varsinkin silloin, kun lapsi on yksin kotona.

Vaaratekijöiksi koettiin myös tehdas (11%), alkoholi (9%), lapsen mahdollinen sairaskohtaus (7%), tapaturmat leikeissä ja harrastuksissa (7%), terävät ja muut vaaralliset esineet kotona (7%), illalla tai pimeällä liikkuminen (7%), tupakka (6%), ahdistelijat (5%) ja humalaiset (4%).

Vanhemmat toivoivat, että heidän lapsilleen opetettaisiin koulussa seuraavien aiheiden riskejä ja niihin liittyvää turvakäyttäytymistä: liikenne (83%), huumaavat aineet (34%), ensiapu (29%), tuli (25%), sähkö (16%), vesi (12%), väkivalta (12%), yleiset hälytysmerkit (9%), yleiset hätänumerot (9%), terävät tai muuten vaaralliset esineet (7%) ja hyväksikäyttö tai muu vastaava (7%).

Vanhempien tekemä lastensa riskikartoitus ja toiveet siitä, mitä turvallisuuteen liittyviä asioita tulisi koulussa opettaa, ovat sidoksissa toisiinsa. Se, mikä koetaan uhaksi, sitä pelätään. Uhkia pyritään poistamaan tai ainakin vähentämään. Vanhemmat toivoivat selkeästi koulun auttavan heitä tässä turvallisuustyössä. Perinteisesti kouluissa on annettu etenkin syksyisin liikenneopetusta, huumaavista aineista on poliisi mahdollisesti käynyt puhumassa sekä uimista ja ensiaputaitoja on saatettu harjoitella liikuntatuntien yhteydessä. Luultavasti monet muut turvallisuuteen liittyvät asiat jäävät kuitenkin vähemmälle huomiolle maamme alasteilla.

Voidaan ajatella, että kahdeksanvuotiaalle suunnatun turvallisuuskasvatuksen sisällöt luotaisiin huomioimalla seuraavat asiat: liikenne- ja paloturvallisuus, yleisimmät tapaturmat ja niiden ensiapu, laillisuuskasvatus (ks. esim. Laillisuuskasvatuksen käsikirja 1991, 15-25), kahdeksan vuotiaan pelot ja selviytymisvoimavarat, vanhempien, opettajien ja lasten analyysit koti- ja kouluympäristön vaaratekijöistä sekä se millaista turvallisuusopetusta lapset itse haluavat.

7.4 Mitä menetelmiä käytetään?

Pelkkä turvallisuutta koskevan tietämyksen antaminen ei näytä riittävän turvallisuuskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetuksellisenä haasteena voidaan pitää sitä, millä tavalla aikaan saada tieto- ja arvoaineksen oppiminen niin, että se ohjaa myös käyttäytymistä. Sisäistetty tieto syntyykin kokemuksista, asenteista ja tiedoista.

Koska tietäminen ei yksinomaan auta lasta tulemaan toimeen pitkällä tähtäimellä, lasta tulee tukea myös muilla keinoilla kohtaamaan tulevaisuus. Opetuksen tavoitteena on siis lisätä muutosjoustavuutta, tuntemattoman sietokykyä ja luottamusta omaan selviytymiseen. On tarpeellista pohtia, mikä edistää pärjäämistä ja mikä korostaa tilanteen vaikutusta käyttäytymisvalintoihin. Tämä tarkoittaa sitä, että erilaiset psykososiaaliset tekijät tulevat yhtä tärkeiksi kuin yksilökohtaiset tekijätkin. Didaktiikassa tämä korostaa sosiaalisen oppimisen, kuten samaistumisen, jäljittelyn ja mallioppimisen, merkitystä. Toisin sanoen oppiminen tapahtuu tietoisessa tai tiedostamattomassa vuorovaikutuksessa.

Banduran sosiaalis-kognitiivisen teorian (1997) mukaan tietoaineksen opettamisessa tulisi kouluttajan kertoa asiaan liittyviä yleisiä faktoja, omakohtaisia kokemuksia

ja ohjata oppijaa pohtimaan omia kokemuksiaan ja tietojaan turvallisuuteen liittyen. Esimerkiksi itselle tapahtuneita onnettomuuksia voi tarkastella sekä syy-seuraus - että aika-akselilla ja lisäksi voi arvioida omaa toiminta- ja selviytymiskykyä. Selviytymiskokemuksia ja subjektiivista turvallisuuden tunnetta lisäämällä voidaan tehostaa tiedollisen aineksen hyväksikäyttöä.

Joukkoviestimet antavat laajan aineiston turvallisuuteen liittyvien asioiden tarkastelulle. Tällä hetkellä eri viestintävälineet välittävät paljon tietoa onnettomuuksista, tapaturmista, sodista ja traagisista ihmiskohtaloista. Näiden avulla voidaan ohjata pohtimaan eri toimintojen seurauksia. Toisaalta onnettomuus- ja sotauutisten on havaittu aiheuttavan ahdistuneisuutta lapsissa, joten yhtenä turvallisuuskasvatuksen tavoitteena tulisi olla vähentää tätä ahdistusta. Tämä tarkoittaisi sitä, että koulussa keskusteltaisiin erilaisten ajankohtaisten asioiden herättämistä ajatuksista ja tunteista. Toisaalta elokuvat saattavat välittää sellaisia toimintatapoja, jotka eivät edistä kenenkään turvallisuutta. Lasta on ohjattava tiedostamaan nämä kyseenalaiset mallit.

Taitojen opettamisessa käytetään hyväksi mallintamisen periaatetta. Kouluttaja antaa verbaalisia ohjeita ja näyttää tavoitteena olevan suorituksen. Kouluttajan tehtävänä on myös ohjata koulutettaviaan havainnoimaan sekä omaa että toisten suoritusta. Tehokkaimpina voidaan pitää oma tekemistä, josta saadaan palautetta, riittävää määrää toistoja ja vertaisopetusta. Tähän tarkoitukseen käy erinomaisesti draaman keinot, jotka mahdollistavat myös toisen ihmisen asemaan eläytymisen kokemuksen.

Asenteisiin vaikuttaminen käy parhaiten, kun opetustilanteessa osoitetaan selkeästi, mikä on oikea, mikä väärä tai mikä on hyvä, mikä paha ja ohjata pohtimaan näitä myös itsenäisesti. Kouluttajan on hyvä kartoittaa lapsen vaikuttavien tahojen asenteet ja ottaa ne mahdollisuuksien mukaan opetuksessa huomioon.

Oleennaista on kuitenkin, että opetusmenetelmien ja sisältöjen avulla opetettava asia liitetään lapsen kokemusmaailmaan. Opetettavien asioiden tulee olla merkityksellisiä lapselle. Niiden tulee auttaa lasta selviytymään arkipäivän yllättävistäkin tilanteista. Lisäksi opetuksessa tulee ottaa huomioon lapsen tapa oppia ja hänen kielelliset valmiutensa sekä mahdollisuus eheyttää turvallisuuteen liittyvien asioiden opettaminen kaikkeen muuhunkin oppimiseen.


7.5 Miten arvioidaan?

Arviointi on osa oppimista ja opettamista. Sen tärkein tehtävä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. Arvioinnissa määritetään jonkin kohteen arvo. Arvioinnista saatu tieto mahdollistaa oppimistapojen tehostamisen ja opetuksen kehittämisen. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8.) Arvioinnin päätehtävä on motivoida kehittymään ja kehittämään.

Turvallisuuteen, lukuunottamatta liikenneturvallisuutta, liittyvien asioiden opettamisen tai valistuskampanjoiden vaikutuksien arviointiin ei Suomessa ole liiemmästi kiinnitetty huomiota. Tietävästi ainoa tutkimus, joka aiheesta on tehty, liittyy Koti- ja vapaa-ajan tapaturmien ehkäisykampanjaan (ks. Savolainen 1997). Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten vuonna 1993 käynnistynyt koti- ja vapaa-ajan turmien ehkäisykampanja oli lähtenyt liikkeelle ja edennyt Suomen kunnissa. Lisäksi selvitettiin kampanjamateriaalin toimivuus ja sen käyttöaste.

Yhdysvalloissa on luotu malli arvioida paloturvallisuuskasvatusta (public fire education) (Schaenman et al. 1990). Mallissa erotellaan eri hierarkisia tasoja turvallisuuden opettamisen arvioinnissa. Näitä tasoja havainnollistetaan kuviossa 5.

KUVIO 5. Paloturvallisuusopetuksen arvioinnin hierarkia. (Schaenman et al, 1990, 4.)

	<u>Mitattava kohde</u>	<u>Esimerkkejä arvioinnista</u>	
	Vahvin näyttö	1. Lopputulokset	Kuolleiden määrä, vammautumiset, taloudelliset menetykset, tai tulipalot asukasta kohti
		2. Käyttäytymisen tai ympäristö	Talouksiin asennettujen palovaroittimien määrä, alkusammutuskoulutuksen saaneiden määrä
		3. Tiedot	Kuinka moni tietää eri alkusammutusmenetelmät
		4. Kampanjan tunnettavuus	Kuinka suuren osan ihmisistä kampanjamateriaali on tavoittanut
		5. Kampanjan miellyttävyys ja käyttöaste	Kuinka suuri osa opettajista pitää materiaalia hyvänä ja käyttää sitä
Heikoin näyttö	6. Instituutionaalit muutokset	Turvallisuuskasvatusopetussuunnitelmat kouluissa	

Tavoitteena voidaan pitää, että turvallisuuskampanjat saavuttaisivat mahdollisimman korkean tason. Tämän mahdollisimman korkean tason saavuttamisen osoittaminen on vaikeaa, koska ei ole helppo todistaa, että esimerkiksi jotkut tapaturmat vähenisivät tai edes ihmisten käyttäytyminen muuttuisi turvallisempaan suuntaan jonkun turvallisuuskampanjan ansiosta.

Luvussa kahdeksan arvioidaan Jee Jelppii -projektia kolmelta eri hierarkian tasolta Schaenmannin, Stambaughin, Rossomandon, Jenningsin ja Perronin (1990, 4) esittämän mallin perusteella. Ensiksikin Jee Jelppii -kampanjassa asetettujen tavoitteiden voidaan katsoa yltävän jopa toiselle tasolle, sillä projektin tavoitteena-

han oli, että lapsi oppii havainnoimaan ympäristön vaaratekijöitä ja oppii soittamaan hätänumeroon. Tässä tutkimuksessa juuri tätä oppimista ovat oppilaat itse, opettajat ja kouluttajat arvioineet. Toiseksi tässä tutkimuksessa on myös viidennen tasoa asioita, sillä opettajat ja kouluttajat arvioivat koulutusmateriaalin sopivuutta kohderyhmälle ja hätänumeron soittamisen opettamiseen. Kolmanneksi oppilaille tehty kysymys, kuinka hätäilmoitus tehdään, edustaa tasoa kolme. Tällöin mitataan opetetun asian muistamista, siis ei vielä taitamista.

Huomioita on se, että Schaenmannin ym. (1990) esittämässä mallissa arvioidaan vain opetuksen pääteikäyttämistä. Näin ollen se ei sovellu esimerkiksi koko oppimisprosessin tai kouluttajan toiminnan arviointiin. Toki turvallisuuskasvatukseen soveltuu samanlaiset arviointimenetelmät ja -kohteet, joita käytetään muunkin kasvatuksen ja opetuksen arvioinnissa.

8 ARVIOITAVANA JEE JELPPII -PROJEKTI

8.1 "Jee Jelppii, se on aina jees, joka jelppii" -projektin synty

Tiedot Jee Jelppii -projektin synnystä perustuvat Pauli Heikkilän, Turun ja Porin Pelastusliiton toiminnanjohtajan kanssa käytyyn keskusteluun joulukuussa 1997. Turun aluehälytyskeskus käynnisti hankkeen 112-numeron tunnetuksi tekemiseksi turkulaisille koululaisille keväällä 1994. Yleinen hätänumero muuttui 1.1.1993 000:sta 112:een. Elokuussa Turun ja Porin läänin Pelastusliitto ry. otti vastatakseen valistusprojektin laajenemisesta koko läänin alueelle. Projektille annettiin nimi "Jee Jelppii, Se on aina jees, joka jelppii." Projektin kehittelyä ja toteuttamista avusti Palosuojelurahasto sekä Vakuutusyhtiö Sampo, joka tuli mukaan materiaalin liittyvissä kustannuksissa.

Syksyn 1995 ja alkukevään 1996 aikana Pelastusliiton kouluttaja kiersi noin 100 koulua Turun, Salon ja Porin alueella. Kouluttajan pitämällä oppitunnilla oli esillä koululaisten turvallisuuteen liittyviä asioita yleisesti sekä yksityiskohtainen opetusjakso hätäilmoituksen tekemisestä. Opetusjakson aikana jokainen oppilas vuorollaan meni toiseen huoneeseen, jossa puhelimen vieressä oli piirros onnettomuudesta, jonka pohjalta oppilaan piti tehdä hätäilmoitus puhelinsimulaattorilla. 112-näppäilyyn jälkeen puhelu siirtyi kouluttajan puhelimeen. Kouluttaja toimi lisäksi "hätäkeskuksena". Opetustilanteeseen liittyi myös kotitehtävämateriaali, jonka kukin oppilas teki kotona yhdessä vanhempiensa kanssa. Kotitehtävän avulla pohdittiin mm. kotimatkan vaarallisia kohtia.

Ensikokemukset opetusmenetelmästä olivat hyvät, mutta yhden kouluttajan varaan perustuva kaikissa läänin kouluissa kiertäminen koettiin raskaana. Kokeilu- luontoisen projektin menetelmiä kehiteltiin. Pelastusliitto muutti rooliaan kouluttajasta kouluttajien kouluttajaksi. Tämä muodonmuutos tapahtui toukokuussa 1996. Lisäksi materiaalia uudistettiin tarkoituksemman mukaiseksi kouluttajien koulutukseen ja 2.luokkalaisille yhteistyössä ala-asteen opettajien kanssa. Hätäilmoituksen opettamisen lisäksi tavoitteeksi asetettiin Vapaaehtoisten Palokuntien toiminnasta kertominen. Ja samalla saada uusia nuoria mukaan vapaaehtoiseen palokuntatoimintaan mukaan.

Kuntien palo- ja kouluviranomaiset saivat sopia keskenään ne henkilöt, jotka lähtivät pelastusliiton järjestämään kouluttajakoulutukseen. Syksyn 1996 aikana Turun ja Porin läänin pelastusliitto koulutti viidessä tilaisuudessa 96 kuntien

lähettämää henkilöä Jee Jelppii -kouluttajaksi. Useimmissa Turun ja Porin läänin kunnissa palopäälliköt ovat käyttäneet apunaan VPK:n henkilöstöä. Näin ollen suurin osa Jee Jelppii -kouluttajista onkin ollut VPK-aktivisteja. Turun ja Porin Pelastusliiton kehittämän Jee Jelppii - valistusprojekti laajentui syksyn 1996 aikana myös Hämeen ja Keski-Suomen lääneihin. Keski-Suomen läänissä käytettiin pitkälti Turun ja Porin läänin Pelastusliiton materiaalia ja kouluttajakoulutus - mallia.

Samanaikaisesti kun Turun ja Porin läänissä ideoitiin ja toteutettiin 112-numeroprojektia kokeiluluontoisesti, Keski-Suomessa Keski-Suomen lääninhallituksessa ideoitiin syksyllä 1995 vuoden 1996 yhdeksi tavoitteeksi hätäilmoituksen opettamisen läänin kuntien kaikille toisen luokan oppilaille. Tällöin hankkeeseen tulivat mukaan myös Keski-Suomen Pelastusalan liitto sekä Hämeen lääninhallitus ja Hämeen Pelastusalanliitto. Hankkeen alkuvaiheessa suunnitteluryhmä sai tietoa Turun alueen vastaavanlaisesta hankkeesta, jonka jälkeen voimat yhdistettiin yhdeksi Jee Jelppii -projektiksi.

Keski-Suomen lääninhallituksen pelastustoimisto ja sivistysosasto sekä Keski-Suomen Pelastusalan liitto ry. käynnistivät 1.10.1996 keskisuomalaisten koulujen 2. luokan oppilaille suunnatun hätäilmoituksen tekemiseen liittyvän koulutuksen. Keski-Suomen läänissä Jee Jelppii -projektin tavoitteeksi asetettiin

- * opettaa 2. luokan oppilaita havainnoimaan elinympäristöönsä (vaaratilanteita, tapaturmia, onnettomuuksia)**
- * opettaa oppilaille hätäilmoituksen teko**
- * poistaa niitä pelkoja, joita hätäilmoituksen tekemiseen saattaa liittyä.**

Jee jelppii -projektin suunnitelijoilla oli alunperin ajatuksena, että kouluttajina toimii vain palo- ja pelastusalan ammattilaisia tai vapaapalokuntalaisia. Siis he, joilla on kokemusta erilaisista auttamistehtävistä, kuten tulipalon sammuttamisesta ja hoitotehtävistä. Alkuperäisestä ideasta jouduttiin luopumaan silloisessa Turun ja Porin läänissä kouluttajapulan vuoksi. Keski-Suomen lääninhallituksen palo- ja pelastusosaston silloinen johtaja piti tärkeänä, että Keski-Suomessa tämä alkuperäinen idea toteutuisi. Näin ollen Keski-Suomessa järjestetyssä Jee Jelppii -kouluttajien koulutukseen osallistui vakinaisen tai puolivakinaisen palokuntien henkilöstöä.

Keski-Suomessa kouluttajien koulutus pidettiin 1.10.1996 Jyväskylässä. Kuntien nimeämiä kouluttajia oli noin 60. Keski-Suomen kunnista lähes kaikki olivat edustettuina. Valtaosa osallistujista oli palo- ja pelastusalan henkilöstöä.

Koulutuksen tavoitteena oli antaa kuntien nimeämille kouluttajille tietoa Jee Jelppii -tapahtuman tavoitteista ja kuinka niihin tavoitteisiin päästäisiin. Lisäksi tutustuttiin kouluttajan sekä oppilaalle jaettavaan opetusmateriaaliin ja puhelinsimulaattorin käyttöön. Tulevalle kouluttajalle esitettiin malli Jee Jelppii -oppitunnin kulusta alasteella. Huomattavaa on, että Keski-Suomessa toteutettava Jee Jelppii -oppitunnin kulku poikkeaa alkuperäisestä. Keski-Suomessa oppitunti alkaa kyllä samalla tavalla yhteisellä pohjustuksella paloturvallisuuden ja hätäilmoituksen tekemiseen, mutta sitten jokainen oppilas harjoittelee hätäilmoituksen tekemistä koko muun luokan kuullen eikä erillisessä huoneessa kouluttajan kanssa. Ajatuksena tässä muutoksessa on ollut se, että toiset oppilaat oppivat, kun he kuuntelevat ja näkevät luokkakaverinsa soittavan 112 sekä kuulevat puhelinsimulaattorin ansiosta myös hätäkeskusvirkailijan puheen.

Puhelinsimulaattorin lisäksi Jee Jelppii- kouluttaja saa käyttöönsä kouluttajakansion, joka sisältää ohjeet oppitunnin kulkua varten (Liite 1), yleisiä didaktisia ohjeita opetukseen (Liite 2), tilannekalvot sekä kalvoihin liittyvät tilanneselostukset (Liite 3) ja mallikappale oppilaalle jaettavasta vihkosesta (Liite 4). Lisäksi kasetin, jossa on 112-laulu äänitettynä sekä suomeksi että ruotsiksi.

8.2 Evaluaatiotutkimuksen tavoitteet, havaintoaineisto ja sen keruu

Jee Jelppii -projektin tutkimukselliseksi näkökulmaksi on tähän työhön valittu tapaustutkimuksellinen ote. Syrjälän (1994, 11-13) mukaan tapaustutkimus voi olla sekä kuvailevaa että selittävää siten, että siinä huomio kiinnittyy itse prosessiin eikä tuotokseen, toimintaympäristöön kokonaisuutena eikä yksittäisiin tekijöihin sekä uuden oivaltamiseen eikä niinkään aiemman tutkimuksen todentamiseen. Lisäksi tapaustutkimuksen ilmiön tutkiminen tapahtuu luonnollisessa ympäristössä ilman mitään keinotekoisia järjestelyitä ja pakotteita. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena kuvata autenttista Jee Jelppii -oppituntia ja saada kyselylomakkeiden avulla tietoa jo pidetyistä tunneista sekä näiden pohjalta muodostaa kuva koko oppimisprosessista. Vastaavanlaisia tutkimuksia turvallisuuskasvatukseen liittyen ei tiettävästi ole tehty, joten saatuja tuloksia ei voida verrata aiempiin tutkimustuloksiin.

Tapaustutkimus jakaantuu useaan alalajiin. Tässä työssä käytetään evaluaatiotutkimuksellista näkökulmaa. Evaluaatio- eli arviointitutkimuksessa tavoitteena on kuvata ja määrittää kuvattavan kohteen arvo. Yleensä evaluaatiotutkimukset lähtevät liikkeelle jonkun toimesta tai tilauksesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 40.) Tämä tutkimus ei ole lähtenyt tilauksesta, vaan tutkijan omasta kiinnostuksesta. Kuitenkin tämän työn tekemistä on tukenut Palosuojelun edistämissäätöapurahalla.

Evaluaatiotutkimus ei etene tietyn teorian pohjalta laadittujen hypoteesien pohjalta eikä tärkeimpänä tavoitteena ole tieteen edistäminen. Lähtökohtana on pyrkiä kehittämään käytäntöä ja soveltaa tuloksia käytäntöön juuri tutkittuun tai hyvin vastaavaan aiheeseen. Tällaisen tutkimusotteen tavoitteena ei siis ole tarkat etukäteismäärittelyt eikä siinä pyritä tutkimustulosten toistettavuuteen tai laajaan yleistettävyyteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 40.)

Evaluaatio voidaan määritellä prosessiksi, jonka avulla hankitaan tietoja ja perusteluja, jotka mahdollistavat kiinnostuneiden ihmisten ja ryhmien osallistumisen tietystä ohjelmasta käytävään kriittiseen keskusteluun (Syrjälä & Numminen (1988, 43) mukaan Kemmis 1986). Jee Jelppii -projektiin liittyvällä tutkimuksella on tavoitteena herättää sekä koulu- että palo- ja pelastusalan ammattilaiset näkemään turvallisuuskasvatuksen tarpeellisuus ja mahdollisuudet. Turvallisuuteen liittyvien asioiden opettaminen tulee nähdä lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti tukevana eikä esimerkiksi vain yksittäisten taitojen osaamisena. Lisäksi erimahdollisuus tehdä yhteistyötä opetuksen järjestämiseksi. Tarkoituksena ei ole rajata muita turvallisuustyötahoja, kuten poliisia, pois vaan pikemminkin herättää myös heitä keskustelemaan turvallisuuskasvatuksesta. Lisäksi turvallisuuden opettamisen työnjaosta tulisi sopia eri tahojen kesken. Tämän tulisi perustua sille, mikä olisi tarkoituksenmukaisinta oppilaan ja itse opetettavan asian kannalta. Tavoitteena on siis olla virittämässä laaja-alaista keskustelua kouluissa sekä eri turvallisuustyötahojen välillä liittyen mm. turvallisuuskasvatuksen tavoitteisiin, sisältöihin, menetelmiin ja arviointiin.

Ei ole olemassa yhtä ja yleisesti hyväksyttyä evaluaatiomallia. Syrjälä ja Numminen (1988, 44-47) esittelevät neljä erilaista mallia. Näitä malleja ovat illuminatiivinen malli, tavoitevapaa evaluaatio, päätöksenteko- ja asiantuntijamallit. Tämä evaluaatiotutkimus tukeutuu illuminatiiviseen malliin. Tässä mallissa keskeisintä on kuvaaminen ja tulkinta. Pyrkimyksenä on siis tutkia innovaation

toimintaa ja tarkastella, mitä merkitystä on sen toteutumisella. Täten tutkimuksen tekijää kiinnostaa osallistujien näkemykset ohjelman haitoista ja eduista ja se, mihin oppilaiden tietoihin ja kokemuksiin ohjelmalla eniten vaikutetaan. Tutkijalla on halu tietää ja kertoa sitten muille, millaiselta tuntui osallistua tähän ohjelmaan. Lisäksi tutkijan tehtävänä on tarkastella kriittisesti innovaatiota ja tämän perusteella esittää käytäntöä koskevia suosituksia. (Syrjälä & Nummisen 1988, 45 mukaan Parlett & Hamilton 1976.) Tarkoituksena onkin esitellä tämän evaluaatiotutkimuksen tuloksia sekä Turun ja Porin että Keski-Suomen pelastusliittojen koulutusvastaaville. Lisäksi tutkimustuloksia esitellään tulevilla Jee Jelppii -kouluttajien koulutusilaisuuksissa, jotta kouluttajat ensinnäkin saisivat palautetta jo pidetyistä tunneista ja toiseksi mahdollisia kehittämissideoita tulevien tuntien pitämiseksi.

Tavoite. Tämän arviointitutkimuksen tavoitteena on selvittää:

Miten opettajien, kouluttajien ja lasten mielestä Jee Jelppii -kampanjalle asetetut tavoitteet saavutettiin?

Millaisia näkemyksiä opettajilla, kouluttajilla ja lapsilla on kampanjan tarpeellisuudesta?

Miten Jee Jelppii -kampanjassa on huomioitu kakkosluokkalaisten tapa oppia?

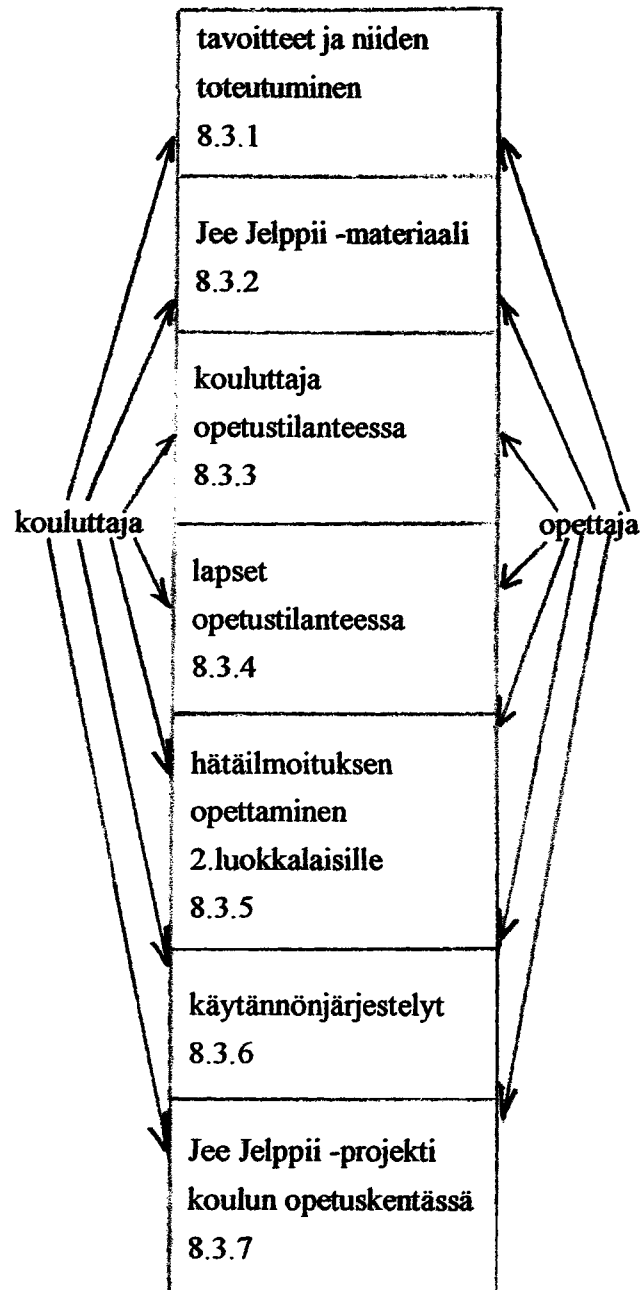
Kuinka Jee jelppii -opetusmateriaalin sopii hätäilmoituksen opettamiseen sekä kahdeksanvuotiaalle oppijalle?

Tässä työssä pyritään ennen kaikkea selvittämään Jee Jelppii -kampanjan toimivuutta hätäilmoituksen tekemisen opettamisessa sekä sen soveltuvuutta toisluokkaiselle oppijalle.

Evaluaatiotutkimuksen menetelmät. Tutkimusmenetelmänä on käytetty kysymyslomaketta, jossa on avoimia kysymyksiä. Lomakkeita lähetettiin keskisuomalaisille toisen luokan opettajille (Liite 5) ja Jee Jelppii -kouluttajille (Liite 6). Sekä kouluttajien että opettajien lomakkeissa kysytään samoja asioita, mutta hieman eri tavalla muotoiltuna. Lähes kaikki se, mitä kysytään kouluttajilta kysytään myös opettajilta, jotta saataisiin tietoa asiasta molempien näkökulmasta. Lisäksi opettajille esitetään koulutyöhön liittyviä kysymyksiä. Kuviossa 6 esitetään lomakkeissa

esitettyjen kysymysten aihealueita sekä ne luvut, joissa saatuja vastauksia raportoidaan.

KUVIO 6. Opettajille ja kouluttajille esitettyjen kysymysten aihealueet.



Aineiston keruu. Kouluttajan lomakkeet postitettiin kaikkien 30 keskisuomalaisen kunnan paloviranomaiselle (huomaa, että yhdistettyjä palolaitoksia Kivijärven Kinnulan palolaitos ja Äänekosken Suolahden pelastuslaitos). Kouluttajakou-

lutukseen oli osallistunut 23 kunnan edustaja, useimmiten tuleva Jee Jelppii -kouluttaja. Kyseisessä koulutustilaisuudessa toivottiin, että mahdollisimman moni kouluttaja kävisi pitämässä oppituntinsa jo lukuvuoden 1996-97 aikana eli sen hetkille kakkosluokkalaisille. Myöhemmin kuitenkin selvisi, ettei kaikissa kunnissa voitu järjestää opetusta kyseisenä lukuvuotena, vaan koulutus siirtyi seuraavalle lukuvuodelle.

Kyselylomakkeet vastauskuorineen lähetettiin luokanopettajille, jotka valittiin kouluittain tasaväliotannalla listalta, jossa on lueteltu keskisuomalaiset kunnat ja kuntien koulut aakkosjärjestyksessä. Täten satunnaisesti tuli joukkoon sekä pieniä että isoja kouluja. Keskisuomalaisista kunnista tuli mukaan kaikki muut paitsi Kannonkoski, Luhanka, Pylkönmäki ja Sumiainen. Kyselylomakkeita postitettiin Hankasalmele (4 opettajaa), Joutsa (1), Jyväskylä (10), Jyväskylän maalaiskunta (9), Jämsä (2), Jämsänkoski (1), Karstula (3), Keuruu (2), Kinnula (1), Kivijärvi (1), Konnevesi (1), Korpilahti (3), Kuhmoinen (1), Kyyjärvi (1), Laukaa (5), Leivonmäki (1), Multia (1), Muurame (4), Petäjävesi (1), Pihtipudas (3), Saarijärvi (4), Suolahti (3), Toivakka (1), Uurainen (1), Viitasaari (3) ja Äänekoski (2). Yhteensä lomakkeita lähetettiin 69 luokanopettajalle. Siinä vaiheessa, kun lomakkeet lähetettiin, ei ollut tarkkaa tietoa, missä kunnissa tullaan kevään 1997 aikana pitämään Jee Jelppii -oppitunti.

8.3 Koonti opettajien ja kouluttajien arvioinneista

Tarkasteltavana on 29:n luokanopettajan lähettämät vastaukset. Vastanneet opettajat ovat seuraavilta paikkakunnilta: Hankasalmi (2), Joutsa (1), Jyväskylä (1), Jyväskylän maalaiskunta (6), Karstula (4), Keuruu (1), Kivijärvi (1), Konnevesi (1), Korpilahti (1), Kuhmoinen (1), Kyyjärvi (1), Laukaa (3), Suolahti (3), Viitasaari (1) ja Äänekoski (2). Opettajien vastauslomakkeiden huomattava kato (58%) selittynee sillä, ettei kaikilla paikkakunnilla oltu järjestetty oppituntia lainkaan. Siis osa lomakkeista on mennyt hukkaan, koska opettajan luokassa ei olekaan pidetty kevään 1997 aikana oppituntia. Tarkkaa tietoa näistä kunnista, joissa oppitunti pidettiin, ei ole tiedossa.

Kouluttajien vastauksia (yhteensä yhdeksän) on käytössä seuraavilta paikkakunnilta: Jyväskylän maalaiskunta (2), Jämsä, Jämsänkoski, Karstula, Kyyjärvi, Laukaa, Viitasaari ja Äänekoski. Opettajilta ja kouluttajilta saatujen lomakkeiden perusteella projekti toteutettiin ainakin 17 paikkakunnalla. Koottua tietoa pidetyistä

Jee Jelppii -oppitunneista ei ole ollut käytössä, koska kukaan ei ole koonnut sitä tietoa. Lisäksi opettajille tai kouluttajille ei lähetetty muistutuskirjettä, jollei heidän lomaketta saapunutkaan.

8.3.1 Tavoitteet ja niiden toteutuminen

Projektille oli asetettu kolme tavoitetta: 1. oppilaat oppivat havainnoimaan elinympäristönsä vaaratilanteita, 2. oppilaat oppivat hätäilmoituksen tekemisen ja 3. poistaa oppilailta niitä pelkoja, joita hätäilmoituksen tekemiseen saattaa liittyä.

Kouluttajien ja opettajien tehtävänä oli siis arvioida asetettujen tavoitteiden toteutumista. Kouluttajilla oli apuna arvioinnissa numeerinen arviointiasteikko 1-5, missä 1 tarkoittaa, että tavoite saavutettiin erinomaisen hyvin ja 5 tarkoittaa, että tavoite saavutettiin erittäin heikosti. Numeerisen arvioinnin lisäksi perusteluille oli jätetty kirjoittamiseen tilaa.

Opettajista kymmenen oli sitä mieltä, että oman elinympäristön vaaratilanteiden havainnointi kehittyi. Kahdeksan mielestä tavoitetta ei saavutettu. Asetettua tavoitetta pidettiin liian vaikeana kakkosluokkalaiselle tai sitten siihen ei paneuduttu kylliksi, että olisi edes voinut olettaa oppimista tapahtuneen. Siis aiheesta ei puhuttu tarpeeksi ja yhtä harjoituskertaa pidettiin riittämättömänä. Tavoitteen saavuttamisesta ei kuusi opettajaa pystynyt sanomaan mitään. Kolme opettajaa esitti kehittämispalautetta, siitä miten tavoitteeseen olisi paremmin päästy. Kalvoilla olisi pitänyt olla oman kaupungin osoitteita. Toisaalta yhden opettajan mielestä kalvoilla esitetyt tilanteet olivat teennäisiä ja keksityn oloisia. Kyseisen vastaajan mielestä tilanteet tulisi olla paremmin sidoksissa lasten maailmaan. Toisen vastaajan mielestä kalvotilanteet olivat "ok", mutta niiden lisäksi kaivattiin lavastettuja tilanteita, jotka olisivat vastaajan mielestä kehittäneet paremmin lasten havainnointikykyä.

Kouluttajista kaksi oli sitä mieltä, että oppilaat oppivat havainnoimaan elinympäristönsä vaaratilanteita erinomaisesti. Perusteluiksi molemmat kouluttajat sanovat, että oppilaiden kanssa keskusteltiin oman koulun, koulumatkan ja kodin vaaroista. Loput kouluttajista olivat sitä mieltä, että ko. tavoite saavutettiin hyvin. Kouluttajille oli muodostunut tällainen mielikuva, koska lapset olivat esitelleet omia kokemuksiaan, asiasta oli puhuttu kuvitteellisten tilanteiden avulla ja vihkon pohjalta. Vastaajista kolme jätti perustelematta.

Kaikkien opettajien ja kouluttajien mielestä kaikki lapset oppivat hätäilmoituksen tekemisen. Perusteluiksi molemmat mainitsevat, että lapset olivat konkreettisesti soittaneet hätänumeroon. Oppimista oli tukenut myös se, että oppilaat olivat katsooneet ja kuunnelleet toistensa suorituksia. Yksi opettajista toteaa, että hän oli vielä myöhemminkin tarkistanut lasten oppimisen. Kolme kouluttajista ei perustellut vastaustaan.

Opettajista 24 oli sitä mieltä, että ko. harjoitus poisti niitä pelkoja, joita saattaa liittyä hätäilmoituksen tekemiseen. Seitsemän pohdiskeli sitä, kuinka tosi tilanteessa mahtaisi lapsille käyvän. Osa oli sitä mieltä, että harjoittelusta huolimatta tositalanne jännittäisi ja pelottaisi. Yksi pohti, että tavoite saavutettiin toisten kohdalla, muttei kaikkien. Hän toteaa, että "jotkut eivät uskalla tarttua luuriin, vaikka kuinka houkuttelisi."

Kaksi kouluttajista oli sitä mieltä, että heidän mielestään mahdollisten pelkojen poistaminen onnistui erinomaisesti, koska lapset saivat tietoa, kuinka ja missä tilanteissa soitetaan hätänumeroon sekä koska sitä harjoiteltiin. Vastaajista kolme perustelee pelkojen poistumista sillä, että kokemus/harjoittelu poisti ne. Yksi kouluttaja oli saanut vahvistusta näkemykseensä jälkeensä opettajien kanssa keskustellessaan. Yksi kouluttajista epäili, että oikea tilanne on kuitenkin asia erikseen. Kolme jätti perustelematta.

8.3.2 Jee Jelppii -materiaali

Jee Jelppii -projektin materiaaleja ovat oppilaille jaettava vihko ja tarra sekä kouluttajan käyttämä aineistokansio; Jee Jelppii -oppitunnin malli, tilannekuvaukset ja niihin liittyvät kalvot. Lisäksi materiaaliin kuuluu laulukasetti.

Kouluttajan materiaali. Kouluttajan kansioista kouluttajat arvioivat osat ohjeet oppituntia varten, joka sisälsi oppituntisuunnitelman ja didaktiset ohjeet. Kouluttajista kaksi yhdeksästä suunnitteli tunnin itse. Pieniä muutoksia oppitunnin kulkuun olivat muutkin tehneet. Muutamissa vastauksissa perusteltiin muuttamisen syitä. Perusteluiksi mainittiin, että muuten ei aika olisi riittänyt, oppituntisuunnitelma oli liian laahaava tai muutoksia tehtiin oppilaiden mukaantulon mukaan. Eräs kouluttaja kirjoitti oman näkemyksensä hätäilmoituksen tekemiseen liittyen. Hän korosti lapsille oman nimen sanomista hätäilmoitusta tehtäessä, koska "niin muutenkin puhelut aloitetaan."

Kouluttajakansiossa on myös didaktiset ohjeet. Ohjeissa annetaan neuvoja lasten opettamisen periaatteista. (Liite 2) Kouluttajat arvioivat ohjeita seuraavasti: neljä kouluttajista oli noudattanut ohjetta. Kolmessa vastauksessa todetaan, että ohjetta oli hyödynnetty osaksi. Eräs vastaaja perustelee osittaista hyödyntämistä näin: "ohjaamisen osalta noudatin, sekä ilmoituksen teon osalta, mutta kun aikaa oli, niin annoin oppilaiden kertoilla omia kokemuksiaan". Kaksi kouluttajista jätti vastauksensa.

Tilannekalvot. Tilannekalvot edistivät opettajien mielestä huomattavasti oppilaiden oppimista ja olivat tarkoituksenmukaisia. Lähes kaikki opettajat (26/29) olivat sitä mieltä, että kalvot soveltuivat erinomaisesti tai hyvin tähän tarkoitukseen. Kehittämisehdotukseksi esitettiin, että tilannekalvoja olisi saanut olla enemmän ja niissä olisi pitänyt olla kotiin liittyviä tilanteita. Lisäksi värilliset kalvot olisivat olleet havainnollisimpia. Yksi opettaja piti tilannekalvoja sen enempää perustelematta surkeina.

Tilannekalvoihin olivat tyytyväisiä melkein kaikki kouluttajat ja se koska ne koettiin välttämättömiksi. Yksi kouluttaja ilmaisi tyytymättömyytensä seuraavasti: "oli hieman vaikeaa, tilanteita joutui hieman johdattelemaan, laatu paremmaksi".

Laulukasetti. Laulukasetti edisti opettajien (20/29) mielestä oppimista ja oli tasoltaan sopiva kakkosluokkalaisille. Kahden opettajan mielestä oppilaiden oppimista olisi edistänyt se, että laulun sanat olisivat olleet näkyvillä kuunneltaessa sitä. Viisi opettajaa olisi kuunnellut laulun lasten kanssa useammin kuin vain yhden kerran. Tärkeänä pidettiin, että laulua laulettiin useamman kerran, tällöin se jäi paremmin oppilaiden mieliin. Pari opettajaa, jotka eivät pitäneet laulusta totesivat seuraavalla tavalla: parempiakin lauluja olisi (Pelle Kaija Pum) tai "oli hieman ronskia?". Kolmessa luokassa laulua ei ollut kuunneltu.

Kaikki kouluttajat uskoivat, että laulu edisti lasten oppimista, koska "biisi on mieleenpainuva". Yksi kouluttaja arvioi laulun olevan sopiva kakkosluokkalaisille ja vanhemmillekin oppilaille. Samalla hän kertoo, että oppilaat olivat toivoneet laulua soitettavan useamman kerran ja että he olivat halunneet laulaa mukana.

Puhelinsimulaattori. Puhelinsimulaattoria (25/29 opettajaa) pidettiin oppitunnin ehdottomana kohokohtana. Se teki harjoittelusta aidomman tuntuisen, mikä taas motivoi lapsia suhtautumaan asiaan vakavasti. Simulaattorissa oleva tekninen vika

haittasi hieman muutamia opettajia (puhelin soi jo painettaessa ensimmäistä numeroa.)

Kaikki kouluttajat kokivat simulaattorin helppokäyttöisenä. Puhelinsimulaattorissa olleesta teknisestä viasta kommentoi kolme kouluttajaa. Kouluttajat uskoivat, että simulaattori oli auttanut lapsia oppimisessa.

Vihkonen. Ennen koulutusta oppilaille jaettiin vihkonen (Liite 4) oman opettajan toimesta ja siihen oli tarkoitus tutustua ja tehdä muutamia tehtäviä, mm. kodin turvatarkastus, omien vanhempien kanssa kotona. Opettajien mielestä oppilaalle jaettu vihko oli hyvä. 20 opettajaa suhtautui myönteisesti oppilaille jaettuun Jee Jelppii -vihkoon. Kolmessatoista vastauksessa korostettiin vanhempien osuutta vihkon täyttämässä, mitä pidettiin hyvänä. Parissa vastauksessa pohdiskeltiin kuitenkin, että vihkon täyttäminen vanhempien kanssa kotona on vaatinut vanhempien myönteisen suhtautumisen asiaan. Opettajista viisi esitti puutteita tai korjausehdotuksia: liian paljon kysymyksiä, vaikeaselkoinen ja liian pieni tekstikoko. Lisäksi yksi opettaja olisi halunnut lisämateriaalia itselleen. Kahdessa koulussa vihkoa ei ollut käytetty.

Kouluttajista kuusi piti vihkosta. Muutama perusteli vastaustaan; se innosti ja auttoi oppilaita oppimaan. Lisäksi vihkon mukana tietoa meni myös kotiin. Kolme kouluttajaa ei ollut varma vihkon sopivuudesta kakkosluokkalaisille eikä sitä, että se olisi edistänyt oppimista.

8.3.3 Opettajan ja kouluttajan arvioita kouluttajasta opetustilanteessa

Oppilaiden huomioiminen luokassa. Opettajista 21 eli huomattava enemmistö oli sitä mieltä, että kouluttaja osasi hyödyntää opetuksessaan oppilaiden esittämiä kysymyksiä. Jopa niin, että kouluttaja oli rakentanut uusia tilanteita oppilaiden ehdotusten pohjalta. Yksi opettaja antaa palautetta kouluttajan suhtautumisesta lasten esittämiin kysymyksiin seuraavasti: "Kesti hyvin lasten katastrofi-tyyppiset ylilyönnit ja sai vietyä asiaan". Kuusi kouluttajista oli opettajien mielestä vähän tai ei juuri ollenkaan hyödyntänyt oppilaiden esittämiä kysymyksiä. Yksi opettajista olettaa, että kouluttajalla ei ollut aikaa kysymyksiin, koska aikaa piti jäädä myös harjoittelulle. Kahdella koululla oppilaat eivät olleet rohjenneet esittää montakaan kysymystä. Yhdellä koululla kouluttaja oli kommentoinut oppilaiden puheenvuo-

roja toteavasti "vai niin", "hyvä niin", joten ei voida sanoa, että hän olisi hyödyntänyt kysymyksiä.

Kaikki kouluttajat olivat omasta mielestään hyödyntäneet opetuksessaan oppilaiden esittämiä kysymyksiä. Kysymysten esittämiseen kouluttajat suhtautuivat yleisesti myönteisesti, koska heidän mukaansa siitä saattoi kehkeytyä hyvä opetuskeskustelu tai sen avulla saatettiin saada ujoimmat mukaan. Kuitenkin niin, ettei kysymysten annettu johdatella pois varsinaisesta asiasta.

Opetusvälineiden käyttö. Jee Jelppii -kouluttajat osasivat opettajien (25/29) mielestä käyttää opetusvälineitä (piirtoheitin, soitin, taulu, puhelinsimulaattori) erinomaisesti tai hyvin. Kahdessa tapauksessa opetusvälineet eivät olleet kunnossa ja yksi kouluttajista ei ollut tutustunut av-välineisiin etukäteen. Opettajista yksi ei ole vastannut kysymykseen, koska hän ei ollut seuraamassa tuntia.

Jokainen kouluttaja arvioi onnistuneensa hyvin tai erittäin hyvin av-laitteiden käytössä. Yksi kouluttajista mainitsee saaneensa positiivista palautetta laitteiden käytöstä luokanopettajalta.

Oppilaiden erilaisuuden huomioiminen. Puolet opettajista oli sitä mieltä, että kouluttaja huomioi oppilaiden erilaisuuden opetustilanteessa. Yhdeksän opettajaa kertoi tarkemmin, millä tavalla kouluttajat huomioivat oppilaiden erilaisuuden. Kouluttajat huomioivat ennen kaikkea arimmat oppilaat; heitä on kannustettu ja rohkaistu soittamaan, autettu soittamisessa ja toisaalta heitä ei ole pakotettu soittamaan. Yhden opettajan seuraaman tunnin aikana aktiivisten ja rohkeiden annettiin soittaa toisenkin kerran, jos he halusivat. Neljässä tapauksessa opettajan mielestä kouluttaja ei ottanut huomioon oppilaiden erilaisuutta. Kaksi opettajaa tosin epäili, voiko oppilaiden erilaisuutta havaita parin tunnin aikana.

Kouluttajista kahdeksan yhdeksästä havaitsi eroja lapsissa. Oli ujoja, hiljaisia ja arkoja sekä innokkaita ja puheliaita, maaseudulla asuvat olivat erilaisia kuin muualla asuvat, tytöt ja pojat erosivat toisistaan. Nämä erot näkyivät kouluttajien mielestä lasten osallistumisinnostuksessa ja oppimisessa. Yksi kouluttaja havaitsi, että "mitä enemmän maaseudulla, sitä aremmaksi mutta oppimishaluiseksi oppilaat kävivät". Toinen kouluttaja totesi poikien olevan innokkaampia kyselemään ja tyttöjen taitavampia soittamaan 112:een. Erojen lisäksi kaksi kouluttajaa havaitsi muita asioita oppilaista. Toisen mielestä joka luokassa on vähintään yksi häirikkö ja häirikköjä kahdesta kolmeen per koulu. Toisen mielestä

oppilaiden käyttäytymisessä oli havaittavissa opettajan asenne, ikä yms. asiat. Lisäksi havaittiin eroja luokkien ja koulujen välillä.

Kokonaisarvio tilaisuuden onnistumisesta. Suurin osa opettajista antoi myönteisen kuvan koko tapahtumasta. He pitivät siitä, että se oli vapaamuotoinen, motivoiva, valmisteltu ja havainnollinen. Seitsemän opettaja kuvaa myös oppilaiden reaktioita perustellessaan oppimistapahtuman onnistumista. Oppilaat olivat innokkaita. Lisäksi lasten reaktioita kuvataan muutamissa tapauksissa seuraavasti: "tyytyväisiä", "tosissaan" ja "muistivat jälkeen päin". Kielteistä palautetta tilaisuus sai siitä, että siitä "puuttui pedagoginen ote", "puhelin ei toiminut", "lasten ikätasoa ei huomioitu tarpeeksi", "liian läpihuutojuttu" tai "kouluttaja piti asioita liian itsestään selvänä".

Toivottiin, että kouluttajat osaisivat vieläkin paremmin ottaa lapsen ikätason huomioon. Toiset olettivat opettajien mielestä lasten tietävän enemmän kuin nämä tiesivät, toiset taas liian vähän. Jos opetusryhmä oli iso, joutuivat lapset odottamaan liian kauan simulaattoriin pääsyä ja tämä koettiin ongelmaksi.

Kokonaisarviossaan pitämistään oppitunneistaan kaikki kouluttajat olivat tyytyväisiä. Perusteluissaan he mainitsevat, että oppilaat olivat olleet aktiivisia ja innokkaita tai kouluttajien saama palaute oli ollut positiivista. Yhden kouluttajan mielestä mukana ollut hätäkeskusvirkailija, joka ammattitaidollaan antoi aitoa tuntumaa asiaan, edesauttoi tunnin onnistumisessa.

8.3.4 Opettajat ja kouluttajat arvioivat lapsia opetustilanteessa

Lasten kokemuksia opetustapahtumasta. Opettajien kommentit on teemoiteltavissa viiteen ryhmään:

- 1) kaikenlainen oppilaiden kiinnostuneisuus, tarkkaavaisuus, vakava suhtautuminen asiaan ja opetuksen tärkeäksi kokeminen
- 2) innostuneisuus
- 3) jännitys, joidenkin lasten alkujännitys
- 4) arkailua ja eräiden kieltäytymistä
- 5) kaikki prosessin kuvaukset; jotain tapahtui ensin, jotain sitten ja joku on jatkanut kotona tai välitunnilla.

Eniten on oppilaiden innostuneisuuden kuvauksia. Viisitoista opettajaa kuvasi oppilaita innostuneiksi ja lähes yhtä monta kiinnostuneiksi ja tarkkaavaiseksi. Oppilaat olivat innostuneita erityisesti soittamisesta ja vaihtelevasta oppimistuokiosta.

Toiseksi eniten on prosessin kuvauksia (14 opettajaa). Lapset olivat tehneet kotona vanhempien kanssa tehtäviä ja keskustelleet vanhempiensa kanssa. Opettaja oli seuraavalla viikolla ottanut harjoituksia uudelleen esille, jolloin kaikki olivat osanneet, jopa down-lapsi. Lapset jatkoivat leikkien hätäilmoituksen tekemistä omatoimisesti välitunnilla. Kuusi opettajaa kuvasi oppitunnin aikana tapahtunutta prosessia alkukankeuden tai alkujännityksen vaihtumisesta innostukseksi ja jopa ylpeydeksi onnistuneesta suorituksesta. Muut opettajat kuvasivat oppimisprosessia: lapset sanoivat oppineensa ja saaneensa elämyksellistä, henkilökohtaista harjoitusta. Oppitunti oli myös mieluista vaihtelua ja se innosti aremmatkin työskentelemään. Eräässä luokassa kaksi oppilasta eläytyivät niin voimakkaasti tilanteeseen, että kieltäytyivät tekemästä turhaa hätäilmoitusta.

Oppilaiden jännitystä kuvasi kahdeksan opettajaa. Toiset olivat jännittäneet vain aluksi ehkä outoa aikuista ja eräät lapset jännittivät itse soittotapahtumaa. Neljä opettajaa kuvasi puolestaan oppilaiden arkailua. Muutama oppilas oli ujostellut. Eräät lapset olivat kaivanneet rohkeaa aloittajaa ja vasta sitten uskaltaneet tulla mukaan.

Kuudessa kouluttajan vastauksessa nostetaan esille oppilaiden innostuneisuus ja yhdessä vastauksessa lisäksi kommentoidaan, että "tapahtuma toi uutta koulunkäyntiin". Kaksi totesi sen olleen jännittävä kokemus lapsille. Muutamissa vastauksissa arvioidaan lasten oppimista: opetus oli kouluttajien mielestä jäänyt oppilaiden mieleen ja yhdessä vastauksessa todetaan, että lapset ovat olleet oppimishaluisempia niillä kouluilla, joissa opettaja oli ennalta oppilaille kertonut tapahtumasta. Kouluttaja, joka oli vierailut pienellä koululla ja samalla kerralla opettanut kaikille koulun oppilaille (1-6.luokkalaisille) hätäilmoituksen tekemisen toteaa seuraavasti: "He ottivat hätäilmoituskoulutuksen tosissaan, jopa 5-6.luokkalaiset. Moni oppilas kiitti oppitunnin lopussa ja kommentoi mm. nyt tiedän, kuinka minun on toimittava tositalanteessa". Oppilaat pitivät kouluttajan mukaan tätä koulutusta itselleen tärkeänä.

8.3.5 Onko hätäilmoituksen opettaminen sopiva kakkosluokkalaisille?

Kaikkien vastanneiden opettajien mielestä hätäilmoituksen opettaminen on tärkeä ja ajankohtainen asia juuri kakkosluokkalaisille. Perusteluiksi opettajat esittivät, että lapset ovat paljon kotona yksin, erityisesti koulun jälkeen. Toisaalta heillä on valmiuksia sekä asian oppimiseen että Jee Jelppii -materiaalin hyödyntämiseen. Opettajien mielestä tämän ikäisten lasten tulisikin jo hallita hätäilmoituksen tekeminen. Kakkosluokkalaiset ovat opettajien mielestä luonnostaan kiinnostuneita tällaisista asioista ja aika on heidän mielestään otollinen. He olivat myös sitä mieltä, että asiaa tulisi kerrata säännöllisesti jatkossakin.

Kaikki kouluttajat olivat sitä mieltä, että kakkosluokkalaiset ovat oikea kohderyhmä. Eniten perusteltiin sillä, että kakkosluokkalaiset on sopivan ikäisiä, koska he ovat vastaanottavaisia, oppivat helposti, tarvitsevat tätä taitoa elinpiirin laajentuessa ja ovat riittävän kypsiä hälyttämään apua ("mutta taas varsinkin uhrin auttaminen tai palon sammuttaminen on heille liian vaarallista"). Yksi kouluttajista toteaa, että koulutus sopisi myös lasten vanhemmille.

Lapset kokivat oppimistapahtuman erittäin positiivisena. Oppi oli siirtynyt lasten leikkeihin välitunneilla ja vanhempien mukaan jopa kotiin. Opettajien mielestä parhaimmillaan Jee Jelppii tarjoaa hyvän oppimisprosessin: asian käsittely aloitetaan jo kotona ja sitä jatketaan koulussa vielä kouluttajan vierailun jälkeen. Tässä tarjotaan jokaiselle henkilökohtaista harjoitusta, jossa on myös vaihtelevuutta. Erityisesti opettajat kiinnittivät positiivisesti huomiota koulutuksen monikanavaisuuteen: laulua, kalvon katselua, tekemistä.

8.3.6 Opettajat ja kouluttajat arvioivat käytännönjärjestelyjä

Kouluttajista neljä oli pitänyt oppitunnin koululla ja neljä paloasemalla. Yksi kouluttaja oli yhdistänyt sekä koululla oppitunnin pitämisen että vierailun paloasemalle. Kyselyyn vastanneista opettajista yksi oli vierailut paloasemalla oppilaidensa kanssa, kun taas muilla 28:lla opettajalla kouluttaja oli vierailut omassa luokassa. Opettajilta saatujen tietojen mukaan tutkimuskohteena olevissa luokissa oli yhteensä 449 oppilasta.

Luokanopettajien mielestä olisi tehokkainta oppimisen kannalta, jos kouluttaja tulisi vierailemaan luokassa. Tällöin oppilaiden mielenkiinto pysyisi paremmin opetetta-

vassa asiassa eikä huomio kiinnittyisi uuteen ympäristöön. Joillakin paikkakunnilla tutustuttiin oppitunnin jälkeen koulun pihalla olevaan paloautoon tai vierailtiin paloasemalla.

8.3.7 Jee Jelppii -projekti koulun opetuskentässä

Integrointi muuhun koulutyöhön. Opettajilla yleisin tapa käsitellä opittua oli keskustella siitä. Muutamissa kouluissa oli tehty draamaharjoituksia ja joissakin täytetty vihkosta vasta oppitunnin jälkeen.

Opettajien mielestä oppiminen onnistui parhaiten sellaisilla oppilailla, jotka ovat reippaita ja rohkeita ja vaikeinta se oli ujoilla ja aroilla. Hätäilmoituksen tekeminen muiden kuullessa vaatii siis oppilaalta rohkeutta esiintyä.

Koulujen opetussuunnitelma. Opettajien mielestä Jee Jelppii -projektin katsottiin luontevasti liittyvän joko ympäristö- ja luonnontietoon tai koulun opetussuunnitelman yleisessä osiossa mainittuihin tavoitteisiin, kuten toisen huomioiminen, vastuullisuus itsestä ja ympäristöstä. Muutamassa koulussa Jee Jelppii -projekti liittyi viestintäkasvatukseen.

Ajatuksia turvallisuuskasvatuksen kehittämiseksi. Kysyttäessä opettajilta turvallisuuskasvatukseen liittyviä ajatuksia yleisesti ottaen he toivoivat lisää vierailijoita luokkaan sekä enemmän käytännön harjoituksia kuten koulusta poistumisharjoituksia. Paloasemavierailun yhteydessä olisikin luontevaa vielä kerrata hätäilmoituksen tekeminen. Yleensä ottaen opettajat toivoivat enemmän vierailijoita koululle puhumaan turvallisuudesta. Melkein puolet opettajista toivoi poistumisharjoituksia koululle.

Suurin osa kouluttajista oli sitä mieltä, että turvallisuuteen liittyvää koulutusta tulisi olla enemmän. Yhdessä vastauksessa kerrottiin, että "joudun liian usein näkemään tilanteita, joista paistaa tietämättömyys". Yksi kouluttajista toteaa, että "koulujen opetuksessa ei oteta vakavasti turvallisuuden opettamista". Toinen toteaaakin, että "Hyvät opettajat, olkaa enemmän yhteydessä kuntanne palolaitoksiin ja pyytäkää siltä apua turvallisuusasioiden opettamiseen. Me autamme varmasti. Älkää nyhrätkö yksin". Parissa vastauksessa peretäänkin enemmän rahaa ja resursseja kouluttamiseen.

8.4 Jee Jelppii -oppituntia seuraamassa

8.4.1 Havaintoja oppitunnista

Keväällä 1996 seurasin apuhavainnoitsijan kanssa yhden Jee Jelppii -oppitunnin, joka järjestettiin keskisuomalaisella paloasemalla. Paloasemalle oli koottu kolmesta pikkukoulusta toisluokkalaisia yhteensä noin 35. Oppitunnin jälkeen kouluttaja täytti samanlaisen lomakkeen kuin toisille kouluttajille oli postitettu. Lisäksi menimme yhdelle pikkukoululle haastattelemaan oppituntiin osallistuneita oppilaita.

Tällä yksittäisen tapauksen esittämisellä pyritään triangulaation avulla luomaan vielä kokonaisvaltaisempi kuva Jee Jelppii -oppitunnista. Tässä valotetaan yhtä oppituntia havainnoitsijan, kouluttajan ja lasten kokemusten perusteella. Triangulaatiota käytetään usein evaluaatiotutkimuksissa, koska erilaisten kuvaus- ja arviointimenetelmin kerättävä tieto koottuna antaa tarkemman ja laaja-alaisemman kuvan kohteesta. Myös siksi, että evaluaatiotutkimuksen tekijälle itselleen tulisi kokemus aidosta oppitunnista, eikä tieto olisi vain kyselylomakkeiden varainen.

Oppitunnin seuraaminen. Lapset haettiin paloasemalle kouluilta paloautoilla. Ensin he tutustuivat paloasemaan ja sitten kaikki lapset sekä kouluttajat kokoontuivat aseman luentosaliin. Oppitunti pidettiin keskisuomalaisella paloasemalla, jossa on tilava luentosali. Paikalla oli pääkouluttajan lisäksi apukouluttaja sekä hätäkeskusvirkailija ja 35 oppilasta.

Oppitunti alkoi sillä, että kouluttaja esitteli itsensä, apukouluttajan ja hätäkeskusvirkailijan. Varsinaisen asia alkoi sillä, että kouluttaja kertoi lyhyesti lapsille tilaisuuden tavoitteen eli tavoitteen oppia soittamaan hätänumeroon.

Aiheeseen virittämiseksi näytettiin piirtoheittimellä tulipaloon liittyviä kuvia. Teoriaosuuden aikana kouluttaja kertoi, millaisissa tilanteissa voi soittaa 112 ja miten sinne soitetaan. Kouluttaja korosti kahta asiaa, jotka 112:n soittajan tulisi sanoa eli MITÄ ON TAPAHTUNUT ja MISSÄ ON TAPAHTUNUT. MITÄ ja MISSÄ sanat kouluttaja kirjoittikin liitutaalulle heti tunnin alussa, missä ne sitten olivatkin koko koulutuksen ajan.

Luento-osuus oli lyhyt ja tiivis, noin 10 minuuttia. Lapset kuuntelivat koko ajan keskittyneesti. Lapsia kannustettiin esittämään kysymyksiä, mutta varsinkin alussa kaikki olivat vaitonaisia.

Varsinainen harjoittelu alkoi sillä, että kouluttaja kertasi, mitä pitäisi sanoa soittatessa hätänumeroon. Lisäksi hän korosti sitä, että hän tai apukouluttaja ovat koko ajan auttamassa soittamisessa. Soittamisen helpottamiseksi käytettiin virikkeenä piirtoheitinkalvoa. Kalvoissa on esitetty tilanteita, joissa lapsi joutuu tekemään hätäilmoituksen. Kuviin liittyy myös tilannetta selittävä teksti, jonka kouluttaja luki ääneen lapsille. Oppilaan tehtävän oli siis tarttua luuriin, painaa numerot ja tehdä hätäilmoitus kankaalle heijastuvaan tilanteeseen perustuen.

Puhelinsimulaattoriin toisessa päässä vastasi hätäkeskusvirkailija, joka työskenteli viereisessä huoneessa. Simulaattori mahdollistaa sen, että oppilaat kuulevat myös hätäkeskuksen puheen koko ajan. Tavoitteena oli siis, että mahdollisimman moni tulisi tekemään hätäilmoituksen ja muut kuuntelisivat hänen suoritusta sekä sitä, kuinka hätäkeskusvirkailija keskustelee soittajan kanssa.

Pöytä, jolla puhelin oli, oli asetettu niin, että toiset oppilaat näkivät soittajan kasvot. Alussa ei kukaan uskaltanut tulla soittamaan, mutta kun kouluttaja sanoi, että sai ottaa parin itselleen ja toi toisen tuolin pöydän ääreen, lapset rohkaistuivat.

Lasten suoritukset paranivat koko ajan. Joillakin lapsilla oli hyvin hiljainen ääni, joten kaikkien oppilaiden puheet eivät kuuluneet salin perällä istuville. Huono kuuluvuus saattoi olla yhtenä syynä siihen, että takana istuvien oppilaiden tarkkaavaisuus alkoi herpaantumaan. Tämä ilmeni liikehtimisen lisääntymisenä ja keskinäisellä jutustelulla. Muutamia kertoja pääkouluttaja joutuikin muistuttamaan oppilaalle, että on tärkeätä kuunnella toisten soittamista. Tätä hän perusteli sillä, että samalla kun kuuntelee toisten oppilaiden vastauksia, niin oppii myös itse. Kouluttaja pyrki sitomaan keskusteluin kalvoilla esitettyjä tilanteita lasten elämänpiiriin.

Soittojen jälkeen kuunneltiin kerran Jee Jelppii -laulu ja sitten hätäkeskusvirkailija tuli kertomaan, millä tavalla tämä harjoittelutilanne poikkesi aidosta tilanteesta. Oikeassa tilanteessa hän kyselisi enemmän ja kertoisi tarkemmin, millä tavalla lapsi voisi auttaa esimerkiksi loukkaantunutta. Lisäksi hän vakuutti lapsille, että lasta ei jätetä yksin hätätilanteessa, vaan virkailija keskustelisi lapsen kanssa kunnes auttajat saapuisivat paikalle.

Tunnin lopuksi kerrattiin vielä opitut asiat ja soitettiin nauhalta 112-laulu ja sitten oppilaat kuljetettiin paloautoilla takaisin kouluilleen.

8.4.2 Kouluttaja arvioi omaa oppituntiaan

Kouluttaja (ammatiltaan palomies) täytti heti oppitunnin jälkeen kyselylomakkeen (Liite 6). Hän arvio pitämään oppituntia seuraavasti. Av-välineiden käyttö sujui hyvin. Hän oli hyödyntänyt opetuksessa jonkin verran oppilaiden esittämiä kysymyksiä ja kommentteja. Oppilaiden välillä oli eroja osallistumisessa. Toiset oppilaat olivat ujoja ja arkoja ja toiset reippaita, mutta paljon äänessä. Kokonaisuudessa aiemmin pidetyt oppitunnit (2) olivat kouluttajan mielestä onnistuneet paremmin, koska ryhmä oli tällöin pysynyt paremmin hallussa.

Kouluttajan materiaalista hän oli hyödyntänyt didaktisia ohjeita, mutta oppitunnin kulun hän oli suunnitellut ja toteuttanut omalla kaavalla. Tähän ratkaisuun hän oli päätenyt, koska hänen mielestä pääpaino oppitunnissa on harjoittelulla eikä teoriolla.

Kouluttaja arvio myös Jee Jelppii -laulua, vihkoa, kalvoa ja puhelinsimulaattoria oppilaan näkökulmasta. Laulu oli hyvä kakkosluokkalaille, olisi kuitenkin ollut hyvä jos itse pystyisi laulattamaan lapsia. Kouluttaja ei kommentoi vihkosta, koska se ei ollut esillä koko oppitunnin aikana. Tilannekalvot ja puhelinsimulaattori auttoivat lapsia oppimaan paremmin asian.

Lapset olivat kouluttajan mielestä oppitunnin aikana hyvin innostuneita. Tähän vaikutti paloautokyyditys ja asemaan tutustuminen. Lisäksi hän havaitsi lapsissa onnistumisen iloa.

Jee Jelppii -projektille asetetut tavoitteet saavutettiin hyvin. Lapset oppivat havainnoimaan ympäristönsä vaaratilanteita, koska asiasta puhuttiin oppitunnilla ja koulussa vihkosen avulla opettajan johdolla. Yksinkertainen soittamisen kaava ja käytännön harjoittelu auttoi oppilaita oppimaan hätäilmoituksen tekemisen. Oppilailta poistui niitä pelkoja, joita hätäilmoituksen tekemiseen saattaa liittyä, koska malli soittamiseen oli esitetty monta kertaa ja ensimmäinen soittokin jo takana päin.

Kouluttajan mielestä kakkosluokkalaiset ovat sopivan ikäisiä harjoittelemaan hätänumeroon soittamista, koska osaavat lukea, ovat vastaanottavaisia oppimaan ja kykenevät itsenäiseen toimintaan.

Turvallisuuskasvatuksen kehittämiseksi hän ehdottaa, että kouluissa tulisi olla oma kiintiö turvallisuusasioiden opettamiseen. Koulutuksen tulisi olla jatkuvaa, jolloin

olisi mahdollista huomioida paremmin joka ikäryhmän riskit. Lisäksi pelastuslaitoksille tulisi antaa rahaa ja koulutusresursseja asioiden opettamista varten.

8.4.3 Lasten haastattelu

Haastateltavia lapsia oli 12. Haastattelun tavoitteena oli kuulla oppilaiden mielipiteitä oppitunnista. Lisäksi heiltä tiedusteltiin, olisiko heillä aiempia kokemuksia hätänumeroon soittamisesta ja mitä he olivat oppineet oppitunnin aikana.

Kaikki haastatellut 12 oppilasta olivat kokeneet oppineensa hätäilmoituksen tekemisen. Vastauksissaan he kertoivat, mitä pitää sanoa puhelimeen, kun soitetaan hätänumeroon eli mitä on tapahtunut, missä on tapahtunut ja että puhelinta ei saanut sulkea ennen kuin siihen annetaan lupa. Lapset siis olivat oppineet ne asiat, joita puhelimesta kysytään ja joihin odotetaan vastausta soittajalta. Lisäksi he kertoivat oppineensa oppitunnin aikana, millaisia asioita ei kannata tehdä, jotta voisi välttää vahinkojen sattumisen. Voidaan sanoa, että jo havainnoimalla lapset olivat oppineet ymmärtämään tapaturmatilanteisiin johtavan syy-seuraus -suhteen. Oppilaista kuusi otti tästä esimerkkinä tulitikulla leikkimisen vaarallisuuden. Lisäksi kaikki heistä oli omasta mielestään saanut varmuutta hätänumeroon soittamiseen, koska he olivat kuunnelleet myös toisten oppilaiden soitot.

Ylivoimaisesti mukavinta koko oppitunnissa oli ollut soittaminen hätänumeroon ("sai ensimmäistä kertaa elämässään tehdä hätäilmoituksen"). Vaikka yksi oppilaista ei ollut rohjennut kokeilla puhelinsimulaattorilla soittamista, silti hänkin piti soittoharjoitusta mukavimpana osiona. Yli puolet oppilaista koki soittamisen vain vähän jännittäväksi. Yksi oppilaista totesikin: "Ei kauheasti jännittänyt". Kalvoissa esitetyt tilanteet olivat olleet lapsille tuttuja tilanteita, joiden lapset arvelivat voivan liittyä heidän elämäänsä.

Jee Jelpii -laulu ei herättänyt kenessäkään oppilaassa suurta innostusta. Tähän saattoi olla syynä se, että se esitettiin hyvin pikaisesti ja kouluttaja ei mitenkään innostanut tai omalla esimerkillään kannustanut lapsia laulamaan mukana.

Lapsilta kysyttiin, miksi heidän mielestään pitäisi soittaa hätänumeroon, lapset antoivat erilaisia esimerkkejä tilanteista, jolloin voisi pelastaa jonkun. Useimmat esimerkit liittyivät vastaaviin tilanteisiin kuin tunnilla esitetyt kalvot. Etenkin

sellainen tilanne, jossa äiti oli pudonnut tuolilta ja loukannut itsensä oli jäänyt hyvin mieleen. Tämän tilanteen kahdeksan otti esille.

Oppilaista kaksi oli aiemmin joutunut tilanteeseen, jolloin oli soitettu hätänumeroon. Toinen heistä totesikin tapahtuneesta tilanteesta seuraavalla tavalla: "Äiti soitti hätänumeroon ja se tuntui vakavalta. Ei kuitenkaan pelottanut." Tämä tilanne oli liittynyt siihen, kun perheen isä oli loukannut kätensä maataloustöissä. Toisessa tapauksessa oppilas oli ollut silminnäkijänä metsäpalossa.

Haastattelun yhteydessä kysyttiin myös lasten omaa arviota, millaisiin tilanteisiin, jossa pitäisi soittaa hätänumeroon, he luulevat joutuvansa. Lapset kertoivat esimerkiksi seuraavia vaaratilanteita: tulipalo, pyöräilijä jää auton alle ja joku on hukku-massa. Lähes kaikki lasten kuvailemat tilanteet liittyivät oppitunnilla esitettyihin tilannekalvoihin. Kuitenkin niin, että jokainen haastateltu mainitsi tulipalotilanteen.

8.5 Jee Jelppii -projektin tavoitteiden saavuttaminen

Projektin tavoitteeksi oli asetettu, että lapset osaavat soittaa hätänumeroon, oppivat havainnoimaan ympäristön vaaroja ja että heiltä poistuu niitä pelkoja, joita hätänumeroon soittamiseen saattaa liittyä. Tietenkin projektin tavoitteena on viime kädessä se, että lapset osaisivat oikeassa tilanteessa tarvittaessa tehdä rohkeasti hätäilmoituksen ja oppisivat välttämään ympäristössään olevia vaaroja. Tutkimuksellisenä ongelmallisena voidaan pitää sitä, kuinka todistaa se, että lapsi osaa tehdä hätäilmoituksen oikeassa tilanteessa. Voihan olla niin, ettei kukaan Jee Jelppii -koulutuksen saanut lapsi joudu sellaiseen tilanteeseen, josta pitäisi soittaa hätänumeroon. Tässä evaluaatiotutkimuksessa ei ollutkaan tavoitteena testata simulaatio avulla opitun taidon siirtymistä arkielämään. Seuraavassa tarkastellaan asetettujen tavoitteiden avulla koko projektin onnistuneisuutta. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole arvioida tässä yhteydessä asetettuja tavoitteita.

Haastatellut lapset, kyselylomakkeella vastanneet opettajat sekä Jee Jelppii -kouluttajat olivat sitä mieltä, että kaikki lapset olivat oppineet soittamaan hätänumeroon. Kaikki osapuolet uskoivat näin, vaikkeivät kaikki oppilaat edes uskaltaneet soittamaan. Uskottiin siis siihen, että jo osallistumalla kouluttajan antamaan opetukseen sekä kuuntelemalla luokkakavereiden soittavan, oppii tämän taidon. Oppimiseen uskottiin vaikuttavan myös sen, että hätänumero havainnollistettiin monella eri tavalla. Oppilaille välittyi tietoa tunto-, kuulo- ja näköaistin välityksellä.

Kouluttajien arvion mukaan kaikki lapset olivat oppineet havainnoimaan ympäristön vaaratilanteita. Perusteluissaan he toivat esille, että puhuttaessa kalvoilla esitetyistä tilanteista, he olivat tuoneet esille tapaturmien syy-seuraus -suhteen. Lisäksi oppilaat olivat kertoneet heille itselleen tapahtuneita onnettomuuksia ja oppilaan vihkon yhtenä tehtävänä oli suorittaa kodin turvatarkastus. Opettajat suhtautuivat kriittisemmin tämän tavoitteen saavuttamiseen. Noin kolmasosa opettajista oli sitä mieltä, ettei tavoitetta saavutettu, koska siihen ei opetustilanteessa tarpeeksi paneuduttu. Vastaavasti kaikki haastatellut lapset olivat sitä mieltä, että he olivat oppineet tunnistamaan kalvoilla esitettyjen tilanteiden vaarat. He siis olivat oppineet näkemään esitettyjen tapaturmatilanteiden syy-seuraus -suhteet. Kalvoilla esitetyt tilanteet tuntuivat todellisilta jopa siinä määrin, että lapset itse arvioivat joutuvansa vastaaviin tilanteisiin.

Lähes kaikki opettajat ja kouluttajat uskoivat, että Jee Jelppii -projektin avulla pystyttiin poistamaan niitä pelkoja, joita saattaa soittamiseen liittyä. Toisaalta vastauksia tulkiten voitaisiinkin paremmin sanoa, että harjoittelun avulla oli pystytty vähentämään pelkoa. Osa opettajista ja kouluttajista olikin pohdiskellut, uskaltaisivatko lapset sitten tosi tilanteessa soittaa. Sekä kouluttajat että opettajat uskoivat, että tieto ja harjoittelu olivat poistaneet pelkoja. Haastatellut lapset totesivat, että heistä oli tullut rohkeampia soittajia. Tämä kommentti voitaneen tulkita siten, että harjoittelu olisi poistanut niitä pelkoja, joita heillä olisi ollut aiemmin liittynyt soittamiseen.

Voidaan sanoa, että asetetut tavoitteet saavutettiin opettajien, kouluttajien ja lasten mielestä hyvin. Siis tältä osin kampanjaa voidaan pitää onnistuneena.

Jee Jelppii -projekti on suunnitellut Turun ja Porin läänin pelastusliitto. Heillä on ollut sellainen käsitys, että kahdeksanvuotias olisi sopiva kohderyhmäksi. Tutkimuksen mukaan kohderyhmäksi valitut kahdeksanvuotiaat näyttää olevan oikein valittu kohderyhmä. Tätä tukee se, että kaikki tutkimukseen osallistuneet eli opettajat, koululaiset ja kouluttajat pitivät kahdeksanvuotiasta sopivana ikänä harjoitella hätäilmoituksen tekemistä. Tätä perusteltiin sillä, koska tämän ikäiset lapset joutuvat olemaan yksin kotona. (Iltapäiväkerhot ovat lähinnä ekaluokkalaisille). Muutenkin kahdeksanvuotiaan annetaan liikkua enemmän itsenäisesti. Lisäksi taitoa pidettiin sellaisena, että kahdeksanvuotiaiden pitäisi se muutenkin hallita.

Oppitunti on suunniteltu havainnolliseksi, vaihtelevaksi ja toiminnalliseksi. Tällainen on omiaan edistämään kakkosluokkalaisen oppimista. Lisäksi oppilaan vihkon avulla pyritään vaikuttamaan tämän kodin turvallisuuteen. Olennaista on lapsen turvallisuuden sekä hänen käyttäytymisensä kannalta, kuinka kotona suhtaudutaan turvallisuusasioihin. Opettajien ja kouluttajien vastausten perusteella voidaan sanoa, että useissa kouluissa vihkon käyttö jäi vähemmälle huomiolle, mitä voitaneen pitää erittäin harmillisena.

8.6 Evaluaatiotutkimuksen arviointi

Keskeisinä käsitteinä tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa voidaan pitää reliabiliteettia ja validiteettia. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksessa saadut tulokset vastaavat todellisuutta. Validiteetti voidaan jakaa sekä sisäiseen että ulkoiseen. Syrjälän ja Nummisen (1988, 136-140) mukaan sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä tutkittavasta kohteesta. Keskeiseksi kysymykseksi tulee siis, mitä tietoa on saatu, miten sitä on hankittu ja miten saatua tietoa on tulkittu.

Tavoitteena oli koota Jee Jelppii -oppitunnista tietoa eri näkökulmista. Koska turvallisuuskasvatukseen liittyviä projekteja ei ole aiemmin arvoitu kasvatuksellisesta näkökulmasta, tärkeimmäksi tehtäväksi aiheeseen liittyvässä ensimmäisessä tutkimuksessa koettiin se, että aihetta tarkastellaan enemmän koulutuksen järjestäjien näkökulmasta. Aikuiset rakentavat näitä oppimistilanteita lapsille, joten on tärkeätä tietää, kuinka esimerkiksi asetetut tavoitteet saavutetaan ja kuinka hyvin opetustilanne soveltuu kohderyhmälle. Toki tässä tutkimuksessa on haluttu kuulla lasten näkemyksiäkin.

Aineistoa kerättiin kyselylomakkeiden, haastattelujen ja havainnoinnin avulla. Opettajan kyselylomaketta testattiin parilla luokanopettajalla, jotka eivät kuuluneet tutkimuksen otantajoukkoon. Tämän esitestin jälkeen kyselylomakkeeseen lisättiin yksi kysymys, muuten lomake pidettiin ennallaan. Lisätyn kysymyksen avulla haluttiin saada tietoa, mitä opetussuunnitelman tavoitetta Jee Jelppii -projekti toteuttaa vastaajan koulussa.

Kyselylomakkeiden kato oli suuri, vajaa 60%. Tätä voitaneen selittää sillä, ettei ollut tarkkaa tietoa siitä, missä kunnissa projektia toteutettiin keväällä 1997 ja useat kyselylomakkeet ovat todennäköisesti menneet hukkaan. Tutkimukseen osallistuvat

kunnat valittiin tasaväliotannalla. Lisäksi katoon on varmasti vaikuttanut se, ettei muistutuskirjeitä lähetetty.

Kyselylomakkeessa esitettyjen kysymysten avulla pyrittiin saamaan tietoa kouluttajan toiminnasta, oppilaiden osallistumisesta oppituntiin, projektiin liittyvän oppimateriaalin toimivuudesta. Samoja asioita kyseltiin sekä kouluttajalta että oppituntia seuraamassa olleelta luokanopettajalta. Opettajat ja kouluttajat ovat yleisesti vastanneet kaikkiin kysymyksiin hyvin samansuuntaisesti. Yhtenäisimmin opettajat ja kouluttajat vastasivat kysymykseen, joka koski hätäilmoituksen opettamisen sopivuudesta kakkosluokkalaisille. Kaikki ovat sitä mieltä, että kakkosluokallaiset ovat sopivan ikäisiä useammastakin syystä oppimaan hätäilmoituksen tekemisen.

Kyselylomakkeista saatujen vastausten analysoinnissa oli apuna seminaariryhmä, jossa oli mukana kokeneita opettajia ja kasvatustieteen opiskelijoita. Tällöin vastausten luokituksia ja merkitsevyyttä pohdittiin yhdessä pro gradu -seminaarimme vetäjän apulaisprofessori Eila Aarnoksen opastuksella.

Eniten erimielisyyttä oli opettajien ja kouluttajien välillä arvioidessa sitä, oppivatko lapset havainnoimaan oppitunnin aikana ympäristönsä vaaratilanteita. Kaikkien kouluttajien mielestä kaikki oppivat, mutta opettajista reilusti alle puolet olivat sitä mieltä, etteivät lapset saavuttaneet tätä tavoitetta. Opettajilla oli siis pessimistisempi käsitys lasten kyvystä oppia asiaa yhden oppitunnin aikana. Tässä asiassa myös opettajien näkemykset erosivat eniten toisistaan. Eli kymmenen opettajan mielestä tavoite saavutettiin, kuusi ei pystynyt ottamaan kantaa ja loppujen mielestä tavoitetta ei saavutettu. Puolestaan kaikki haastatellut 12 lasta itse arvioivat oppineensa havainnoimaan vaarallisia tilanteita. Eniten kouluttajien keskuudessa erimielisyyttä oli arvioidessa oppilaalle jaettavaa Jee Jelppii -vihkosta. Kaksi kolmasosaa kouluttajista piti vihkosta innostavana ja se edisti oppimista. Loput kouluttajista eivät uskoneet vihkon olevan sopiva kakkosluokkalaisille, eivätkä uskoneet sen edistävän oppimista. Myös muutama opettaja esitti puutteita vihkosesta.

Oppitunnin observoinnissa ja lasten haastatteluissa oli mukana aputarkkailija. Molemmat teimme omat muistiinpanot oppitunnin kuluessa, joita myöhemmin vertasimme toistemme muistiinpanoihin ja videoituun tilanteeseen. Vertailussa havaittiin, että havaintomme olivat yhtenevät. Molemmille oli siis muodostunut samanlainen kuva oppitunnin kulusta. Pohdittavaksi kuitenkin jää se, vaikuttiko tarkkailijoiden läsnäolo puolestaan oppitunnin kulkuun. Voidaan yleisesti ottaen

sanoa, että näkemämme oppitunti vastaa hyvin sitä kuvaa, joka puolestaan kyselylomakkeiden perusteella oli muodostunut. Myös kouluttaja täytti kyselylomakkeen pitämänsä oppitunnin jälkeen. Verrattaessa tämän observoidun kouluttajan ja postitse saatujen kouluttajien lomakkeiden vastauksia, niin molempien vastaukset ovat hyvin samansuuntaisia. Tämä osoittaneen sen, ettei havainnoijien läsnäolo erityisemmin vaikuttanut kouluttajan käyttäytymiseen.

Lapsia haastatellessa molemmilla oli ennakolta laaditut kysymykset. Haastattelurungosta ei ollut tarkoituksena pitää tiukasti kiinni, jotta tilanne muodostuisi vähemmän epäviralliseksi ja mahdollisesti lapsen halu puhua asiasta tulisi esille paremmin. Lapset vastasivat kysymyksiin asiallisesti, mutta suhteellisen niukkasanaisesti. Bronfenbrenner (1981, 29-32) sanoo, että tutkijan tulee ymmärtää tutkimustuloksia tulkittaessa, minkä merkityksen tutkittava antaa tutkimustilanteelle. Voidaan olettaa, että vieraiden haastattelijoiden ilmestyminen pienelle koululle Jee Jelppii -oppitunnin jälkeen vaikutti lasten halukkuuteen kertoa runsassanaisesti juuri kokemastaan oppitunnista. Haastattelijoille jäi haastattelusta sellainen mielikuva, että se sujui kuitenkin luontevasti.

Useamman kuin yhden tutkimusmenetelmän käyttöä tutkimusaineiston koonnissa sanotaan triangulaatioksi. Triangulaatio on yksi keino lisätä tutkimuksen validiteettia. Lisäksi triangulaatiota voi olla useammanlaista. Puhutaankin menetelmä-, tietolähde- ja tutkijatriangulaatiosta. Menetelmätriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että verrataan eri menetelmien avulla saatuja tuloksia keskenään. Samoista tietolähteistä, mutta eri aikoina tai eri tilanteissa saatua tietoa tarkoitetaan, kun puhutaan tietolähdetriangulaatiosta. Tutkijatriangulaatiolla puolestaan tarkoitetaan sitä, kun käytetään useita tutkijoita tutkimusaineiston hankkimiseen ja analysointiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 140-142.) Tässä evaluaatiotutkimuksessa käytettiin validiteetin lisäämiseksi sekä menetelmä- että tutkijatriangulaatiota. Toki evaluaatiotutkimus yleensäkin on monimenetelmällinen tutkimus.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan Syrjälän ja Nummisen (1988, 142-143) mukaan yleensä tulosten yleistettävyyttä ja käyttökelpoisuuden arviointia. Tämän evaluaatiotutkimukseen tekemiseen on käytetty yhteensä 29 luokanopettajan ja 9 kouluttajan kyselylomaketta, oppitunnin observointia ja 12 lapsen haastattelua. Kaikista näistä menetelmistä saatu tieto näyttää olevan sopusuhdassa toisiinsa nähden. Tämän perusteella voidaan väittää, että silmiemme eteen on muodostunut kuva tyypillisestä keskisuomalaisesta Jee Jelppii -oppitunnista; kuinka kouluttaja toimii luokassa Jee Jelppii -oppimateriaalia käyttäen ja kuinka lapset reagoivat

oppitunnilla. Lisäksi koottiin opettajien ja kouluttajien mielipiteitä projektin tarpeellisuudesta, käytännön järjestelyistä ja projektille asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta.

Evaluaatiotutkimuksessa käyttökelpoisuutta arvioi tutkimuksen vastaanottaja eli tavallisesti se, kenelle tutkimus tehdään. Koska tämä työ on opinnäytetyö, tullaan sitä arvioimaan tieteellisin perustein. Kuitenkin aikomuksena on esittää tätä tutkimusta ja sen tuloksia myös Jee Jelppii -projektin kehittelijöille ja rahoittajille.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta tai sisäistä yhtenäisyyttä. Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten toinen tutkija voi päästä samoihin tutkimustuloksiin samoja menetelmiä käyttäen. Tutkimuksen toistettavuuden kannalta on tärkeätä, että koko tutkimusprosessi raportoidaan huolella. Huomioitavaa on kuitenkin se, ettei kasvatustilanteita täysin voida toistaa, olivatpa sitten kaikki opetustilanteen osat raportoitu kuinka hyvin tahansa. Sisäisellä reliabiliteetilla taas tarkoitetaan sitä, kuinka yksimielisiä samassa tutkimuksessa olleet havainnoitsijat ja/tai tutkijat ovat olleet keskenään. Tapaustutkimuksessa reliabiliteetti liittyy läheisesti tutkija- ja menetelmätriangulaatioon. Siis kuinka yksimielisiä tutkijat ovat olleet arvioinneissaan ja millaisia tuloksia eri menetelmiä käyttäen on saatu. (Syrjälä & Numminen 1988, 143-145.)

Luvussa 7.5, kuvio 5, on esitetty amerikkalainen paloturvallisuuskasvatuksen arviointimalli. Edellä mainitun mallin mukaan tässä tutkimuksessa Jee Jelppii -projektin arvioinnissa tavoitettiin osin toiseksi ylin taso. Jotta tässä tutkimuksessa olisi tavoitettu korkein taso, olisi tutkimuskysymykset pitänyt asettaa toisenlaisiksi. Esimerkiksi kuinka moni Jee Jelppii -koulutukseen osallistunut lapsi todellisuudessa on oppinut havainnoimaan ympäristönsä vaaratilanteita ja lisääntyikö kahdeksanvuotiaiden lasten tekemät hätäilmoitukset koulutuksen myötä. Korkeinta arvioinnin tasoa on kuitenkin vaikeata osoittaa lyhyellä aikavälillä. Lisäksi soittajien tietosuojaan liittyvät kysymykset saattaisivat tulla ongelmiksi, jos hätäkeskukseen soittajien taustoja olisi ryhdytty selvittämään. Toisaalta kuviossa 5 esitetyn arvioinnin hierarkioiden kuudetta tasoa eli institutionaaliset muutokset olisi ollut mielenkiintoista tiedustella opettajilta. Muuttiko tämän projektin tuominen kouluun jotain turvallisuuden ja sen opettamiseen liittyen?

9. JEE JELPPII -PROJEKTI - VALISTUKSESTA TURVALLISUUSKASVATUKSEEN

Tässä luvussa on tarkoituksena tarkastella Jee Jelppii -projektia ensin viestintätieteellisestä valistuksen näkökulmasta ja sitten laajentaa tarkastelua turvallisuuskasvatukselliseksi.

Valistuksellinen näkökulma

Jee Jelppii -kampanjaa voidaan tarkastella myös viestintätieteen näkökulmasta. Tällöin nousee keskeisiksi käsitteiksi perillemeno, virittävyys, vaikuttaminen ja valistus. Kansalaisten valistaminen on yksi palokuntien tehtävistä palo- ja pelastustoimen lain 6§:n mukaan. Palokunnat ovatkin valistaneet kuntalaisiaan erilaisin keinoin. Useat palokunnat ovat osallistuneet valtakunnallisiin kampanjoihin ja sen lisäksi on ollut esimerkiksi omia valistustilaisuuksia, avoimien ovien päiviä ja toimintanäytöksiä.

Sanoman perillemeno tarkoittaa prosessia, jossa sama sanoma voi tuottaa erilaisen lopputuloksen erilaisten edellytysten vallitessa ja jossa sanoman vastaanottaja itse aktiivisesti vaikuttaa lopputuloksen muodostumiseen. Perillemenon edellytykset voidaan jakaa vastaanottajan sisäisiin ja ulkoisiin edellytyksiin. Ulkoisia edellytyksiä ovat vastaanottajan elinolot, sisäisiä vastaanottajan kyky ja tapa käsitellä tarjolla olevia virikkeitä. Myös tajunta ja tietoisuus vastaavat sisäisiä edellytyksiä. Tietoisuuden ainekset voidaan puolestaan jakaa tietoihin, uskomuksiin, arvoihin ja normeihin. Elinolot ja tietoisuus ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat yhdessä sanoman perillemenon lopputulokseen. (Pietilä & Kytömäki 1975, 142-148.)

Pietilän ja Kytömäen (1975) mukaan yksilö ei käsitä sanomaa, jos hänen tietoisuudessaan ei ole sellaisia ajatusvälineitä (tietoja tai käsitteitä), joiden avulla on mahdollista tulkita sanomaa mielekkäästi ja ymmärrettävästi.

Tiedotusimpulssien ollessa lyhytaikaisia tosiasioiden paine ei riitä heilauttamaan maailmankuvan pysyvyyttä ja hallitsevuutta, sillä maailmankuvan muuttuminen on aina pitkäaikainen prosessi. Vasta pitkän ajan kuluessa kasautuva tosiasioiden paine voi muodostua riittävän voimakkaaksi, jotta voidaan osoittaa perusteellisimpia arvoja normijärjestelmissä näkyviä muutoksia. (Pietilä & Kytömäki 1975, 142-148.)

Sanoman perillemeno onnistuu parhaiten sellaisissa tapauksissa, joissa se on entisten mielipiteiden, asenteiden ja käyttäytymisen mukainen. Viestintä herättää usein ensin mielenkiintoa, sen jälkeen se aiheuttaa ristikkäispaineita ja lopulta se voi johtaa kääntymiseen. Mitä vähemmän vastaanottajan tietoon tulee vastakkaista tietoa, sitä paremmin kääntyminen onnistuu. Samoin myös mitä suurempi kohdehenkilön mielenkiinto sanomaan on, sitä helpommin suostuttelu voi tapahtua. Varsinkin neutraalit sanomat on helppo ottaa vastaan ja hyväksyä, koska ne eivät herätä voimakkaita ristiriitaisia tunteita. Toisaalta neutraalit sanomat myös unohdetaan helpommin, samoin kuin puhdas asiatiieto. (Wiio 1980, 54.)

Jee Jelppii -projektissa sanoman perillemenoon vaikuttaa se, että kohderyhmänä on lapset. Kouluttajan tulee pohtia erityisesti kuulijoidensa sisäisiä ja ulkoisia edellytyksiä vastaanottaa sanoma. Erityisesti sanomanmuotoa ja abstraktitasoa on pohdittava, koska lasten kielellinen kyky ja ajattelu ovat vasta kehittymässä.

Virittävyydelle ns. viriketeoreettinen koulukunta on antanut kaksi päämerkitystä. Toisaalta se viittaa valistustapahtuman todelliseen etenemistapaan ("vaikutuksiin"), toisaalta sanoman ominaisuuksiin ("millainen sanoma on virittävä?"). Molemmissa merkityksissä kohteena on koko valistustapahtuma, mutta näkökulma eri: toisessa jo tapahtuneen prosessin kuvaaminen, toisessa ideaalin sanomamallin kehittäminen. Näkökulmat ovat toisiinsa tiukasti sidoksissa, sillä ideaalin kehittäminen voi pohjautua todellisille kokemuksille. (Virtanen 1984, 34.)

Millainen sanoma on sitten virittävä? Virtasen (1984, 34) mukaan sanoman täytyy tavalla tai toisella ylittää vallitseva ja vakiintunut ajattelutapa, olla tuore ja puhutteleva mielipideilmaston sen hetkisen tilan kannalta. Virtanen jatkaa sanomalla, että sanoman vaikutukset näkyvät sen virittävydessä, sen herättämissä ajatuksissa, oivalluksissa, keskusteluissa ja jatkokehittelyissä mielipideilmaston eri tasoilla. Olennainen kysymys ei olekaan, meneekö sanoma perille, vaan se mitä todella tapahtuu, miten kollektiivinen tajunta sanomaan reagoi ja mitä siitä seuraa.

Hemanuksen (1984, 196) mukaan sanoma sisällöstään huolimatta voi herättää kolmen tasoisia reaktioita, jotka ovat 1) tartunta (kampanjan käyttämät sanat ja sloganit voivat tarttua julkiseen kieleen), 2) tulkinta (kampanja voi herättää primäärikoodeja, ts. reaktioita, keskustelua) ja 3) kytkentä (reaktio kytkee sanoman sisällön jollain lailla "politiikkaan", sekundaarikoodeja koskevaksi. Esimerkiksi mitä pitäisi tehdä ja kenen pitäisi tehdä).

Sanoman virittävyys riippuu toisaalta itse sanomasta ja toisaalta mielipideilmastosta. Virtasen (1984, 189) mukaan vastaanoton luonne on tiukasti sidoksissa sen hetkiin tilanteeseen. Valistuksen ja virittävyyden ehtona on ennen kaikkea sanoman sisältö. Virtanen jatkaa, että valistusta on sanoma, josta on tietoisesti tehty valistusta ja jota organisaatioissa tekee tietty yksikkö käyttäen sanoman levitykseen erityisiä muotoja: elokuvia, kirjasia, ilmoituksia jne. Toisaalta sanoman muodon (esitystavan) täytyy olla riittävän tehokas. Juuri muodon hiominen on aikanaan eriytynyt valistuksen muista tiedon välittämisen keinoista.

Partasen (1981, 161) mukaan monien maiden joukkotiedotusvälineissä toteutetaan tai niiden avulla tuetaan kampanjoita, joiden tarkoituksena on saada ihmiset omaksumaan terveellisiä elämäntapoja, vähentämään tupakan, alkoholin tai muiden päihteiden käyttöä tai luopumaan niistä kokonaan, käyttäytymään turvallisemmin liikenteessä ja muillakin tavoin tekemään elämänsä järkevämmäksi. Tällaisten kampanjoiden mahdollisuuksiin vaikuttaa ihmisten käyttäytymiseen ja asenteisiin näytetään uskovaa laajalti.

Hemanuksen (1984, 195) mukaan valistuksessa voi olla kyse 1) vaikuttaminen ihmisten tietoihin ja asenteisiin, 2) normilähteiden ja paineiden luomisesta ja mahdollisesti myös moralisoinnista ja 3) valistuksen käyttämisestä poliittisen tuen saamiseksi sellaisille lainsäädännöllisille ja hallinnollisille toimille, joiden avulla voidaan säädellä ihmisten elämäntapoja määrääviä yhteiskunnallisia voimia.

Jee Jelppii -projekti täyttää siinä mielessä Hemanuksen (1984, 195) valistukselle asettamia ehtoja, että sen tavoitteena on vaikuttaa ihmisten käyttäytymiseen ja tietoihin. Siis valistuksen tavoitteena ei ole taitojen opettaminen.

Turvallisuuskasvatuksellinen näkökulma

Asiantuntijoiden käyttämistä pidetään tärkeänä, koska he tuovat mukanaan aidon asiantuntemuksensa, alansa arvot ja pystyvät havainnollistamaan esitystään aidoin välinein ja esimerkein. Yhtenä Jee Jelppii -projektin onnistumista edistävänä tekijänä on varmasti ollut se, että kouluttajina oli ihmisiä, joilla itsellään oli kokemuksia tapaturma- ja onnettomuustilanteissa toimimisesta. Moni kouluttaja oli elävöittänyt esitystään kokemuksillaan. Luokanopettajat toivoivatkin, että kouluihin tulisi enemmän vastaavanlaisia asiantuntijavierailuita.

Turvallisuuskasvatuksen yhtenä tärkeämmistä tavoitteista voidaan pitää, että koulutettava ymmärtäisi paremmin *tapahtumien syy-seuraus -suhdetta*. Deterministisen tapaturmateorian mukaan tapaturmat ja onnettomuudet ovat tapahtumien ketjun tulos. Jee Jelppii -projektinkin tavoitteeksi oli asetettu, että lapset oppivat havaitsemaan ympäristönsä vaaratilanteita eli oppivat ajattelun tasolla näkemään tilanteessa piilevän vaaran. Tätä tavoitetta ei oikein hyvin saavutettu kouluttajien eikä opettajienkaan mielestä. Kalvoilla esitettyihin kuviin liittyvät tilannekuvaukset ja oppilaan vihkonen olisi voitu laatia enemmän myös tätä tavoitetta tukevaksi. Tilannekuvauksissa olisi voitu esimerkinomaisesti tuoda esille, mistä kyseinen tilanne on mahtanut johtua. Lisäksi oppilaan vihkossa olevan kodin turvatarkastuksen yhteydessä olisi voitu selittää, miksi joku turvatoimenpide on tärkeä. Kodin turvatarkastuksen kysymykset oli laadittu siten, että niissä asiat ilmaistiin myönteisesti. Niistä ilmenee moni kodin turvalaite, apuväline ja kodin fyysinen järjestely, joilla ehkäistään kodin tapaturmat ja onnettomuudet. Jos ajatuksena on ollut, että opettaja käsittelee lasten kanssa koulussa oppilaan vihkosta, niin olisi voinut odottaa, että opettajalle olisi annettu vihkoseen liittyviä käsittelyehdotuksia ja kotien tapaturmiin liittyvää muuta tietoa.

Jee Jelppii -oppitunti perustuu erittäin voimakkaasti *mallintamisen* periaatteelle. Tätä pidetään hyvänä, koska sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan mallista oppimista pidetään tehokkaana ja luonnollisena tapana oppia. Oppitunti oli suunniteltu siten, että kouluttaja antaa ohjeet hätäilmoituksen tekemiseen, tekee mallisuorituksen ja sitten oppilailla on mahdollisuus omakohtaiseen harjoitteluun. Omakohtaisessa harjoittelussakin kouluttaja ja hätäkeskuspäivystäjä ovat ohjaamassa oikeaan suoritukseen. Näin pyritään estämään virheellisen suorituksen oppiminen. Samalla oppilaalle jäisi tunne osaamisesta. Oppimista tehostaa vielä se, että oppilas pystyy vertaamaan vertaisensa suoritusta omaansa. Useassa koulussa olikin käynyt niin, että rohkeat ja puheliaat olivat tehneet hätäilmoituksen ensimmäisenä. Esiintyessään rohkeina soittajina heillä on sellainen kuva, että he myös selviytyvät annetusta tehtävästä. Näin ollen ujut ja hiljaiset ovat voineet havainnoida myös vertaisiensa suorituksia.

Oppitunteja seuranneiden opettajien mukaan osa kouluttajista oletti oppilaiden tietävän aiheesta enemmän, osa vähemmän kuin oppilaat tiesivät. Kouluttajille annetussa ohjeessa sanotaan, että "Älä anna keskustelun rönssyillä" ja "Keskitytään puhumaan vain kuvien tilanteista; tällä kertaa ei omia juttuja" (Liite 2). Näillä ohjeilla on haluttu ohjata kouluttajaa rajoittamaan lasten omakohtaisten tapahtumien kertomisintoa. On kuitenkin pidettävä tärkeänä, että *kuulijoiden tietomäärä*

kartoitetaan jo tunnin alussa. Tällöin kouluttaja välttyy kuulijoiden yli- tai aliarvi-
oinnista, kuten joissakin koulutustilaisuuksissa oli tapahtunut opettajien arvioiden
mukaan. Lisäksi kouluttajalle tulee käsitys mm. siitä, millaisia sanoja lapset
käyttävät puhuessaan tapaturmista ja onnettomuuksista.

Olennaisena asiana turvallisuuden opettamisessa on se, että lapsi oppisi
tiedostamaan *oman toimintansa seuraukset*. Siis jokainen voi olla oman
turvallisuudensa edistäjä. Turvallisuus ei ole ainoastaan turvallisuuteen liittyvien
tuotteiden tai välineiden käyttämistä, vaan turvallisuutta edistäviä toimintoja. Usein
toimintoihin liittyy valinta, siis teenkö näin vai näin. Turvallisuuteen liittyvien
asioiden opettamisessa tulisi osoittaa selkeästi, mikä on väärin, mikä oikein. Ja mitä
pienemmistä oppijoista on kyse, sitä konkreettisemmin asia tulisi opettaa. Kun
perustellaan erilaisia toimintatapoja on syytä tuoda esille useita näkökulmia,
esimerkiksi laillisuus ja omaan tunteeseen vetoaminen. Olennaista onkin herätellä
kuulijoita ajattelemaan esimerkiksi kysymällä: onko teistä tämä oikein? Tämän
kampanjan tavoitteeksi olisi voitu asettaa myös se, että lapsi ymmärtää, miksi toista
ihmistä on autettava. Ehkäpä palo- ja pelastuslalla toimiville ihmisille tämä tavoite
on itsestään selvyys, joten sitä ei ole tullut kirjattua. Kuitenkin esimerkiksi päivän
lehdistä voidaan havaita, että toisen ihmisen auttaminen ei olekaan itsestään selvyys
yhteiskunnassamme.

Tärkeänä on pidettävä sitä, että lapsen *taustayhteisö*, kuten koti, on *tietoinen* lapsen
tekemisistä. Turvallisuuskasvattajan olisi myös hyvä tiedostaa kotoa tulevat turvalli-
suusasetteet. Ei ole selkeätä näyttöä siitä, kuinka tärkeäksi vanhemmat kokevat
turvallisuuteen liittyvien asioiden opettamisen koulussa. On selvä, että heidän asen-
noitumisensa vaikuttaa lapsen oppimiseen. Oppilaan vihkoon (Liite 4) tehty kodin
turvatarkastuksen ideana onkin, että myös kotona havahduttaisiin ajattelemaan
turvallisuuteen liittyviä asioita yhdessä lapsen kanssa. Kodin turvatarkastuksen
lisäksi siinä on vanhemmalle osoitettu kysymys: "Millaisiin vaaratilanteisiin lapsesi
saattaa joutua koulumatkalla?". Ajatuksena on varmasti, että vanhempi tämän
kysymyksen kohdalla pysähtyy ajattelemaan kysymystä ja kirjoittamaan vastauksen-
sa. Tällöin lapselle välittyy tunne, että vanhempi on ajatellut hänen koulumatkansa
turvallisuutta. Toki tämä kyseinen asia on useassa perheessä varmaankin jo pohdittu
ensimmäistä luokkaa aloitettaessa. Toisaalta muistutus asiasta molemmille ei
varmaankaan ole tarpeeton.

Uutena materiaalina Jee Jelppii -projektiin liittyen on oppilaalle annettava todistus.
Todistuksen tavoitteena on osoittaa lapselle ja hänen vanhemmilleen, että lapsen

juuri oppimaa taitoa pelastusviranomaiset arvostavat ja haluavat tämän arvostuksensa osoittaa lapselle jaettavalla henkilökohtaisella todistuksella.

Siis tätä taitoa harjoitellaan lähinnä koulun ulkopuoleista elämää varten. Tällöin onkin hyvä ottaa huomioon lapsen oma jokapäiväinen ympäristö tarkastelun kohteeksi, jotta oppi sitoutuisi oppilaan aktiiviseen käyttöön.

Lasta tulisi ohjata arvioimaan omaa suoritustaan ja tavoitteitaan. Kouluttajien olisi ollut hyödyllistä kartoittaa oppitunnin lopussa, kuinka lapset olivat omasta mielestään oppineet soittamaan hätänumeroon. Toisaalta jos oppitunnin alussa olisi ilmoitettu lapselle itselleen hänen omat tavoitteensa, hän olisi voinut arvioida omaa edistymistään koko ajan.

Voidaan pitää olennaisena, että turvallisuuskasvatuksessa tuotaisiin *turvallisuuskäsitteen eri puolet* esille. Turvallisuuskasvattajan tulisikin olla tietoinen, mitä turvallisuuskäsitteen puolia hän opettaa. Tärkeänä voidaan pitää, että tuotaisiin esille ainakin aiemmin esitetyt kolme puolta; turvallisuus tarpeena, arvona ja ihmisoikeutena. Jee Jelppii -projektissa ei ole selkeästi osoitettu, mitä siinä korostetaan, mutta selkeimmin voidaan havaita näkemys turvallisuudesta ihmisoikeutena. Kouluttajan materiaalissa (Liite 1) annetaan ohje, että kouluttaja kävisi oppilaiden kanssa keskustelun, miksi tänään harjoitellaan. Valmiissa vastausmallissa on asia perusteltu siten, että "häätäilmoituksen tekeminen on myös velvollisuus". On kuitenkin syytä tuoda esille, että autamme toisia ihmisiä myös muista syistä kuin vain velvollisuudesta. Haluammehan me jokainen, että meitä itseämme autettaisiin hädässä. Draamallisia keinoja soveltuvatkin hyvin turvallisuuskasvatuksen menetelmiksi, koska niiden avulla lapsi pääsee kokemaan asioita toisen ihmisen näkökulmasta ja näin ymmärrys toisen ihmisen asemasta laajenee.

Jee Jelppii -projektin tuominen kouluun suo monenlaisia mahdollisuuksia. Lapselle se tarjoaa mahdollisuuden harjoitella turvallisuusalan ammattilaisen kanssa taitoa, jonka avulla hän saattaa pelastaa. Turvallisuuteen liittyvien asioiden oppiminen tulisikin nähdä laajemmassa merkityksessä kuin yksittäisen taidon hallintana. Se liittyy moneen muuhun asiaan, kuten lapsen itsetuntemukseen ja hänen tapaansa suhtautua elämään. Oppilaan vihkon välityksellä vanhemmille tarjoutuu mahdollisuus tarkistaa kotien turvallisuus. Samalla se voi innostaa vanhempia pohtimaan turvallisuutta laajemminkin.

Koululle ja opettajalle se merkitsee asiantuntija-apua. Samalla luodaan suhteita eri viranomaistahoihin ja järjestöihin. Näiden kanssa yhteistyössä saadaan tärkeä asia

useammalla eri tavalla opetetuksi ja koulun arkeen saadaan vaihtelua. Turvallisuus-
kasvatuksellisia kampanjoita suunniteltaessa tulisi rohkeammin asettaa sellaisia
tavoitteita, jotka tukevat lapsen arvomaailman ja myötäelämisen kyvyn kehittymistä.
Tällöin myös turvallisuuskasvatus olisi tukemassa laajemmin koulun tavoitteita.
Koulun tulisi entistä enemmän vanhempien avustuksella etsiä asiat, jotka ovat
lapselle tärkeitä ja tarpeellisia ja ottaa ne mukaan opetukseen.

Valmiiksi suunniteltu koulutuspaketti tarjoaa palokunnille mainion tavan toteuttaa
palo- ja pelastuslakiin kirjattua valistustavoitetta. Jokainen oppitunti tulisi nähdä
myös pelastusalan pr-työnä. Lisäksi kouluvierailun aikana tarjoutuu mahdollisuus
kertoa opettajille muistakin palo- ja pelastusalaan liittyvistä asioista.

Tässä työssä esitelty teoreettinen hahmotelma turvallisuuskasvatuksen tavoitteista,
sisällöistä, menetelmistä ja arvioinnista on vasta aluillaan ja sitä tulee jatkossakin
kehittää. Turvallisuuskasvatukseen liittyvää tutkimusta tarvitaan, koska se auttaa
luomaan tehokkaampia ja tarkoituksenmukaisempia keinoja turvallisuuteen
liittyvien asioiden opettamisessa. Jatkossa tulisi tutkia turvallisuuskasvatusta lapsen
näkökulmasta. Kuinka he osaavat turvallisuustaitoja ja kuinka heihin vaikuttaa se,
että he näitä taitoja osaavat. Toisaalta olisi hyvä tarkastella myös niitä lapsia, joita
turvallisuusasiat eivät kiinnosta eikä kosketa ja pyrkiä selvittämään mahdollisia syitä
tällaiseen asennoitumiseen.

10 TURVALLISUUSKASVATUKSEN KÄSITTEEN KOMONENTTIEN POHDINTAA

Turvallisuuskasvatuksen problematiikka eettisenä pohdintona on jo latautunut käsitteeseen itseensä. Siinä on kaksi erillistä osaa: turvallisuus ja kasvatust. "Turvallisuus" on itsessään jo arvo, se on meidän ihmisoikeutemme ja se on tarve, joka ohjaa toimintaamme. Me pyrimme saavuttamaan fyysistä ja henkistä turvallisuutta eli sisäistä ja ulkoista elämänhallintaa. "Kasvatus" puolestaan voidaan määrittellä monella eri tavalla, mutta perusajatuksena voidaan pitää sitä, että kasvatuksen avulla pyritään saavuttamaan toivottu, arvokkaana pidetty tila.

Näistä ajatuksista tulee esiin turvallisuuskasvatuksen kaksi eettistä avainkysymystä. Ensinnäkin, voidaanko nämä luonnehdinnat yhdistää yksinkertaiseksi määritelmäksi eli onko turvallisuuskasvatus ihmisten kasvattamista turvallisuuteen? Toiseksi, mitä sanottavaa olisi kyseisen toiminnan eettisestä oikeutuksesta. Varsinkin jos oletetaan, että turvallisuuskasvatus on ihmisen kasvattamista turvallisuuteen, onko sellainen toiminta moraalisesti oikein?

Turvallisuuskasvatuksen vaihtoehdot? Voidaan sanoa, että turvallisuutta lisäävien tuotteiden ja materiaalien kehittäminen edistäisi pitkällä aikavälillä kansalaisten turvallisuutta huomattavasti enemmän kuin rahojen kuluttaminen turvallisuuskasvatukseen. Toisaalta kasvatuksellisia tai valistuksellisia keinoja tarvitaan opastamaan kuluttajia turvallisuusvälineiden tarkoituksenmukaiseen käyttöön, esimerkiksi palovaroittimien asentaminen ja paristojen tarkistamisesta huolehtiminen.

Joka tapauksessa olivatpa keinot tai välineet mitkä tahansa: materia, asenne tai taito, jokaisen tapaturman ja onnettomuuden estäminen on jo taloudellisestikin kannattavaa. Kustannuksia tulee lääkärin antamasta hoidosta, lääkkeistä ja materiaalisista menetyksistä. Turvallisuuskasvatuskin on luultavasti tarpeellista ainakin siksi, että sen kautta kansalaiset saadaan helpommin tietoisiksi uusimpien tutkimusten tuottamista turvallisuuteen liittyvistä elämäntapaohjeista ja tuotekehityksen tuotteista sekä lainsäädännön määräyksistä ja ohjeista.

Turvallisuuskasvatus syyllistää? Voidaan sanoa, että turvallisuuskasvatuksessa voidaan nähdä samoja piirteitä kuin perinteisessä raittius- ja terveystaloustuksessa. Tällöin kaikenlainen hauskanpito kiellettiin perustelemalla, että "viina tappaa" tai

"viina on kaiken pahan alku ja juuri". Turvallisuuskasvatuksessa ne, jotka haluavat kokeilla omia rajojaan sekä voimiaan ja omaa uskallustaan, voidaan tuomita. Kuitenkin pidämme ihmiseen liittyvänä piirteenä omien rajojensa kokeilua, kuka milläkin tavalla.

Turvallisuuskasvatus pelottelee? Monet kampanjat menneinä vuosina ovat olleet pelottelevia (toisaalta myös tehokkaita omassa realistisuudessaan). Sellaisten kampanjoiden tehokkuutta ei käy kieltäminen - todellisuutteen havahtuminen on hyvinkin saattanut muuttaa monen tapoja. Kuitenkin toisaalta liian voimakas hyökkäävyys tuottaa helposti vastavaikutuksia ja hylkimistä, joka saattaa laajeta koskemaan kaikkea erityisesti viranomaisten jakamaa tietoa. Kärjistäen voidaan todeta, että vaikka turvallisuuskasvatuksen välittämä sanoma on mahdollisesti voinut ahdistaa tai syyllistää, niin silti se on saattanut lisätä sanoman vastaanottajan elinikää huomattavastikin.

Kuitenkaan kaikki turvallisuuskasvatus ole välttämättä syyllistävä ja ahdistusta aiheuttavaa. Virheistä ja epäonnistumisesta voi viisastua, mutta niin kauan kuin se on mahdollista. Turvallisuuskasvatuksen harjoittamista ei kannata ainakaan tämän arvostelun takia kokonaan hyljätä. Haasteena on nähtävä, että turvallisuuskasvatuksen menetelmiä on edelleen huolellisesti sekä pohdittava että tutkittava ja tutkimuksen perusteella hylättävä vaaralliset, tehottomat ja eettisesti arveluttavat menetelmät.

Vapaus ennen turvallisuutta? Aina kun yksilön elämäntapoihin puututaan, olipa se kuinka epäsuoraa tahansa, se herättää uuden pohdinnan. Eikö yksilön vapautta voitaisi uskottavasti pitää turvallisuuttakin arvokkaampana asiana? Kun karistetaan sivuun moralistiset ennakkoluulot, voidaan ajatella, että loppujen lopuksi ihmisellä on vapaus, vaikkapa veneillä ilman pelastusliivejä, ajaa autolla ilman turvavöitä... Ja tätä vapautta voidaan pitää tärkeämpänä asiana kuin hänen joka tapauksessa kuolevaisen ruumiinsa toimintakykyisenä säilyttäminen.

Ensimmäiseksi voidaan todeta, että pakottava turvallisuuskasvatus voi tietenkin rajoittaa hetkellisesti yksilön vapautta noudattaen elämäntapansa, jossa ei huomioida turvallisuuteen liittyviä asioita. Mutta onko tällä vaihtoehtoja? Onnettomuuden, tapaturman ja sen uhan varjostama elämä voisi parhaimmillaan suoda yksilölle vain kuvitteellisen tunteen viettä huoletonna elämää, kun lopputuloksena saattaa olla niin tämän kuin muidenkin vapauksien rajoittuminen loukkaantumisen, vammautumisen tai varhaisen kuoleman takia. Rauhallisen, hyvin informoidun ja rationaali-

sen havainnoitsijan näkökulmasta toimintavaihtoehtoilta on todellista merkitystä ihmisen elämässä vain, mikäli hänen terveytensä riittää niiden käyttämiseen. Idealistiseen tarkastelijaan turvautuminen voikin teoriassa oikeuttaa jopa sellaiset pakottavat toimenpiteet, joista toivottavasti ollaan on jo vähitellen huopumassa. Turvallisuuteen liittyvä viestintä on perustunut pelotteluun ja negatiivisiin mielikuviin.

Toiseksi voidaan vedota turvallisuuskasvatuksen ja vapaudenrajoitusten keskinäiseen suhteeseen edellä esitetystä kommentista riippumatta. Turvallisuuskasvatushan on itse asiassa harvoin niin läpitunkevaa, että se todella rajoittaisi yksilön vapautta eli eliminoisi hänen olemassa olevia toimintavaihtoehtojaan. Tiedosta ja jopa sosiaalisten normien lievästä paineesta huolimatta yksilö voi useimmiten ajaa ilman turvavöitä, tupakoida vuoteessa ja olla ostamatta palovaroitinta niin kauan kuin hänen oma henkensä säilyy. Varsinaiset vapauden rajoitukset liittyvät vain pakottaviin toimenpiteisiin, kuten tieliikennesääntöihin ja työturvallisuusmääräyksiin, eivät oikein ymmärrettynä turvallisuuskasvatukseen. Vaikka vapaus siis olisikin turvallisuutta arvokkaampi asia, kasvattamista turvallisuuteen ei silti voida torjua vetoamalla vapauden menetyksiin.

Turvallisuudesta turvallisuuden ehtoihin. Millä muulla tavalla turvallisuuskasvatus tulisi määritellä kuin "kasvatuksena turvallisuuteen". Kansalaisia ei voida heidän autonomiaansa loukkaamatta kädestä pitäen taluttaa oikeiden elämäntapojen lähteelle, ja vaikka voitaisiinkin, heitä tuskin saataisiin sitä omaksumaan holhoavilla toimenpiteillä ja yksilönvapauden rajoituksilla. Ihmisten oman tahdon kunnioittaminen, niin opetus-, palo- ja pelastusalan sekä poliisitoimen ammattietiikan mukaan vaatiikin, ettei turvallisuuskasvatus saa olla ensisijaisesti niinkään kasvattamista turvallisuuteen kuin ihmisten saattamista tietoiseksi oman turvallisuutensa ehdoista.

LÄHDELUETTELO

- Aaltola, J. 1992. Eräitä tietenteorian peruskysymyksiä. Ihmistutkimuksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 4.
- Aarnos, E. 1998. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 5.
- Ahonen, J. 1998. Sosiaalityön tehtävät lasten katastrofityössä. Sosiaaliturva15, 24-27.
- Allinniemi, J. 1994. Uhat ja mahdollisuudet. Tapa tutkia onnettomuuksia ja niiden vaikutuksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Asetus palo- ja pelastustoimesta 31.12.1975/1089.
- Ayalon, O. 1995. Selviydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Ayalon, O. & Flasher, A. 1997. Ketjureaktio, avioero ja lapset. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13-82.
- Bandura, A. 1988. Self-regulation of motivation and action through goal systems. Teoksessa Hamilton, V., Bower, G., & Frijda, N. (ed.) Cognitive perspectives on emotion and motivation. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 37-61.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Chapman, A.J., Foot, H.C. Sheehy, N.P. & Wade, F.M. 1982. The social psychology of child pedestrian accidents. Teoksessa J.R. Eiser (ed.) Social psychology and behavioral medicine. New York: John Wiley & Sons, 77-96.

Coombs, M.J. (ed.) 1984. *Developments in expert systems*. London: Academic Press.

Dahlström, P., Partanen, A. & Virtanen, A. 1998. *Järjestöoppi*. Teoksessa Hassila, J. (toim.) *Kipinä. Palokuntanuorisotyöntekijän käsikirja*. Helsinki: Suomen Pelastusalan Keskusjärjestö, 15-98.

Dencik, L. Growing up in postmodern age: On the child's situation in the modern family and on the position of family in the modern welfare state. *Acta Sociologia* 4, 155-180.

Dunderfelt, T. 1991. *Elämänkaaripsykologia: lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Porvoo: WSOY.

Dyregrov, A. 1993. *Lapsen suru*. Jyväskylä: Gummerus.

Dyregrov, A. 1994. *Katastrofipsykologian perusteet*. Tampere: Vastapaino.

Dyregrov, A. & Raundalen, M. 1997. *Sureva lapsi ja koulu*. Tampere: Vastapaino.

Erikson, E. 1982 (1962). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.

Eräsaari, R. 1997. Mitä riskin käsitteellä organisoidaan? Teoksessa P. Ahponen (toim.) *Riskikirja. Uhat, mahdollisuudet ja asiantuntijuus epävarmuuden yhteiskunnassa*. Jyväskylän yliopisto. *Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 9, 68-89.

Garbarino, J., Dubrov, N., Kostelny, K. & Pardo, C. 1992. *Children in danger: coping with the consequences of community violence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hakola, J., Karhinen, V. & Lamberg, U-M. 1991. *Peruskoulun luokanopettajien ensiaputiedot; niiden tarpeellisuus ja riittävyys opettajien itsensä ja oppilaiden vanhempien arvioimana*. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteen pro gradu -työ*.

Hall, E. & Hall, C. 1988. *Human relations in education*. London: Routledge.

Hartman, S. 1986. Barns tankar om livet. Stockholm: Natur och Kultur.

Heiskanen, M. & Simpanen, P. 1998. EHLASS, Eurooppalainen koti- ja vapaa-ajan tapaturmien tietojenkeruujärjestelmä. Suomen vuosiraportti 1997. Kuluttajaviraston raportti 5.

Heiskanen, T. (toim.) 1995. Takaisin elämään. Henkinen tuki ja onnettomuudet. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Suomen Mielenterveysseura, Suomen Punainen Risti.

Helkama, K., Salminen, S. & Uutela, A. 1987. A world at peace as a personal value in Finland. Current research on peace and violence 10, 2-3.

Hemanus, P. 1984. Takaisin Kuloseviin. Tiedotustutkimus 7, 2, 66.

Holmström, J. 1968. Kouluikäisten lasten tapaturma-alttiudesta. Jyväskylän yliopiston julkaisuja 72, 12-19.

Hurme, H. 1981. Life changes during childhood. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, Psychology and Social Research 41.

Häkkinen, K. 1984. Tapaturmaprosessi ja torjunta. Teoksessa, Laine, K. (toim.) Koti- ja vapaa-ajan tapaturmat ja niiden vähentäminen. Lääkintöhallituksen julkaisuja nro 61.

Häkkinen, S. 1978. Tapaturmateoriat ja niiden kehittäminen. Raportti 36. Helsingin teknillinen korkeakoulu. Teollisuustalouden ja työpsykologian laitos.

Häkkinen, S. 1982. Tapaurmakäsitteen historiallista taustaa ja määrittelyä. Lapset ja yhteiskunta 41, 8, 447-449.

Itkonen, M-L., Karkola, K. & Karhunen, P.J. 1996. Lasten kuolemaan johtaneet koti- ja vapaa-ajan tapaturmat 1987-1993. Suomen Lääkärilehti 51 ,26, 2629-2636.

Jaakkola, E. 1998. Luo turvallisuutta. Opettajan perustietoa pelastustoiminnasta. Helsinki: Suomen Palopäälystöliitto.

Juvonen, A. 1994. Skidikantti -Lapsen tie objektista subjektiksi. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

- Kangaskesti, R. 1998a. Koulujen turvallisuuskasvatusta kehittämään! Pelastustieto 4, 42-43.
- Kangaskesti, R. 1998b. Koulujen turvallisuuskasvatusta kehittämään. Pelastusosaston tiedotuksia 1, 6-7.
- Kangaskesti, R. 1998c. Miten kehittää koulujen turvallisuuskasvatusta? Liikennevilku 2, 4.
- Kangaskesti, R. 1998d. Luokanopettajat arvioivat Jee Jelppii -projektia. Pelastusosaston tiedotuksia 2, 18-19.
- Kangasoja, M. 1989. Turvallisuuskasvatuksesta peruskoulussa ja lukiossa. Jyväskylän Keski-Suomen lääninhallitus. Kouluosasto.
Julkaisusarja A.
- Kannus, P., Heiskanen, M., Koskela, K. & Taimela, S. 1995. Vapaa-ajan tapaturmat. Suomen Lääkärilehti 50, 35, 3857-3863.
- Karkola, K. & Penttilä, A. 1990. Kuolemaan johtaneet koti- ja vapaa-ajan tapaturmat Suomessa 1986. Lääkintöhallituksen julkaisuja, Terveiden edistäminen, Sarja Tutkimukset 4/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kaufmann, F-X 1970. Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem. Untersuchungen zu einer Wertidee hochdifferenzierter Gesellhaften. Neue Folge Nr. 31. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Kelley, H. 1967. Attribution theory in social psychology. Teoksessa D. Levine (ed.) Nebraska symposium on motivation. University of Nebraska Press. Lincoln. 192-237.
- Kemmis, S. 1986. Seven principles for programme evaluation in curriculum development and innovation. Teoksessa House, E. (ed.) New direction in educational evaluation. London: Farmer, 117-140.
- Kirmanen, T. 1994. 5-6 -vuotiaiden lasten pelot ja pelon hallinta. Kuopion yliopiston sosiaalitieteiden laitos. Opinnäytetutkielma.

- Kohlberg, L. 1984. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Kotitapaturmien ehkäisykampanja. Ihmisellä on vain yksi henki. 1991.
- Koululaisen ensiapukurssi. Suomen Punainen Risti. 1992.
- Kuusisto, A. 1996. Turvallisuusjohtaminen tulee yrityksiin. Palontorjuntatekniikka 4, 18-19.
- Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaan Kirjapaino.
- Laatunen, T. & Hurmalainen, M. 1987. Työlainsäädäntö ja yleisiä sopimuksia. Forssa: Forssan Kirjapaino Oy.
- Lahikainen, A.R., Hyvärinen, P. & Palander, R. 1991. Lasten ilmaisemat turvattomuuden, uhan ja pelon aiheet. Teoksessa Niemelä, P. (toim.) 1991. Turvattomuus, sen syyt ja hallintakeinot eri ikävaiheissa. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet, alkuperäistutkimukset nro 3, 171-176.
- Lahikainen, A.R., Kraav, I., Kirmanen, T. & Majjala, L. 1995. Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5-12 -vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 25.
- Laine, P. 1984. Löytyykö tapaturma-altista tyyppiä?, Työ Terveys Turvallisuus 14, 4, 14-15.
- Laki palo- ja pelastustoimesta 4.7.1975/559.
- Lazarus, R., Averill, J. & Opton, E. 1974. The psychology of coping: issues and research. Teoksessa Coelho, G. et al. Coping and adaption. New York: Harper & Row Publishers. 249-315.
- Liikenneturva 1992. Suomen tieliikenneonnettomuudet 1991. Helsinki.

- Liikenneturva 1993. Suomen tieliikenneonnettomuudet 1992. Helsinki.
- Liikenneturva 1994. Suomen tieliikenneonnettomuudet 1993. Helsinki.
- Liikenneturva 1995. Suomen tieliikenneonnettomuudet 1994. Helsinki.
- Liikenneturva 1996. Suomen tieliikenneonnettomuudet 1995. Helsinki.
- Liikenneturva 1997. Suomen tieliikenneonnettomuudet 1996. Helsinki.
- Liikenneturva 1998. Suomen tieliikenneonnettomuudet 1997. Helsinki.
- Lyytinen, P., Korhokangas, M. & Lyytinen, H. 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Magga, M. 1992. Ymmärtäminen ja lukemaan opettaminen käytännössä. Oulu: Laatusana Oy.
- Malmivaara, A., Heliövaara, M., Knekt, P., Reunanen, A. & Aromaa, A. 1993. Risk factors for injurious falls leading to hospitalization or death in a cohort of 19,500 adults. *American Journal of Epidemiology* 138, 384-394.
- Maslow, A. 1987. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row Publishers.
- Munnukka-Dahlqvist, M. 1997. *Selviytyminen traumaattisesta kriisistä*. Helsinki: Suomen Punainen Risti.
- Murtomaa, M., Narumo, R., Poijula, S., Ponteva, M., Rousu, S. & Saari, S. 1998. Traumaattisten tilanteiden psykososiaalinen tuki ja palvelut. *Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita* 1998: 1.
- Mäenpää, T. (toim.) 1991. *Laillisuuskasvatuksen käsikirja*. Turku: Oy Alko, Alkoholipoliittinen suunnittelu.
- Niemelä, P. (toim.) 1991. *Turvattomuus, sen syyt ja hallintakeinot eri ikävaiheissa. Osa I. Tutkimuksen käytännölliset ja teoreettiset lähtökohdat, ikävaihekuvaukset, empiiriset*

esitutkimustulokset, muuttujien muodostaminen ja haastattelulomake. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet 3.

Niemelä, P., Hirvenkari, P., Kainulainen, S., Kotakari, U., Pääkkönen, J., Rusanen, T., Vidgren, E., Vormanen, R., Väisänen, R. & Ylinen, S. 1994. Ennakkotuloksia turvattomuudesta ja sen hallintakeinoista. Turvattomuus, sen syyt ja hallintakeinot Vaasan läänissä vuonna 1992. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 14.

Partanen, J. 1981. Teesejä valistuksesta. Alkoholipolitiikka 46, 4, 161.

Partanen, P. 1997. Vuosituhat vaihtuu - miten käy pelastustoimen? Pelastustieto 10, 10-11.

Penttilä, E. 1995. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.

Peterson, L., Farmer, J. & Mori, L. 1987. Process analysis of injury situations: A complement to emidemiological methods. Journal of Social Issues 43, 2, 33-44.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Porvoo: WSOY.

Pietilä, K. & Kytömäki, J. 1985. Sanoman perillemeno. Teoksessa Littunen, Y. & Sinkko, R. (toim.) Yhteiskunnallinen tieto ja tiedotustutkimus. Helsinki: Weilin & Göös.

Ramey, C. & Finkelstein, N. 1978. Contingent stimulation and infant competence. Journal of Pediatric Psychology 3, 89-96.

Rautava, M. 1997. Koulun kriisitoimintamalli. Tukiaineisto peruskoulujen, lukioiden ja ammattioppilaitosten kriisityön kehittämiseen. Itsemurhien ehkäisyprojektin toimintamalleja 6. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki.

Rioux, S.C. & Wapner S. 1986. Commitment to use of automobile seatbelts: an experimental analysis. Journal of Environmental Psychology 6, 189-204.

- Riihinen, O. 1979. Henkinen turvallisuus - haaste tulevaisuuden sosiaalipolitiikalle. Helsingin yliopisto, sosiaalipolitiikan laitos. Tutkielmia 44.
- Rokeach, M. 1979. The nature of human values. New York: The Free Press.
- Russell, P. 1993. Unhappy children: A cause for concern? Teoksessa Varma, V. (ed.) Coping with unhappy children. London: Cassell, 1-16.
- Roos, J-P. 1987. Suomalainen elämä. 2. painos. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Roos, J-P. 1991. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämänerroista. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 454. Hämeenlinna: Karisto.
- Rothengatter, J.A. 1981. Traffic safety education for young children. An empirical approach. Lisse: Swets & Zeittlinger B.V.
- Rotter, J.B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs 80, 26, 443-452.
- Ruuhilehto, K. 1998. Turvallisuuskulttuuri - mitä se on? Esiselvitys. Helsinki: Turvatekniikan keskus. Tukes-julkaisuja 3.
- Ruuhilehto-Saari, M. 1982. Lapsen kehitystapahtuma ja tapaturmariskit. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 126.
- Räsänen, E. & Tamminen, T. 1996. Ehkäisevä mielenterveystyö. Teoksessa Räsänen, E., Moilanen, I., Tamminen, T. & Almqvist, F. (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 376-380.
- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Keuruu: Otava.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1991. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Salminen, S. 1994. Tapaturma-alttius eri tapaturmalajien välillä. Psykologia 29: 352-357.

- Sammalmaa, L., Raivola, P. & Nummenmaa T. 1991. Perheen toiminta ja lapsen turvallisuus. Liikenneturvan tutkimuksia 106.
- Sandelin, J. 1988. Acute sports injuries: A clinical and epidemiological study. Helsinki: Yliopistopaino.
- Savolainen, N. 1997. Kotiko turvallinen - Kattia kanssa! Tutkimus koti- ja vapaa-ajan tapaturmien ehkäisykampanjasta. Turun yliopisto. Sosiologian pro gradu -työ.
- Schaenman, P., Stambaugh, H., Rossomando, C. Jennings, C. & Perroni, C. 1990. Proving public fire education works. Arlington: TriData.
- Sihvola, S. 1994. Lapsen terveys ja lapsiperheiden hyvinvointi. Sosiaalipediatriinen tutkimus suomalaisesta lapsesta. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 56.
- Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Juva: WSOY.
- Syrjä, S. & Syrjä, H. 1989. Ensiapuvalmius peruskoulun pienillä ala-asteilla Oulun ja Vaasan lääneissä. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51, 38-49.
- Taipale, V. 1992. Lasten mielenterveystyö. Porvoo: WSOY.
- Tapaturmatilanne 1996. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 10. Helsinki: Edita.
- Tapaturmatoimikunnan muistio 1976. Lasten tapaturmat.
- Toivonen, K. 1991. Persianlahden sota, joukkotiedotus ja peruskoululaisten ahdistuneisuus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B, 17.
- Toivonen, K. 1992. Tunteiden myrsky: sotautiset silmin kuultuna ja korvin katseltuna. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Mindstorm-projekti 2.

- Tolsa, H. 1973. Lasten tapaturmien lukumääristä ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Helsinki: WSOY.
- Työministeriö 1993. Työtapaturmat 1991. SVT Työmarkkinat 1993: 19.
- Työturvallisuuslaki 1958/229.
- Upanne, Maija 1980. Lasten tapaturmakuolemia Suomessa muita Pohjoismaita enemmän. Lapset ja yhteiskunta 39, 1, 8-9.
- Valmiina vesille. Merenkulkuhallitus 1995.
- Varma, V. (ed.) 1996. Coping with children in stress. Hants, EN: Ashgate Publishing.
- Virtanen, M. 1984. Miten arvioida valistuksen vaikutuksia. Alkoholipolitiikka 7, 189-190.
- Väestönsuojelulaki 31.10.1958/438.
- Wiio, O. Viestinnän perusteet. Helsinki: Weilin & Göös.
- Wiio, O. 1998. Guilty or not guilty? Television and violence. University of Helsinki. Series A. 3rd rev.ed.
- Yule, W. & Williams, R.M. 1990. Post-traumatic stress reactions in children. Journal of traumatic stress 3: 279-295.

HÄTÄILMOITUSTUNNIN KULKU LYHYESTI:

OPETTAJA JA HÄTÄILMOITUKSEN VASTAANOTTAJA LUOKKAAN

- Esittely (Nimesi, ammattisi, miksi olet täällä)
- Kysymys luokalle: "Miksi hätäkeskusta tarvitaan?"
(Piirtoheittimellä värikalvo autenttisesta tilanteesta)
- Häätöilmoituksen perusteet:
 - MITÄ on tapahtunut?
 - MISSÄ on tapahtunut? (Paikkakunta, osoite)
 - Onko joku VAARASSA?
 - OMA NIMI ja PUHELINNUMERO (Entä jos et tiedä?) :
- Kysymys luokalle: "Miksi tänään harjoitellaan?"
 - jos joku on vaarassa, hän tarvitsee apua nopeasti
 - opitaan sanomaan vain tärkeimmät tiedot (mutta myös kaikki)
 - aikuisetkin harjoittelevat!
 - hätöilmoituksen tekeminen on myös velvollisuus

HÄTÄILMOITUKSEN VASTAANOTTAJA LÄHTEE TÖIHIN HÄTÄKESKUKKSEEN

Kuva 1. LIIKENNEONNETTOMUUS

Tilanne	Lue/kerro tilannekuvaus
	Kysymys luokalle: "Miten aloitat hätöilmoituksen?"
	Kysymys luokalle: "Mitä on tapahtunut?"
Opetuskeskustelu	Kysymys luokalle: "Mitä kerrot seuraavaksi?"
	Kysymys luokalle: "Missä on tapahtunut?"
	Kysymys luokalle: "Mitä kerrot seuraavaksi?"
	Kysymys luokalle: "Onko joku vaarassa?"
	Kysymys luokalle: "Miten juuri sinä lopettaisit puhelun?"
	"Koska saat laittaa luurin pois?"
Ilmoitus	Yksi oppilas tekee ilmoituksen luokan edessä
Palaute	Lyhyt, täydentävä, myönteinen palaute

Kuva 2. TULITIKKULEIKEISTÄ SYTTYNYT TULIPALO

Tilanne → opetuskeskustelu → ilmoitus → palaute

Kuva 3. MYRKYTYSONNETTOMUUS

Tilanne → opetuskeskustelu → ilmoitus → palaute

Kuva 4. ONNETTOMUUS KOTONA

Tilanne → opetuskeskustelu → ilmoitus → palaute

Kuva 5. ONNETTOMUUS JALKAKÄYTVÄLLÄ (vaihtoehto maalla!)

Tilanne → opetuskeskustelu → ilmoitus → palaute

Kuva 6. ONNETTOMUUS UIMARANNALLA

Kuva reaalitylanteesta

JOKAINEN OSAA TEHDÄ HÄTÖILMOITUKSEN! SELVITÄ ENNEN SOITTOA MITÄ ON TAPAHTUNUT JA MISSÄ ON TAPAHTUNUT. SITTEN 112 → laulu kasetilta

HÄTÄILMOITUKSEN OPETTAMINEN PERUSKOULUN 2. LUOKKALAISILLE

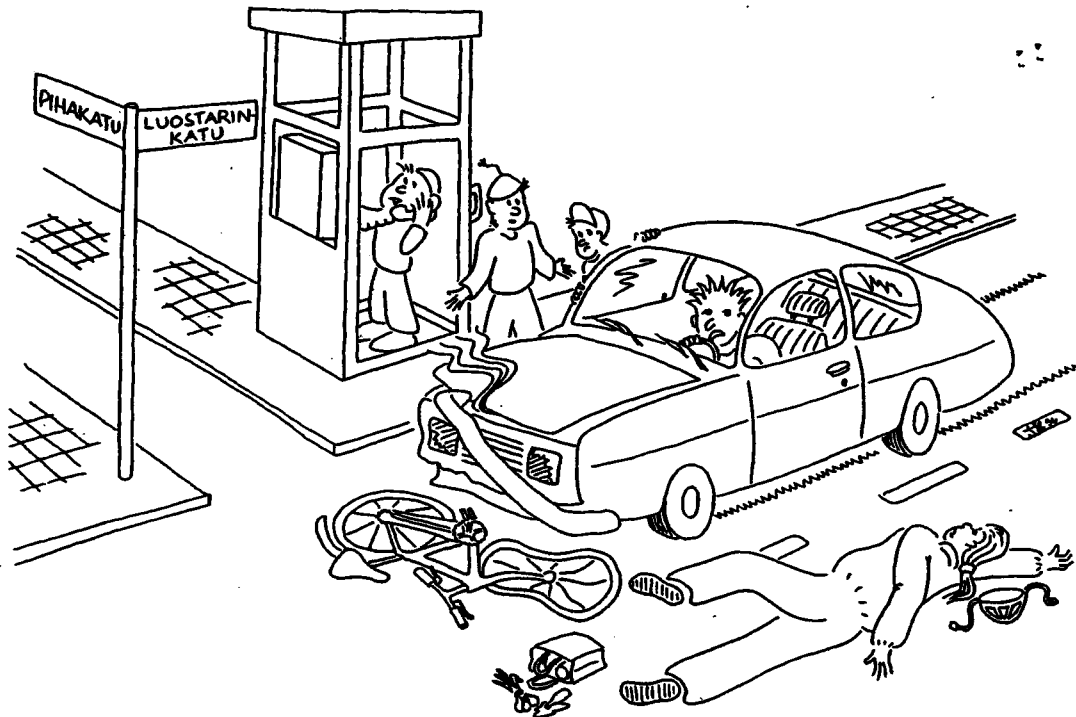
DIDAKTISIA OHJEITA

1. Oppitunti (45 min) kuluu nopeasti. Johdata tilannetta eteenpäin!
Älä anna keskustelun ”rönsyillä”.
2. Sovi jo ennen ensimmäistä ilmoitusta kaksi asiaa:
 - keskitytään puhumaan vain kuvien tilanteista; tällä kertaa ei kerrota omia juttuja - näin ehditään soittamaan mahdollisimman monta kertaa
 - jokaisessa soitossa ilmoittaja olet sinä itse ja paikkakunta on oma kotipaikkakuntasi.
3. Mitä selkeämmin ja tarkemmin ilmoitus käydään keskustelussa läpi, sitä onnistuneempi on yleensä myös ilmoitus. Anna tällöin rohkeava ja kannustava palaute!
4. Johdata keskustelutilannetta niin, että tärkeät tiedot tulevat oppilaan suusta.
Käytä lyhyitä, johdattelevia apukysymyksiä, jos tilanne jää jumiin.
5. Älä hyväksy vääriä vastauksia, vaan johdata oppilasta tarkentamaan, jos vastaus ei ole tyydyttävä.
6. Vaadi täysi hiljaisuus hätäilmoituksen aikana. Vaadi viittaamista.
7. Ohjaa ilmoituksen tekijää puhumaan selkeästi, rauhallisesti ja kuuluvasti.
8. Puutteellisen ilmoituksen kohdalla voit täydentää ilmoitusta kysymällä kuulijoilta:
”Jäikö jotain pois?”
9. Luo rohkeutta! Hätäilmoituksen teko onnistuu jokaiselta.
10. Voit muuttaa tilannekuvauksia paikkakuntaan sopiviksi.
11. Älä salli pilailua tai leikiksi lyömistä. Vetoa siihen, että sinä tai kuka tahansa lähimmäisesi voi tarvita joskus apua.

Tilannekuvaukset onnettomuuskuvista

1. Liikenneonnettomuus:

Olet kaverien kanssa kävelyllä Pihakadun ja Luostarinkadun risteuksen kohdalla. Polkupyöräilijä ja henkilöauto ovat juuri törmänneet toisiinsa.



2. Tulitikleikit:

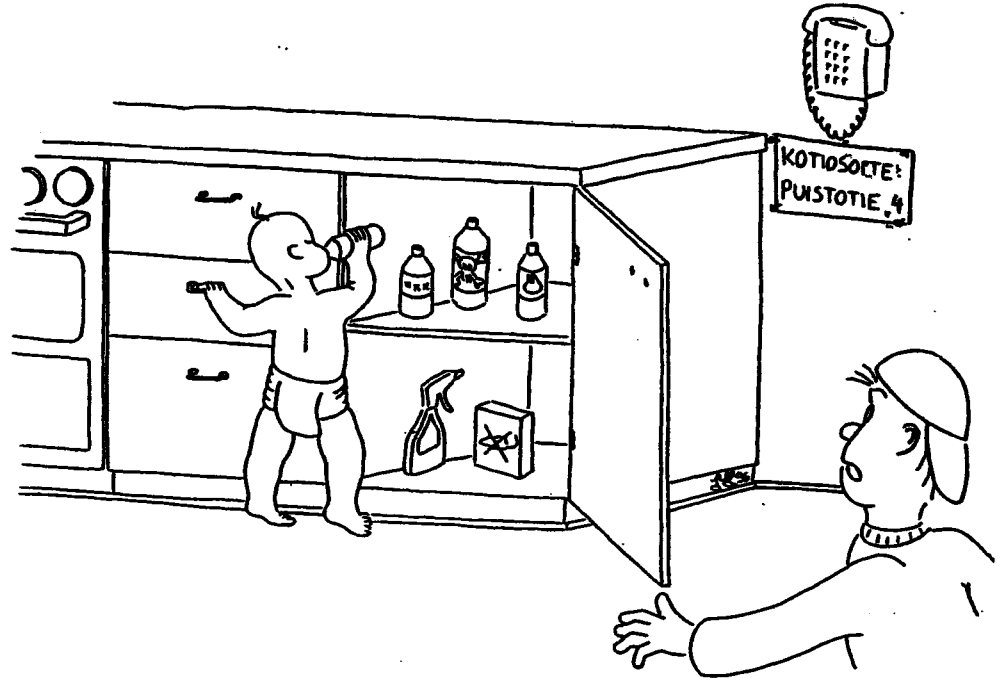
Olet kavereiden kanssa leikkimässä varistorakennuksen takana, joku kavereistasi keksii tehdä nuotion vanhoista sanomalehdistä varaston seinän lähelle. Nuotiosta tulevat liekit ovat niin suuria, että ne sytyttävät seinän palamaan.



/jatkuu/

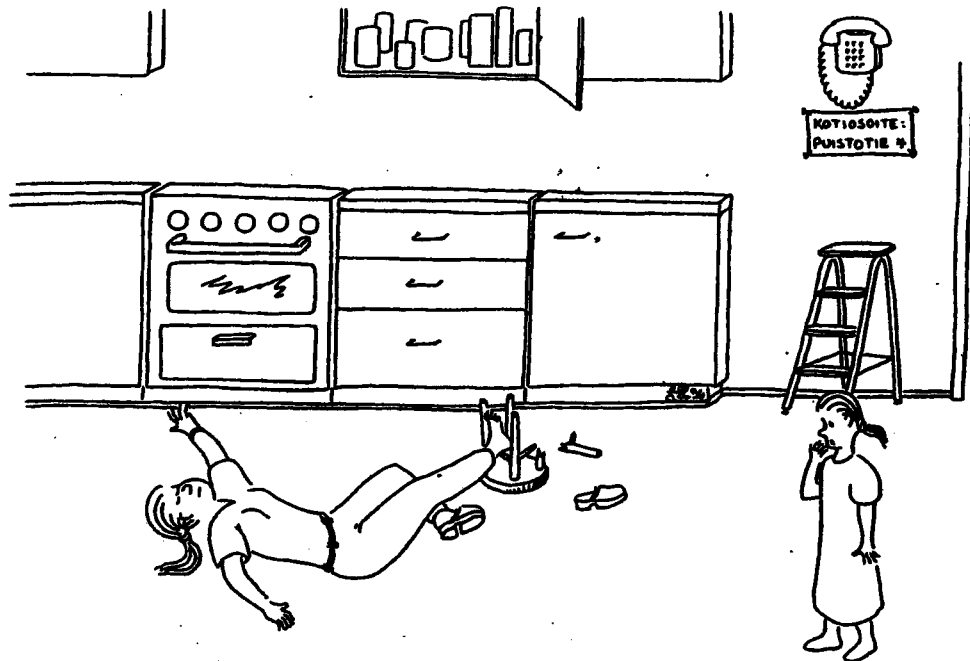
3. Myrkytysonnettomuus:

Olet kaksivuotiaan pikkuveljesi kanssa yksin kotona. Vanhempasi ovat käymässä ulkona. Pikkuveljesi on avannut keittiön alakaapin oven. Kaapissa säilytetään kodin puhdistusaineita. Tulet keittiöön ja huomaat, että pikkuveljesi maistaa juuri jotain yhdestä pullosta.



4. Putoaminen:

Olet äitisi kanssa kahdestaan keittiössä. Äitisi on noussut tuolille ottaakseen ylimmältä hyllyltä jotain ja pudonnut sitten lattialle. Äitisi makaa tajuttomana. Ei liiku, eikä puhu.



/jatkuu/

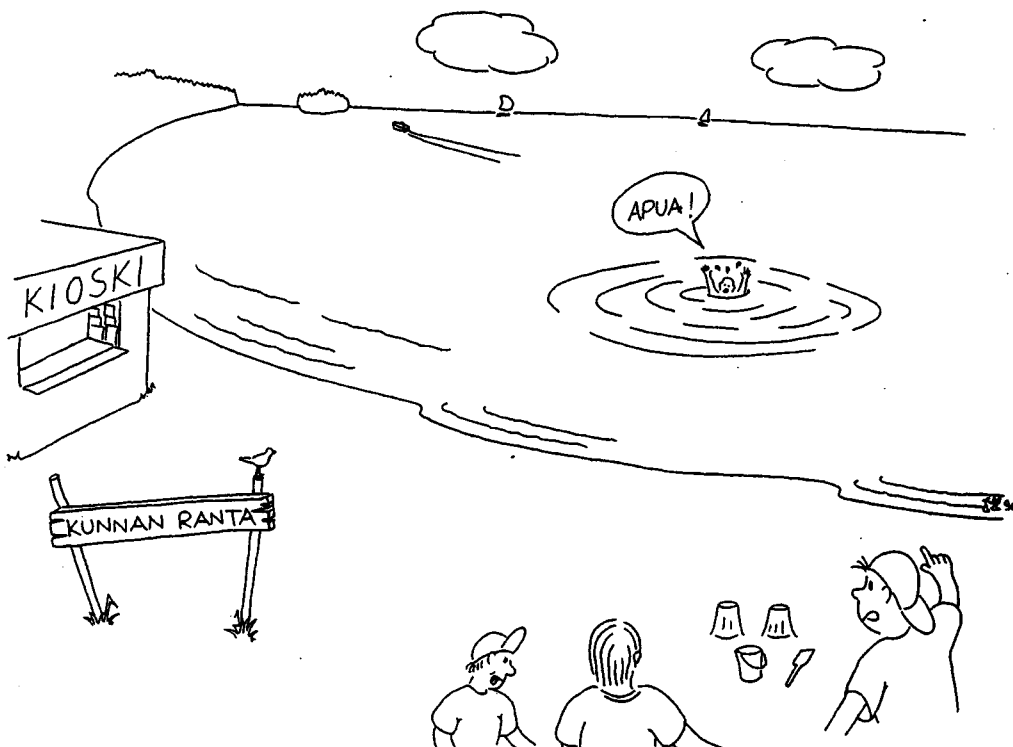
5. Jalkakäytävä:

Olet kävelemässä kotiin kaupungilta talvisena päivänä. Näet naisen liukastuneen ja kaatuneen pahannäköisesti jalkakäytävällä. Hän on tajuton. Ei liiku, eikä puhu.



6. Uimaranta:

Olet kaverien kanssa leikkimässä kotipaikkakuntasi uimarannalla.. Joku ihminen huutaa veden varassa apua ja heiluttaa käsiään.

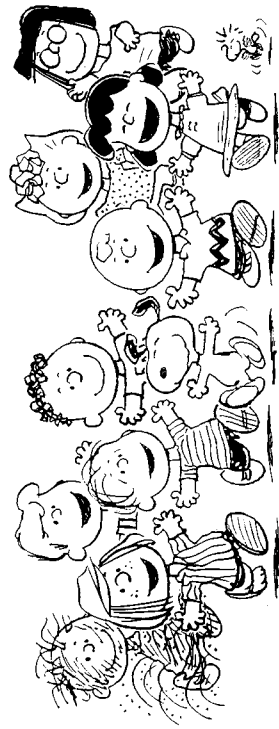


Hätäilmoitus

Tämä sivu tehdään koulussa.

Jeppi

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____



PEANUTS Character © 1969, United Feature Syndicate, Inc.

Jeppi

1:n

Liite 4. Oppilaan vihkonen.

**Aina
kannattaa
auttaa.**

**Se on jees
joka jeippi!**

Keski-Suomen Lääninhallitus
Keski-Suomen läänin
Pelastusalanliitto ry



SAMPO-RYHMIÄ

Se on jees joka jelpii



Kodin turvatarkastus

Täytä tämä sivu vanhempiesi kanssa.
Keskustelemme aiheesta lisää koulussa.

KYLLÄ

EI

1. Kerro kodin läheltä kaksi paikkaa, josta löydät puhelimen?

2. Mikä on yleinen hätänumero?

3. Mitä hätänumeroon soittaminen maksaa?

4. Milloin soiteaan hätänumeroon?

5. Mikä on sinun kotiosoite?

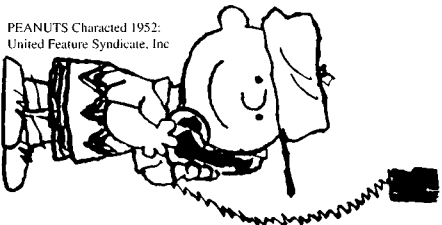
6. Mikä on koulusi osoite?

7. Mistä numerosta saa aina apua?

8. Mikä laite varoittaa kotona tulipalosta?

9. Mikä Ressulta unohtui päästä?

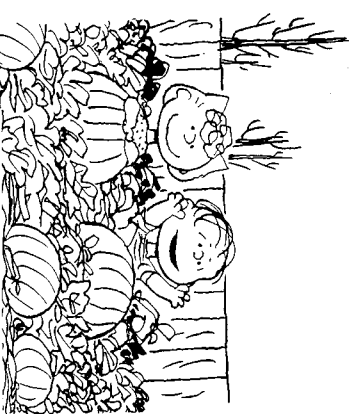
PEANUTS Characted 1952:
United Feature Syndicate, Inc



1. Onko kodissasi lukittava lääkekaappi? KYLLÄ EI
2. Ovatko ensiapuvälineet saatavilla?
3. Ovatko huonekasvit myrkyttömiä?
4. Ovatko pesuaineet ja kemikaalit lasten ulottumattomissa?
5. Ovatko alkoholiuomat ja tupakat lasten ulottumattomissa?
6. Onko kodissanne jokin näistä laitteista: palovaroitin, sammuspeite, jauhesammutin?
7. Onko hätänumero (112) näkyvillä puhelimen lähellä?
8. Onko lapsillesi opetettu kuinka toimitaan tulipalon sattuessa?
9. Onko lasten kanssa harjoiteltu poistumista myös varattien kautta turvaan tulipalon sattuessa?
10. Onko käyttämäsi saunan kiuas suojattu niin, ettei siihen voi vahingossa kaatuä?
11. Kuivattelaanko vaatteita kiukaan läheisyydessä?
12. Ovatko kotisi pistorasiat suojattu?
13. Onko lasten kanssa sovittu oman huoneen järjestyksestä ja siisteydestä?
14. Onko lasten putoaminen portaisa tai ikkunoista estetty?
15. Saako WC:n ja kylpyhuoneen oven avattua ulkopuolelta?
16. Sätilytätänkö vaaralliset esineet (veitset, sakset, työkalut) lasten ulottumattomissa?
17. Onko kotipihasi turvallinen leikkiipaikka?
18. Onko lapsillesi neuvottu turvallinen koulureitti?
19. Käytävätkö kaikki perheenjäsenet turvavyötä autolla liikuttaessa?
20. Käytävätkö lapsesi pyöräilykypäriä?
21. Ovatko lasten polkupyörät kunnossa?
22. Käytävätkö lapsesi heijastimia?

Millaisiin vaaratilanteisiin lapsesi saattaa joutua koulumatkalla?

Millainen on turvallinen kotipihä?



PEANUTS Characted 1960:
United Feature Syndicate, Inc



Hyvä 2.luokan opettaja!

Luokassasi on vierailut Jee Jelppii -kouluttaja opettamassa lapsille hätäilmoituksen tekoa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielmani liittyy tähän projektiin. Jee Jelppii -projekti on laajenemassa valtakunnalliseksi, kaikkia kakkosluokkalaisia koskevaksi vuotuiseksi tapahtumaksi, jota haluan tällä työlläni olla kehittämässä. Toivoisin sinun osallistuvan kehittämistyöhön vastaamalla alla oleviin kysymyksiin. Vastaa kysymyksiin harkiten ja pohtien. Voit käyttää tarvittaessa paperin kääntöpuolta. Palauta lomake mahdollisimman nopeasti ohessa olevalla palautuskuorella.

Avustasi kiittäen

Riitta Kangaskesti

Kyselylomake opettajille

Olen a) nainen b) mies

Luokassani on ____ oppilasta. (Jos sinulla on yhdysluokka, montako oppilastasi on 2. luokkalaisia.)

Kouluttaja vieraili luokassani _____ (pvm.).

1. Arvioi kouluttajan antamaa opetusta seuraavien piirteiden näkökulmasta.

a) Hyödynsikö kouluttaja oppilaiden kysymyksiä ja kommentteja opetuksessaan?

b) Miten kouluttaja mielestäsi onnistui opetusvälineiden käytössä?

c) Huomioiko kouluttaja oppilaiden erilaisuuden?

d) Oppimistapahtuman onnistuneisuus kokonaisuudessaan.



2. Arvioi kouluttajan käyttämän opetusmateriaalin soveltuvuutta 2. luokkalaisille ja hätäilmoituksen tekemisen opettamiseen.

a) oppilaille jaettu Jee Jelppii - vihkonen

b) tilannekalvot onnettomuuksista

c) laulukasetti

d) puhelinsimulaattori

3. Miten lapset kokivat oppimistapahtuman?

4. Millaiset oppilaat mielestäsi oppivat parhaiten hätäilmoituksen tekemisen?
Millaisilla oppilailla oppiminen oli vaikeampaa?

5. Projektille on asetettu kolme tavoitetta. Arvioi tavoitteita ja niiden toteutumista luokassasi.

1) opettaa toisen luokan oppilaita havainnoimaan elinympäristöään
(vaaratilanteita, tapaturmia, onnettomuuksia jne)

2) opettaa oppilaille hätäilmoituksen teko

3) poistaa niitä pelkoja, joita hätäilmoituksen tekemiseen saattaa liittyä

6. Pidätkö hätäilmoituksen tekemisen opettamista sopivana 2. luokkalaisille? Perustele.

7. Pidätkö parempana, että asiantuntija tulee luokkaasi vai että luokkasi vierailisi esimerkiksi palolaitoksella?

8. Hyödynsitkö opetuksessasi vierailun antia? Jos hyödynsit, niin miten?

9. Mitä koulusi opetussuunnitelman tavoitteita ja/tai oppisisältöjä Jee jelppii -projekti luontevasti toteuttaa?

10. Ajatuksiasi turvallisuuskasvatuksen kehittämiseksi.

Kiitos!

Hyvä Jee Jelppii -kouluttaja!

Olet osallistunut Jee Jelppii -projektin kouluttajien koulutustilaisuuteen Jyväskylässä 1.10.1996. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielmani liittyy tähän projektiin. Jee jelppii -projekti on laajenemassa valtakunnalliseksi, kaikkia kakkosluokkalisia koskevaksi vuotuiseksi tapahtumaksi, jota haluan tällä työlläni olla kehittämässä. Toivoisin sinun osallistuvan tähän kehittämistyöhön vastaamalla alla oleviin kysymyksiin. Vastaa kysymyksiin harkiten ja pohtien. Voit käyttää tarvittaessa paperin kääntöpuolta. Palauta lomake mahdollisimman nopeasti palautuskuorella.

Avustasi kiittäen

Riitta Kangaskesti



Kyselylomake kouluttajille

Olen a) mies b) nainen

Ammattini on _____

Kuinka monta oppituntia olet pitänyt ja minkä koulun oppilaille?

1. Kerro, mitä pidit koulutuksessa hyvänä ja mitä olisit kaivannut lisää?

2. Toteutitko oppituntisi a) koulussa b) muualla, missä? _____

3. Arvioi oppituntiasi seuraavien piirteiden suhteen:

a) Hyödynsitkö oppilaiden esittämiä kysymyksiä ja kommentteja opetuksessasi?

b) Miten mielestäsi onnistuit käyttämään piirtoheitintä, kasettisoitinta ja puhelinsimulaattoria?

c) Huomasitko eroja oppilaiden osallistumisessa ja oppimisessa? Kerro millaisia.

d) Miten oppituntisi mielestäsi sujui kokonaisuudessaan?

4. Arvioi Jee Jelppii -koulutusmateriaalin toimivuutta kouluttajan näkökulmasta.

* kouluttajakansio

a) ohjeet oppitunnin kulkua varten

- noudatitko annettua oppituntisuunnitelmaa vai teitkö muutoksia oppitunnin kulkuun. Millaisia muutoksia ja miksi?

b) didaktiset ohjeet

- hyödynsitkö ohjeita opetuksessasi? Miten?

5. Arvioi Jee jelppii -koulutusmateriaalin toimivuutta oppilaiden näkökulmasta.

* laulukasetti

- oliko laulu mielestäsi sopiva 2.- luokkalaisille ja auttoiko se oppilaita oppimaan?

* oppilaille jaettava Jee Jelppii vihkonen ja tarra

- oliko vihkonen innostava ja auttoiko se oppilaita oppimaan?

* onnettomuustilannekalvot

- osasivatko lapset hyödyntää kalvoja soittoharjoituksissa ja auttoivatko kalvot heitä oppimisessa?

* puhelinsimulaattori

- oliko simulaattori vaikea- vai helppokäyttöinen 2.-luokkalaisille ja auttoiko se oppilaita oppimaan?

6. Miten mielestäsi lapset kokivat oppimistapahtuman? Kerro vaikutelmiasi.

7. Arvioi Jee jelpii -projektin tavoitteiden saavuttamista oppitunnillasi käyttämällä seuraavaa arviointiasteikkoa:

- 1 tavoite saavutettiin mielestäni erittäin hyvin
- 2 tavoite saavutettiin mielestäni hyvin
- 3 tavoite saavutettiin mielestäni keskinkertaisesti
- 4 tavoite saavutettiin mielestäni heikosti
- 5 tavoite saavutettiin mielestäni hyvin heikosti

a) oppivatko oppilaat havainnoimaan elinympäristönsä vaaratilanteita, tapaturmia, onnettomuuksia jne?

ARVIO

perustelee:

b) oppivatko oppilaat hätäilmoituksen tekemisen?

perustelee:

c) poistuiko oppilailta pelkoja, joita hätäilmoituksen tekemiseen saattaa liittyä?

perustelee:

7. Pidätkö hätäilmoituksen tekemisen opettamista sopivana 2. luokkalaisille? Perustele.

8. Ajatuksiasi turvallisuuskasvatuksen kehittämiseksi.

Kiitos!