

840/97

[http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/ 90/](http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/90/)

KURKISTUS VARHAISNUORTEN ELÄMÄÄN
Kuudesluokkalaisten elämäntilanne ja koulu sen yhtenä
rakennetekijänä

Ilpo Kuusela
Irma Minkkinen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 1997
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kuusela, I. & Minkkinen, I. : Kurkistus varhaisnuorten elämään. Kuudesluokkalaisten elämäntilanne ja koulu sen yhtenä rakennetekijänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kevät 1997. 126 sivua.

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään kahdeksan peruskoulun ala-asteen kuudesluokkalaisten elämäntilannetta eli situaatiota ja sen rakennetekijöitä eli komponentteja. Tutkimus hahmottaa erityisesti koulun asemaa elämäntilanteen yhtenä rakennetekijänä. Oppilaiden inhimillisiä elämäntilanteiden kokemuksia ja merkityksiä tarkastellaan Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian holistisen ihmiskäsityksen viitekehyksessä. Tutkimukselle on antanut virikkeitä saksalaisen Thomas Ziehen kirjoitukset koulusta symbolisena tyhjiönä, paikkana, jossa työskentely merkitsee oppilaille vain hukkaan heitettyä aikaa.

Tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen ja analyysin logiikka induktiivinen. Ymmärrystä tutkimuskohteesta etsitään aineistosta käsin tietoa laajentaen. Tapaustutkimuksen luonteisesti tämä tutkimus on yksi näyte kuudesluokkalaisten elämäntilanteeseensa ja sen rakennetekijöihin liittämistä merkityksistä.

Aineistonkeruumenetelminä on käytetty piirustusta, ainetta ja haastattelua. Tutkimukseen on osallistunut 24 keskisuomalaista peruskoulun kuudesluokkalaista, yhtä monta tyttöä ja poikaa. Heistä on harkinnanvaraisen satunnaisotannan periaatteen mukaan valittu kahdeksan sisällöllisesti rikasta tapausta, neljä tyttöä ja neljä poikaa, lopulliseen analyysiin.

Tutkimusraportti kuvaa johdonmukaisesti tutkimuksen kronologista etenemistä. Aluksi kerrotaan menetelmälliset ratkaisut, sitten esitellään aineistoon perustuvat tulokset ja lopuksi tarkastellaan teoriaa, jota vasten aineistoa tulkitaan.

Aineistosta esiin nousevia kuudesluokkalaisten elämäntilanteen rakennetekijöitä ovat ensisijaisesti harrastukset ja vapaa-aika, koti ja perhe, kaverit sekä koulu, jotka kaikki omalla tavallaan ovat tärkeitä heille. Harrastuksista ja vapaa-ajasta he saavat mielekkyyttä elämäänsä, koti ja perhe tarjoavat turvaa ja ymmärtämystä, kaverit ovat lähes korvaamattomia ja koulu on väylä parempaan tulevaisuuteen. Kuudesluokkalaiset viihtyvät koulussa lähinnä kavereiden vuoksi, mutta hyvin suunniteltu ja toteutettu opetuskin innostaa heitä. Ziehen esittämät ajatukset nuorten vieraantumisesta yhteiskunnasta ja tyhjyyden kokemisesta koulussa eivät ilmeisesti kosketa vielä näitä kuudesluokkalaisia sanottavasti.

Asiasanat: peruskoulun ala-aste, kuudesluokkalainen, elämäntilanne, koulun merkitys

SISÄLLYS

1	TUTKIMUSMATKAMME SAATTEEKSI	3
2	INHIMILLINEN KOKEMUS JA MERKITYKSET TUTKIMUSKOHTENA	5
2.1	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa	6
2.2	Tapaustutkimus	9
2.3	Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta	10
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	14
3.1	Tutkimusongelmat ja kohdejoukko	14
3.2	Aineiston hankinta	17
3.3	Aineiston analyysi	19
4	TUTKIMUSTULOKSET	23
4.1	Kuudesluokkalaisten elämänalueet	23
4.2	Kuudesluokkalaisten elämänalueiden yksilökohtaiset merkitykset	24
4.3	Kuudesluokkalaisten elämänalueiden yleiset merkitykset	55
4.4	Kuudesluokkalaisten kouluun liittämät merkitykset	59
5	KUODESLUOKKALAISTEN ELÄMÄNTILANNE	62
5.1	Ihmisenä olemisen kokonaisvaltaisuus	62
5.2	Kuudesluokkalaisten elämänvaihe	70
5.3	Harrastuksista ja vapaa-ajasta mielekkyyttä elämään	75
5.4	Koti ja perhe nuoren kasvamisen paikkana	79
5.5	Kaverit persoonallisuuden kasvattajina	82
6	KOULUN ASEMA KUODESLUOKKALAISTEN ELÄMÄSSÄ	85
6.1	Koulutuksen päämäärät ja arvot	85
6.2	Koulussa viihtyminen	89
6.3	Kouluko 'symbolinen tyhjiö'?	95
7	POHDINTA	102
	LÄHTEET	112
	LIITTEET 5 kpl	

Jos saisin itse päättää...

*“Istuin hämärässä,
omassa huoneessa.
Unelmoin kaikenlaista,
ei ollut kiirettä.
Ajattelin lampaistani,
pässejäni, sikojani,
kohta ruokkisin ne.*

*Sitten kouluun lähtisin,
siskoni rakkaan kanssa.
Me tehtävämme teemme,
kotiin pian palaamme.
Sovussa sulassa elämme,
muutkin huomioimme.*

*(Me tiedämme,
me taidamme,
ystäviä keräämme.
Aika kuluu,
iloiten,
se loppuu,
mitä teemme sit?)”*

'Sanna', 12,7 v.

1 TUTKIMUSMATKAMME SAATTEEKSI

Olemme usein kuulleet koululaisten suusta hyvinkin koulunvastaisia lausahduksia. Toisella meistä tutkijoista on itselläänkin samanlaisia kokemuksia kolmesta peruskoululaisestaan. Myös monet tutkijat ovat raportoineet lasten koulutytyymättömyydestä (esim. Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 45, 46; Saari & Linnakylä 1993, 193, 194, 196). Saksalainen Thomas Ziehe (esim. 1991) puhuu jopa koulun 'symbolisesta tyhjiöstä', paikasta, mikä merkitsee lapsille vain pitkästyttäviä, hukkaan heitettyjä päiviä. Varsinaiset sisällöt elämään löytyvät koulun ulkopuolisista toiminnoista, kulutuksesta, harrastuksista ja nuorisokulttuurien tarjoamista vaihtoehdoista.

Tarkoituksemme oli alunperin tutkia sitä, pystyykö koulu, lähinnä peruskoulun alaste, kilpailemaan sen ulkopuolisten oppimisympäristöjen kanssa. Halusimme selvittää, kummastako elämänalueesta, koulusta vai sen ulkopuolelta, löytyvät kuudesluokkalaisten elämän todelliset merkitykset. Valitsimme tutkimuskohteeksemme kuudesluokkalaiset, koska arvelimme heidän kuuden vuoden kokemuksellaan kuvailevan ala-astetta muita luokka-asteita rikkaammin. Tutkiessamme alustavasti kokoamaamme aineistoa, huomasimme, että ei ole mielekäästä asettaa koulua ja sen ulkopuolella tapahtuvia toimintoja 'kilpailuasemaan' keskenään. HavaitSIMME, että kuudesluokkalaisten elämä koostuu useista elämänalueista, jotka kukin ovat omalla tavallaan merkittäviä heidän elämässään. Olisi ollut perusteetonta sanoa tutkittavistamme, että koulu on heille merkityksetön ja elämä vain sen ulkopuolella merkityksellistä.

Tutkimusongelmamme muotoutuivat siis aineiston perusteella uudelleen. Uudeksi tutkimustehtäväksemme hahmottui sen selvittäminen, mistä kaikesta peruskoulun kuudesluokkalaisten elämä rakentuu eli mikä on hänen elämäntilanteensa. Tutkimme myös, mitkä

ovat kuudennen luokan oppilaan eri elämänaalueiden eli elämäntilanteen rakennetekijöiden merkitykset hänelle.

Ihmisen elämäntilanteen eli tilanteen teoreettisena kehiksenä käytämme Lauri Rauhalaan eksistentiaalisen fenomenologian holistista ihmiskäsitystä. Sen mukaan (Rauhala 1986) ihminen todellistuu kolmessa olemassaolon perusmuodossa: kehollisuudessa, tajunnallisuudessa ja situationaalisuudessa. Situaatiolla Rauhala tarkoittaa kaikkea sitä maailmassa, mihin ihminen on suhteessa. Situaatio on eräänlaista kehon ja tajunnan pelitilaa.

Kuudesluokkalaisten elämäntilanteen rakennetekijöistä eli tilanteen komponenteista tutkimme tarkimmin koulun asemaa heidän tilanteissaan. Selvitämme koulukasvatuksen päämääriä ja kouluviihtyvyyttä lähinnä peruskoulun opetussuunnitelman ja Suomessa tehtyjen tutkimusten pohjalta. Lopuksi otamme kantaa myös Ziehen käsitysten soveltuvuuteen peruskoulun kuudesluokkalaisten kouluasenteiden tulkintaan.

Tutkimusotteemme on fenomenologis-hermeneuttinen. Kuvaillessamme ja tulkitsessamme aineistoa (piirustus, aine, haastattelu) pyrimme säilyttämään ymmärtävän asenteen tutkimaamme ilmiötä kohtaan. Induktiivisen, tietoa laajentavan logiikan mukaisesti haemme ymmärrystä kohdeilmiöstä aineistosta, emme teoriasta käsin. Tarkempi tutustuminen teoriaan on tapahtunut vasta aineiston analyysin jälkeen. Tapaustutkimuksen luonteisesti tämä tutkimus on 'pala' kuudesluokkalaisten maailmaa, näyte heidän elämäntilanteestaan ja sen rakennetekijöiden merkityksellisyydestä heille. Tutkimustulokset ovat merkittävimpiä ja rehellisimpiä silloin, kun ne ovat yksilökohtaisia. Kohdeilmiöstämme saatujen tulosten voidaan kuitenkin katsoa kertovan jotain merkittävää myös laajemmasta kokonaisuudesta, kaikkien kuudesluokkalaisten elämäntilanteesta.

Aineistonkeruun alkuvaiheeseen osallistui kaikkiaan 24 keskisuomalaisista peruskoulun kuudesluokkalaista. Varsinaiseen analyysiin valitsimme kahdeksan sellaista oppilasta, jotka osallistuivat kaikkiin kolmeen edellä mainittuun aineistonkeruuvaiheeseen.

Kokeilunhaluisina ja osittain Alasuutarin (1994, 258-259) rohkaisemina olemme kirjoittaneet tämän tutkimusraportin perinteisestä järjestyksestä poikkeavasti. Aluksi selvitämme ja perustelemme tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja. Tämän jälkeen lukijalla on mahdollisuus tutustua aineistoon perustuviin tuloksiin. Teoriaosuus ja tulosten tulkinta ovat raportin loppuosassa. Tämä raportointitapa kuvaa mielestämme johdonmukaisesti sitä etenemisjärjestyttä, jota 'tutkimusmatkamme' kuudesluokkalaisten elämään on noudattanut.

2 INHIMILLINEN KOKEMUS JA MERKITYKSET TUTKIMUSKOHTENA

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohtena on yleensä ihminen ja hänen maailmansa, joita voidaan yhdessä nimittää elämismaailmaksi, kokonaisuudeksi, mihin kuuluvat yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus, arvot ja ihmisten väliset suhteet. Tutkija ja tutkittava kuuluvat tähän samaan ihmisten maailmaan, missä kaikki muodostuu merkityksistä, joita ihmiset antavat tapahtumille ja ilmiöille. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan siis merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät mm. ihmisten toimina, päämäärinä ja suunnitelmina. (Varto 1992, 14-24.) Ihminen ja inhimillisten merkitysten maailma muotoutuu kanssaolemisessa. Merkityksiä ei voida antaa meille valmiina tosiasioina, vaan me annamme ja muovaamme ne itse toiminnassamme. (Aaltola 1989, 226, 230.) Omassa tutkimuksessamme kuudesluokkalaisten arkimaailmaa voidaan pitää maailmana, missä heille sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muotoutuvat erilaiset kouluun ja muihin elämäna alueisiin liittyvät merkitykset.

Merkityksen ongelman tutkimuksessa tarkastellaan ihmisen kokemuksen todellisia sisältöjä eli ihmisen kokemuksellista (so. tietävää, tuntevaa tai muutoin ymmärtävää) suhdetta maailmaan tai omaan itseensä. Kokemukset jäsentävät ihmiselle maailman mielellisesti, mikä tarkoittaa juuri sitä, että maailman ilmiöt ja niiden väliset suhteet merkitsevät meille jotakin. Merkitystä ovat ahdistus, pelot, viha, rakkaus, rationaalinen päättely, tyytyväisyys, tyytymättömyys, onnellisuus jne. (Rauhala 1990, 51; 1993, 121, 122, 124.) 'Maailma on meille mielellisesti annettu kokemuksina' (Rauhala 1993, 124.) Kokemus on sitä, mitä ajattelemme, tunnemme, muistamme, kuvittelemme, näemme tai

kuulemme ja nämä saavat alkunsa jokaisen ihmisen elämäntilanteesta. Olemme kokemisessamme näin sidoksissa omaan tajunnalliseen historiallisuuteemme. (Becker 1992, 8; Rauhala 1990, 52, 53.) Ihmisen tajunnassa kokemukset kietoutuvat sisällöllisesti yhteen muodostaen merkitystihentymiä- ja verkostoja (Perttula 1995b, 47, 48). Peruskoulun jokaiselle kuudesluokkalaiselle on hänen elinvuosiensa aikana muodostunut oma yksilökohtainen merkitysverkosto, missä kietoutuvat yhteen sekä hänen koulumaailmaansa että muihin elämäntilanteisiinsa liittyvät kokemukset.

2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Ihmisen kokemisesta, hänen merkityssuhteistaan puhuttaessa ja niitä tutkittaessa on huomioitava, että yksilön kokemuksista jokainen on ainutlaatuinen. Ihmisen kokemuksellista ainutlaatuisuutta ei voi tavoittaa kyselylomakkeiden, testien tai piirreluetteloiden avulla, joissa tavoitellaan yksilöiden pysyviksi katsottuja ominaisuuksia. Fenomenologinen lähestymistapa mahdollistaa ihmisen ainutkertaisten kokemusten tavoittamisen. (Lehtovaara 1992, 253; 1994a, 17, 26.)

Fenomenologisessa ihmistutkimuksessa on merkityksen käsitteellä keskeinen sija, kuten myös hermeneutiikassa, mikä osittain voidaan ymmärtää fenomenologian sisäiseksi suuntaukseksi (Juntunen & Mehtonen 1982, 134, 135). Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on syventää jokapäiväisen elämän ymmärrystämme. Se on kiinnostunut arkielämämme tilanteista kokevan henkilön näkökulmasta ja tutkii sitä, miten ihmiset kokevat elämänsä tapahtumat sekä sitä, mitä nämä merkitsevät heille. Kokemusta pidetään luotettavana tiedonlähteenä ja käyttäytymisen perustana (Becker 1992, 2-11; Patton 1990, 69.) Fenomenologisesti orientoitunut tutkija pyytää ihmisiä kuvailemaan elämäntapahtumiinsa ja etsii niistä kokemukselliset komponentit ja ilmiön tärkeät aspektit (Becker 1992, 8).

Fenomenologinen tutkimus on kuvailevaa tutkimusta eli se pyrkii löytämään ilmiön olennaiset piirteet. Tutkittavaa ilmiötä ei 'kiinnitetä' kovin aikaisin. Sen yleistä rakennetta ja luonnetta halutaan ymmärtää mieluummin kuin kontrolloida tai ennustaa sitä. Aineistoa pyritään lähestymään mahdollisimman avoimesti ja ymmärrystä kohdeilmiöstä haetaan systemaattisesti, mutta tarvittaessa muuttuvien tekniikoin. (Becker 1992, 33, 47, 48; Huhtinen, Koponen, Metteri, Pellinen, Suoranta & Tuomi 1994, 162.) Tutkija ei mieli ilmiöön sisältyviä ajallisia tai vaikutussuhteita eli hän ei pyri aineiston ulkopuolelle tai sen

taakse. Aineistosta voidaan ja tulee kuvata myös siihen sisältyvät ristiriitaisuudet ja epätäydellisyydet. (Giorgi 1992, 125-127; Perttula 1995b, 33, 34.) Fenomenologian perusteella 'paluu asioihin itseensä' viitataan juuri tavoitteeseen kuvata kokemusta ilman teoreettisia käsitteitä, koska teoretisointi etäännyttää tutkijan tutkittavan välittömästä kokemuksesta (Perttula 1995b, 9; Satulehto 1992, 71).

Tavoittaakseen ihmisten arkielämässä muodostuneet merkityssuhteet sellaisina kuin ne ihmisten kokemuksissa näyttäytyvät, tutkijan on myös pyrittävä tietoisesti luopumaan tutkittavaan ilmiöön liittyvistä ennakkokäsityksistään sulkeistamalla ne. Sulkeistamisella tarkoitetaan toimintaa, jossa tutkija tietoisesti reflektoi tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämiään merkityksiä ja pyrkii sitten siirtämään ne mielessään syrjään tutkimusprosessin ajaksi. Näin hän eriyttää oman kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta. (Patton 1990, 407; Perttula 1993, 269; Perttula 1994b, 70; Perttula 1995b, 69, 71.) Sulkeistamisen lisäksi toisen ihmisen kokemuksen syvällistä tavoittamista palvelee mielikuvatasolla tapahtuva tutkimusaineiston muuntelu analyysivaiheessa. Tarkoituksena on etsiä ilmiön olemus, eli ne merkitykset, jotka ilmiön on sisällettävä ollakseen kyseinen ilmiö. Näistä kahdesta tutkimuksellisesta menetelmästä käytetään nimitystä fenomenologinen reduktio. (Perttula 1995b, 45, 76.)

Puhdas deskriptiivisyys eli ilmiön kuvaileminen on vaikea saavuttaa, sillä tutkija ei milloinkaan pysty sulkeistamaan kaikkia ennakkokäsityksiään eikä pääsemään siten oman todellisuussuhteensa ulkopuolelle. Näin ollen deskriptiivinen tutkimus on aina osin tulkinnallista. Tutkija ymmärtää tutkittavien ilmaisemia merkityksiä oman koetun maailmansa välityksellä eli hän toimii elämäntilanteisuudessaan. Hän ei voi astua ulos niistä suhteista, joihin hän on sitoutunut. (Lehtovaara 1992, 255; Perttula 1994b, 69; Perttula 1995b, 55, 56; Rauhala 1990, 118.)

Myös hermeneuttinen tutkimusote pyrkii tavoittamaan ihmisen kokemusta (Perttula 1995b, 55). Juntusen ja Mehtosen (1982, 113) mukaan sosiaalisen todellisuuden hermeneuttinen tutkiminen on juuri ilmiöiden merkitysten etsimistä ja oivaltamista. Hermeneuttisesti orientoitunut fenomenologia pyrkii inhimillisen elämän ymmärtämiseen tulkinnan avulla (Becker 1992, 32; Perttula 1995b, 55). Tulkinnan perustana on se elämismaailma, jossa tutkittava elää ja se maailma, jossa tutkimusta tehdään. Tutkittavan elämismaailma on aina merkitysten kietoutuneisuus, missä yksittäiset piirteet tulkkiutuvat kokonaisuutta vasten. (Varto 1992, 60, 61.)

Hermeneutiikka pyrkii paljastamaan ilmiön alkuperäisen kontekstin ja merkityksen.

Tämä merkitsee aineiston uudelleen lukemista moneen kertaan, jolloin jokainen uusi lukeminen vie lähemmäs asian ydintä. Hermeneuttinen lukutapa edellyttää siis aina uudelleen ymmärtämistä jo muuttuneista lähtökohdista. Uutta tulkintaa seuraa aina uusi ymmärrys ja päinvastoin. Tätä prosessia kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Patton 1990, 84, 85; Varto 1992, 63, 69.) Hermeneutiikassa puhutaan tutkijan esiymmärryksestä. Tämä tarkoittaa juuri edellä jo puheena ollutta tutkijan sitoutuneisuutta kulttuuriseen todellisuuteensa, mikä myötävaikuttaa kätkeytyksiä tutkimuksen tuloksiin. Siksi siitä on tultava tietoiseksi. (Rauhala 1990, 57.)

Fenomenologisesti orientoitunut ihmistutkija omaa tietynlaisen käsityksen ihmisen elämästä ja luonteesta (Becker 1992, 9). Hänen käsityksensä mukaan ihminen on toimiva, intentionaalinen, maailmastaan tietoinen subjekti. Jokainen ihminen on syntymästään saakka sidoksissa tiettyyn ympäristöön ja tiettyihin ihmisiin ja nämä tekijät auttavat häntä määrittämään itsensä. Ihminen on ruumiin ja hengen ykseys, elämäntilanteisuudessaan valintoihin kykenevä yksilö, joka muodostaa merkityksensä tietystä kokemuksellisesta perspektiivistä vuorovaikutuksessa maailman kanssa. (Becker 1992, 23.) Ihmisellä on myös kyky ajatuksissaan elää ajallisesti ja paikallisesti erilaisissa maailmoissa, 'näkyvässä kokemuksellisissa todellisuuksissa', joita ilman elämällä ei olisi suuntaa eikä merkitystä (Becker 1992, 25-30).

Rauhalan omaksuma ja kuvaama eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys (ks. esim. Rauhala 1976, 53, 54; 1986, 25; 1990, 35) vastaa edellä kuvattua käsitystä ihmisestä. Ihmisen ainutlaatuisen vuoksi empiirisen tutkimuksen ei pidä esimerkiksi metodien valinnan kautta sulkea pois tämän ihmiskäsityksen mukaisia ihmisenä olemisen tärkeimpiä ulottuvuuksia, kehollisuutta, tajunnallisuutta ja situationaalisuutta eli elämäntilanteisuutta. Kokemuksen tutkimuksessa on analysoitava kutakin kolmea ihmisen olemuspuolta, koska ne yhdessä muodostavat ihmisen ykseyden. (Lehtovaara 1994a, 20; Perttula 1995b, 17). Eksistentiaalinen fenomenologia painottaa ihmisen elämäntilanteisuuden merkitystä, toisin sanoen ihmiselle on merkittävää, millaiseen todellisuuteen hän on mielellisessä suhteessa. Ihminen voi tulla ymmärretyksi vain merkitysyhteydessään. Häntä ei pidä erottaa elämäntilanteestaan, situaatiostaan, mikä on tajunnan sisällöllisen olemassaolon välttämätön ehto. (Lahtinen 1994, 39, 40; Perttula 1994b, 57; Rauhala 1990, 89.) Ympäristö nähdään ihmisen olemassaolon primaarisena rakennetekijänä eli ympäristön ilmiöt ovat osa meitä itseämme (Lehtovaara 1994b, 38).

Tässä tutkimuksessa pyrimme olemaan mahdollisimman avoimia lähestyessämme

kokoamaamme aineistoa. Tähän päästäksemme erittelemme kirjallisesti käsityksiämme kuudesluokkalaisten elämästä ja koulun merkityksestä heille. Pyrimme tietoisesti pitämään nämä aineiston ulkopuolella analysoidessamme sitä. Emme myöskään etukäteen lyö lukkoon, mitä aineiston “pitäisi” meille paljastaa, annamme aineiston avautua meille vapaasti ja avoimesti. Aineiston analyysi tähtää kuudesluokkalaisten elämismailman ja heidän sen osa-alueisiin liittämien merkitysten kuvaamiseen sellaisina kuin ne aineistosta nousevat esiin. Vasta kun olemme ensin tällä tavoin löytäneet vahvasti aineistoon perustuvat tulokset, yritämme tulkita niitä valitsemiemme teoreettisten viitekehysten puitteissa. Nimitämme lähestymistapaamme fenomenologis-hermeneuttiseksi, koska pyrimme ymmärtämään peruskoulun kuudesluokkalaisten elämää ja siihen liittyviä merkityksiä. Pidämme tutkimuskohdeitamme, ihmistä, fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaisena toimivana, valintoihin kykenevänä, vuorovaikutuksellisessa suhteessa ympäristöönsä olevana subjektina.

2.2 Tapaustutkimus

Kasvatustieteessä on idiograafisella eli yksilökohtaisella lähestymistavalla tarkoitettu usein tapaustutkimusta. Nykyään laadullisessa tutkimuksessa käytetään harvoin pelkästään tapaustutkimuksen käsitettä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11.) Tapaustutkimusta voi luonnehtia tietyillä periaatteilla, jotka mielestämme löytyvät myös omasta tutkimuksestamme. Seuraavien (Syrjälä ym. 1994, 10-16) tapaustutkimuksen luonnehdintojen perusteella tätä kuudesluokkalaisten elämäntilanteisuuden tutkimusta voidaan pitää osittain tapaustutkimuksen luonteisena:

- Tapaustutkimus keskittyy tiettyyn tilanteeseen, tapahtumaan, ohjelmaan tai ilmiöön.
- Tapaus voi olla aivan tavallinen, tyypillinen arkielämän tapahtuma. Tapaus on tietty rajallinen kokonaisuus. Kiinnostuksen kohteena voi olla tietyssä ympäristössä tapahtuva, esimerkiksi jonkun luokan tai koulun toiminta. Tutkimus voi tarkastella yksityisten ihmisten tai ryhmien arkielämän eri ulottuvuuksia ja tapahtumia.
- Tutkijaa kiinnostavat ne merkitykset, joita tutkittava, yksilö, antaa toiminnoilleen omassa ympäristössään.

- Tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa. Aineiston hankinta on avointa ja strukturoimatonta, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät maailmansa ja kokemuksensa.
- Tapaustutkimus on toisaalta ilmiötä kuvailevaa, toisaalta selittävää. Todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista. Tutkimukseen osallistujat “näkyvät ja kuuluvat” esitettyinä suorina lainauksina aineistosta.
- Tapaustutkimus on arvosidonnaista. Tutkija muodostaa näkemyksen tutkittavasta ilmiöstä oman arvomaailmansa pohjalta. Nämä arvot on tiedostettava ja tuotava esiin.
- Tapaustutkimus etenee induktiivisesti. Siinä ei pyritä ennalta määrättyjen hypoteesien todentamiseen.
- Tutkijan esiymmärrys muuttuu tutkimuksen edetessä. Hän voi löytää ilmiötä kuvaavia uusia yhteyksiä ja käsitteitä.
- Tapaustutkimuksen tarkoitus on lisätä tutkijan ja lukijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Tässä tutkimuksessa pyrimme induktiivisesti hahmottamaan ja ymmärtämään kuudesluokkalaisten elämäntilannetta ja niitä merkityksiä, joita he omassa elämäntilanteessaan sen rakennetekijöihin liittävät. Aineistosta esiin nouseva ilmiö tai kokonaisuus kuvaa tutkiemimme kuudesluokkalaisten elämäntilannetta, mutta se kertoo samalla jotakin siitä, minkälaiseksi suomalainen kuudesluokkalainen elämänsä tällä hetkellä kokee. Tapaustutkimuksen luonteisesti esitämme aineiston raportissamme osittain sellaisenaan (piirustus) ja osittain suorina lainauksina aineista ja haastatteluista. Aineisto kuvaa juuri sitä todellisuutta, jossa tutkimamme kuudesluokkalaiset elävät. Samanlaisessa todellisuudessa elävät todennäköisesti monet muutkin peruskoulun kuudesluokkalaiset Suomessa.

2.3 Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta

Tieteellisessä tutkimuksessa on perinteisesti arvioitu luotettavuutta tutkimusmenetelmien ominaisuuksien perusteella (Perttula 1995b, 96). Menetelmien luotettavuutta on käsitelty yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein (Tynjälä 1991, 388). Tutkimuksen validiteetti osoittaa, miten pitkälle on tutkittu sitä, mitä kerrotaankin tutkitun. Validiteettiin liittyy

reliabiliteetin todentaminen, mikä tarkoittaa, että kerätty aineisto ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Grönfors 1985, 173-175.) Näitä käsitteitä pidetään laadullisessa tutkimuksessa epämielikkäinä, koska tutkija on itse tutkimusväline ja koska ihmistieteellisessä laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerit eivät perustu ensisijaisesti tutkimusmenetelmien ominaisuuksiin (Perttula 1995b, 98; Tynjälä 1991, 388). Rauhala (1994, 25) on myös sitä mieltä, että perinteiset tieteellisen tutkimuksen tunnusmerkit, kuten objektiivisuus, yleistettävyys, ennustettavuus, toistettavuus jne. eivät saa tulla kaikessa ihmistutkimuksessa pakkomielteiksi, vaan on huomioitava ihmisen ainutlaatuisuus tutkimuskohteena ja tieteen pyrkimys ilmiöiden ymmärtämiseen.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on eroteltavissa erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita, mistä johtuen kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvissä kysymyksissä ei välttämättä löydy yhtenäistä linjaa (Tynjälä 1991, 388; Perttula 1995b, 99). Kaiken ihmistieteellisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa lähtökohta on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus. Tämä merkitsee sitä, että tutkijan on analysoitava ihmiskäsityksensä riippumatta siitä, käyttääkö hän kvantitatiivista vai kvalitatiivista tutkimusotetta. (Perttula 1995b, 97.) Ihmiskäsityksen analyysistä Rauhala (1989, 4, 12) käyttää nimitystä ontologinen analyysi ja tutkittavan ilmiön ja menetelmän vastaavuudesta käsitettä tutkimuksen adekvaattisuus.

Tutkimuksen adekvaattisuus on siis välttämätön tutkimuksen luotettavuuden kriteeri, mutta se ei yksin vielä riitä (Perttula 1995b, 98). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi Lincoln & Cuba (1985, 290) esittävät seuraavia:

1. *Totuusarvo*. Tämä tarkoittaa tutkittavan todellisuudesta tuotetun rekonstruktion vastaavuutta alkuperäisen todellisuuden konstruktion kanssa (Lincoln & Cuba 1985, 296) eli tutkijan kokemus vastaa tutkittavan kokemusta (Perttula 1995b, 100).

2. *Sovellettavuus*. Tällä Lincoln & Cuba (1985, 297) tarkoittavat tulosten siirrettävyyttä toisiin olosuhteisiin, niiden yleistettävyyttä. Tätä ei ole Perttulan (1995b) mielestä mielekästä pitää kokemuksen tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä. Tutkimustilanteen olosuhteita on hänen mukaansa mahdoton vakioida yleisiksi ja neutraaleiksi; jokaisen ihmisen kokemukset syntyvät juuri hänen omissa olosuhteissaan (Perttula 1995b, 100, 101). Alasuutarin (1994) mielestä ei laadullisessa tutkimuksessa pitäisi ollenkaan puhua yleistämisestä. Sen sijaan voisi esitellä sitä, miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muusta kuin vain aineistostaan. (Alasuutari 1994, 222.) Huhtinen ym. (1994) toteavat, että tutkija itse ratkaisee tutkimuksensa yleistettävyyden. Tutkimuksen on oltava niin selkeä ja

ymmärrettävä, että lukija pystyy arvioimaan sen merkitystä oman tilanteensa kannalta. (Huhtinen ym. 1994, 171; ks. myös Tynjälä 1991, 391.) Rauhala (1994, 26) ilmaisee oman käsityksensä yleistettävyyden sopivuudesta inhimillisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteeriksi varsin selkeästi: *“Subjektiiivinen merkitys ei saa mitään lisäarvoa, varmuutta tai luotettavuutta siitä, että jollakin toisella voi olla samanlainen kokemus”*.

3. *Pysyvyys*. Lincoln & Cuba (1985, 298, 299) esittävät tätä termiä perinteisen reliabiliteetti-käsitteen tilalle. Menetelmän pysyvyys viittaa analyysitavan soveltuvuuteen keskenään erilaisiin tapauksiin (Perttula 1995b, 101). Perttulan mielestä kyseinen kriteeri ei sovellu ihmisten merkityssuhteiden tutkimiseen, koska kokemuksen tutkimuksessa analyysimallit muodostetaan aineistolähtöisesti, toisen ihmisen kokemuksesta lähtien (Perttula 1995b, 101).

4. *Neutraalisuus*. Lincoln & Cuba (1985, 300) viittaavat tällä aineiston vahvistettavuuteen. Vahvistettavuus tutkimuksessa tulee osoitetuksi, jos eri analyysikeinoilla päädytään samanlaisiin tuloksiin (Perttula 1995b, 101). Neutraalisuutta vastaava perinteinen luotettavuuden arviointikriteeri on objektiivisuus (Lincoln & Cuba 1985, 299). Nykyisin korostetaan useammin sitä, että tutkijan ’subjektiivisuus’ on välttämätöntä (Patton 1990, 482). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, esimerkiksi osallistuvassa havainnoinnissa, tutkijan on saavutettava tutkittaviensa luottamus, jolloin etäisyyttä tutkijan ja tutkittavien välillä pyritään tietoisesti vähentämään (Tynjälä 1991, 392). Perttulan (1995b) mielestä sekä tutkittavien että tutkijan subjektisuus ovat tutkimustyön edellytyksiä, eivät sen haittatekijöitä, vaikka ne saattavatkin muodostua ongelmaksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Jos tutkittavalta odotetaan täyttä neutraalisuutta, on täysin luotettava tutkimus pelkkä harhakuvitelmä. (Perttula 1995b, 77.) Siinä, että ihminen on tutkijanakin ihminen, nousee ihmistutkimuksen voima. Ihmisessä olevia kaikkia kokemusvivahteita ei voida muutoin tavoittaa kuin herkistyneellä toisella inhimillisellä järjestelmällä. (Rauhala 1993, 91.)

Edellä olevat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit eivät siis kokonaisuudessaan sovellu kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (Perttula 1995b, 101). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuutta lisäävät Perttulan (1995a, 43, 44; 1995b, 102-104) mukaan seuraavat tekijät:

1. Tutkimusprosessi etenee johdonmukaisesti. Tutkittava ilmiö, menetelmät ja raportointi vastaavat toisiaan.
2. Tutkija pystyy reflektoimaan ja kuvaamaan ajatuslogiikkansa ja tutkimusprosessinsa mahdollisimman selkeästi (ks. myös Huhtinen ym. 1994, 161).

3. Tutkimus etenee aineiston ehdoilla.
4. Tutkittava ihminen kokemuksineen tavoitetaan juuri tämän omassa koetussa maailmassa (ks. myös Huhtinen ym. 1994, 166). Tämä merkitsee yksilökohtaisuuden säilyttämistä mahdollisimman pitkään (Perttula 1995b, 102).
5. Ontologisen analyysin perusteella valittujen usean tutkimusmenetelmän käyttö.
6. Tutkijayhteistyön systemaattisuus ja ankaruus.
7. Tutkija reflektoi ja raportoi tutkimuksessaan, mikä merkitys tutkimukselle on sillä, että hän myös itse tajunnallisena olentona on tutkimustyönsä subjekti.
8. Tutkija tuntee henkilökohtaisen vastuullisuutensa tutkimuksen suorittamisessa.

Edellä olevat kriteerit koskevat Perttulan (1995b) mukaan myös fenomenologista kokemuksen tutkimista. Siinä luotettavuuden arvioinnin keskeinen lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Tämä merkitsee sitä, että tutkijan on pyrittävä kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta. Sitä ei saa esimerkiksi muuttaa numeeriseksi tai jäsentää jonkun etukäteisteorian perustalta. Aineistonhankintatilanteessa tutkija ei myöskään saa vaikuttaa niihin kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat esiin. Tähän tähtää mm. haastattelukysymysten avoimuus ja strukturoimattomuus. Tutkija tuskin koskaan pystyy näkemään 'puhtaita ilmiöitä', mutta tähän ja samalla tutkimuksen luotettavuuteen pyritään tutkimusmetodisin keinoin (esim. sulkeistaminen). (Perttula 1995b, 65, 104, 105.)

Tässä tutkimuksessa sitoudumme fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Tutkimuksemme luotettavuuden arviointiin soveltuvat parhaiten Perttulan edellä luetellamat kriteerit, joista tärkeimpänä pidämme tutkittavan ilmiön ja käytettyjen menetelmien vastaavuutta eli tutkimuksen adekvaattisuutta.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus valmistui noin vuoden kuluessa sen aloittamisesta. Prosessi eteni alustavien ongelma- ja metodihahmottelujen kautta näiden lopulliseen muotoutumiseen ja raportointiin. Tähän 'matkaan' sisältyi sekä ahdistusta tuottavia (toisaalta asioita selkiyttäviä) pysäkkiäikoja että hetkiä, jolloin ajatukset ja oivallukset liikkuvat mielessä reippaammin ja tutkimustyö saattoi tuolloin ottaa isomman askeleen eteenpäin. (Liitteessä 1 on nähtävillä tutkimuksen kulku kokonaisuudessaan pääpiirteittäin.) Hahmotamme tässä kappaleessa ongelmien muotoutumisen sekä menetelmälliset ratkaisut aineiston hankinnassa ja sen analyysissa. Valintojamme olemme perustelleet osin jo edelliseen lukuun kokoamillamme inhimillisen kokemuksen tutkimuksen periaatteilla.

3.1 Tutkimusongelmat ja kohdejoukko

Tämän tutkimuksen innoittavana lähtökohtana on ollut kiinnostuksemme siihen, kuinka mielekkäänä kuudesluokkalaiset pitävät koulunkäyntiä. Erityisesti halusimme tietää, pätevätkö Ziehen käsitykset koulusta 'symbolisena tyhjiönä' (esim. Ziehe 1991) jo alasteella ja pystyykö koulu kilpailemaan sen ulkopuolisten oppimisympäristöjen kanssa. Aineiston koottuamme ja siihen alustavasti tutustuttuamme mainittu 'asetelma' ei tuntunut mielekkäältä. Aineisto ei paljastanut, että oppilaiden eri elämänalueiden kesken vallitsisi jonkinlainen kilpailutilanne tai ne olisivat eriarvoisessa asemassa hänen elämässään. Halusimme siis muuttaa alkuperäisiä tutkimusongelmiamme. Alasuutarin (1994) mukaan tällainen ennakkosuunnitelmien vaihtaminen on tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa.

Aineistosta eivät syystä tai toisesta nousekaan esille odotetut asiat tai ne osoittautuvat aineiston valossa itsestäänselviksi tai vääriksi. Lähtökohtia joudutaan tarkastamaan useasti. (Alasuutari 1994, 248.)

Tutkimusongelmiksemme muotoutuivat aineiston perusteella seuraavat :

1. *Mikä on peruskoulun kuudesluokkalaisten elämäntilanne?*

Haluamme tässä tutkimuksessa selvittää, mistä kuudesluokkalaisten elämä koostuu. Puhumme arkikielellä tähän viitattessamme eri elämänalueista. Lisäksi haluamme tietää, mitä merkityksiä kuudesluokkalaisten kokevat näillä eri elämänalueilla olevan elämässään. Elämäntilanteen eli tilanteen käsitettä selvitämme tarkemmin kappaleessa 5.1.

2. *Mikä on koulun asema ja merkitys kuudesluokkalaisten elämässä?*

Olemme kiinnostuneita erikoisesti yhden kuudesluokkalaisten elämänalueen, koulun, merkityksellisyydestä hänen elämässään. Emme vertaa koulun arvoa muiden elämänalueiden saamiin arvoihin ja merkityksiin. Kuvaamme kunkin elämänalueen merkitykset sellaisina, kuten ne aineistosta nousevat.

Tutkimamme oppilaat ovat keskisuomalaisia peruskoulun ala-asteen kuudesluokkalaisten. Aineistonkeruun kahteen ensimmäiseen vaiheeseen (piirustus ja aine) osallistui kaikkiaan 24 oppilasta. Haastattelu tehtiin näistä yhdelletoista. Lopullisten ongelmien ja metodivalintojen varmistuttua valitsimme tutkittaviksemme kahdeksan, kaikissa kolmessa aineistonkeruuvaiheessa mukana ollutta kuudesluokkalaista. Kumpaakin sukupuolta on yhtä paljon. Fenomenologisen otteen luonteen perusteella ei oppilaiden suurella tai pienellä lukumäärällä sinänsä ole merkitystä. Valintamme kriteerinä käytimme sitä, miten hyvin tutkittavat olivat osanneet ilmaista itseään aineistomateriaaleissa. Näin halusimme varmistaa aineiston riittävän laajuuden ja rikkauden. Halusimme tyttöjä ja poikia yhtä paljon, koska emme halua tutkimuksemme olevan sukupuolipainotteinen.

Tutkijoiden esiymmärrys

Ihminen tutkijana on sisäistänyt kulttuurinsa arvot, tutkimustarpeet ja odotukset. Nämä ovat mukana tutkijan ennakoasenteina ja -käsityksinä eli esiymmärryksenä hänen tutki-

mustyössään. Tutkija on siis sidoksissa kulttuuriseen todellisuuteensa, jonka ulkopuolelle hän ei voi päästä. Nämä kätkeytyksiä tutkimukseen osallistuvat tekijät vaikuttavat olennaisesti tutkimuksen tuloksiin ja siksi tutkijan on tultava niistä tietoisiksi. (Rauhala 1990, 57.)

Olemme tutkijoina halunneet tiedostaa oman esiyymmärryksemme. Haluamme tunnistaa tutkimaamme ilmiöön (kuudesluokkalaisten elämään) liittämämme merkitykset ja teoreettisesti tai muulla tavoin latautuneet ennakkokäsitykset ja sulkeistaa ne tutkimusprosessin ajaksi (vrt. Perttula 1995b, 69-71). Pohdimme yhdessä niitä käsityksiä, joita meillä on kuudesluokkalaisten elämästä ja heidän koulusuhteestaan. Koska käsityksemme jostain syystä olivat melko lailla yhtenevät, esitämme ne tässä meille molemmille yhteisenä, tämän tutkimuksen taustana olevana esiyymmärryksenä. Itse olemme olleet kuudennella luokalla yli 20 vuotta sitten. Irman lapsista yksi on tutkimusvuonna kuudesluokkalainen. Ilpon lapset eivät ole vielä kouluiässä. Molemmat olemme jonkin verran opettaneet kuudesluokkalaista ala-asteella.

Käsityksemme mukaan kuudesluokkalainen elää varhaisnuoruutta. Monilla on jo murrosiän piirteitä, mutta useimpia kiinnostaa leikki vielä kovasti. Kaverit ovat tärkeitä tämänikäisille. Poikia kiinnostaa erityisesti urheilu ja pelit. Kuudesluokkalaisten ovat iässä, jolloin musiikkia kuunnellaan paljon ja katsotaan televisiota tai pelataan tietokoneella. Kaupungeissa aikaa kuluu enemmän harrastuksissa ja kavereiden kanssa. Maalla tai siellä, missä on pitkät etäisyydet, nuoret ovat enemmän kotipiirissä ja osallistuvat myös kodin töihin. Kotona alkaa ilmaantua jo pieniä erimielisyyksiä vanhempien kanssa. Näitä saattavat aiheuttaa mm. rahan käyttö tai valvominen.

Koulussa kuudesluokkalaiset näkevät kavereita ja se on heistä mukavaa. Koulua he käyvät enimmäkseen siksi, koska sitä on pakko käydä. Näin kouluun suhtautuvat eivät tee mielellään läksyjään ja he 'morkkaavat' koulua puheissaan. Jotkut kuudesluokkalaiset tykkäävät olla koulussa. Heistä on mukavaa läksyjen teko ja kouluun lähteminen - ehkä kavereitten tai jonkun muun takia. Yleensä tämänikäiset eivät näe koululla olevan suurta merkitystä tulevaisuuden kannalta. Joku on sen keksinyt ja sitä kuuluu heidän käydä.

Ziehen teoria koulun merkityksettömyydestä modernisoituneen yhteiskunnan nuorille ei ehkä pidä paikkaansa vielä ala-asteella tai muutenkaan Suomessa, missä nuorten 'henkinen levottomuus' ei vielä ole niin rajua kuin saattaa olla esimerkiksi

Keski-Euroopassa. Osittain hänen käsityksensä, esimerkiksi tympääntyminen joihinkin koulukäytäntöihin, koskee varmasti jo oman kulttuurimme ala-asteikäisiä.

3.2 Aineiston hankinta

Patton (1990) pitää kenttätyötä laadullisen tutkimuksen keskeisimpänä aktiviteettina. Kentälle meno merkitsee suoraa ja henkilökohtaista yhteyttä tutkittaviin heidän omassa elinympäristössään. (Patton 1990, 46.) Laadullinen tutkimusaineisto on pala tätä tutkittavaa maailmaa, näyte tutkimuksen kohteena olevasta kulttuurista. Tätä aineistoa voidaan tarkastella yleensä monella eri tavalla. Jos tutkitaan merkityksiä, sitä, miten ihmiset hahmottavat erilaisia asioita, aineistona tulee olla tekstiä, jossa he kertovat asioista omin sanoin. (Alasuutari 1994, 73, 74.) Myös Perttula (1995b, 14) painottaa tajunnallisten merkityssuhteiden tutkimuksessa aineiston kvalitatiivisuutta ja sitä, että se on säilytettävä sellaisena koko tutkimusprosessin ajan.

Harkinnanvaraisen satunnaisotannan (Patton 1990, 182-183) periaatteen mukaan valitsimme tutkimukseemme sisällöllisesti kiinnostavia tapauksia voidaksemme kuvata aineistosta nousevaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti ja rikkaasti, kuitenkin laajasti yleistämättä.

Tähän tutkimukseen hankimme tutkittaviltamme aineistoa kolmella eri tavalla, piirustuksella, aineella ja teemahaastattelulla. Näin pyrimme saamaan mahdollisimman kattavan aineiston oppilaiden kokemuksista ja niihin liitetyistä merkityksistä.

Teemahaastattelu kvalitatiivisena aineistonkeruumenetelmänä

Valitsimme teemahaastattelun yhdeksi menetelmäksi aineiston hankinnassa, koska sillä on ominaisuuksia, jotka tekevät siitä erikoisen sopivan juuri laadulliseen ihmistutkimukseen. Oletamme, että kuudesluokkalaisilla on henkilökohtaisia kokemuksia ja elämyksiä omassa elämismaailmassaan, omassa ympäristöissään. Teemahaastattelu antoi meille mahdollisuuden riittävässä laajuudessa päästä sisälle näihin oppilaiden kokemuksiin ja kuvata tutkittavaan ilmiöön liittyviä merkityksiä. (Ks. Hirsjärvi, Hurme 1985, 36.)

Teemahaastattelu on ns. puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jolloin haastateltavan annetaan puhua vapaasti asiasta omien kokemustensa ja kiinnostuksensa mukaan ja tutkija

pyrkii pitämään huolen siitä, että häntä kiinnostavat, etukäteen määritellyt teema-alueet tulevat kartoitetuiksi. (Hirsjärvi, Hurme 1985, 35, 37, Grönfors 1985, 106.) Poikkeaminen etukäteen suunnitellusta teemarungosta on kuitenkin sallittua, jopa toivottavaa, haastattelu-tilanteen pitämiseksi avoimena ja joustavana, kentältä tuleville vaikutteille alttiina (Grönfors 1985, 45).

Tutkijalta vaaditaan haastattelun onnistumiseksi ominaisuuksia, joita ovat mm. kiinnostus ihmisten käyttäytymiseen, herkkyys käyttäytymisvihjeille, kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja empatia haastateltavaan nähden (Hirsjärvi, Hurme 1985, 51, 52). Tutkittavissa ei saa luoda jyrkkiä ennakkokäsityksiä tai tiedostamattaan ohjata heidän mielipiteitään (Grönfors 1985, 53). Perttula (1995b, 65) edellyttää onnistuneelta, luotettavaalta tutkimushaastattelulta sitä, että tutkittavat voivat kuvata juuri niitä kokemuksia, jotka he arkielämässään tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittävät. Kommunikaation on oltava luontevaa. Haastattelu tulee nähdä vuorovaikutustilanteena, jossa tutkijan on huomioitava haastateltavan erityislaatu ja muotoiltava kysymykset niin, että molemmat osapuolet tajuavat ne samalla tavalla. (Hirsjärvi, Hurme 1985, 78, 84, 85.) Vuorovaikutuksellisuus on myös Perttulan (1995b, 68) mukaan tutkimushaastattelun väistämätön ominaispiirre ja se tulee tutkimusprosessissa huolellisesti tunnistaa ja eritellä.

Tässä tutkimuksessa olimme ennen kentälle menoa hahmottaneet haastattelurungon ja ne kysymykset, joihin toivoimme saavamme vastaukset. On huomattava, että haastattelun runko ja sisältöalueet muodostettiin alunperin alkuperäisen ongelman mukaan, minkä tarkoitus oli kartoittaa oppilaiden kokemuksia koulussa ja sen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Aineiston koottuamme tutkimusongelma hahmottui uudelleen, mutta haastattelurunko kattoi mielestämme ne olennaiset alueet, joiden puitteissa tutkimuksen oli määrä edetä. Tiukka pitäytymisemme valituissa teemoissa ja etukäteinen päättäminen sen suhteen, minkä ilmiön teemat yhdessä muodostavat, ei Perttulan (1995b, 112) mukaan sovi fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Emme tuossa vaiheessa kuitenkaan olleet vielä selvillä siitä, millä tavalla aineistoa lähestyisimme, joten emme osanneet kiinnittää asiaan huomiota. Joka tapauksessa haastattelu-teemat kattavat mielestämme laajalta alueelta kuudesluokkalaisten kokemuksia.

Tutkimuskohteesta kerätty aineisto

Aineisto kerättiin toukokuussa 1996. Aineistonkeruu oli kolmivaiheinen:

1. Kuudesluokkalaisten piirustukset niistä asioista, joita heidän elämäänsä kuuluu tällä hetkellä. Pysyimme oppilaita kuvaamaan käsitekartan muodossa elämäänsä kuuluvia asioita, jotka eivät välttämättä olleet hyviä tai huonoja, vaan kaikkea, mistä heidän elämänsä muodostuu nykyään. Luokanopettajilta saamamme tiedon mukaan käsitekarttatekniikka oli tuttu tutkimukseemme osallistuneille oppilaille, mutta varmuuden vuoksi esitimme heille yksinkertaisen mallin kartan tekemisestä. Liitteessä 2 on nähtävissä tämä malli ja 'instruktio', jolla nämä käsitekarttamaiset piirustukset pyydettiin. Tutkimukseen valittujen oppilaiden piirustukset on sijoitettu sellaisenaan tähän tutkimusraporttiin osana tutkimuksen tuloksia.

2. Oppilaiden aineet otsikolla "Jos saisin itse päättää". Emme halunneet niinkään tietoa lasten tulevaisuudensuunnitelmista, vaan siitä, kuinka he haluaisivat elää tätä päiväänsä. Aikomuksemme oli saada selville, ovatko nuoret tyytyväisiä arkielämäänsä ja miten erityisesti koulu sijoittuu heidän haaveisiinsa. Käytämme tuloksia kuvaillessamme aineissa ilmenneistä asioista nimitystä 'haaveet'. Ohje, jonka oppilaat saivat ainekirjoituksen aluksi, on liitteenä 3. Alkuperäiset aineet (keksityin nimin) ovat puhtaaksikirjoitettuna liitteessä 5.

3. Teemahaastattelu (runko liitteenä 4). Haastattelu suoritettiin viimeiseksi. Valitsimme haastateltaviksi viisi maaseudun ja kuusi kaupungin kuudesluokkalaista. Tyttöjä heistä oli kuusi ja poikia viisi. Haastatteluun valitsimme aikaisemmissa aineistonkeruuvaiheissa hyvin elämäänsä kuvaamaan pystyneitä oppilaita. Haastattelun tarkoituksena oli syventää kuudesluokkalaisten elämänalueisiinsa liittämiä merkityksiä ja sisältöjä. Haastattelut nauhoitettiin ja kirjoitettiin puhtaaksi.

3.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analysoimiseksi ei ole olemassa mitään valmista muottia. Tärkeintä siinä on pysyä uskollisena aineistolle ja analysoida sitä oman tutkimuksen kannalta

tarkoituksenmukaisesti. (Patton 1990, 371, 372.) Induktiivinen analyysi etenee yksittäisistä havainnoista yleisiin malleihin ja teorioihin. Etukäteen ei määrätä, mitkä seikat tulevat tärkeinä nousemaan esille. Saatavia tuloksia tarkastellaan suhteessa niiden alkuperäisiin konteksteihin. (Patton 1990, 44, 45.)

Fenomenologisessa menetelmässä tutkiminen on 'polun kulkemista', jossa tutkijan eteneminen ajatustensa varassa, intuitio, tiedonhankinta ja analysointi monilla tekniikoilla on sallittua (Huhtinen ym. 1994, 161, 162). Perttula on kehittänyt menetelmän (ks. esim. Perttula 1995b, 68-95) laadullisen aineiston, lähinnä merkityksinä ilmenevän kokemuksen analysoimiseksi. Vaikka menetelmä on nimetty fenomenologisen psykologian analyysimenetelmäksi, soveltuu se hänen mukaansa yhtä hyvin kaikille tieteenaloille (mm. kasvatustieteeseen), joilla pyritään tavoittamaan ihmisen elämäntilanteeseensa liittämiä merkityksiä. Menetelmä antaa rungon laadullisen aineiston analyysille ja se on syytä muotoilla lopullisesti aina tutkittavan ilmiön mukaan (Perttula 1995b, 68).

Sovellamme tutkimusaineistomme analyysissa Juha Perttulan kehittämää menetelmää. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyritään löytämään tutkittavan ilmiön yksilökohtaiset merkitysverkostot. Toisessa vaiheessa on tarkoitus saavuttaa ilmiön yleinen merkitysverkosto. (Perttula 1995b, 94.) Perttula (1995b, 86) painottaa sitä, että toisen vaiheen tuloksena syntyvä yleinen ei saa irtautua yksilökohtaisista merkityksistä. Hänen mukaansa ihmisten kokemusten ainutkertaisuus ei luontevalla tavalla oikeuta yleisen kokemuksen muotoilua. Ihmisten yhteisten ominaisuuksien pohjalta voitaisiin kuitenkin perustella, että ihmisten kokemuksista on hahmotettavissa mielekkäältä tuntuva yleinen merkitysverkosto. Jos ihmisten elämäntilanteet ja keho ovat siis hyvin samankaltaisia, voivat niiden myötä syntyvät kokemukset myös muistuttaa toisiaan. Siksi niitä on mielekästä myös tutkimuksellisesti hahmottaa. (Perttula 1995b, 88, 89.) Yleisen etsimistä voi hänen mukaansa perustella myös tieteen tavoitteisiin liittyvällä pyrkimyksellä tavoittaa käsitteellisesti enemmän kuin yhtä ihmistä koskevaa yleistä tietoa. Tutkija etsii eri yksilöiden kokemusten samankaltaisuutta, ei samuutta. (Perttula 1995b, s. 181, 182.)

Analyysia varten valitsimme kerätystä aineistosta kahdeksan oppilasta (4 tyttöä, 4 poikaa), joilta jokaiselta olimme saaneet piirustuksen, aineen ja haastattelun. Tutkimuksesamme käytetyllä analyysimenetelmällä pyrimme saamaan vastauksia alla mainittuihin tutkimusongelmiimme. Analyysin vaiheet ovat seuraavat:

1. Kuudesluokkalaisten elämäntilanne (ongelma 1)

Ensimmäinen vaihe: Elämänalueiden yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.

1. Hahmotetaan jokaisen oppilaan piirustuksesta hänen keskeiset elämänalueensa.
2. Muodostetaan aineiston kokonaisuudesta (piirustus, aine, haastattelu) kootut oppilaiden elämänalueiden yksilökohtaiset merkitysverkostot.

Tässä vaiheessa kuvataan jokaisen oppilaan kohdalla erikseen hänen arkimaailmansa ja aineessa kuvatut haaveensa. Näissä ilmenevät asiat yhdistetään haastattelussa ilmeneviin merkityksiin eli aineisto tulee kokonaisuudessaan huomioiduksi. (Syvimmin merkitykset ilmenevät kunkin oppilaan haastattelussa. Oppilaat olivat ilmaisseet eri elämänalueiden merkitykset selkeästi, joten ne oli suhteellisen helppo poimia haastattelusta.)

Toinen vaihe: Elämänalueiden yleisten merkitysverkostojen muodostaminen

3. Jokaisen oppilaan elämänalueittaiset merkitysverkostot yhdistetään keskenään. Näin saadaan yleiset oppilaiden elämänalueittaiset merkitysverkostot (= harrastuksiin ja vapaa-aikaan/kotiin ja perheeseen/kavereihin/kouluun liittyvät merkitykset).

2. Koulun asema kuudesluokkalaisten elämässä (ongelma 2)

Lähtökohtana on kuudesluokkalaisten kouluun liittämät yleiset merkitykset (koulun yleinen merkitysverkosto). Oppilaiden kouluun liittämistä merkityksistä saamme vastauksia seuraaviin kysymyksiin, jotka ovat nousseet aineistosta:

1. Minkälainen paikka koulu on?
2. Viihdytkö koulussa, miksi?
3. Onko koulusta hyötyä/haittaa, mitä?
4. Minkälainen on hyvä koulu?
5. Miten muuttaisit koulua?

Kysymysten pohjalta muodostamme niitä vastaavat kouluun liitettyjen merkitysten sisältö-
alueet:

Koulu paikkana

Koulussa viihtyminen

Koulusta saatava hyöty/koulun haitat

Hyvä koulu

Näin muuttaisin koulua

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Kuudesluokkalaisten elämänaalueet

Oppilaiden piirustuksista, jotka ovat nähtävillä myös tässä raportissa, muodostimme seuraavat elämän erilaisia toimintoja luokittelevat sisältöalueet: *harrastukset ja vapaa-aika, koti ja perhe, kaverit ja koulu.*

Harrastukset ja vapaa-aika. Tähän sisällytimme mm. seuraavia asioita oppilaiden piirustuksista: televisio, kirjat, lukeminen, shoppailu, pelit, musiikin kuuntelu, soittaminen, urheilu, auringonotto, onkiminen, eläintenhoito, luonnon ihailu, tietokone ja sauna. Tähän alueeseen olemme sisällyttäneet lähinnä kaiken koulupäivän ulkopuolella tapahtuvan toiminnan.

Koti ja perhe. Monet nuoret olivat piirtäneet kodin sekä perheenjäsenensä. Tähän olemme lukeneet myös sukulaiset, mikäli ne oli mainittu. Tämä sisältöalue menee päällekkäin erityisesti vapaa-ajan kanssa, mutta tässä yhteydessä emme niinkään etsi nuoren erilaisia toimintoja kotona, vaan pyrimme kuvailemaan kodin ja perheen merkitystä hänelle. Toisin sanoen sitä, minkälaiset siteet nuorella on omaan kotiin ja perheeseen.

Kaverit. Kaverit oli piirretty tai kirjoitettu melkeinpä jokaiseen piirustukseen. On huomattava, että tämä elämänaalue menee osin sisäkkäin koulun ja harrastusten kanssa, koska niissä tavataan kavereita. Otimme tämän kuitenkin omaksi luokakseen, koska halusimme selvittää myös nuorten kavereihinsa liittämiä merkityksiä erikseen.

Koulu. Koulu oli selkeästi piirretty ja/tai kirjoitettu piirustuksiin yhtä koehenkilöä lukuun ottamatta. Koulun olimme päättäneet ottaa joka tapauksessa yhdeksi sisältöalueeksi ja tarkemman tutkimuksen kohteeksi, vaikka sitä ei olisi esiintynyt piirustuksissa. Tulevina luokanopettajina olemme itse asiassa sitä kiinnostuneempia tutkimaan oppilaiden tunteuksia koulusta mitä vähemmän he siitä spontaanisti kertovat tai tuovat muuten julki.

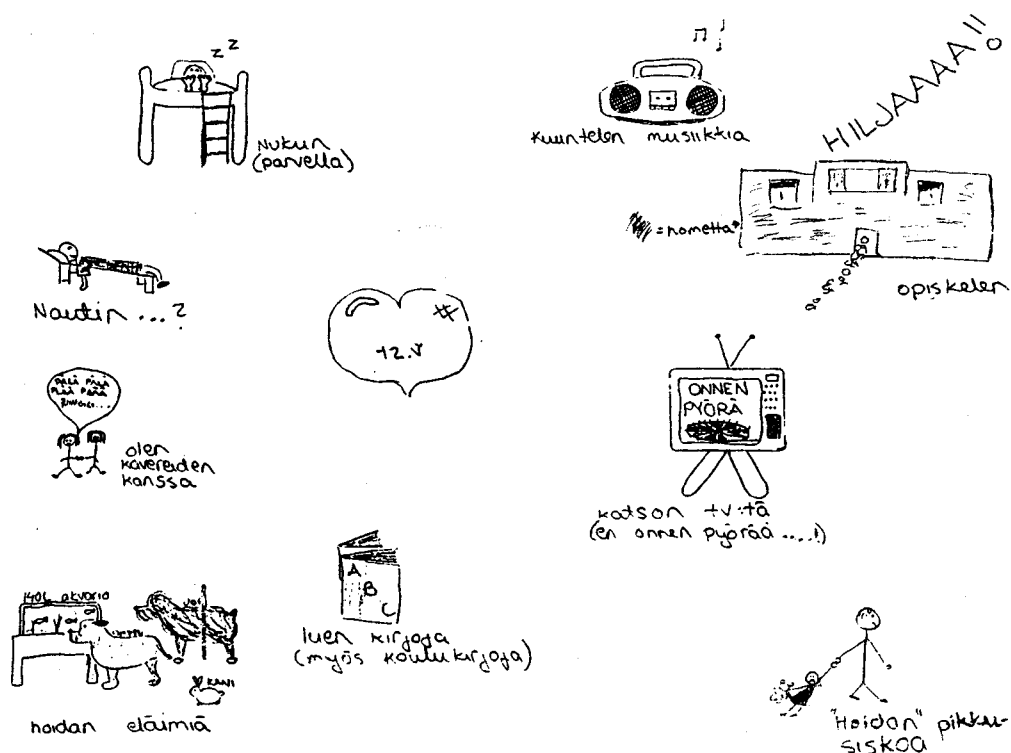
Näiden elämänalueiden lisäksi oli joissakin piirustuksissa elämään liittyviä toiveita tai mielipiteitä. Emme muodostaneet näistä omaa aluettaan, koska niitä oli niin vähän. Nämä on kuitenkin huomioitu lopullisessa yksilön elämänalueitten merkitysten hahmottamisessa. Elämänalueiksi muotoutuivat aikaisemmin teemahaastattelun rungoksi suunnittelemamme alueet. Emme pyrkineet tähän tietoisesti, näin vaan kävi. Jos tähän jotain selitystä haluaisi löytää, se voisi olla tutkijoiden (ja yleensäkin aikuisten) intuitiivinen kyky hahmottaa nuoren elämään kuuluvia asioita. Olemmehan itsekin olleet joskus nuoria. Toisella tutkijoista on sitä paitsi itsellään tutkittavien ikäinen poika, mikä osin auttaa hahmottamaan nuoren maailmaa.

4.2 Kuudesluokkalaisten elämänalueiden yksilökohtaiset merkitykset

Esitämme aineistomme keksittyjen etunimien mukaisessa aakkosjärjestyksessä. Jokaisesta tutkittavasta esitetään koko aineisto hankitusjärjestyksessä, yhtenä kokonaisuutena kukin vuorollaan. Tällä pyrimme auttamaan lukijaa muodostamaan kokonaiskuvan yksittäisestä oppilaasta. Oppilaan tämän hetken elämäntilannetta kuvaavan piirustuksen olemme kopioineet, lukuun ottamatta nimeä, pienennettynä sivulle sopivaksi. Olemme vahvistaneet joitakin piirustuksen kuvia ja tekstejä selvyuden vuoksi. Aineista, joissa oppilas kertoo haaveistaan ja toiveistaan, olemme poimineet keskeisimmät teemat ja muodostaneet niistä yksinkertaisen käsittekartan. Aineet löytyvät myös liitteinä raportin loppuosasta. Olemme kommentoineet lyhyesti arkielämän ja haaveiden yhteensopivuutta ja liittäneet myös suoria lainauksia oppilaiden aineista. Elämänalueiden yksilökohtaiset merkitykset syventyvät ja täsmentyvät lopuksi haastatteluaineistolla.

HELI

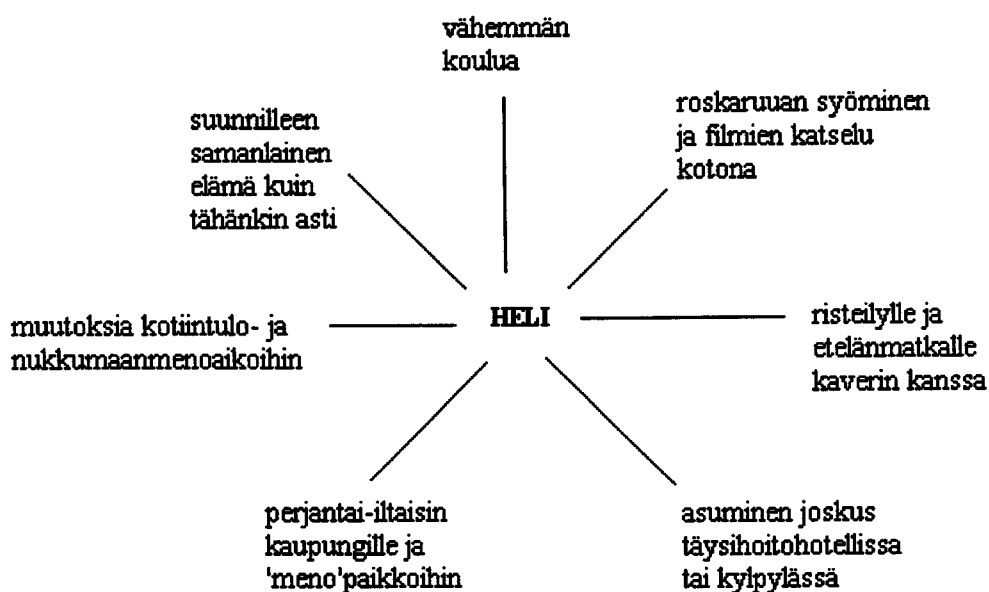
Arkielämä



KUVA 1 Helin arkielämä

Helin elämään kuuluu tällä hetkellä koulunkäynnin lisäksi kavereiden kanssa oleskelu, pikkusiskon hoitaminen, kotieläimet, musiikin kuuntelu, television katselu, kirjojen lukeminen ja nautiskelu. Mikään näistä elämänalueista ei nouse piirustuksessa toinen toisensa yläpuolelle. Mielenkiintoista on kuitenkin, että koulukin on saanut ilmettää ja elämää. Sitä ei ole mainittu pelkästään nimeltä.

Haaveet



KUVIO 1 *Helin haaveet*

Helin haaveet ja arki eroavat toisistaan selvästi. Heliä vaivaa hänen alaikäisyytensä, mikä estää häntä toteuttamasta monia haaveitaan. Häntä kiinnostaisi monenlainen itsensä hemmottelu niin kotimaassa kuin ulkomaillakin. Aineen alussa hän toisaalta toteaa haluavansa elää suurinpiirtein samanlaista elämää kuin tähänkin asti.

“Eläisin suunnilleen samanlaista elämää, kun tähänkin asti...Olisi tietysti hauska mennä perjantai-iltaisin kaupungille ja kaikkiin “meno”paikkoihin, mutta kun olen alaikäinen...Koulua kyllä voisi vähän vähentää, mutta ei kuitenkaan liikaa.”

Haastattelussa syventyneet elämänalueiden merkitykset

Haastattelupaikkana oli häiriötön luokkahuone ja haastattelutilanne oli välittömän tuntainen. Heli vastaili luontevasti ja avoimesti kysymyksiin.

Harrastukset ja vapaa-aika. Heli viettää vapaa-aikaansa mielellään *“kavereitten kanssa ja kaupungilla...me vaan pyöritään siellä ja jutellaan ja istuskellaan...ja katsellaan muita porukoita”*. *“Ei mulla oo mitään harrastusta”*, Heli toteaa ja pysyy kannassaan. Näyttele-

minen kuitenkin kiinnostaisi häntä: *“Ois kiva oppii näyttelee joskus yhtä hyvin kun Mel Gibson”*. Televisiota hän katselee melko vähän, yleensä *“Melrose Placen ja jotkut elokuvat”*. Musiikin kuunteluun kelpaa ’heviä’ kevyemmät kappaleet.

Koti ja perhe. Heli viihtyy kotonaan ja hoitaa mielellään pikkusiskoaan, jonka hän hakee koulun jälkeen päiväkodista: *“kyllä mä oon kotonakin aika paljon...hoitelen pikkusiskoo...musta on kiva katella, kun mä haen pikkusiskoo hoidosta ja sit näkee kun ne leikkii”*. Perhe on Helille tärkeä, mutta *“kaupungilla sais olla enemmän eikä tartteis olla kotiintuloaikoja...tai kyllähän sitä pitää olla mut sais olla kauemmin”*. Hyvässä kodissa on *“hyvä ilmapiiri ja kannustusta pitäis olla”*. Heli asuisi sekä maaseudulla (*“...maalla ei oo pakokaasuja ja kaikkee saastaa...”*) että kaupungissa (*“...mut kaikki kaverit on sit kaupungissa...täällä on enemmän tekemistä”*).

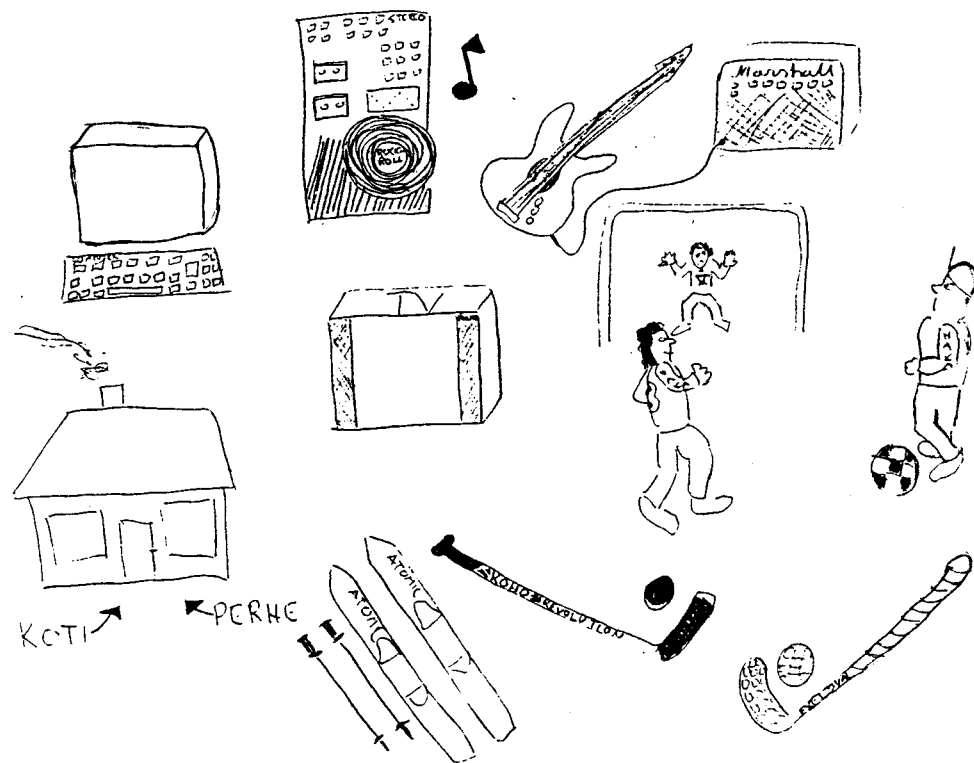
Kaverit. Kaverit ovat Helille tärkeitä niin vapaa-aikana kuin koulussakin. *“Kavereitten kanssa”* kuluu suurin osa Helin vapaa-ajasta ja koulussakin *“mukavinta”* on kavereiden tapaaminen. Ilman kaveria Heli ei lähtisi myöskään haaveilemilleen hemmottelumatkoille. Kavereiden vuoksi kaupunki on mieluisin asuinpaikka.

Koulu. Koulu on Helin mielestä ihan mukava paikka, vaikka sitä voisi hänen mielestään vähentää ainakin niiltä osin, kun käsitellään vanhoja asioita. Heli ajattelee, että koulussa *“oppii ainakin ammattia varten tai opiskelupaikkaa”*. Näyttelijän ammatti kiinnostaa Heliä ja hän tietää tarvitsevansa taitoja itsensä monipuoliseen ilmaisuun. *“No äikässä oppii ainaski ilmaisutaitoa tai oppeis, jos meillä ois sitä enemmän ja onhan sitä kaikenlaista esiintymisjuttuu muutakin, niinku ryhmätyöt ja sellaset”*. Heli on ajatellut hakeutua *“johonkin näytelmäkerhoon”*, jonka kautta voisi sitten aikanaan ponnistaa vaikka teatterikorkeakouluun. Pikkusiskon hoitamisesta hän on saanut kimmokkeen myös lastenhoitoalalle kouluttautumisesta (*“...ehkä musta vois tulla näyttelijä tai sitten joku lastenhoitoala kiinnostaa...”*). Helin mielestä hyvässä koulussa *“pitäis olla hyvä opetus ja sit sais olla hyvät paikat ja ilmapiiri ja vähemmän hometta”*. Koulussa häntä harmittaa *“tiukat ja vanhat opet, sellaset vanhanaikaset. Sit ärsyttää kans sellaset tiukat säännöt...Sääntöjä vois löysentää ja vähentää. Pitäis olla vähemmän sääntöjä ja vapaampaa. Sais kulkee vähän muuallakin”*. Parasta koulussa on kaverit.

Heli yllättää lukijan käännteillään. Arkielämän kuvailu ja aineen haaveet sopivat huonosti yhteen. Haastattelussa Heli palaa jälleen maan pinnalle ja myöntää olevansa melko tyytyväinen tämän hetkiseen elämäänsä. Joitakin arkielämäänsä tälläkin hetkellä kuuluvia toimintoja, kuten kaupungilla oleskelua, hän haluaisi tehdä enemmän.

JESSE

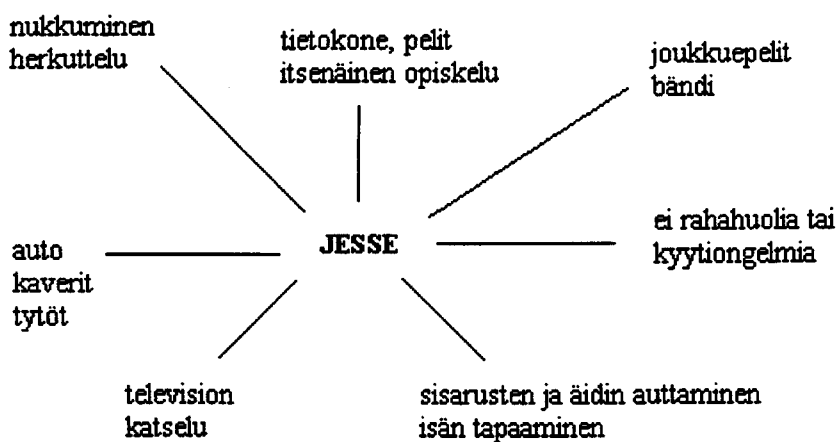
Arkielämä



KUVA 2 Jessen arkielämä

Jessen piirustuksessa näyttävät nousevan voimakkaasti esille harrastukset, erilaiset urheilulajit ja musiikki (kuuntelu ja soittaminen). Aikaa kuluu myös television ja tietokoneen parissa. Koti ja perhe ovat olennainen osa hänen maailmaansa.

Haaveet



KUVIO 2 Jessen haaveet

Jesse haluaisi nukkua aamulla pitkään ja nautiskella herkullisen aamiaisen rauhassa. Koulutehtävänsä hän tekisi mielellään kotona tietokoneen avustuksessa ja hankkisi sillä itsenäisesti tietoa. Koulussa voisi käydä sitten kokeet tekemässä itse valitsemallaan ajalla. Koulun loputtua hän pyrkisi jatko-opiskeluun ja haluaisi tämänkin toteuttaa mahdollisimman itsenäisesti. Opiskelut hän järjestäisi vapaa-ajan ja harrastusten rytmiin sopivaksi. Vapaa-aikana Jesse mielellään harjoittelisi valtion lahjoittamin varoin joukkueensa kanssa, hyvissä olosuhteissa. Monia lajeja harrastavalla joukkueella ei olisi myöskään kyyditysongelmia. Bändin Jesse haluaisi perustaa kavereittensa kanssa ja ympäri maailmaa tehtävät keikat toisivat runsaasti rahaa. Rankkojen ja mieluisten päivien jälkeen Jesse ajelisi *“tilanteeseen parhaiten sopivalla”* autolla ja tapailisi kavereita, myös tyttöjä. Sitten voisi pelaila tietokoneella ja katsoa myöhään televisiota. Omia perheenjäseniä Jesse ei unohda myöskään haave-elämässään.

“Veljeäni ja siskoani auttaisin rahallisesti mikäli olisi tarve. Äitille palkkaisin pari apulaista ja mielelläni tapaisin isääni myös taivaassa.”

Jessen haaveista voi huomata, että hän haluaisi toteuttaa rakkaita harrastuksiaan, urheilua ja soittoa, tehokkaammin ja mielekkäämmällä aikajärjestelyllä kuin nykyään. Koti on hänelle edelleen tärkeä ja hänen sydäntään lämmittäisi äidin ja sisarusten auttaminen. Isäänsä hän ikävöi. Koulua ei näy Jessen piirustuksessa, mutta haaveet paljastavat, että se

on hänelle tärkeä. Hän haluaa kouluttautua pitkälle ja mahdollisimman itseohjautuvasti. Tämän toteuttamisessa tietokone tuntuu olevan keskeisellä sijalla.

Haastattelussa syventyneet elämänaalueiden merkitykset

Haastattelupaikka oli rauhallinen koulun pieni keittiö. Jesseä jännitti alussa kovasti, mutta kun juttelimme ensin vähän muita asioita, hän pystyi rentoutumaan ja vastaili avoimesti.

Harrastukset ja vapaa-aika. Urheilun, soiton ja tietokoneen lisäksi Jessen harrastukseksi ilmeni askartelu. Näitä hän tekee siksi, että ne miellyttävät häntä. Kaikkia näitä hän pyrkii harrastamaan mahdollisimman paljon, niin paljon kuin aikaa jää. *“Jalkapalloa pelataan kesällä kolme kertaa viikossa ja sählyä pelataan talvella kerran viikossa suunnilleen.”* Harrastusten parissa kasvaa kunto ja ne auttavat tulemaan *“paremmin toimeen muitten kanssa”*. Jääkiekkoilijat ja muut urheilijat ovat henkilöitä, joista Jesse ottaa mallia elämänsä. Urheilua hän haluaa harrastaa aina, mutta ei siitä kuitenkaan tule ilmeisesti hänen ammattiaan. Saamansa käyttörahat Jesse haluaa säästää ja ostaa niillä *“sitten jotain isompaa”*.

Koti ja perhe. Koti on tärkeä Jessen elämässä. Se on paikka, missä hän viihtyy parhaiten ja missä hän myös viettää eniten aikaansa, vaikka on paljon kavereittenkin kanssa. Hyvä koti on *“lempeä, ei kovin ankara”*. Jesse asuisi mieluiten maalla, vaikka kaupungissa olisi tietysti kaikki harrastusmahdollisuudet lähempänä.

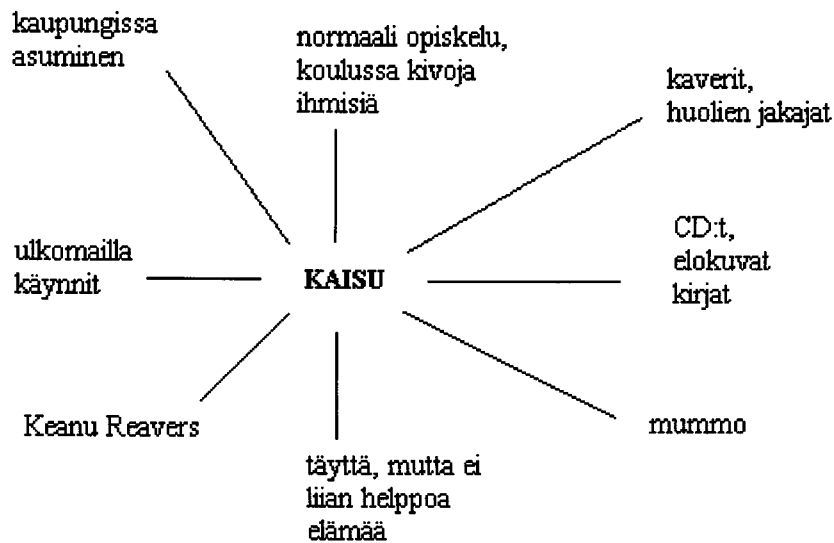
Kaverit. Jessen aikaa kuluu paljon kavereiden kanssa sekä koulussa että harrastuksissa. Hän ei osaa eritellä syytä, miksi on hyvä, että on kavereita. Hän kokee ne joka tapauksessa tärkeinä. Se, että *“on ihmisten kanssa”*, opettaa tulemaan toimeen muiden kanssa.

Koulu. Jesse viihtyy koulussa, koska siellä näkee kavereita. Koulusta on hyötyä, koska *“saahan työpaikka ja tietoo kasvaa”*. Koulu on hänelle tärkeä ja siksi hän pyrkii tekemään läksynsäkin kunnolla. Hyvät numerot innostavat. Osan koulussa opittavista asioista voi oppia muualla, mutta ei aivan kaikkea. Koulusta ei ole varsinaista haittaa, mutta *“kyllä se välillä aina tyhmältä tuntuu”*. Tylsää on *“ainainen kouluun lähteminen ja läksyt ja muutenkin”*. Tietokoneopetusta Jesse haluaisi kouluun lisää. Hyvä koulu on *“semmonen,*

missä on hyvät opettajat”. Hyvä opettaja *“ei ole turhan ankara”* eikä anna paljon läksyjä. Jessellä ei ole mielessä koulukokemusta, josta hän haluaisi kertoa.

Haastattelun perusteella voi sanoa, että Jesse pystyy tekemään elämässään haluamiaan asioita melko hyvin. Toisaalta aineessaan hän paljasti, että hän harrastaisi musiikkia ja urheilua laajemmassa mittakaavassa kuin nykyään pystyy. Rahaa voisi aineen perusteella myös olla enemmän käytössä. Muita erilaisuuksia verrattuna aikaisempaan aineistoon ei juuri ilmennyt. Jesse arvostaa kotia ja harrastuksia ja se on parasta hänen elämässään. Elämässä on tärkeää myös koulu ja se että tulee toimeen toisten ihmisten kanssa.

Haaveet



KUVIO 3 Kaisun haaveet

Kaisu haluaisi muuttaa kaupunkiin asumaan. Siellä hän haluaisi opiskella ja viettää mielekästä nuoren ihmisen elämää, johon kuuluisivat edelleen kaikki ne asiat, jotka hän piirustuksessaankin tuo esille. Epäkohtia ei kuitenkaan olisi: Koulu alkaisi myöhemmin ja siellä olisi vain mukavia ihmisiä. Kavereiden kanssa saisi olla mielin määrin, samoin katsoa elokuvia ja ostaa kirjoja ja CD -levyjä. Ulkomaille olisi hyvä päästä välillä *“tuulet-tumaan”*. Mummoa Kaisu ei missään tapauksessa hylkäisi. Hän haluaa kohdata myös elämän vaikeudet siihen kuuluvina asioina.

“Mutta olisi hankalaa olla ilman mitään vaikeaa, koska se olisi liian helppoa.”

Haastattelussa syventyneet elämäntilanteiden merkitykset

Kaisun haastattelu tapahtui rauhallisessa opettajienhuoneessa. Kaisu oli muihin maaseudun haastateltaviin nuoriin verrattuna fyysisesti ja henkisesti ehkä muita samanikäisiään edellä. Alussa Kaisu vähän jännitti haastattelun sisältöä, mutta vapautui pian alkuun päästyämme ja puhui paljon. Hänellä oli selvät mielipiteet asioista.

Harrastukset ja vapaa-aika. Kaisu yrittää lukea, käydä elokuvissa ja kuunnella musiikkia niin paljon kuin mahdollista, koska hän pitää niistä ja ne ovat hänelle tärkeitä asioita. Hän lukee *“päin mäntyä”* -kirjojen lisäksi esimerkiksi historiallisia nuortenromaaneja, joissa on oma viehätyksensä ja ne auttavat esimerkiksi koulun kokeissa häntä valtavasti. Asiat jäävät paremmin mieleen. Kaisu mainitseekin lukevansa tällaisia kirjoja *“ihan sivistyksen kannalta”*. Televisiosta Kaisu katselee mielellään muita ohjelmia kuin *“sadistisia tappoleffoja”*. Tietokoneella hän pelaa päivittäin ja kirjoittelee sillä myös erilaisia *“juttuja”*, missä asiassa tietokone on hänen mielestään oiva apuväline. Musiikissa *“uppoo melkein kaikki, paitsi mitä niitä nyt on Eija Sinikkaa ja Arja Korisevaa...kaikki niinku tekno ja kaikki sellanen menee kans”*. Kaisu ei ota kenestäkään elämäänsä erityisesti mallia, mutta hän kyllä ihailee esimerkiksi joitakin näyttelijöitä, mikä hänen mielestään on *“varmaan ihan normaalia”*. Kaisulle oma raha merkitsee sitä, että pystyy säästämään ja ostamaan tarvitsemiaan tavaroita: *“Pystyn säästämään. Ostin omilla rahoilla itelleni videot ja stereot. Tein meidän porukoille hommia ja sain tuntipalkan. Sitte kävin kasviksia myymässä”*. Kaisun viikonlopuista kuluu suuri osa mummolassa kaupungissa.

Koti ja perhe. Perhe, kun *“se ei oo ilkee”*, on tärkeä Kaisulle. Joskus sisarukset ottavat päähän. Se ei ole myöskään mukavaa, kun isä ei tahdo aina päästää häntä lähtemään omille reissuilleen: *“...kun se ei päästä ikinä mihinkään tai se päästää, mutta se on heti että voi että, ei kai sulle satu jotain”*. Hän viihtyy kuitenkin kotona, samoin kuin mummolassa erityisesti, koska mummolalla on häneen *“niin rauhoittava vaikutus”*. Mummon kanssa hän käy kaupungilla syömässä ja elokuvissa sekä leipoo. Pappa on Kaisulle etäisempi. Hyvä perhe on *“sellanen, että se yrittää ainakin kestää toisia, semmonen, mikä ymmärtää, jos on vaikeeta eli osaa pitää suunsa kiinni, kun ottaa pannuun”*. Maalla on parempi asua kuin kaupungissa, koska maalla ei ole huumeita tai vastaavia ongelmia. Kaupungissa olisi toisaalta *“enemmän porukkaa ja mahdollisuuksia tehdä asioita ja harrastusmahdollisuuksia”*.

Kaverit. Kaisulla on paljon hyviä ja tärkeitä asioita elämässä ja yksi niistä on kaverit. Hän tasapainottelee ajankäyttönsä siten, että on sopivasti perheen ja kavereiden kanssa. Ilman kavereita olisi tosi tylsää: *“Olis hirveetä olla yksinään, kun ei vois puhuukaan kenellekään”*. Kaverit jakavat huolia Kaisun kanssa.

Koulu. Koulu on Kaisun mielestä *“ihan okei”* ja hän viihtyy siellä enimmäkseen, varsinkin sen vuoksi, että siellä on kavereita. Joskus ovat *“oppiaineetkin ihan mukavia”* ja se on kivaa, että *“me pystytään jotain tekemään yhdessä täällä”*, vaikka se ei aina onnistukaan. Koulusta on se hyöty, että siellä oppii *“tulemaan toimeen muitten kanssa”*, kommunikoidaan oikealla tavalla. Koulussa oppii myös *“lukemaan, kirjoittamaan ja tällästä kaikkee...historiaa”*. Kouluaineita ei olisi helppo oppia muualla, sillä se vaatisi *“hirveätä lukemista koko ajan”*. Kommunikointitaitoja ja ihmisten arvostamista oppii Kaisun mielestä yleensäkin elämässä: *“Ne oppii matkan varrella tai sitten ei”*. Tulevaan ammattiin valmistuminen vaatii paljon kouluttautumista ja tahdonlujuutta. Koulusta ei ole Kaisulle periaatteessa haittaa, vaikka siellä *“pännii, että pitää olla koko ajan varuillaa, että joku on niskassa kiinni, sillee mollaamassa”*. Koulukirjat eivät ole aina mielekkäitä lukea. Hyvässä koulussa kaikki tulee toimeen toistensa kanssa eikä kukaan häiritse toisia. Opettajalle pitää saada sanoa myös oma mielipiteensä. Kaisulle on jäänyt koulukokemuksista erikoisesti mieleen päivä, jolloin hän toisella luokalla ollessaan jäi jälki-istuntoon. Se oli hänestä inhottava kokemus.

Haastattelu ei tuo ilmi ristiriitaisuuksia suhteessa Kaisun aikaisemmin tuottamaan aineistoon. Haastattelussa syventyvät ja selkiytyvät eri elämänalueiden miellyttävät tai epämielikkäät sisällöt ja merkitykset. Kaisu ymmärtää kouluttautumisen merkityksen, vaikka se ei aina mielekästä olekaan. Kaverit ja mummo nousevat ihmissuhteissa etusijalle. Perhe on tärkeä, mutta Kaisu löytää sieltä helposti ärsyttäviä sisaruksia tai kaikkitietäviä aikuisia, joten joskus siihen on otettava etäisyyttä.

PEKKA

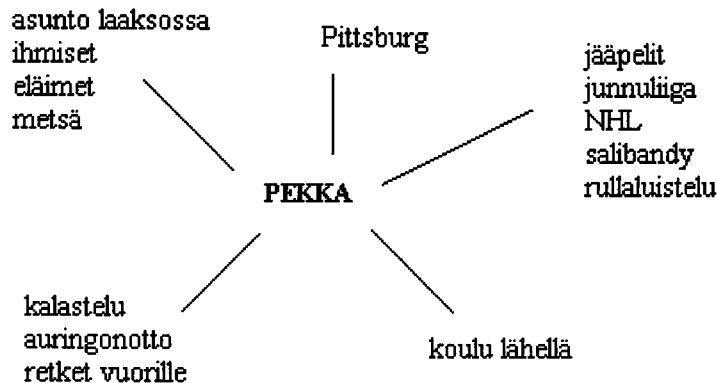
Arkielämä



KUVA 4 Pekan arkielämä

Pekan elämään näyttää sisältyvän tasapuolisesti sekä harrastuksia (jäähkiekko, jääpallo, sähly, jalkapallo, onkiminen, pyöräily), töitä (eläinten hoito), koulussa käyntiä että 'elämää nautiskelua', esimerkiksi lekottelua auringossa, musiikin kuuntelua tai saunomista. Sukulaiset ja kaverit kuuluvat elämään olennaisesti. Kaupasta on kiva ostaa välillä 'namusia' ja aikaa kuluu myös lukemisessa (oppi- ja muut kirjat, sarjakuvat, lehdet) ja tietokonetta pelatessa.

Haaveet



KUVIO 4 *Pekan haaveet*

Pekka haluaisi asua maalla Pittsburgissa. Ilmeisesti siksi, että voisi harrastaa enemmän mielilajejaan, jääkiekkoa ja -palloa, rullaluistelua ja salibandya sekä seurata NHL-pelejä. Hän haluaisi asua rehevässä laaksossa, 30 km:n päässä kaupungista ja 1,5 km:n päässä koulusta. Laaksossa hän hoitaisi mielellään kissoja, ankoja ja vuohia. Muita ihmisiä voisi asua laakson toisella puolella ja metsää pitäisi myös olla. Vapaa-aikanaan Pekka liikkuisi luonnossa.

“Vapaa-aikoina olisin luonnossa, esim. kalastelin, ottaisin aurinkoa ja tekisin retkiä vuorille.”

Pekan haavemaailma ei eroa paljon hänen nykypäivästään. Asuinpaikka on kuitenkin eri puolella maailmaa. Siellä hän voisi omistautua enemmän lempilajeilleen urheilussa. Eläimet, luonto ja koulu kuuluvat myös hänen unelmamaailmaansa.

Haastattelussa syventyneet elämänalueiden merkitykset

Haastattelu tapahtui tyhjässä koululuokassa. Pekka oli rauhallinen ja vähän hiljainen, mutta ei näyttänyt jännittävän haastattelua. Viereisestä luokasta kuuluva melu häiritsi hieman hänen keskittymistään.

Harrastukset ja vapaa-aika. Tämä maaseudun nuori miehenalku harrastaa urheilua ja eläintenhoitoa siksi, että hän yksinkertaisesti *“tykkää vaan niistä”*. Jotkut urheilijat toimivat hänelle samastumismalleina ja hän ihailee heitä. Harrastusten parissa *“kunto kasvaa ja saa aikaa menemään”*. Harrastukset opettavat myös *“kavereiden kanssa olemaan ja vähän kaikkea”*. Asioita, joita hän oppii harrastuksissaan, hän kertoo voitavan oppia jonkin verran myös koulussa. Televisiosta hän katselee *“urheilua ja leffoja”*. Pekalla ei ole omaa tietokonetta, eikä hän pelaa sitä muutenkaan kovin paljon. Hän säästää omaa rahaa, jotta voisi ostaa vaikka oman tietokoneen myöhemmin. Pekka viihtyisi parhaiten kerhossa tai vastaavassa paikassa, mutta omalla kylällä ei ole paljon toimintaa.

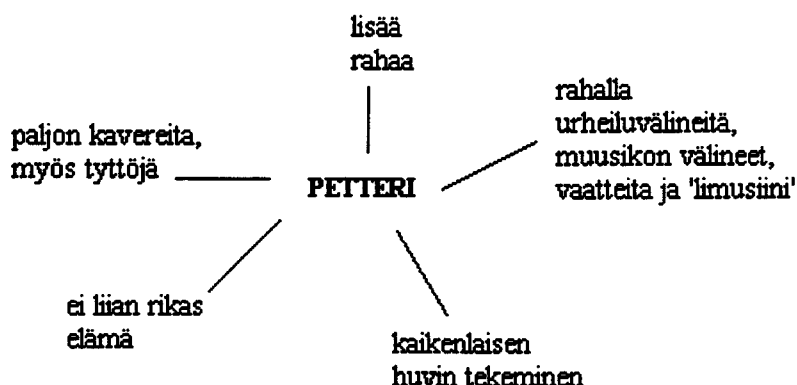
Koti ja perhe. Pekan mielestä hyvä koti on sellainen, *“kellä on aikaa, tai ainakin yrittää, että ois...niinku lähellä”*. Hänellä on mielestään tällainen koti. Koti saisi sijaita maaseudun ja kaupungin välillä, *“ei ois hirmu korvessa ja ei ois ihan keskustassa”*. Pekka viettää enemmän aikaa kotona kuin kavereiden parissa. Veljestä hän ottaa mallia elämäänsä, vaikka joskus ottaakin päähän *“kun isoveli hermostuu”*.

Kaverit. Kaverit ovat tärkeintä Pekan elämässä. Ilman niitä *“mennee elämä huonosti”* ja on yksinäistä. Harrastukset ja koulu ovat paikkoja, joissa tavataan kavereita. Kavereitten läsnäolo tuo mukavuutta ja innostusta kouluelämään.

Koulu. Pekka käy koulua siksi, että *“siellä oppii lukemaan ja uusia asioita”*. Koululla on hänelle selkeä merkitys: *“Että oppisin, että eläisin sitt niinku...tai tulisin toimeen vanhankin...ja ammatin saisin”*. Tosin Pekka ei vielä tiedä, mikä hänestä ’isona’ tulee. Koulussa opittavia asioita on hänen mielestään vaikea oppia muualla. Koulu on paikka, jossa tavataan *“kavereita ja ollaan tunnilla”*, se on paikka *“keskivälin ja hyvän väliltä”*. Innostavaa siellä on se, *“kun saa olla kavereitten kanssa”*. Haittana hän kokee sen, ettei jaksaisi aina lähteä kouluun esimerkiksi väsymyksen takia. Jotkut aineet *“pännivät”* myös, varsinkin *“jos ei oikein osaa ja sitten ei kiinnostaa”*. Pekka ei tiedä, miten aineet saisi kiinnostaviksi. Välitunteja ja liikuntaa hän lisäisi ja koulu saisi alkaa vasta kymmeneltä aamupäivällä. Kavereitten *“morkkaaminen”* ottaa myös päähän. Yleensä hän kuitenkin viihtyy koulussa. Hyvässä koulussa on kavereita ja hyvä opettaja, joka ei *“huuva joka asiasta”*. Opettaja voi vaikuttaa myös omalla innostuneisuudellaan siihen, minkälainen paikka koulu on. Pekka ei muista mitään erityisesti mieleen jäänyttä koulukokemusta.

Haastattelu ei paljastanut ristiriitaisuuksia aikaisemmin kerättyyn aineistoon nähden. Elämäalueiden sisällöt ja niiden merkitykset täsmentyivät. Pekka on melko tyytyväinen elämäänsä tällä hetkellä. Hän pystyy tekemään yleensä sitä, mitä haluaa, vaikka työt ovatkin joskus esteenä.

Haaveet



KUVIO 5 *Petterin haaveet*

Raha ja ostaminen näyttelevät keskeistä asemaa Petterin haaveissa. Hän haluaisi parhaat välineet pesäpallon ja musiikin harrastukseen, 'limusiini' ja vaatteita. Huvittelakin pitäisi, mutta elämä ei saisi olla kuitenkaan liian rikasta hänen mielestään. Kavereita Petteri haluaisi paljon, myös tyttöjä.

“Olisin tyytyväinen rahanlisäykseen. Minä ostaisin sähkökitaran ja muuta. Pyhis-Killerin 98 cm ja Karhu Extreme mailan ja Exelin parhaat.”

Petterin haaveet eivät poikkea sanottavasti hänen arkielämästään, vaikka rahaa saisi ollakin enemmän. Rahalla hän hankkisi lähinnä harrastuksiinsa liittyviä hyödykkeitä. Vaikka jonkinlaista poikamaista lapsenuskoa onkin havaittavissa, eivät hänen haaveensa ole mitenkään kohtuuttomia, ehkä 'limusiinia' lukuun ottamatta. Urheiluun liittyvät välinehaaveet on mainittu aineessa niin yksityiskohtaisesti, että on helppo uskoa hänen olevan innostunut harrastuksestaan. Kavereita hän haluaisi lisää, mutta koulusta ei hänen aineessaan ei ole mitään mainintaa. Vaikka Petteri haaveileekin rahasta ja huvin pitämisestä, haluaa hän silti pysyä kohtuudessa, mitä se sitten hänelle tarkoittaneekaan.

Haastattelussa syventyneet elämäalueiden merkitykset

Rauhallinen haastattelutuokio tapahtui erityisopetukseen tarkoitettussa luokassa. Petteri jännitti aluksi, mutta muutaman kysymyksen jälkeen tunnelma vapautui.

Harrastukset ja vapaa-aika. Petteri harrastaa paljon urheilua, lähinnä *“pesäpalloa ja salibandyä”*. Urheilu on hänelle tärkeä harrastus ja *“harkkoihin menee paljon aikaa, kun niitä on niin usein”*. Tavoitteena hänellä on huippu-urheilijan ura. Urheilun lisäksi Petterille on tärkeää kaverisuhteet. Kavereitaan hän tapaa niin harjoituksissa kuin kaupungillakin. Kodin ulkopuoliset aktiviteetit eivät anna paljon aikaa muille harrastuksille. Varsinkin TV:n katselu jää vähäiseksi, mutta *“Melrose Place tulee katsottua yleensä”*. Musiikki on myös lähellä Petterin sydäntä. Hän kuuntelee *“heviä lähinnä”* ja soittaa sitä itsekin, mutta ei omasta mielestään *“vielä kovin hyvin osaa”*. Kirjat eivät Petteriä kiinnosta, mutta sarjakuvalehdet kyllä kelpaavat. Petterillä on käytössään omaa rahaa, jolla hän voi ostaa mieleisiään asioita.

Koti ja perhe. Koti ja perhe ovat Petterille tärkeitä. Hyvä koti ja perhe on *“sellainen et ollaan yhdessä...käydään mummolassa ja muuallakin kylässä”*. Petteri asuisi *“mieluiten kaupungissa tai kesällä mä asuisin mökillä ja talvella kaupungissa...Talvella on harkat ja kaverit täällä...ja muutenkin täällä on enemmän kaikkea...enemmän kun maalla”*. Petterillä on kotiintuloajat, mutta hän saa mielestään käydä *“aika vapaasti kavereitten kanssa ulkona”*.

Kaverit. Kavereiden merkitys nousee esille haastattelun eri vaiheissa. Kaverit ovat Petterille tärkeitä niin koulussa kuin vapaa-aikanakin. Hän liikkuu vapaa-aikanaan paljon kavereiden kanssa kaupungilla ja urheiluharrastuksissa. Petteri saa liikkua mielestään riittävästi kavereiden kanssa. Vanhempien kanssa on sovittu kotiintuloajoista, mutta aikaa on silti riittävästi ystävyysuhteiden ylläpitämiseen.

Koulu. Petteri viihtyy hyvin koulussa, koska *“täällä näkee aina kavereita”*. Opetus ei sen sijaan miellytä häntä aina: *“En mä jaksa oikeen innostua koulunkäynnistä, vaikka mä tiedänkin et siitä on tai ois hyötyä mulle”*. Hän myöntää hyötyvänsä opiskelusta ja oppivansa tunneilla *“sellaista mitä ei vois muualla oppia”*. Opetusta hän kehittäisi siten, että *“enemmän sais olla tekemistä ja vähemmän puhetta...opettajan puhetta”*. Petterillä ei ole mitään erityistä mieleen painunutta kokemusta koulusta, koska päivittäin tapahtuu niin paljon kaikkea.

Aineistosta ei nouse esiin suuria ristiriitaisuuksia. Piirustus, aine ja haastattelu tukevat toinen toisiaan. Haaveet liittyvät arkielämän harrastuksiin ja haastattelussa samat teemat saavat syvällisempiä merkityksiä. Petteri on tyytyväinen tähänhetkiseen elämäänsä ja pystyy toteuttamaan haluamiaan asioita riittävästi.

SAMI

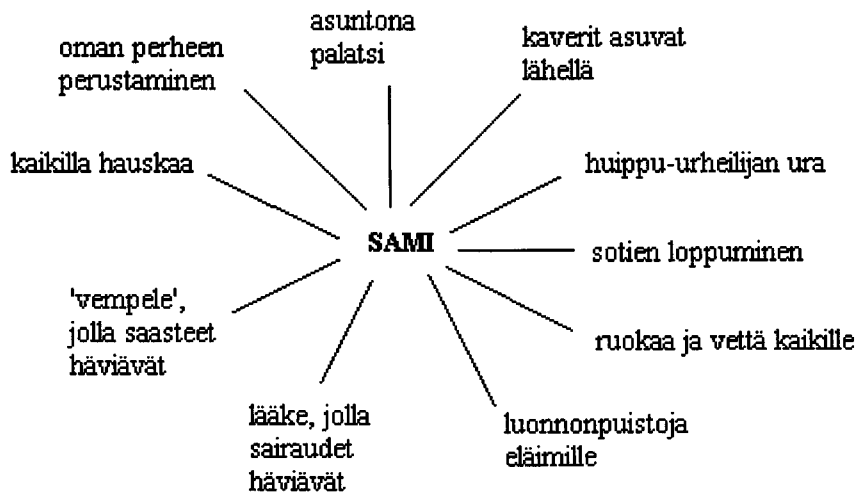
Arkielämä



KUVA 6 Samin arkielämä

Piirustuksen perusteella Sami viettää tällä hetkellä melko liikunnallista elämää. Liikunnallisiin harrastuksiin kuuluu niin yksilö- kuin joukkuelajejakin. Kaverit ja kaupungissa käyminen ja huvittelu sisältyvät myös hänen elämäänsä. Television katseluun, musiikin kuunteluun, löhöilyyn ja leikkiinkin hänellä riittää aikaa. Koulunkäyntikään ei ole unohtunut piirustuksesta. Sami kuvailee itseään vaatimattomasti 'supermieheksi' ja 'parhaaksi'.

Haaveet



KUVA 6 Samin haaveet

Samin haaveet tuovat esiin uusia piirteitä hänestä. Hän kantaa selvästi huolta ympäristöstään, muista ihmisistä ja eläimistä, unohtamatta silti omaakaan hyvää. Sami haaveilee myös oman perheen perustamisesta, mikä ei ole välttämättä kovinkaan yleistä tämän ikäiselle pojalle. Haaveet kertovat paljon Samin pehmeämmästä, huolehtivammasta puolesta. Oman hyvän tavoittelusta kertovat toiveet jatkuvista lottovoitoista, asuminen palatsissa ja huippu-urheilijan ura. Sami ei haluaisi olla kuitenkaan mikään yksinäinen rikas miljonääri, koska kavereiden pitäisi asua lähellä ja kaikilla pitäisi olla hauskaa.

“Voittaisin lotossa aina. Olisin huippu-urheilija ja asuisin palatsissa...Keksisin vempelen millä kaikki saasteet häviäisivät ja kaikki voisivat kirmata iloisesti niityllä.”

Haastattelussa syventyneet elämänalueiden merkitykset

Haastattelu tapahtui pienessä erityisopetusluokassa häiriöttä. Sami oli aluksi varautunut ja vastaili lyhyesti. Vastaukset pitenevät kuitenkin tunnelman vapautuessa.

Harrastukset ja vapaa-aika. Samille urheilu on tärkeää ja hänestä *“kavereitten kanssa on hauska pelleillä”*. Suurin osa hänen vapaa-ajastaan kuluukin nimenomaan erilaisiin urheiluharrastuksiin, joihin kaverit kuuluvat olennaisesti. Sami harrastaa sekä yksilö- että joukkuelajeja. Yksilölajeissakin hänellä on yleensä joku kaveri mukana, esimerkiksi juoksulenkillä. Sami ei katsele televisiosta *“mitään erityistä”*, eikä heillä ole videoita kotona. Kotona on kaksi tietokonetta, joilla Sami ei mielestään *“paljon pelaile”*. Sami kuuntelee vapaa-aikanaan mielellään *’heviä’*.

Koti ja perhe. Koti on Samille tärkeä ja perheen kanssa hän viettää *“aika paljon”* aikaa, vaikka suurin osa vapaa-ajasta kuluukin harrastuksiin. Samilla ei ole mitään tiettyjä kotiintuloaikoja, paitsi silloin, kun *“pitää leikkiä pikkuveljen kanssa tai hoitaa sitä”*. Pikkuveljen vuoksi Samin on välillä tingittävä kavereiden kanssa oleskelusta, mutta se ei harmita häntä. Perheen kanssa *“käydään mummolassa ja muuallakin kylässä”*.

Kaverit. Kaverit ovat Samille tärkeitä monissa eri yhteyksissä. Samista on mukavaa pelleillä ja harrastaa urheilua kavereiden kanssa. Kaverit ovat myös tärkein syy hänen koulussa viihtymiselleen (*“viihdyn...kavereitten takia”*). Sami viihtyy hyvin kavereidensa seurassa ja heidän kanssaan kuluu suurin osa hänen vapaa-ajastaan.

Koulu. Samin mielestä koulussa *“oppii semmosta, mitä tarvii sitten myöhemmin”*. Koulu on hänelle tärkeä, mutta suurin syy siellä viihtymiselle on kavereiden tapaaminen. Sami pitää silti myös tietyistä oppiaineista. Hänen lempiaineitaan ovat *“liikunta...ja historia”*, mutta myös *“kielet ja matikka on mukavia”*. Koulussa oppii Samin mielestä asioita, joita ei kavereilta voisi oppia. Samin mielestä *“tekemistä voisi olla enemmän ja kokeita vähemmän ja enemmän liikuntaa”*. Sami ei osaa sanoa vielä tarkkaan, mikä hänestä tulee isona, mutta *“joku johtaja kait”*.

Piirustuksen perusteella voisi ajatella, että urheilu on hänelle kaikki kaikessa. Kuoren alta löytyy kuitenkin paljon muutakin, mikä rikastaa kuvaa hänen elämästään. Sami haaveilee menestyksestä ja suurista rikkauksista, mutta kantaa huolta myös ympäristöstään ja muiden onnesta. Suurista unelmistaan huolimatta Sami on tyytyväinen elämäänsä.

SANNA

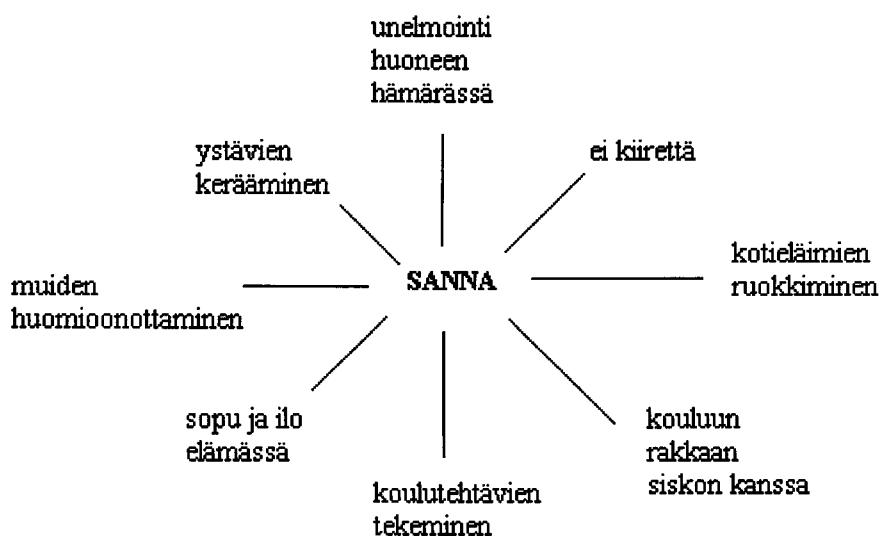
Arkielämä



KUVA 7 *Sannan arkielämä*

Sannan piirustus on persoonallinen ja selvästi muista poikkeava. Kuvassa on tekstiä vähän, mutta ilmeikkyyttä sitäkin enemmän.

Haaveet



KUVIO 7 Sannan haaveet

Sannan aine jatkaa hänen piirustuksensa persoonallista linjaa. Aine on kirjoitettu runon muotoon. Sanna haaveilee aivan arkisista asioista. Itse asiassa hänen haaveensa voisivat kuvata yhtä hyvin hänen arkeaan. Piirustus ja aine ovat niin paljon muusta aineistosta poikkeavia, että tutkijan mielenkiinto herää väkisinkin. Runo päättyy kysymyksiä herättävästi.

“Me tiedämme, me taidamme, ystäviä keräämme. Aika kuluu, iloiten, se loppuu, mitä teemme sit ?”

Haastattelussa syventyneet elämäalueiden merkitykset

Haastattelu tapahtui pienessä, opettajille tarkoitetussa työskentelytilassa. Huone oli varattu käyttöömmee eikä ulkopuolisia häiriötekijöitä ilmennyt haastattelun aikana. Sanna oli erittäin itsevarman ja aktiivinen haastateltava. Häntä kiinnosti jopa itse haastatteluun liittyvä tekniikka. Hänen aktiivisuutensa myötävaikutti haastattelun luontevaan sujumiseen.

Harrastukset ja vapaa-aika. Sanna harrastaa monia eri asioita: *“Joo, matkustelua, luontoa...luonto on tosi tärkeä ja perhe on tärkeä, kävelyretkiä, piirtelyä, lukemista, urkujen*

soittoa, nukkumista, läksyjen lukemista...niitten tekemiseen menee tunnista kolmeen ja sitten on vielä palapelit...tiedätkö sellaiset 500 ja 1000 palan...ja maalaus on mukavaa...piirtelen ja maalaan aina kun voin". Tietokonetta hänen kotonaan ei ole, mutta hän haluaisi kyllä sellaisen. Hänellä ei ole paljon aikaa televisiolle: "Iskä ja äiti kyllä kattelee paljon TV:tä. En mä ymmärrä kyllä miksi. Ja iskä eläytyy liikaa TV-ohjelmiin mun mielestä". Läksyjen lisäksi Sanna lukee mielellään 'roskaromaaneja' ja tietokirjoja. Sarjakirjat ovat sen sijaan "ihan lapsellisia ja hölmöjä". Sannan mieluisin harrastus on matkustelu. Hän on käynyt mm. "Ruotsissa, Norjassa, Virossa, Venäjällä, Saksassa ja ympäri Suomea. Olen kuule käynyt varmasti useammassa paikassa kuin sinä".

Koti ja perhe. Perhe on Sannalle tärkeä. Perheen kanssa käydään ulkomailla ja "sukulaisissa ympäri Suomea". Sannan mielestä hyvä koti on "sellainen, ettei riidellä...sellainen kuin se on tällä hetkellä...että tullaan hyvin toimeen". Sanna viettää paljon aikaa kotona. Hänellä "ei ole hyviä kavereita kovin paljon ja paras kavერი on Helsingissä". "Ei kavereilla tee oikeastaan mitään...tulen kyllä toimeen muitten kanssa, jos on tarpeen". Hän asuisi mieluiten "maalla ja vuorella ja erakkona...heh heh!".

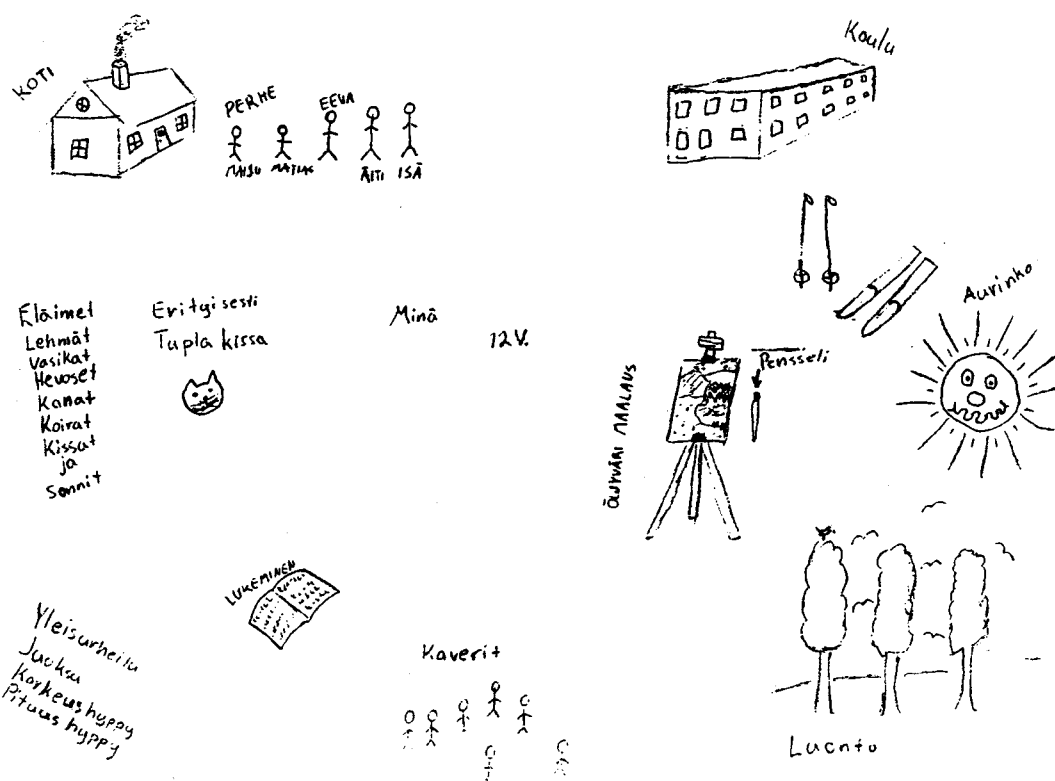
Kaverit. Sannalla ei ole paljon kavereita ja paras ystäväkin asuu kaukana toisessa kaupungissa. Koulussa hänellä on vain kaksi kavereita, mutta se ei häntä huoleta. Kavereita tärkeämpää on saada mahdollisimman hyvä todistus koulusta. Silti hän toteaa, että pitäisi oppia tulemaan toimeen muiden kanssa.

Koulu. Sannan mielestä koulu on mukava, koska "kaikki aineet on mukavia". Hän viihtyy koulussa melko hyvin eikä muuttaisi kouluaan. Toisaalta Sanna toteaa, että "yhteistyön kannalta tämä on ihan hyvä paikka, mutta muuten en opi mitään uutta kuin ehkä hissassa tai maantiedossa...Mulla on kaksi tätiä matikanopettajina ja ne antaa aina seuraavan vuoden kirjat mulle etukäteen...ehdin täyttää ne valmiiksi ennen kuin koulu alkaa...Tunnilla ei ole sitten enää mitään uutta opittavaa". Sannan koulu on "ihan kiva", vaikkei hänellä "ookaan paljon ystäviä" siellä. Hieman häntä haittaa se, "kun jotkut kiusaa, jos vastaa väärin". Tällä hetkellä "on tärkeintä saada paras mahdollinen todistus koulusta...sitten pitää oppia tulemaan toimeen muiden kanssa...ystävällisyys on tärkeää ja tasa-arvo". Sannasta tulee isona "arkkitehti...ehkä siksi kun iskä on yksityisyrittäjä ja se on sillä alalla...sillä on varmaan ollut vaikutusta...lähdän arkkitehdiksi ulkomaille".

Sannan piirustus on hyvin persoonallinen kuvaus hänen elämästään. Mielenkiintoista on, että koulua siinä ei ole huomioitu ollenkaan. Muu aineisto paljastaa kuitenkin, että Sanna on ottaa koulunkäynnin erittäin vakavasti. Paras todistus koulusta on hänelle tällä hetkellä ja tulevaisuuden kannalta tärkeämpää kuin kaverit. Sanna on tyytyväinen elämäänsä, johon opiskelu ja harrastukset tuovat riittävästi sisältöä.

ULLA

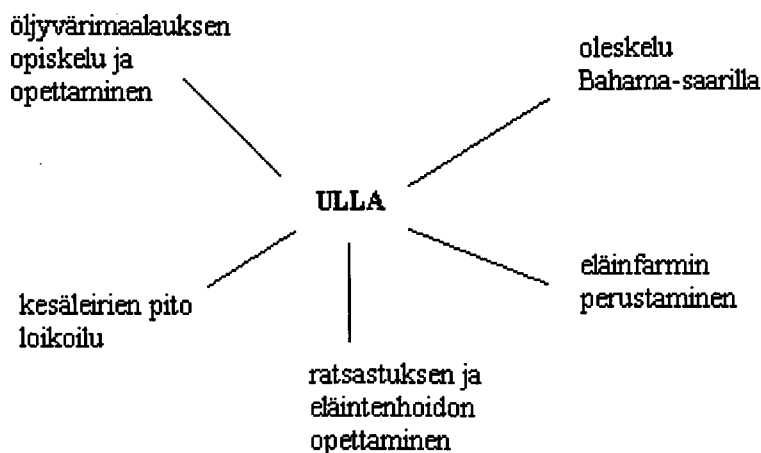
Arkielämä



KUVA 8 Ullan arkielämä

Ullan piirustuksessa erottautuvat selvinä ryhminä hänen elämäänsä kuuluvat asiat: koti, koulu, eläinten hoito, urheilu, lukeminen, maalaus, luonto ja kaverit.

Haaveet



KUVIO 8 *Ullan haaveet*

Ullan haaveissa on ensi sijalla öljyvärimaalauksen opiskelu ja mahdollisesti myös sen opettaminen muille. Ulla haluaisi oleskella vuoden verran Bahama-saarilla, mutta sieltä hän palaisi kyllä Suomeen. Täällä hänen elämänsä täyttäisivät eläimet ja luonto sekä työn että vapaa-ajan puitteissa.

“...perustaisin oman eläinfarmin. Kasvattaisin siellä lehmiä, hevosia, vasikoita, sonneja, kanoja, tipuja ja kukkoja. Pitäisin ratsastustunteja ja opettaisin eläintenhoitoa. Kesällä pitäisin kesäleirejä ja loikoilisin nurmella. Kävisin joka päivä ratsastamassa metsässä ja niityillä.”

Ullan haavemaailmassa nousevat esiin ne asiat, jotka ovat hänelle nykyäänkin arvokkaita, luonto, harrastukset ja eläintenhoito. Uutta on toive päästä ulkomaille, mikä ei ilmeisesti kuulu tämän päivän mahdollisuuksiin. Opiskelua hän ei jättäisi, koska se johtaisi hänet ammattiin maalauksen pariin.

Haastattelussa syventyneet elämänalueiden merkitykset

Ullan haastattelupaikka oli rauhallinen opettajienhuone. Tilanne oli vapautunut ja leppoisa. Hän vastaili melko mutkattomasti ja selkeästi.

Harrastukset ja vapaa-aika. Ulla pitää urheilusta, maalauksesta, sarjakuvien ja hevoskirjojen lukemisesta ja musiikin kuuntelusta. Ulla kuuntelee *“teknoa ja klassista huilua”* ja lukee Akuja ja hevoskirjoja, jotka ovat hänen *“lemppareitaan”*. Tietokone kiinnosti alkuun enemmän, mutta ei enää niin paljon. Televisiosta Ulla katselee *“sellasia suomalaisia ohjelmia enimmäkseen”*. Luonto on tärkeä Ullan elämässä. Se merkitsee hänelle *“puhtautta”*. Harrastusten parissa opittavia asioita voisi oppia myös muualla, vaikkakaan Ulla ei osaa mainita sellaista paikkaa. Ulla pyrkii säästämään omaa rahaa.

Koti ja perhe. Ullalle on tärkeintä elämässä *“perhe ja ystävät ja sukulaiset tietysti”*, joista parasta on koti, vaikka sisarusten kesken olisikin pieniä nahinoita. Hän viihtyy yhtä hyvin *“kotona, kavereitten luona ja koulussa”*, vaikka viettääkin enemmän aikaa kotona kuin kavereiden kanssa. Kotona Ulla tekee navettatöitä, eli saa hoitaa mielin määrin eläimiä. Hyvä koti on sellainen, *“ettei siellä vanhemmat riitele tai sitten ei oo mitään sellasia tappeluita tai sellasia”*. Kotona oppii elämään *“säädyllyisesti”*. Ulla viihtyy maalla, koska *“siellä ei oo mitään ilmansaasteita eikä sellasia. Siellä on puhdasta luontoa”*.

Kaverit. Ulla viihtyy kavereiden parissa ja ystävät ovatkin yksi tärkeä osa hänen elämäänsä. Kaverit merkitsevät hänelle *“ystävyyttä ja sillee”*. Heidän seurassaan tuntee, että *“on niinku turvassa”*. Koulu on paikka, missä Ulla tapaa paljon kavereita.

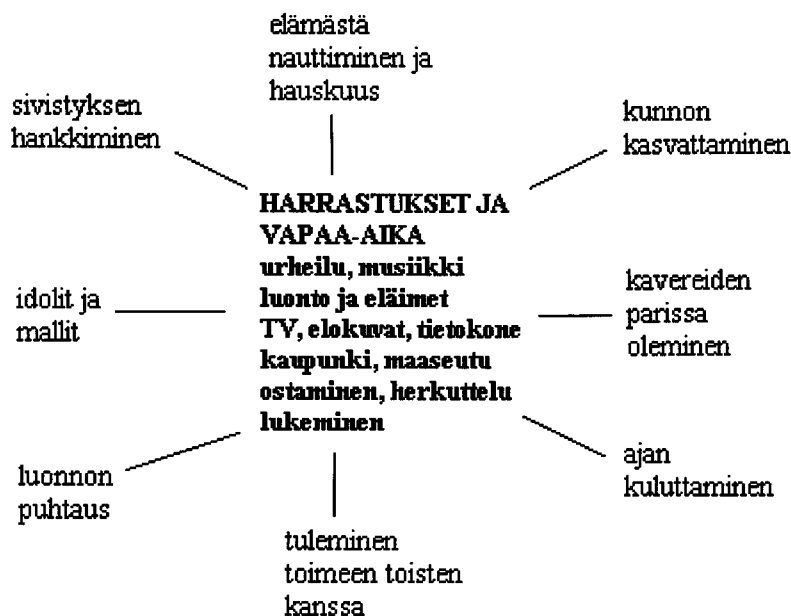
Koulu. Ulla viihtyy koulussa ja katsoo, että koulunkäynnistä on hyötyä. Siellä oppii mm. *“laskemaan ja lukemaan ja kaikkea sillee”*. Koulu on tärkeä siksi, että *“oppeis kaikkee ja osais elää sillee säännöllisesti ja hyvin”*. Koulussa on myös paljon kavereita. Koulu on hänestä *“ihan hyvä paikka, ei siellä ainakaan oo yhtään huono olla...siellä saa tehdä aina kaikkee kivaa”*. Koulussa opittavia asioita voisi oppia myös muualla, mutta ei niin hyvin. Ulla haluaa myös jatko-opiskella taidemaalariksi, eli koulu valmistaa hänet ammattiin. Koulusta ei ole Ullan mielestä varsinaista haittaa. Joskus siellä pännii, kun on *“jotain tyhmiä juttuja”*, eikä jaksa kaikista innostua. Ehkä kaikki on vain *“omasta mielestä sillee tylsää”*, vaikka opettajakin vähän vaikuttaa siihen, minkälaista koulussa on. Hyvä koulu on sellainen kuin Ullan nykyinen koulu on. Siellä on opettajat kivoja. Koulu on Ullalla kesken, joten hän ei voi tehdä elämässään sitä, mitä haluaa: *“On niinku koulu kesken ja en haluais jättää koulua kesken. Haluan käydä sen ensin loppuun ja sitten vasta suunnitella niitä”*. Ullalla ei ole mielessä koulukokemusta, josta haluaisi puhua.

Haastattelussa ilmenee, että Ullan elämän tärkeimmiksi asioiksi nousevat koti, ystävät ja harrastukset. Koulun vieminen huolella loppuun on sikäli tärkeää, että se valmistaa ammattiin. Kaikki nämä asiat tulevat johdonmukaisesti ilmi aineistosta.

4.3 Kuudesluokkalaisten elämäalueiden yleiset merkitykset

Elämäalueiden yleiset merkitykset muodostuivat yhdistämällä kuudesluokkalaisten yksilökohtaiset merkitykset eri elämäalueilta. Yleiset merkitykset kuvaavat niitä keskeisiä toimintoja, tilanteita ja tavoitteita, jotka kuudesluokkalaiset ovat liittäneet elämäänsä. Esitämme myös yleiset merkitykset käsitekarttoina. Oletamme tämän selkeyttävän tulosten esittelyä ja omaa ajatteluaamme ja lisäävän ymmärrystämme kuudesluokkalaisten elämäalueilleen antamista merkityksistä. Esitämme elämäalueet järjestyksessä *harrastukset ja vapaa-aika*, *koti ja perhe*, *kaverit ja koulu*.

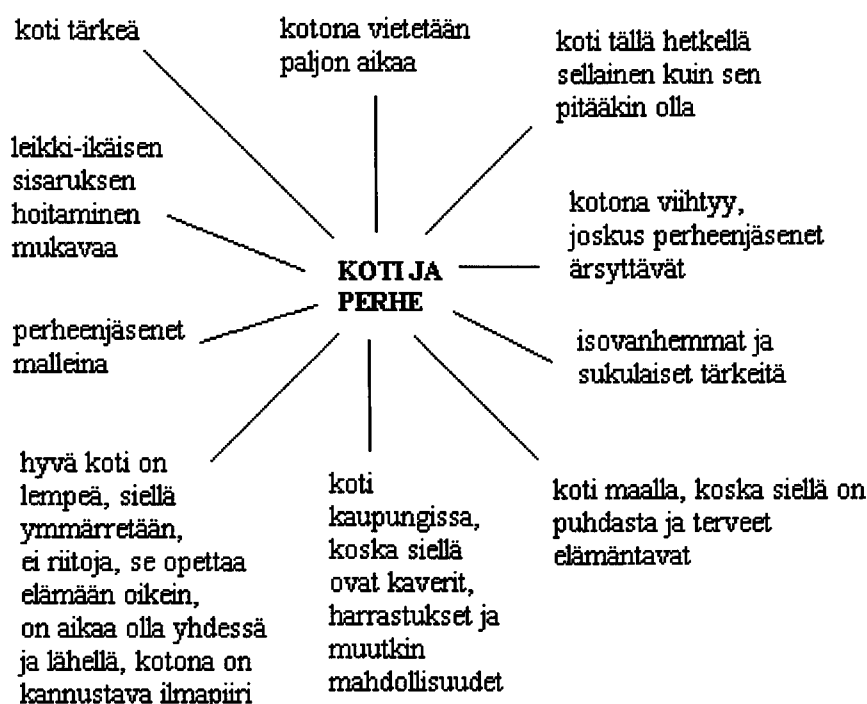
Harrastukset ja vapaa-aika



KUVIO 9 *Kuudesluokkalaisten elämäalueiden yleiset merkitykset, harrastukset ja vapaa-aika.*

Edellisen sivun kuviosta näkyy kuudesluokkalaisten harrastuksilleen ja vapaa-ajanvietto-voilleen antamat merkitykset. Tärkeimpinä nousevat esille kavereiden kanssa oleminen ja ajan kuluminen mukavasti. Urheilu, musiikki ja eläimet ovat suosittuja vapaa-ajanvietto- tai harrastusalueita. Useimmat nuorista kertoivat säästävänsä omaa rahaa, jolla voisi sitten ostaa esimerkiksi harrastuksissa tarvittavia välineitä.

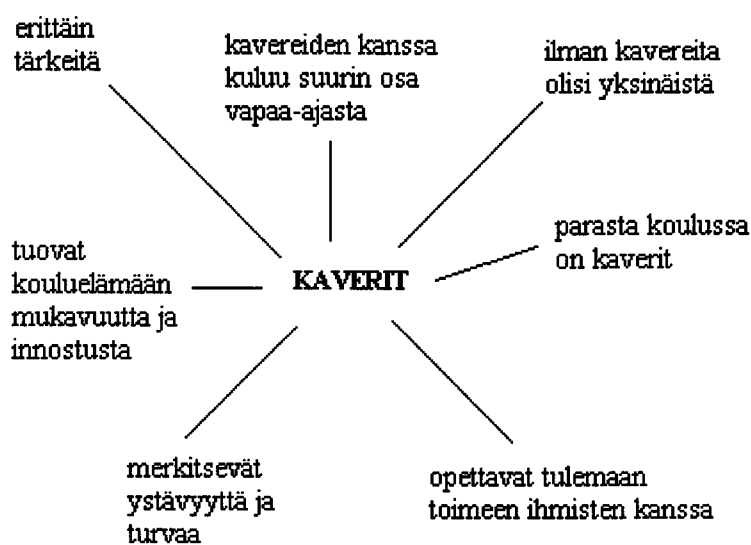
Koti ja perhe



KUVIO 10 *Kuudesluokkalaisten elämänaalueiden yleiset merkitykset, koti ja perhe.*

Nuoret arvostavat kotiaan perheen yhdessäolopaikkana. Kotona vietetään paljon aikaa. Monet haluavat asua maalla, mutta toivoisivat, että harrastusmahdollisuudet olisivat lähempänä. Nuorilla on selkeät käsitykset hyvästä kodista.

Kaverit



KUVIO 11 *Kuudesluokkalaisten elämänalueiden yleiset merkitykset, kaverit.*

Kaverit ovat kaikki kaikessa kuudesluokkalaiselle. Heitä tapaa koulussa ja harrastuksissa, he antavat elämään sisältöä ja innostusta. Nuorten mielestä aika kuluu tasapainoisesti sekä kavereiden parissa että kotona.

Koulu



KUVIO 12 Kuudesluokkalaisten elämänalueiden yleiset merkitykset, koulu.

Kuudesluokkalaisten kokevat koulun tärkeänä ammattiin ja työpaikkaan johtavana väylänä. Siellä on tärkeää myös kaverit. Koulusta ei ole varsinaista haittaa, vaikka joskus väsyttää ainainen kouluun lähteminen ja läksyt tai pienet erimielisyydet kavereiden kanssa. Näillä nuorilla oli selvät mielipiteet hyvästä koulusta ja ehdotuksia myös kouluolojen parantamiseksi. Kuudesluokkalaisten olivat sitä mieltä, että koulussa opittavia asioita voisi ehkä oppia muualla, mutta se vaatisi paljon työtä ja olisi siten vaikeaa.

Yhteenveto

Kuudesluokkalaisten elämä koostuu mm. kotiin, kavereihin, kouluun sekä harrastuksiin ja vapaa-aikaan liittyvistä kokemuksista. Kaikki nämä ovat omalla tavallaan merkityksellisiä nuorten elämässä. Aineiston perusteella nousivat ehkä tärkeimmälle sijalle kaverit, jotka

antavat merkityksiä muillekin elämänalueille. Kavereita tavataan lähinnä koulussa ja harrastusten parissa. Silti on huomioitava, että kuudesluokkalaisilla on myös vahvat siteet kotiin ja perheeseen. He kokevat yhdessäolon perheen kanssa ja perheeltä saatavan kannustuksen tärkeäksi. Koulusta kuudesluokkalaisen on vaikea poimia mitään yksittäistä kokemusta. Mielekästä koulussa on kaverien tapaaminen ja epämiellyttävää vanhanaikaiset opetusmenetelmät. Opiskelu merkitsee heille lähinnä tietä ammattiin ja tulevaisuuden mahdollisuuksien turvaamista.

4.4 Kuudesluokkalaisten kouluun liittämät merkitykset

Olemme tässä tutkimuksessa kiinnostuneita erityisesti koulun merkityksestä kuudesluokkalaisten elämässä. Kouluun liittyvistä yleisistä merkityksistä (KUVIO 12, sivu 58) saamme seuraavat koulua kuvaavat sisältöalueet ja niihin liittyvät merkitykset: *koulu paikkana, viihtyminen koulussa, koulusta saatava hyöty/koulun haitat, hyvä koulu ja näin muuttaisin koulua.*

Koulu paikkana. Koulu on tärkeä paikka, jossa opitaan elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, pidetään hauskaa, viihdytään ja ennen kaikkea tavataan kavereita. Koulu on myös tie ammattiin ja koulussa opittavia tietoja ja taitoja olisi vaikea oppia muualla. Koulu on paikka, jossa on päivittäin erilaisia tilanteita. Siksi on vaikea muistaa tai eritellä mitään tiettyä kouluun liittyvää kokemusta.

“No, mun mielestä se on hyvä paikka.”

“ Ei siellä ainakaan oo yhtään huono olla.”

“Että oppisin...että eläisin sit niinku...tai tulisin toimeen vanhanakin...ja ammatin saisin.”

“Tavataan kavereita ja ollaan tunnilla.”

Viihtyminen koulussa. Koulussa viihdytään, koska siellä voi tavata kavereita ja tehdä hauskaa yhdessä. Myös hyvät koulunumerot innostavat ja lisäävät viihtyvyyttä. Opetus ja oppikirjat eivät ole aina mukavia ja jotkut opettajat ovat liian vanhanaikaisia ja tiukkoja. Koulussa on liikaa sääntöjä ja välillä kaverit kiusaavat.

“Kyllä mä sille viihyn.”

“No kun täällä on kavereita, tai oikeestaan kaveri.”

“Ja on ne joskus ne oppiaineetkin ihan mukavia.”

Koulusta saatava hyöty/koulun haitat. Koulusta on hyötyä tulevaisuuden kannalta. Koulussa oppii elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja ja koulu on myös väylä tulevaan ammattiin. Koulussa voi tavata kavereita, luoda uusia ystävyys-suhteita ja oppia tulemaan toimeen muiden kanssa. Koulusta ei ole varsinaista haittaa, vaikka kaverit välillä kiusaavat, opetus ei aina miellytä ja koulupäiväkin alkaa liian aikaisin aamulla.

“No, oppii lukemaan ja uusia asioita...semmosia.”

“Sieltä saa kavereita hirveen paljon.”

“No eihän sinne aina jaksata lähteä.”

Hyvä koulu. Hyvässä koulussa on innostava opettaja ja hyvä opetus, hyvät tilat, työrauha ja mahdollisuus sanoa mielipiteensä. Hyvässä koulussa on kavereita ja siellä viihtyy. Oma koulu on lähes sellainen kuin hyvän koulun pitääkin olla.

“Semmoinen kuin tää meidän koulu on.”

“Semmonen, missä on hyvät opettajat.”

Näin muuttaisin koulua. Koulussa saisi olla enemmän välitunteja, liikuntaa ja tietokoneopetusta. Oppitunneilla pitäisi olla enemmän toimintaa ja vähemmän opettajan puhetta. Jotkut oppikirjat voisivat olla parempia ja koulu voisi alkaa hieman myöhemmin aamupäivällä. Omaa koulua olisi silti vaikea muuttaa.

“En muuttaisi. Se on sellainen kuin mä haluan.”

“Tietokoneopetusta ainakin lisääisin.”

Yhteenveto

Tutkimamme kuudesluokkalaiset kokevat koulun paikaksi, jossa ensisijaisesti opiskellaan ja tavataan kavereita. Heidän mielestään koulu valmentaa lähinnä tulevaa ammattia varten, mutta sieltä saa myös arkielämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. He ovat melko tyytyväisiä omaan kouluunsa, vaikka opetus ja oppikirjat eivät aina jaksakaan innostaa. He tekisivät koulunkäynnin mielekkäämmäksi lisäämällä oppitunneille toiminnallisuutta ja vähentämällä koulussa noudatettavia sääntöjä. He arvostavat myös hyvää ilmapiiriä, työrauhaa ja hyviä

tiloja. Tärkein koulussa viihtymisen syy kuudesluokkalaisten mielestä on kuitenkin yhdessäolo kavereiden kanssa.

5 KUUESLUOKKALAISTEN ELÄMÄNTILANNE

Jokaisen ihmisen, myös nuoren, elämä koostuu hänelle ainutkertaisista ja tärkeistä asioista: ystäväistä, luonnosta, opiskelusta, matkustamisesta, taiteesta, iloista, suruista, epäonnesta. Luetteloa voisi jatkaa loputtomiin. Jokainen yksilö elää omassa maailmassaan, mihin kuuluvat juuri hänelle merkittävät tai vähemmän merkitsevät asiat ja missä hän kokee tapahtumia omalla erityisellä tavallaan. Tosin eri ihmisillä voi olla elämäkokemuksissaan yhtäläisyyksiä. Rauhala on pohtinut ihmisenä maailmassa olemista ja muotoillut käsityksen ihmisen eri olemuspuolista ja niiden yhteen kietoutuneisuudesta ihmisen elämäntilanteessa. Rauhala yhdistää käsityksessään Husserlin kokemuksen kokonaisrakenteen kuvauksen Heideggerin suorittamaan ihmisenä olemisen analyysiin ja muodostaa tältä pohjalta holistisen, eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksensä (Lehtovaara 1994b, 27; Rauhala 1978, 3; Rauhala 1986, 174).

5.1 Ihmisenä olemisen kokonaisvaltaisuus

Ihminen todellistuu Rauhalan (1986, 25; 1989, 5; 1990, 35) mukaan seuraavissa kolmessa olemassaolon perusmuodossa:

- kehoisuus eli olemassaolo orgaanisena tapahtumisena
- tajunnallisuus eli psyykkis-henkinen olemassaolo
- situationaalisuus (elämäntilanteisuus) eli olemassaolo suhteituneisuutena todellisuuteen.

Nämä kaikki ihmisen olemispuolet ovat “yhtä ensisijaisia, yhtä välttämättömiä ja joka hetki

läsnäolevia”. Toisiinsa suhteutuessaan ne muodostavat inhimillisen olemassaolon. Jokaisella niillä on kullekin ominainen olemistapansa ja oma erityinen tehtävänsä ihmisen kokonaisuudessa. Mikään ei voi puuttua tai korvata toista olemuspuolta. (Rauhala 1989, 5; 1990, 43.)

Kehollisuus

Kehollisuus tarkoittaa yksinkertaisesti ihmisen aineellis-orgaanista olemassaoloa, kuten verenkiertoa, sydämenlyöntejä, hapenkuljetusta, hormonitoimintaa ja ruuansulatusta. Keho kokonaisuudessaan tarjoaa ihmiselle sen paikan, missä jotakin koetaan. Tässä orgaanisessa tapahtumisessa ei ole mitään symbolista, se ei ole mielellistä, vaikkakin yleensä on mielekästä. Olemassaolonsa aikana kaikki elolliset olennot toteuttavat itseään rakentavassa ja uudistavassa tapahtumisessaan yhteistä periaatetta, jota kutsutaan elämäksi. Elämä on siten orgaanisen olemassaolon olemus. (Rauhala 1986, 30-32; 1990, 37, 45.)

Tajunnallisuus

Tajunta on inhimillisen kokemuksen kokonaisuus ja sen rakenne on mielellisyyttä. Mieli eli noema, joka koetaan aina jossakin elämyksessä, on sitä, jonka avulla tiedämme, tunnemme ja uskomme ilmiöt tai asiat joksikin. Tajunnassa tapahtuu elämäntilanteesta tai kehosta tarjoutuvien mielten lopullinen muotoutuminen merkityssuhteiksi ja niiden jäsentyminen subjektiiviseksi maailmankuvaksi sekä käsityksiksi itsestämme. Yksilöllinen maailmankuva on olemassa juuri merkityssuhteina eli se viittaa siihen, mitä maailma merkitsee ihmiselle. Se ei ole lopullinen vaan jatkuvassa muutoksen tilassa. Osana maailmankuvaa uudet merkitykset ovat 'horisonttina' mukana vastaanottamassa ja tulkitsemassa uutta kokemussisältöä. (Rauhala 1986, 27, 138; 1989, 14; 1990, 38, 203; 1993, 15, 16.) Tajunnan perusluonne on intentionaalisuus, mikä tarkoittaa sitä, että tajunnan sisällöt viittaavat johonkin itsensä ulkopuolelle eli ne esittävät jotakin todellisuudesta. Esimerkiksi tunteet, kuten rakkaus ja pelko ovat intentionaalisia kohdistuessaan johonkin objektiin. (Lehtovaara 1992, 150; Rauhala 1992, 45).

Kun ihmistieteissä selvitetään maailmankuvan syntyä ja muuntumista, puhutaan juuri merkityksen ongelmasta. Merkitykset käsitetään tällöin mielellisiksi suhteiksi tajunnassa ja niihin luetaan mm. sellaiset perustunnelmat kuin tyytyväisyys, tyytymättömyys, onnelli-

suus, ilo, rakkaus, viha, ahdistus ja pelko. (Rauhala 1990, 38, 87.) Ihmiselle ovat luonteenomaisia hänen suhteensa toisiin ihmisiin, vanhempiinsa, perheeseensä, erilaisiin yhteisöihin ja kulttuuriin. Ihmistä ei voi olla olemassa ilman näitä suhteita. (Rauhala 1976, 53.)

Tajunnallisuudessa erotetaan psyykinen ja henkinen puoli (Rauhala 1990, 38). Psyykkisellä tarkoitetaan alempaa tajunnallisuutta eli kokemuksellisuutta (hyvän- ja pahanolon tuntemukset, mielihyvä, pelko). Se on läheisesti sidoksissa orgaaniseen elämään eikä se omaa itsetiedostusta eli se ei pysty arvioimaan itseään suhteessa maailmaan. Henkisyys on korkeammanasteista tajunnallisuutta, jossa käsitteellisyys ja itsetiedostus tulevat mahdollisiksi. Henkisyydessä voidaan etäännyä psyykkisestä tunteesta ja arvioida tai käsitteellistää sitä. Näin siitä tulee yleistä, muillekin kommunikoitavissa olevaa merkitysisältöä. Henkisyyttä on ihmisen arvomaailma ja eettisyys, ihmisen itsensä hyväksyminen, voimavarojensa ja kasvamisen keinojen tunteminen, kyky vastustaa pahaa ja vaalia hyvää, pyhyden kokeminen ja yksilöllisyyden saavuttaminen. Viimeksi mainittu merkitsee itseohjauksellisuutta ja kriittisen asenteen omaksumista elämässä. Henkinen kasvu ihmisessä on myös tietojen valintojen ohjaamaa pyrkimystä kohti omia ideaalisia päämääriä. (Rauhala 1990, 38, 39; 1992, 65, 67, 131.)

Tajunnan kautta ihmiseen vaikuttamisella tarkoitetaan ihmisen psyykkis-henkistä olemuspuolta muuntavaa toimintaa (Rauhala 1986, 137). Ihmisen henkistä potentiaalia pyritään hyödyntämään mm. oppimisessa ja kasvatuksessa, erilaisten työtehtävien suunnittelussa ja toteutuksessa. Näin tapahtuu kaikissa kasvatuksen muodoissa, kodeissa, kouluissa ja yleissivistävässä opetuksessa. Vaikuttaminen tapahtuu merkityssuhteita synnyttäen sekä niiden tasapainoista koordinoitumista edistäen. Tavoitteena on ihmisen yleisen elämäntaidon parantaminen maailmankuvaa täydentämällä ja rikastamalla. Koulussa opettaja operoi psyykkis-henkisen välisellä vastavuoroisuudella. Oppilasta voidaan ohjata arvioimaan omia tunteitaan eli hänessä voidaan kehittää kokemuksia 'objektivoivaa henkisyyttä'. Koulun hyvin tärkeä tehtävä on herättää lapsen tajunnassa uusia mieliä maailman ilmiöistä ja itsestään siten, että maailmankuva ei jää liian yksipuoliseksi. (Rauhala 1986, 159-162; 1992, 94.)

Rauhalan (1992) mukaan henkiselle olemuspuolelle on ominaista sen autonomisuus. Se voi toimia halutessaan toisten olemassaolon muotojen etujen vastaisesti. Sillä on myös vapaus tehdä valintoja. Henkinen toiminta ei ole niissä mitään välttämättä 'korkealentoista', vaan aivan reaalista ja vähäeleistä. Aina on toteutettava jokin vaihtoehto ja suljettava

pois toinen matkalla tavoitteeseen. Valintoja teemme elämässämme mm. koulutuksemme, harrastustemme, ihmissuhteittemme tai asuinpaikkamme suhteen. Jotkut valinnoistamme suuntaavat elämäämme vain hetken, osalla puolestaan on vähitellen toteutuvia kaukovaikutuksia, jotka saattavat koskettaa myös muita. Jos esimerkiksi opintouran valinnassa tapahtuu virhearviointeja voidaan tästä kärsiä pitkään epäonnistumisen ja tappion tunteina. (Rauhala 1992, 114, 115, 119.)

Situationaalisuus

Rauhalan (1986, 33) mukaan situationaalisuus eli elämäntilanteisuus on ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Situaatio eli elämäntilanne tarkoittaa kaikkea sitä, mihin ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus on suhteessa. Se voidaan käsittää eräänlaisena pelitilana, jonka rakennetekijöitä ihminen toiminnallaan muuntelee. Situaatioon rakennetekijöitä eli komponentteja ovat esimerkiksi perintötekijät, kasvatus, perhe, työelämä, kulttuuripiiri, kansallisuus, taloudelliset olosuhteet, toiset ihmiset, arvot ja normit. Kietoutuessaan näihin ihmisen tulee sellaiseksi kuin niiden luonne edellyttää. Osa ihmisen situaation komponenteista määräytyy kohtalomaisesti: meillä on esimerkiksi tietty kotimaa, sukupuoli, ihonväri ja tietyt vanhemmat. Monia komponentteja voimme taas valita itse ja muunnella siten elämäntilannettamme. Voimme valita puolison, ystävät, harrastukset, usein myös ammatin ja asunnon. (Rauhala 1978, 4; 1986, 33, 34; 1990, 40, 42.)

Situaation komponenteilla on aina jokin sisältö ja tätä nimitetään niiden faktisuudeksi. Tällä faktisuudella on aina välttämätön vaikutussuhde ihmisen olemassaolon tapaan ja laatuun. Esimerkiksi ihmisen omalaatuisuus, identiteetti ja persoona kuvastuvat hänen elämäntilanteisuudestaan, siitä, mihin hänen kehonsa ja tajuntansa ovat suhteessa. Suhteessa lapsiimme olemme äitejä ja isiä, suhteessa oppilaisiin olemme opettajia jne. (Rauhala 1986, 33; 1990, 41.) Sitä välttämättömyyssuhdetta, että situaation komponentin faktisuus aina rajaa ja suuntaa kokemistamme, kutsutaan esiymmärrykseksi. Se ei tarkoita varsinaista ymmärtämistä tajunnallisessa mielessä vaan ymmärtämisen rajaehjoja ihmisen situaatiossa. Tajunta ja keho joutuvat kokemaan sitä faktisuutta, joka on ihmisen elämäntilanteessa. Tällaisia rajaavia tekijöitä ovat mm. sukupuoli, kulttuurin käsitykset hyvän kasvatuksen luonteesta tai piilo-opetussuunnitelma. Työ- tai kouluolojen epämuotokavuus tulevat ihmisen kokonaisuuteen kehon ja tajunnan kautta, arvot ja normit pääasiassa tajunnan kanavaa

pitkin. (Lehtovaara 1994b, 39; Rauhala 1986, 34, 35; Rauhala 1993, 20.)

Kun ihminen on esimerkiksi köyhä tai työtön, muodostaa hän merkityssuhteita näistä tilanteista. Näiden faktisuuksien negatiivisuutta voivat tosin lieventää yhteiskunnan antama taloudellinen tuki tai järjestetty koulutus. (Rauhala 1989, 11.) Ihmisen sekä sisäinen että ulkoinen maailma ovat näin hänen kokemustensa kautta osa häntä itseään. Esimerkiksi yhteisöllisyydessä esiintyvät ongelmat ja vääristyneisyydet ovat osa niihin suhteessa olevan ihmisen tilanteita ja siten myös hänen olemassaoloaan. (Lehtovaara 1992, 179, 180; Rauhala 1976, 141.)

Situaatio on jokaisella ihmisellä ainutkertainen. Sen rakennetekijöiden yksilöllisyys on jo pitkälle valikoitunut kohtalomaisesti. Jokainen ohjaa lisäksi elämänsä kulkua omilla valinnoillaan. (Rauhala 1986, 36.) Emme tosin voi väittää, etteikö ihmisten elämäntilanteissa olisi samojakin tekijöitä, joskin niiden sisällöt saattavat muotoutua erilaisiksi. Esimerkiksi kaikilla oppilailla on koulussa tärkeä tilanteiden rakennetekijä opettaja, jonka toiminta ja persoonallisuus sävyttää koko luokan ilmapiiriä. Myös toiset oppilaat kuuluvat lapselle merkityksellisiin seikkoihin koulumaailmassa. (Rauhala 1986, 162, 163.)

Ihmisenä olemisen ykseys

Ihmisen ykseys merkitsee kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden keskinäistä koordinoitumista siten, että syntyy rikas inhimillisyys (Rauhala 1994, 12). Rauhala tähdentää, että vaikka ihminen koostuu keskenään erilaisista olemuspuolista, kietoutuvat ne jatkuvasti jo olemassaolossaan erottamattomasti kokonaisuudeksi: mikään olemuspuoli ei voi puuttua, korvata toista tai olla toisen syy. Kaikki ovat yhtä välttämättömiä. Ne muodostavat tai reaalistavat toistensa avulla ja keskinäisellä yhteisvaikutuksellaan ihmisen olemassaolon. Tämän ihmiskäsityksen holistisuus edellyttää, että ihmistä tarkastellaan ja ymmärretään situationaalisuuden, kehollisuuden ja tajunnallisuuden kokonaisuudessa. Tätä kokonaisuutta Rauhala kutsuu situationaaliseksi säätöpiiriksi. (Rauhala 1978, 3; 1986, 44, 46; 1990, 42, 43, 45; 1992, 108, 109.)

Ihmisen holistisuus viittaa siis siihen, että kyseessä on dynaaminen ja itseään säätelvä järjestelmä. Tämä tapahtuu vastavuoroisuuden ja läpäisevyyden avulla eri olemuspuolien kesken. (Rauhala 1990, 45.) Siinä toiset osatekijät määräävät sitä, miten toiset ovat olemassa. Kehon olemassaolo on jo alun perin kietoutunut elämäntilanteeseen, tiettyihin olosuhteisiin. Samoin kokemus tapahtuu aina orgaanisen kehon avulla. Tajunnassa

oivalletaan erilaiset elämäntilanteeseen ja kehoon liittyvät asiat. Ihminen ymmärtää omaa olemassaoloaan merkitysten avulla ja voi siten ohjata elämänkulkuaan ja muunnella elämäntilannettaan, mistä hän saa kokemusainekseksi eli merkityssuhteiden aiheet. Tajunta voi hylätä kielteisiä ja valita myönteisiä, maailmankuvaa rikastuttavia asioita tilanteeseen. Aina kun jossakin olemispuolella tapahtuu muutos, heijastuu se myös toisissa. Koko järjestelmä on siis aina liikkeessä. (Rauhala 1989, 12; 1990, 45, 202, 203; 1992, 110, 111.)

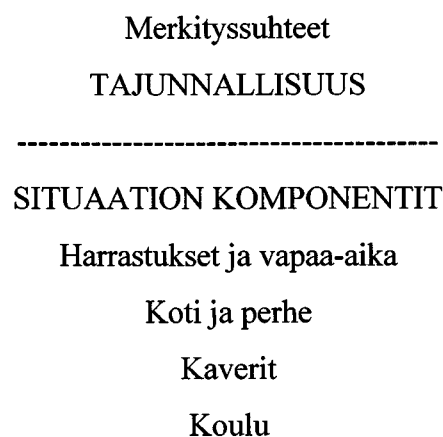
Ihmisen olemuspuolien kietoutuneisuudesta seuraa ihmisen elämäntilanteisuuden kokeminen joko suotuisana tai epäsuotuisana (Rauhala 1986, 74). Ihmisen elämäntilanne tarjoaa ne ehdot, joiden vallitessa keho ja tajunta rakentuvat. Jos kokemisessa on esimerkiksi epäsuotuisuutta, kuten tunnekyllämyyttä, virheellisiä käsityksiä asioista, ahdistuneisuutta tai pelkoa, seuraa siitä miltei automaattisesti vaikeuksia elää tyydytystä tuottavalla tavalla. (Rauhala 1986, 81; 1990, 41.) Ihmisen olemassaolon huonous tai epäonni ja toisaalta suotuisuus voi reaalistua kaikissa olemuspuolissa tai vain jossakin niistä. Flunssa voidaan käsittää 'heikkoutena' kehossa, ahdistuksessa on taas kyse epäsuotuisa merkityssuhteen syntyminen. Nämä 'resonoivat' kuitenkin jonkinasteisina koko ihmisen olemassaolossa. (Rauhala 1986, 89.)

Edellä kuvatun ihmiskäsityksen holistisuus osoittaa, että ihmisen olemassaoloon voidaan vaikuttaa eri kanavien kautta (Lehtovaara 1992, 134). Esimerkiksi ihmisen tilanteeseen vaikuttamalla voidaan saada hänet kokemaan elämänsä tyydyttäväksi tai epämieluisaksi. Ympäristösuunnittelija tai arkkitehti vaikuttavat psyykkistä ja fyysistä terveyttä ylläpitäviin tilanteen komponentteihin säädellään valoa, lämpöä, tilaa, kauneutta jne. Sosiaalityössä voidaan eliminoida ihmisiltä sellaista elämäntilanteen faktisuutta, mikä aiheuttaa stressiä, pelkoa ja huolia. Koulutyössä voidaan miettiä, kuinka tilanteen rakennetekijät edistävät tai tukahduttavat esimerkiksi oppilaiden luovuutta tai viihtymistä oppimisympäristössään. (Rauhala 1986, 109, 114; 1989, 13.)

Ihmisen tajunnalla on sikäli mielekäs kyky säädellä ihmisen elämäntilanteen suotuisuutta siten, että ihminen voi kokea tyydytystä elämässään, vaikka tilanne toisten olemismuotojen kohdalla on huono. Esimerkkinä voisi mainita pienet aineelliset puutteellisuudet. Tajunta voi edistää kokonaisuuden suotuisuutta siten, että se oman kokemustaan pohjalta ja rajoissa, omassa ymmärtämissuhteissään, arvioi tilanteen faktisuutta uudella, luovalla tavalla. Vastoinkäymisissä pyritään näkemään lieventäviä puolia tilanteen helpottamiseksi. (Rauhala 1986, 100, 101.)

“No, oon mä aika tyytyväinen”

Ihmisen maailmankuva on sitä, mitä maailma hänelle merkitsee (Rauhala 1986, 138). Jokainen meistä muodostaa maailmankuvansa omasta elämäntilanteisuudestaan käsin. Isän, äidin ja lasten elämäntilanteet ovat erilaisia jo sukupuolen ja/tai iän perusteella (Rauhala 1986, 155). Tutkimiemme kuudesluokkalaisten maailmankuvat ja niiden sisältämät merkitykset tai merkityssuhteet nousevat niistä rakennetekijöistä eli komponenteista, jotka kuuluvat heidän elämäntilanteeseensa. Tällaisia komponentteja, mistä nämä merkitysten aiheet saavat alkunsa, ovat mm. perhe ja koti, harrastukset ja vapaa-aika, kaveripiiri ja koulu. Näissä jokaisessa on kullekin yksilölle omat merkitykselliset situaatiot, esimerkiksi koulussa tietyt kaverit, tietty suhde opettajaan ja tietyt oppiaineet. Lisäksi näissä on jokaiselle yhteisiä komponentteja. Koulussa on jokaisella mm. opettaja, kaverit, läksyt, säännöt ja välitunnit. Näihin merkityksellisiin asioihin kaikki tutkimamme ala-asteen oppilaat ovat tietyssä suhteessa ja näiden situaatioiden faktisuus määrää pitkälti heidän elämäkokemustensa suotuisuuden tai epäsuotuisuuden. Situaatioiden komponentit, perhe, kaverit ym. toimivat niinä lähteinä, joista oppilaat muodostavat merkityksiä. Alla olevassa kuviossa on hahmotettu näiden kuudesluokkalaisten elämäntilanteen komponenttien ja tajunnallisuuden välistä suhdetta.



KUVIO 13 *Kuudesluokkalaisten elämäntilanteen komponenttien ja tajunnallisuuden välinen suhde.*

Aineistostamme nousee esiin kuudesluokkalaisten tyytyväisyys omaan elämäntilanteisuuteensa. He pystyvät suurin piirtein tekemään elämässään sitä, mitä haluavat. Kaunonen ja

Kypärä (1987) toteavat tutkimuksessaan, että suurin osa nuorista kokee elämänsä tarkoituksellisenä. He ovat elämäniloisia ja tyytyväisiä saavutuksiinsa. Elämän tarkoituksellisenä kokemiseen vaikuttivat heidän tutkimustuloksissaan pääasiassa läheiset ihmissuhteet, harrastukset ja terveys. (Kaunonen & Kypärä 1987, 124, 125.) Joissakin aineissa kävi ilmi, että kuudesluokkalaiset ymmärtävät myös sen, että elämä ei voi olla aina 'ruusuilla tanssimista' ja että liian helppo elämä ei ehkä olisi mielekästäkään (*"Mutta olisi hankalaa olla ilman mitään vaikeaa, koska se olisi liian helppoa."*). Joku on ymmärtänyt myös sen, että kaikilla ei maailmassa ole yhtä hyvin asiat ja ilmaisee huolestuneisuutensa sodista, saasteista ja nälänhädästä (*"...kaikki saasteet häviäisivät ja kaikki voisivat kirmata iloisesti niityllä. Olisi semmoinen lääke, millä kaikki sairaudet häviäisivät, ja ruokaa ja vettä riittäisi kaikille"*).

Kuudesluokkalaisten haaveista ilmenee, että ne ovat myös melko realistisia ja toteuttamiskelpoisia - ainakin mahdollisesti joskus tulevaisuudessa. Haaveisiin kuuluu monella mahdollisuus tehdä samoja asioita kuin nyt, mutta ilman taloudellisia tai muita rajoituksia. Joku haluaisi tehdä myös niitä samoja asioita, mitä aikuiset ja kokee ongelmana alaikäisyytensä. Haaveisiinsa pääsemiseksi kuudesluokkalaisilla on myös selkeät keinot, joista yksi on määrätietoinen ja kova opiskelu (*"...että viittii tehdä sitä, että on niinku tahdonlujuutta... Täytyy lukee ihan hirveesti tenttiä ja suorittaa kaikkea ja ..."*). Tämä antaa jo kuvan koulunkäynnin merkityksestä näiden varhaisnuorten elämässä. Myös Kaunosen ja Kypärän (1987) mukaan valtaosalla nuorista on selkeät päämäärät elämässään. Voimakkaimpana heidän tutkimuksessaan tuli esiin pyrkimys elintason ja oman hyvinvoinnin turvaamiseen, mihin liittyi mm. koulumenestys. Vanhemmat, opettajat, koulutoverit ja koko yhteiskunta kannustavat ja vaativat nuorta menestymään koulussa ja elämässä yleensä. Näiden odotusten täyttäminen on nuorille väline oman olemassaolon merkityksen kokemiseen. (Kaunonen & Kypärä 1987, 124-129.)

Koulu ammattiin ja työpaikkaan johtavana on siis yksi kuudesluokkalaisten koulun situaatiosta nouseva merkityssuhde. Jokaisesta osa-alueesta nousee samalla tavoin omat merkityssuhteensa. Nämä merkitykset asettuvat kuudesluokkalaisten tajunnassa hänen maailmankuvaansa käsityksiksi todellisuudesta sekä hänestä itsestään ja ohjaavat näin hänen valintojaan ja elämänkulkuaan.

Ei voi sanoa, että kuudesluokkalaisten kokemukset olisivat tyystin vailla tyytymättömyyttä. Tyytymättömyys ei kuitenkaan ole mitään 'perustavanlaatuisia' tai syvällistä. Se saattaa olla 'ärsyttäviä sisaruksia', 'hermostuva isovelji' tai 'typeriä koulukirjo-

ja'. Koulun kohdalla tosin nousee esille useampiakin tyytymättömyyden aiheita. Näitä on käsitelty enemmän tässä raportissa myöhemmin.

Koti, harrastukset ja vapaa-aika, kaverit ja koulu - kaikki nämä 'rauhanomaisessa rinnakkaiselossa' keskenään täyttävät huomattavan osan kuudesluokkalaisten elämästä. Näiden komponenttien tasavertaisuutta kuvastaa yhden haastatellun lausuma, kun häneltä tiedusteltiin, mikä on parasta hänen elämässään tällä hetkellä: *"Aika paljon kyllä on. Kaverit, kaikki tällanen. Ei niitä pysty laittamaan järjestykseen"*. Tosin kävi ilmi, että kaverit ovat kuitenkin ehdoton 'ykkönen', mutta tämä komponentti ei kilpaile muiden elämäalueiden kesken. Kaikki mainitut osa-alueet ovat tärkeitä. Jokaisella on varmasti lisäksi sellaisia asioita elämässään, jotka jäävät tutkijan ulottumattomiin. Merkki tällaisesta on mm. joissakin piirustuksissa esiintyneet meille tutkijoille merkitykseltään tuntemattomiksi jääneet sanat (esim. *"ullo"*). Eräs (lopullisen aineiston ulkopuolelle tosin jäänyt) nuori oli kirjoittanut paperiinsa sanat *"oma maailma"*, mikä lienee juuri tarkoittamaamme tutkijoiden ulottumattomiin jäävää tilanteen komponenttia.

Mainitut neljä elämäntilanteen rakennetekijää ja niistä syntyvät kokemukset ja merkitykset ovat huomattava osa kuudesluokkalaisten elämäntilanteesta. Käsittelemme seuraavaksi erikseen harrastusten ja vapaa-ajan, kodin ja perheen sekä kavereiden merkitystä nuoren elämässä. Koulun otamme 'tutkimusintressimme motivoimina' hieman laajemman tarkastelun alle luvussa kuusi. Kaikista näistä elämäalueista nousevat merkitykset olisivat erilaisia, mikäli tutkisimme aikuisia ihmisiä. Kiinnostavaa on ollut saada tutkia näitä tilanteen osa-alueita juuri varhaisnuoruuttaan elävän ihmisen elämän merkittävänä kokemuskäsitteinä.

5.2 Kuudesluokkalaisten elämänvaihe

Kuudesluokkalaisten elämä vaihetta, joka sijoittuu lapsuuden ja varsinaisen nuoruuden välille. Jokainen heistä kehittyy yksilöllisesti, joten osalla olemus saattaa olla vielä hyvin lapsenomainen, kun taas joillakin on merkkejä jo nuoruusiän ailahtelevuudesta ja epävarmuudesta. Nuoruutta tosin on määritelty eri tavoin. Yhtäältä on painotettu nuoruuteen liittyviä biologisia muutoksia, toisaalta on pohdittu, pitäisikö nuoruus nähdä tietynä erillisenä ikäkautena tai lapsuuden ja aikuisuuden välisenä epämääräisenä siirtymävaiheena (Jyrkämä 1986, 42). Jos nuoriksi luetaan 12-vuotiaat, kuuluvat kuudesluokkalaisten silloin

tähän ryhmään. Jos nuoria ovat tietyn fyysisen tai psyykkisen kypsyysasteen saavuttaneet, syntyy hajontaa yksilöllisestä kehitysvauhdista johtuen enemmän. Lapsen kehitystä voidaan tarkastella myös ajassa tapahtuvana prosessina, jossa lapsi kasvunsa aikana hankkii valmiuksia ja oman sisäisen maailmansa rakentamisen kautta oppii ymmärtämään ympäristöään ja itseään (Rödström 1992, 11). Näin nuoruuttakin on järkevää pitää jatkuvaa muutosta ja siirtymistä sisältävänä dynaamisena prosessina mieluummin kuin staattisena ilmiönä, yhtenä ainoana elämänvaiheena (Coleman 1982b, 9).

Kuudesluokkalaisten elämänvaihetta voidaan tarkastella siis monesta eri näkökulmasta ja olla eri mieltä siitä, kuuluvatko he nuoriin vai eivät. Seuraavassa tarkastelemme tutkijoiden näkemyksiä sekä esipuberteettia elävistä lapsista että kuvailemme niitä kehityspiirteitä, jotka luetaan kuuluviksi 'varsinaiseen nuoruuteen'. Aalberg (1986, 4) sijoittaa nuoruusiän kehitystapahtuman 12-22 -ikävuoden väliseen ajanjaksoon, minkä jälkeen psykologinen aikuisuus alkaa. Pulkkinen (1985, 17) jaottelee nuoruuden esinuoruuteen (ikävuodet 11-13), varhaisnuoruuteen eli murrosikään tai puberteettiin (ikävuodet 13-15), keskinuoruuteen (ikävuodet 15-18) ja myöhäisnuoruuteen (ikävuodet 18-20). Puhumme tässä tutkimuksessamme tutkimistamme kuudesluokkalaisista varhaisnuorina tai nuorina rinnakkaisina käsitteinä ja tarkoitamme heillä 12-13 -vuotiaita, lapsuuden ja nuoruuden välimaastoon tai jompaankumpaan niistä 'kehityksellisesti' sijoittuvia yksilöitä. Suurimmalla osalla lienee vielä piirteitä lapsuudesta ja esipuberteetista. Osa on jo matkalla pidemmällä nuoruudessa kohti aikuisuuttaan. Viittauksissa nuorista tehtyihin tutkimuksiin tarkoitetaan nuorilla sitä ikävaihetta, mikä kulloisellakin tutkijalla on ollut kohteena. Yleensä se on ollut ikävuosien 12-20 välillä.

Esipuberteetti-ikä

Hormonitoiminnan muutos lapsilla merkitsee ns. esipuberteettiaikaa, joka kestää noin kaksi vuotta, tytöillä yleensä ikävuodet 11-13 ja pojilla 12-14 (Pulkkinen 1981, 57). Tätä aikaa edeltää koulun varhaisempiin ala-astevuosiin ajoittuva latenssi-ikä. Tänä aikana lapsi kerää voimia ja erilaisia taitoja ja valmiuksia, joita hän tarvitsee nuoruusiän kehityksen aikana. (Aalberg 1991, 233.) Ruotsalainen lapsipsykologi Monica Rödström (1992) on tutkinut 7-12 -vuotiaita lapsia ja kuvaillut heidän ajattelunsa ja käsityksiensä kehittymistä. Tämän ikäryhmän vanhimmat ovat hänen käsityksensä mukaan ainakin esipuberteetti-ikäisiä. Osa saattaa elää jo varsinaista murrosikäkin. (Rödström 1992, 24, 25.)

Esipuberteetti on kehitysvaihe lapsuuden ja puberteetin mukanaan tuoman aikuisuuteen astumisen välillä. Tätä vaihetta leimaa se, mitä on ollut, sekä se, mitä on tulossa. Monia niistä malleista, joita aikaisempina lapsuusvuosina on muodostettu, voidaan nyt 'pöyhiä' ja saattaa epäjärjestykseen. Tämä tapahtunee siksi, että tasoitettaisiin tietä kehitymiselle aikuisuuteen ja kypsyyteen. Esipuberteetti muistuttaa voimakkaasti lapsuusajan uhmaikää. Se on eriytymistä lapsuuden siteistä ja turvallisuudesta matkalle omaan itsenäiseen elämään nuorena ja aikuisena. (Rödström 1992, 29, 31.)Tämän vaiheen lapset eivät tavallaan ole lapsia eivätkä nuoria. Ikävaihetta voidaan kuvata osuvasti seuraavan luettelon piirteillä (Rödström 1992, 31-81). Esipuberteetilapset:

1. Ajautuvat usein lukkiutuneisiin tilanteisiin, joissa peilautuvat voimakkaat ja ambivalentit tunteet ja asenteet. Heidän mielipiteitään leimaavat peräänantamattomuus, mustavalkoisuus, liioittelu ja kärjistäminen ('ylikivaa', 'yäk', 'ällöttävää').
2. Kuluttavat paljon aikaa siirtyessään toiminnasta toiseen. Monet toiminnot tapahtuvat 'matkalla' ja he viipyvät mielellään eteisissä ja vastaavanlaisissa siirtymätiloissa. Usein he myös myöhästyvät tai menevät väärään paikkaan.
3. Sekoittavat usein ja mielellään yhteen asioita. Oman huoneen he voivat järjestää paikaksi ruokailua, lepoa, läksyjenlukua, seurustelua ym. toimintoja varten. Sellaiset kyltit, kuten 'Pääsy kielletty' tai 'Koputa ensin' löytyvät usein huoneen ovesta. Becker (1992, 74, 75) luonnehtii nuoren huonetta paikkana, minne hän voi sulkeutua tuntikausiksi haaveilemaan, kuuntelemaan musiikkia tai tekemään muuta mukavaa. Huone toimii ikään kuin 'pesänä', missä nuoret valmistautuvat lähtemään suureen maailmaan ja missä he löytävät itsensä.
4. Käyttävät joskus keskenään salaista kieltä, merkkejä, eleitä ja tunnussanoja. 'Salaisuudet' antavat nuorille tunteen jostain erityisyydestä, ne sitovat ystäviä ja ilmentävät intiimisyttä (Becker 1992, 77).
5. Saattavat palata kehityksessään tilapäisesti aikaisempiin vaiheisiin. Tällaisesta taantumisesta ovat merkkejä mm. uhma, ahneus ja suhteiden sekavuudet.
6. Aiheuttavat usein konflikteja aikuisten kanssa kömpelyytensä, epäselvän kielen, puutteellisen hygieniansa, huonojen pöytätapojensa tai yleisen huolimattomuutensa takia.
7. Osoittavat motorista rauhattomuuttaan keikkumalla tuolilla, heilutteleamalla jalkojaan, rummuttamalla sormilla, puremalla kynsiään, irvistelemällä tai tirsku-

malla.

8. Osoittavat herkkyyttään purskahtamalla helposti itkuun.
9. Epäilevät aikuisten kykyä antaa tukea ja taata hyväksyttävää tulevaisuutta. Tähän liittyy myös puutteellinen luottamus omiin kykyihin.
10. Suosivat yhteisökeskeisyyttä ja me-henkeä. Olemalla yksi muiden joukossa he kykenevät helpommin pitämään epävarmuutensa taka-alalla, uskaltavat ja kokeilevat enemmän. Heille on myös helppoa asettua toisen ihmisen asemaan ja omaksua toisten rooleja.
11. Yrittävät korostaa omaa sukupuoltaan esiintymällä miniatyyrinäisina tai -miehinä. He ovat kiinnostuneita vastakkaisesta sukupuolesta, usein kuitenkin turvallisen välimatkan päästä.
12. Suuntautuvat toiminnallisiin, jännitystä ja vapautta korostaviin harrastuksiin. Tyttöjä kiehtoo mm. ratsastus, poikia urheiluharrastukset. He tuntuvat jatkuvasti olevan menossa jonnekin. Toiminta antaa heille purkautumiskeinon jännityksestä ja motorisesta levottomuudesta. Se toimii myös hyvänä puolustuskeinona mahdollisesti uudelleen leimahtavaa lapsellisuutta vastaan.
13. Tuntevat kiinnostusta aikuisten maailmaa kohtaan, mikä saa heidät 'tirkistelemään' ja 'vakoilemaan' aikuisten elämään kuuluvia asioita. Osoituksena tästä on esimerkiksi lapsilta kiellettyjen elokuvien katselu.

Aineistomme ei kykene kuvaamaan läheskään kaikkea kuudesluokkalaisten elämään liittyvää käyttäytymistä, mutta joitakin edellämainittuja piirteitä voimme havaita heidän kommentissaan ja kirjoituksissaan. Esimerkiksi liioittelu (*“Voittaisin lotossa aina”*), salaiset merkit (*“ullo”*), yhteisökeskeisyys (*“kaverit”*), toiminnallisuus (*“enemmän toimintaa ja vähemmän puhetta”*) ja kiinnostus aikuisten maailmaa kohtaan (*“...mutta kun olen alaikäinen...”*) heijastuvat yleisinä esipuberteetin merkkeinä myös omasta aineistostamme.

Nuoruus matkana aikuisuuteen

Kaplan (1986, 12) määrittelee nuoruuden aktiivisen purkamisen, rakentamisen ja jälleenrakentamisen ajaksi - vaiheeksi, jolloin *“menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus punoutuvat yhteen mielikuvituksen ja toiveiden säikein, jotka eivät välttämättä noudata suoraviivaisen*

kronologian lakeja”. Nuoruus on henkilökohtaisten mahdollisuuksien löytämisen aikaa, jolloin tehdään oikeita ja vääriä ratkaisuja, koetellaan rajoja, opetellaan sietämään itseä ja toisia, hyväksytään riippuvaisuus aikuisista ja kasvetaan vastuuseen itsestä (Aalberg 1991, 237). Fenomenologisen käsityksen mukaan nuoruus on yksi vaihe dynaamisessa maailmassa toisten kanssa olemisessa, jolloin hankitaan itsereflektiivisiä taitoja, laajennetaan kokemusmaailmaa ydinperheestä pois päin ja tehdään henkilökohtaisia elämänvalintoja (Becker 1992, 73). Nuoruus on aina nuoruutta jossain yhteiskunnassa. Sen rakenteet, arvot ja normit luovat puitteet nuoruudelle ja aikuistumiselle. (Tuohinen & Vuorinen 1987, 21.)

Nuoruusikää luonnehtivat voimakkaat biologiset, kognitiiviset ja psykososiaaliset muutokset. Nuori saa lisää pituutta ja painoa sekä kypsyy sukupuolisuuteen. Hän pystyy ajattelemaan abstrakteilla käsitteillä (Piaget & Inhelder, 1977, 126-142; Piaget 1988, 86-91; Pulkkinen 1985, 16-29.) Nuorelle kehittyy oma identiteettitaju eli hän oivaltaa oman yksilöllisyytensä ja asemansa maailmassa (Erikson 1968, 128-135). Kokemusmaailmansa laajetessa nuoret oppivat erottamaan oman itsekeskeisen ja ympäröivän maailman toisistaan. He oppivat erottamaan sen minän, jonka he itse kokevat siitä minästä, joka näkyy toisille. Emotionaalinen itsenäistyminen suhteessa vanhempiin ja ikätovereihin, kyky tehdä itsenäisiä päätöksiä ja arvomaailman sekä moraalin autonomisuus ovat myös merkkejä nuoruusiän terveestä psykososiaalisesta kehityksestä. Näitä ovat lisäksi kyky omaan intimiteettiin, seksuaalisuuteen ja kyky aikanaan astua mukaan työelämään ottamaan vastuu omasta ja mahdollisesti perustetun perheen toimeentulosta ja elämästä. (Becker 1992, 79; Pulkkinen 1985; Santrock 1983, 365-425; Steinberg 1985.)

Nykyään tutkijoita kiinnostaa lähestyä nuorten asemaa myös kulttuurisesta näkökulmasta. He ottavat nuoria 'määritellesään' huomioon yhteiskunnallisen tilanteen ja tässä tilanteessa elävien nuorten suhteen yhteiskuntaan. Tämä näkökulma korostaa kaupungistumisen ja kulttuuriteollisuuden kehityksen tuloksena syntyneitä kulutus- ja ostokykäistä nuorta ikäpolvea, jolle sähköiset mediat, elokuvat ja nuortenlehdet toimivat viihdettä ja identiteettimalleja tarjoavina välineinä. Tutkijat ovat kiinnostuneita niistä omista kulttuureista, joita nuoret perustavat vastauksiksi kokemuksiinsa taustastaan ja yhteiskunnallisesta asemastaan. (Heiskanen & Mitchell 1985, 10-50; Jokinen 1985, 3-8.)

Norrenan (1996, 53-57) mukaan on nähtävissä merkkejä nuorten kyynisestä asennoitumisesta yhteiskuntaan. He viettävät kevytmielistä elämää, ovat kaikenkokeneita, eivät arvosta perhettä, 'heimoontuvat' erilaisiksi ryhmittymiksi, marginalisoituvat ja ovat henkisiä kulkureita. Monien tutkijoiden mielestä näitä piirteitä ei pidä katsoa kaikkia

nuoria koskeviksi. Esimerkiksi Colemanin (1982b, 27) mielestä enemmistö nuorista tulee hyvin toimeen aikuisten kanssa, pystyy vastaamaan koulun tai työn asettamiin vaatimuksiin ja antaa panoksensa yhteiskunnalle. Venkula ja Rautevaara (1993) ovat tarkastelleet erilaisia tutkimustuloksia nuorten arvoista ja toteavat, että nuoret pohtivat arvokysymyksiä, joskin joidenkin arvomaailma saattaa olla puutteellinen tai jäsentymätön. Nuoret arvostavat työtä ja antavat arvoa myös muille kuin välitöntä hyötyä tuottaville asioille. Nuorten arvomaailmaan kuuluu sekä sosiaalisuus että pyrkimys henkilökohtaiseen menestykseen. (Venkula & Rautevaara 1993, 59-61.) Taimisalon (1996, 8) mielestä tämän päivän nuorille tärkeimmät arvot ovat yleisinhimillisiä luonteeltaan ja siten tärkeitä suurimmalle osalle heistä. Nuorille läheisimpiä arvoja ovat onnellisuuden tavoittelu, empaattisuus sekä riippumattomuus ja halu itsenäiseen päätöksentekoon.

5.3 Harrastuksista ja vapaa-ajasta mielekkyyttä elämään

Koulu- ja kotitöiden vastapainoksi on nykyajan nuorille tarjolla runsaasti erilaisia harrastus- ja muita vapaa-ajanviettomahdollisuuksia. Erilaisia harrastuksia voi harjoittaa vapaamuotoisesti yksin tai kavereiden kanssa tai olla mukana ohjatussa harrastustoiminnassa. Vaikka vapaa-ajanvietosta suurin osa kuluu kavereiden kanssa seurusteluun (Kivinen 1980, 58; Tirkkonen, Hukkila & Kontula 1989, 170), ovat nuoret löytäneet monia itselleen mielekkäitä harrastuslajeja, joissa he ovat mukana aktiivisesti.

Harrastukset antavat lapselle ja nuorelle mahdollisuuden toteuttaa itseään ja kokea pystyvänsä johonkin. Ne antavat onnistumisen ja edistymisen kokemuksia. Järjestäytynyt ryhmätoiminta antaa nuorelle väylän kokeilla omia siipiään kodin ulkopuolella. Ryhmässä kehittyvät ihmissuhdetaidot ja kyky tavoitteelliseen ponnisteluun. Harrastusryhmää ohjaava henkilö voi olla nuoren ihanne. Hänen kanssaan voi korvata niitä puutteita, joita nuorella on ehkä suhteessa omiin vanhempiinsa. (Kinnunen 1992, 169, 170.)

Rödstamin (1992) mielestä 7-12 -vuotiaiden lasten yleinen mielenkiinto tietoa ja toimintaa kohtaan ilmenee juuri erilaisina harrastuksina. Harrastukset voivat kulkea rinnakkain ja vaihdella aina mielenkiinnon mukaan. Lasten harrastukset vaativat usein vanhemmilta paljon rahaa ja myös vanhempien sitoutumista. Menot vaihtelevat sen mukaan, haluaako lapsi luistimet, akvaariokaloja, jonkun soitimen tai hevosen. Nuoremmat lapset haluavat yleensä täydelliset harrastusvälineet ja heidän harrastamisensa on järjestäy-

tynyttä. Esipuberteetti-ikäiset tyytyvät usein vaatimattomampaan varustukseen ja heidän harrastuksensa ovat vähemmän järjesteltyjä kuin nuorempien lasten. Tämä muuttuvuus vastaa siihen suureen jännityksentarpeeseen, mikä on ominaista esipuberteettia eläville nuorille. Monet siirtyvät järjestäytyneistä harrastuksista 'vapaampiin' toimintoihin. He oleskelevat kavereiden kanssa, kuuntelevat levyjä jne. Näissä itsenäisissä toveriryhmissä syntyy tietynlainen jännittävä erityiskulttuuri, jota leimaavat omat leikit ja puuhut, sellaiset asiat, jotka siirretään vanhemmilta lapsilta nuoremmille ilman vanhempien suurempaa puuttumista asiaan. (Rödström 1992, 69-73.)

Aikuiset asettavat usein hyvin organisoidut ja heidän itsensä ohjaamat toiminta- ja harrastusryhmät vastakkain itsenäisten toveriryhmien kanssa, jolloin järjestäytyneitä ryhmiä pidetään aina sosiaalisesti hyväksyttävämpinä kuin järjestäytymättömiä. Toveriohjattuja ryhmiä pidetään sosiaalisesti kielteisinä jengimuodostelmina. (Rödström 1992, 73; vrt. myös Hoikkala 1993, 96.)

Peruskoululaisten ja muiden nuorten harrastuksia tutkittaessa on nuorten suosimiksi toiminnoiksi mainittu liikunta ja urheilu, kulttuuriharrastukset (mm. lukeminen, musiikki, maalaaminen, valokuvaus) ja ns. passiiviset harrastukset, joihin luetaan mm. TV:n katselu ja levyjen kuuntelu (esim. Nuorison harrastukset 1989). Erikoisesti 12-14 -vuotiaat tytöt ovat kiinnostuneita myös eläinten hoitamisesta (Kivinen 1980, 40). Taimisalo (1996, 30) luettelee nuorten käyttävän eniten aikaa seuraaviin toimintoihin: TV:n katselu, perheen kanssa yhdessäolo, musiikin kuuntelu kotona, ostoksilla käyminen, ystävien kanssa oleminen ja kuntoliikunta.

Raahessa 1980-luvulla tehdyn tutkimuksen (Nuorison harrastukset 1989, 4) mukaan kaikkein aktiivisimmin peruskoulun oppilaat harrastivat erilaisia liikuntalajeja, joista suosituimmat olivat kuntoilu, lenkkeily, pyöräily, luistelu ja erilaiset joukkuepelit. Myös Kinnusen (1992, 164) mukaan liikunta ja urheilu on yleisin lasten harrastusmuoto. Samansuuntaisia tuloksia on saatu aikaisemmissakin tutkimuksissa. Aktiivinen liikuntaharrastus on todettu kaikille 10-15 -vuotiaille nuorille ominaiseksi. Suurimmillaan urheilun suosion on todettu olevan 12-vuotiailla pojilla, jotka urheilun kautta torjuvat 'löhöilyä' ja massaviihteen houkutusia. (Kivinen 1980, 29-34; Lankinen 1984, 16.)

Liikuntaharrastus tukee lapsen ja nuoren fyysistä terveyttä ja tutustuttaa hänet kehoonsa. Se on myös oiva kanava energian purkamiselle ja se vahvistaa sosiaalisia taitoja. (Kinnunen 1992, 164.) Vaativa, intensiivinen urheiluharrastus voi puolestaan rajoittaa nuoren vapaa-ajan toimintoja ja siten vähentää mahdollisuuksia saada kokemuksia erilais-

ta harrastusympäristöistä. Nuoren ja vanhempien yhteistoiminta voi myös yksipuolistua liian urheilukeskeiseksi ja vanhempien suoritusodotukset voivat painostaa nuorta. (Vanhalakka-Ruoho 1982, 38-46.)

Nuorison kulttuuriharrastuksista lukeminen ja musiikki on todettu suosituimmiksi (Nuorison harrastukset 1989, 5). Kivisen (1980) mukaan nuoret suhtautuvat myönteisesti myös piirtämiseen, maalaamiseen ja valokuvaukseen, mutta varsinkaan pojat eivät niitä paljon harrasta. Kulttuuriharrastuksissa tytöt on yleensäkin todettu poikia innokkaammiksi (Kivinen 1980, 40-46). Lankisen (1984) tutkimuksessa ilmeni, että ns. luovien harrastusten asema on erittäin tärkeä 10-15 -vuotiailla huippukauden sijoittuessa ikävuoden 12 paikkeille. Tämän jälkeen alkaa vähittäinen passivoituminen. (Lankinen 1984, 15, 22-30.)

LAKE-projektin tuloksina (Sarmavuori 1992) ilmeni, että kuudesluokkalaiset lukevat keskimäärin kirjan kuukaudessa. Tytöt ovat poikia innokkaampia kirjojen lukijoita. Tyttöjen mielilukemista ovat seikkailu- ja salapoliisikirjat. Sarjakuvat ovat heillä kolmannella sijalla. Tietokirjat, sadut ja historia eivät tyttöjä kiinnosta. Pojat lukevat mieluiten sarjakuvia. Seuraavina suosiossa tulevat seikkailu-, sota- ja jännityskirjat. Sadut, tyttökirjat ja runot eivät poikia kiinnosta. Yleensä nuorten mielilukemistoa ovat siis sarjakuvat, joista eniten luetaan seikkailu- ja eläinsarjakuvia. Aku Ankka oli Sarmavuoren raportin mukaan ehdoton suosikki, mutta eniten luettuihin kuuluivat myös Mustanaamio, Karvinen, Tarzan ja Asterix. Sanomalehdet eivät kiinnostaneet nuoria. Suurin osa käytti sen lukemiseen alle 15 minuuttia päivässä. (Sarmavuori 1992, 37, 38.)

Nuorison harrastukset -selvityksessä (1989, 6) todetaan television katselu ja musiikin kuuntelu suosituimmiksi 'passiivisiksi harrastuksiksi'. Sarmavuori (1992) raportoi kuudesluokkalaisten katsovan televisiota ja videota koulupäivinä keskimäärin 2-3 tuntia ja pojat katsovat sitä tyttöjä enemmän. Jännitys ja vauhti ohjelmissa kiehtovat nuoria. Muut harrastukset jäävät runsaasti televisiota katsovilla vähäisemmiksi. (Sarmavuori 1992, 36, 37.)

Lasten harrastusaktiivisuuden on todettu olevan yhteydessä perheen keskinäisen vuorovaikutuksen määrän, isän puuhailuun lasten kanssa ja perheen yhteiseen vapaa-ajan viettoon. Lapset valitsevat usein myös samansuuntaisia harrastuksia kuin vanhempansa. (Kinnunen 1992, 171.)

“Tykkään vaan niistä”

Kun tutkimiemme kuudesluokkalaisten harrastuksia verrataan jo 10 vuotta vanhoihin tai aikaisempiinkin tutkimustuloksiin, huomataan, että suosituimmat harrastukset ovat pysyneet suurin piirtein samoina. Urheilu, soittaminen, television katsominen ja levyjen kuuntelu ovat edelleenkin ’listan kärjessä’. Niitä vapaa-ajan toimintoja, mitä aikaisemmin ei niinkään ollut, ovat nykyajan nuorilla videoitten katselu ja erikoisesti tietokoneen kanssa puuhailu. Samoin kuudesluokkalaisten tuottamassa aineistossa ilmeni luonto heille tärkeäksi elämänalueeksi. Aurinko, metsää, järvi, lintuja ja muita eläimiä esiintyi useammassa piirustuksessa. Varsinkin tytöt ilmaisivat kiinnostuksensa eläintenhoitoon, mm. ratsastukseen (*“...perustaisin oman eläinfarmin ja kasvattaisin siellä lehmiä, hevosia, vasikoita, sonneja, kanoja, tipuja ja kukkoja...”*).

Kuudennen luokan pojat mainitsevat tutkimuksessamme tyttöjä useammin ensisijaiseksi harrastukseksi urheilun. Liikuntalajeista pojat harrastavat lähinnä joukkuepelejä, mm. jalkapalloa, jääkiekkoa ja sählyä. Urheilu tarjonnee pojille hyvän keinon purkaa energiaansa ja toisaalta se on vastapainoa koulussa tapahtuvalle ’henkisellem’ puurtamiselle.

Lähes kaikki tutkimamme nuoret kertovat harrastavansa lukemista. Sarjakuvat ja nuortenkirjat ovat edelleenkin suosikkilukemistoa. ’Passiivisista harrastuksista’ television katselu ja levyjen kuuntelu ovat suosittuja. Eräät mainitsevat myös pelkän ’löhöilyn’ vapaa-ajanviettotapanaan. Televisiosta katsotaan nuorten musiikkiohjelmia (’Jyrki’), sarjoja (’Sydämen asialla’), elokuvia tai urheilua.

Nuoret näkevät ensisijaisiksi harrastusmotiiveikseen kavereiden kanssa olemisen ja ajan kuluttamisen mukavasti. Kavereiden seura tarjoaa nuorelle mahdollisuuden ’peilata’ kykyjään ja saada vahvistusta itsetunnolleen harrastustensa parissa. Samoin tarjoavat omassa ’hiljaisuudessa’ tapahtuva musiikin kuuntelu tai lukeminen nuorelle mahdollisuuden vaipua hetkeksi ’omiin maailmoihin’ ja selkiinnyttää ajatuksia.

Harrastuksien ei kerrottu aiheuttavan ristiriitoja perheen kanssa. Jotkut nuoret tosin valittivat etäisyyksien pituutta, mikä hieman rajoittaa harrastusmahdollisuuksia. Vanhemmat eivät aina voi irrottautua kuljettamaan lapsiaan näiden vapaa-ajan rientoihin.

Tutkimamme kuudesluokkalaiset puuhaavat harrastuksissaan enimmäkseen joko yksin tai ei-järjestäytyneissä kaveriporukoissa. Rödstramin (1992) mukaan tämä on tyypillistä juuri esipuberteetti-ikäisille. Pelejä pelataan kavereiden kanssa koulussa välitunneilla ja iltapäivisin ja viikonloppuisin kokoonnutaan yhteisille pelipaikoille mielenkiinnon ja

jokaisen oman aikataulun mukaan. Varsinaista 'jengiytymistä' jonkin harrastuksen ympärille ei ilmene, vaikka varsinkin pojat harrastavat juuri urheilua paljon porukoissa.

Monet kuudesluokkalaisista mainitsevat ostamisen varsinaisena ajankuluttamismuotona. Grundströmin (1991, 66) mukaan varsinkin nykyajan tytöille on ominaista kaupoissa kiertely ja pikku ostosten tekeminen, mistä on tullut heille suorastaan ajanviettotapa. Toisaalta lähes poikkeuksetta tutkimamme nuoret kertovat myös säästävänsä omaa rahaa, että voivat ostaa mm. harrastuksissa tarvittavia välineitä.

5.4 Koti ja perhe nuoren kasvamisen paikkana

Perhe voidaan luonnehtia pienryhmäksi, jossa vallitsee kiintymys ja valtasuhteita sekä eriasteista yhdessäoloa perheenjäsenten kesken. Toisaalta se on kasvatusyhteisö, jossa aikuisilla on tai heille muodostuu odotuksia lasten kehittämisestä. (Takala, Alanen, Luolaja & Pölkki 1979, 78-79.) Perheen tehtäviä ovat suvunjatkaminen, lasten kasvattaminen sukupuolisuuteen ja vanhempien keskinäisen sukupuolisuuden toteuttaminen sekä lasten kasvatusta ja sosiaalisuutehtävä. Jokainen kaipaa kotia, jossa voi elää läheisten ihmisten kanssa. Perheen tehtävistä tulevat siis merkityksellisimmiksi tunnetason tehtävät. Perheessä jokainen voi kehittää erikoisia taipumuksiaan ja tulla hyväksytyksi. (Allardt & Littunen 1975, 202- 204.) Perheen tarkoituksena on huolehtia jäsentensä tarpeista ja tukea toinen toisiaan. Sen tehtävä on myös luoda oma perhekulttuuri ja sellaiset yhteiset arvot, joita kaikki perheenjäseneet ylläpitävät. (Kyyrönen 1983,15.) Keskustelemalla lastensa kanssa heidän koulumenestyksestään, uskonnosta, seurustelusta ja muista asioista vanhemmat välittävät omia arvojaan ja käsityksiään maailmasta nuorten elämään. Omien kokemustensa lisääntyttyä nuoret arvioivat nämä omaksumansa arvot elämässään uudelleen. (Kontula & Meriläinen 1988, 40.)

Lapselle perhe on ensimmäinen, emotionaalisesti tärkein ja pitkäaikaisin sosiaalisuusympäristö. Se on pienen lapsen ensimmäinen kontakti ympäröivään maailmaan ja myöhemmin tärkeä tuki mm. elämän kriisitilanteissa. Kodissa saadaan malli nuoruuden tärkeälle kehitystehtävälle eli valmistautumiseen omaan perhe-elämään. Siellä opitaan myös ihmisten välistä vuorovaikutusta. Oppimiseen vaikuttavat mm. perheen roolikäyttäytyminen, keskinäinen kommunikointi ja perheen tasapainoisuus. (Niemi 1988, 1-4.) Kun perhe-elämä on tasapainossa ja ilmapiiri on lämmin, myös lasten asenteet avioliittoa ja perhe-

elämää kohtaan ovat myönteiset. Päinvastainen on tilanne silloin, kun perheen ilmapiiri on ahdistava. Niemen mukaan suomalaisten lasten sosialisatio perhe-elämää varten tapahtuu suhteellisen tyydyttävästi. Äidillä ei ole isää suurempaa roolia sosiaalistajana. (Niemi 1988, 188, 191, 207.) Tosin perhe on saanut haastajikseen monia muitakin sosialisatiotehtävän etuoikeudesta kamppailevia kilpailijoita. Näitä ovat mm. vertaisryhmät, kaupallinen nuorisokulttuuri, koulu ja kirkko. (Mäki-Kulmala 1989, 17.)

Pulkkinen (1985) pitää perheen sisäistä vuorovaikutusta ja vanhempien kasvatustietoisuutta perhe-elämän ulkoisten puitteiden (asunto-olot, taloudellinen tilanne, perheen koko) ohella tärkeimpinä lapsen ja nuoren kehitykseen vaikuttavina tekijöinä. Vanhemmat rakentavat lapsen kodin ja keskeisen osan hänen kokemusmaailmastaan. Vakaat olot, demokraattinen ilmapiiri, riittävä valvonta ja huolenpito sekä itsenäisyyteen kannustaminen tukevat sekä nuoren itsenäistymistä että sosiaalistumista. (Pulkkinen 1981, 134-288; Pulkkinen 1985, 286; ks. myös Korpinen 1990, 22-25.) Kyyrönen (1983, 17) pitää hyvän perheen merkkinä sen toimivuutta. Toimiva perhe tarjoaa jäsenilleen kehitysmahdollisuuksia, mahdollisuuden kokea ja ilmaista tunteitaan avoimesti ja hyväksytysti.

Murrosiässä tapahtuva nuorten irrottautuminen vanhemmista aiheuttaa heissä levottomuutta. Tässä on kyse tunnetasolla tapahtuvasta irrottautumisesta, jonka vaikutuksesta vanhempien merkitys huolenpitoa ja läheisyyttä antavina henkilöinä vähenee ja ikätoverien lisääntyä. Koti on lapselle edelleen kuitenkin tärkeä kiintopiste. (Ijäs 1984, 94; Kinnunen 1992, 21.) Nuoret toivovat ihailmiensa vanhempien olevan täydellisiä. Toisaalta he tarkkailevat vanhempiaan ja odottavat näiden tekevän virheitä. (Yllätysten vuodet 1991, 24.)

Murrosikäiset panevat koetukselle ne arvot, jotka pitävät perheen koossa. Entisaikojen perheiden yhdistäviä tekijöitä olivat mm. kotitilat, isän ammatti, naapurit, sukulaiset ja kirkko. Nykyään ihmiset muuttavat paikasta toiseen ja työn luonne on muuttunut. Kummankin vanhemmat voivat olla kokopäivätyössä kodin ulkopuolella ja näin ollen entiset koossapitävät tekijät ovat useimmissa perheissä kadonneet. Nykyajan perheen perheyhteyttä rakentavia tekijöitä voivat olla yhteiset lomat, harrastukset ja muu yhteinen puuhaaminen. Tällaiset kokemukset ovat tärkeitä perheen pyrkiessä luomaan ympäristön, jossa murrosikäinen nuori tuntee saavansa tukea ja kasvavansa itsenäiseksi. (Yllätysten vuodet 1991, 75, 76.) Tuohinen ja Vuorinen (1987) ovat kuitenkin huolissaan vanhempien ja lasten yhdessä viettämän ajan laadusta ja määrästä. Yhdessä vietetty aika saattaa olla entistä useammin joko yhdessä oleilua - television tai videon katselua - tai tehokasta ja

kallista kuluttamista. Pitenevästä vapaa-ajasta on ehkä tullut perheille ongelma. Aikuisten on vaikea keksiä tekemistä lasten ja nuorten kanssa. Vanhemmat luulevat, että heidän oma menneisyytensä ja työnsä ei kiinnosta lapsia ja tarjoavat ajankuluksi mm. tietokonepelien tai videoiden suomia elämyksiä. (Tuohinen & Vuorinen 1987, 58-59.) Myös Niemi (1988) tukee edellistä käsitystä perheen muuttumisesta tuotantoyksiköstä kulutusyksiköksi. Kuluttamisesta on tullut tyytyväisyyttä ja mielihyvää tuova toiminta perheisiin. Samanlaisesti perheestä etsitään myös suojaa ja intimiteettiä. (Niemi 1988, 2.)

Nuorten itsenäistyminen saattaa asettaa kodin vuorovaikutussuhteet koetukselle. Niemen tutkimuksessa (1988) ilmeni, että nuorten suhteet koteihin olivat nuoruusiän 'myllerryksistä' huolimatta lämpimät. Sukupolvien välinen kuilu oli odotettua pienempi. 15-vuotiaat olivat vielä tiukasti kiinni vanhemmissaan ja riippuvaisia heidän huomiostaan ja ajastaan. Tosin nuoria ärsytti vanhempien kontrolli ja huolehtiminen, mikä oli merkki alkavasta irtautumisesta. (Niemi 1988, 215, 216.) 1980-luvulla Turun yliopistossa toteutetun LAKE-projektin tuloksissa todetaan, että ala-asteen kuudennen luokan tytöistä 15 %:lla ja pojista 9 %:lla oli usein erimielisyyksiä vanhempiensa kanssa. Näitä aiheuttivat kotiintuloajat, kotitöiden tekeminen, rahan käyttö, tv:n katselu ja läksyjen tekeminen. Ystävät, koulumenestys ja sarjakuvien lukeminen eivät aiheuttaneet merkittäviä erimielisyyksiä. (Sarmavuori 1992, 36.)

Venkula ja Rautevaara (1993, 59-61) toteavat, että nuoret eivät aktiivisesti asetu vanhempiensa tai yleensä auktoriteettien arvoja vastaan nyt sen enempää kuin 1960-luvulla. Pikemminkin nuoret pyrkivät muodostamaan piirin, jolla ei ole yhteyttä aikuisten maailmaan missään mielessä. Nuoret ja vanhemmat eivät nykyään keskustele arvokysymyksistä. Siksi nuoret eivät tunne vanhempiensa arvoja niin hyvin, että osaisivat päättää, kunnioittavatko niitä vai eivät.

“Kyllä mä kotona haluaisin olla”

Tutkimamme ala-asteen kuudesluokkalaiset kokevat kodin tärkeäksi paikaksi elämässään. Vaikka he alkavat suuntautua jo enemmän kavereiden kanssa puuhaamiseen, ei koti ole menettänyt merkitystään elämän tärkeänä kiintopisteenä (vrt. Kinnunen 1992). Sinne on aina hyvä palata. Kotona ei koettu olevan liiemmästi ärsyttäviä tekijöitä. Tosin joku ilmaisi jo nuorelle tyypillisesti sisarusten tai jommankumman vanhemman ärsyttävän. Isä koetaan joskus vapautta rajoittavana tämän huolehtiessa nuoren kodin ulkopuolisista menoista.

Tämä lienee merkki niistä ristiriidoista, mitä kodeissa ilmaantuu nuorten irtaantumispyrkimyksissä (vrt. Niemi 1988).

Tutkijoiden mielestä toimiva, oikeudenmukainen, ilmapiiriltään lämmin ja kannustava koti edesauttavat nuoren tasapainoista kehitystä. Tutkimillamme kuudesluokkalaisilla on selkeät käsitykset siitä, millainen on hyvä koti: *“Kellä on aikaa, tai ainakin yrittää, että ois niinku lähellä. /Lempeä, ei kovin ankara.”* Nämä odotukset lempeästä ja ymmärtävästä kodista käyvät yksiin tutkijoiden käsitysten kanssa. Nuorten odotuksistaan käy ilmi tarve olla lähellä ja riitelemättä. Tämä ilmentää myös murrosikäisen sisäisen elämän herkkyyttä ja haavoittuvuutta.

Sukulaiset ovat yksi tärkeä sisältö kuudesluokkalaistemme elämässä. Heihin pidetään yhteyttä. Samoin sisarukset ja isovanhemmat koetaan tärkeiksi. Sisaruksista otetaan mallia elämään eli he toimivat samaistumiskohteina nuorille. Sukurakkaus ja isovanhempien merkitys lienee osoitus siitä, että perheet pitävät yllä suhteita ulkomaailmaan ja arvostavat perinteitä. Tilastokeskuksen tutkimusten perusteella (Melkas 1990, 95) suku oli tärkein myönteisten ihmissuhteiden lähde suomalaisille. Lähes kaikilla tutkituista oli useampia kuin yksi ystävä sukulaisten joukossa. Toisaalta suku oli myös alue, jossa suomalaisilla oli eniten ihmissuhdeongelmia.

Omassa tutkimuksessamme emme tiedustelleet nuorten ja vanhempien yhdessä vietetyn ajan määrää tai sisältöä. Kotona nuoret viettävät joka tapauksessa paljon aikaa ja siellä osallistututaan kotitöihin, mm. eläinten hoitoon ja leipomiseen. Myös television katselusta, lukemisesta, musiikin kuuntelusta ja muista harrastuksista osa luonnollisesti tapahtuu kotona.

5.5 Kaverit persoonallisuuden kasvattajina

Keskilapsuuden ja murrosiän taitteessa tulevat suhteet kavereihin yhä tärkeämmiksi nuorten elämässä. Kavereiden seurassa vietetään aina enemmän aikaa ja heiltä saadaan monenlaisia vaikutteita ja virikkeitä. Kaverit sanelevat, miten pukeudutaan, mitä vapaa-aikana tehdään ja miten koulussa käyttäydytään. Näin vanhempien vaikutusvalta itsenäistyvään nuoreen vähenee. (Kinnunen 1992, 148; Kontula & Meriläinen 1988, 39.)

Nuoret tarvitsevat yhteisiä harrastuksia tai jonkun muun toiminta-alueen, jonka ympärille toveriryhmä voi muodostua ja kerääntyä (Rödström 1992, 89). Colemanin (1982,

116) mukaan näyttää lapsilla olevan vertaisryhmän kohtaamiselle neljä pääympäristöä: koulu, perhe, puoliviralliset ryhmät ja lähiympäristö. Yleensä nuoret muodostavat pareja ja pienryhmiä taustojensa, mielenkiintonsa ja asenteidensa samanlaisuuden perusteella. Suositut kaverit ovat ystävällisiä ja sosiaalisesti taitavia. (Steinberg, 1985, 149.)

Läheiset ystävyysuhteet samanikäisiin ja erityisesti heidän kanssaan jaetut syvät kokemukset ovat silta ydinperheestä tasa-arvoisiin primaarisuhteisiin (Becker 1992, 83). Se, että voi jakaa elämänsä samanikäisten kanssa mahdollistaa kokemukset aikuisista riippumattomuudesta ja samanlaisuudesta, samassa tilanteessa olemisesta. Samoin tarjoaa toveriryhmä mahdollisuuden avoimeen ja samanarvoiseen roolijakoon. Tämän vuoksi nuoret voivat samaistua toisiinsa suuremmista vaikeuksista sekä tunnistaa itsensä muissa ja siten myös alkaa nähdä itsensä ulkoapäin. (Rödström 1992, 86-89.)

Ristiriita- ja päätöksentekotilanteissa nuoret turvautuvat yhä useammin kavereidensa käsityksiin vanhempien käsitysten sijasta, mikä ei voi olla aiheuttamatta erimielisyyksiä perhepiirissä. Tämä on nuorille yksi keino vastustaa vanhempien auktoriteettia ja osoittaa näille, että he ovat itsenäisiä ja kykeneviä tekemään omat päätöksensä. (Kontula & Meriläinen 1988; Santrock 1983, 403.) Näistä, joskus melko 'railakkaistakin' itsenäistymispyrkimyksistään huolimatta nuoret pitävät kotia arvossaan, ja se koetaan edelleen tärkeänä paikkana elämässä (Kinnunen 1992, 21).

Paitsi vanhemmista irrottautumisessa palvelevat toverisuhteet myös nuorten henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin sekä heidän valmiuksiensa kehittämisessä. Näissä suhteissa opitaan ihmissuhdetaitoja: vastavuoroisuutta, antamista ja saamista; velvollisuuksien tunnistamista ja vastuun kantamista ikätovereista; opitaan uskomaan salaisuuksia; luottamaan ja pettymään, riitelemään ja sopimaan. Ryhmässä testataan omia selviytymiskykyjä sekä mitataan omaa arvoa. Kaveripiirissä nuoret vertaavat itseään samanikäisiin ja haluavat näin ottaa selvää, mitä he itse tietävät ja osaavat, samoin kuin kuinka heitä tämän takia arvostetaan. (Kinnunen 1992, 147; Rödström 1992, 74, 86.) Ystävät toimivat peilin tavoin. Heidän kauttaan nuori voi päästä selvytyteen itsestään, siitä, kuka hän on. (Kalliopuska & Karjalainen 1988, 20-22.)

Becker (1992) toteaa, että nuorten omien ryhmien tärkeä tehtävä on toimia sosiaalisen todellisuuden heijastajina nuorelle itselleen. Ryhmä erottaa nuoren ihmisistä, joilla on erilaiset arvot ja se toimii nuorelle suojapaikkana. Ryhmässä toimivat yksinkertaistettuina malleina monet ympäröivän yhteiskunnan 'monimutkaisuudet', ja nämä mallit ohjaavat nuoria sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Becker 1992, 77.)

Nuori ei voi kehittyä terveeksi, mikäli hänellä ei ole vertaisiaan ystäviä. Toisaalta toveriryhmät erilaisine arvostuksineen ja toimintoineen voivat edistää myös ei-toivottua käyttäytymistä. (Steinberg 1985, 181.) Yleensä ryhmävaikutukset ovat kuitenkin myönteisiä ja terveet nuoret nauttivat toistensa seurasta. Hyvä olo on seurausta hyvistä ryhmäkokeuksista. Nuoret näkevät sosiaaliset suhteensa ottamisen ja antamisen prosesseina ja heidän on helppo jakaa tunnekokemuksia toistensa kanssa. (Offer ym. 1981, 54.)

“Niitten seurassa on niinku turvassa”

Kaikissa kuudesluokkalaisilta saamissamme aineistotyyeissä ilmenee selkeästi kavereiden merkityksellisyys 12-vuotiaiden nuorten elämässä. Kavereita tavataan kotona, koulussa ja harrastuksissa. Heidät nähdään jopa kouluelämäänkin ensisijaisesti sisältöä tuovana elämänalueena.

Tutkimusaineisto paljastaa kavereiden tärkeyden vertaisryhmään ja yhteiskuntaan sosiaalistajana. Kaverit koetaan hyvinä opettajina tulemaan toimeen toisten kanssa. Tässä prosessissa korostuu tasa-arvoisuuden vaatimus. Nuoret kokevat, että on tärkeää oppia kohtelemaan toisia samanarvoisina yksilöinä (*“...arvostaa ihmistä, että ei ajattele, että kaikki on maan matosia ja vaan minä hyvä. Se on aivan hirveetä.”*).

Kuudesluokkalaiset kokevat kaverit merkityksellisinä oman henkisen kasvunsa edistäjinä. Ilman kavereita elämä tuntuisi yksinäiseltä. Tässä heijastuu heidän halunsa kokea yhteenkuuluvuutta ja jakaa tunne- ym. kokemuksia samanikäisten kanssa. Vaikka jokaisella on koti ja perheenjäsenet, eivät nämä pysty toteuttamaan niitä funktioita, joita kaveripiirillä on. Tärkeimmät ja salaisimmat asiat on jaettava parhaan ystävän kanssa. Samoin koetaan ystävät kodin ohella elämään turvallisuuden tunnetta antavana tekijänä.

Tutkimamme nuoret eivät koe kotia ja kavereita toistensa kanssa kilpailevina elämänalueina. He pyrkivät tasapainottamaan sekä kotona että kaveripiirissä vietetyn ajan siten, että kumpikaan ei jää ’tyhjiöön’ (*“Kotona eniten oon, mutta paljon kavereittenkin kanssa.”*). Koti on se tärkeä kiintopiste, mistä lapset tekevät tutkimusmatkoja lähiympäristöön ja vähitellen yhä laajemmassa kehässä kartuttavat elämäkokemuksiaan. Yksi keino tässä kokemusten rikastuttamisessa on kaveripiiri ja ne toiminnot, joita siinä yhdessä toteutetaan.

6 KOULUN ASEMA KUODESLUOKKALAISTEN ELÄMÄSSÄ

Koulu ja sen merkitys lapsille sekä nuorille on kirvoittanut usean tutkijan mielenkiintoa ja motivoinut heitä ottamaan selkoa ja esittämään väitteitä sekä teorioita koulunkäynnin mielekkyydestä. Tutkimustulokset saattavat erota myös toisistaan riippuen siitä, mistä näkökulmasta aihetta on lähestytty. Seuraavassa lähestymme koulun merkitystä nuorten elämässä eräiden, lähinnä suomalaistutkimusten valossa. Tämän jälkeen esitämme saksalaisen Thomas Ziehen näkemyksen koulun merkityksellisyydestä nuorille ja pohdimme hänen teorioidensa soveltuvuutta aineistomme perusteella saamaamme tietoon kuudesluokkalaisten koulukäsityksistä.

6.1 Koulutuksen päämäärät ja arvot

Koulu on kasvuympäristö, jossa kohtaavat yksilön ja yhteiskunnan tavoitteet. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan oppilaan keskeisimpiä kehitystehtäviä koulussa ovat tiedollinen ja taidollinen pätevytyminen, persoonallisuuden monipuolinen kehittyminen, sosiaalistuminen ja sosiaalisten suhteiden luominen sekä vastuun kantaminen itsestä ja läheisistä (POPS 1994, 11). Yhteiskunta tarvitsee tiedollisesti ja taidollisesti päteviä jäseniä ja yksilöille pätevyys merkitsee tulevaisuuden turvaa ja menestymismahdollisuuksia. Opiskelukokemukset, joissa voi nauttia itsensä kehittamisestä, tukevat persoonallisuuden myönteistä kasvua. Sosiaalistumista edistää puolestaan opettaja- ja oppilassuhtei-

den kautta kehittyvä itsetuntemus ja toisten kanssa toimeen tuleminen. Vastuuntuntoa itsestä ja muista kehittävät koulun ohjaus- ja arviointimenetelmät, joiden avulla voi saada arvostusta ja oppia arvostamaan muita.

Kivinen, Rinne ja Ahola (1989) ovat tarkastelleet koulutuksen rajoja ja rakenteita. He toteavat, että suomalainen istuu nykyään viidenneksen elämästään koulun penkillä ja yhä useampi meistä käy koulua entistä kauemmin. Väestön koulutustaso kohoaa ja koulutuksen merkitys lisääntyy entisestään. Koulutus on kunniallisin tapa saavuttaa yhteiskunnallista arvostusta. Koulutusyhteiskunnassa lapset lähetetään kouluun tietyin toivein, vaikka kaikki eivät menestykään. Vanhemmat voivat esimerkiksi toivoa koulutuksen antavan lapselleen paremmat lähtökohdat kuin heillä itsellään on ollut. Koulua käymällä nuori voi kiinnittyä yhteiskuntaan, kehittää tiedonhankintataitojaan, tottua arkipäivän elämänrytmiin, kasvaa moraalisesti ja kuuliaistua auktoriteettisuhteisiin. Julkinen peruskoulutus toimii myös lasten ja nuorten säilytyspaikkana. (Kivinen ym. 1989, 9-17.)

Koululla on yhteiskunnassamme muitakin tehtäviä kuin tietojen, kulttuuriperinteen, moraalien ja normien siirtäminen tai palkkatyöntekijän perusvalmiuksien kehittäminen. Uudet kansalaiset pitää myös sijoittaa yhteiskunnan eri tehtäviin ja valtarakenteen eri tasoille (Tuohinen & Vuorinen 1987, 236). Kivinen ja Rinne (1995, 66-74) täsmentävät koulutuksen funktioiksi kvalifioinnin (tietojen, taitojen ja tuottaminen), valikoinnin (yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen), integroinnin (kulttuurinen sopeuttaminen) ja varastoinnin. Koulu parhaimmillaan ennakoii tulevaisuuden kehitystä, opettaa elämää varten, toimii tiedonvälittäjänä ja herättää halun hankkia tietoa ja sivistystä (Lahti, 125-131). Koulutuksen keskeisin tavoite Whiten (1987, 140) mukaan on, että oppilas kasvaa moraalisesti autonomiseksi yksilöksi. Whiten mielestä tämä edellyttää pitkälle kehittyneessä yhteiskunnassamme tietynlaista kyvykkyyttä, ymmärrystä ja mielenlaatua oppilaalta itseltään.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) määritellään, että peruskoulun pitää tarjota oppilaille monipuolisia yleissivistäviä opintomahdollisuuksia ja kehittää heidän opiskeluvalmiuksiaan. Sivistynyt ihminen huolehtii itsestään ja elinympäristöstään, kantaa vastuun tekemisistään ja huomioi muut ihmiset. Opiskeluvalmiuksien hallinnassa painottuvat aluksi perustaidot ja myöhemmin tiedonhankinnan keinojen oppiminen, tiedon käsittelytaidot ja itsenäinen työskentely. Koulun pitää antaa myös aineksia arvoperustan selkeyttämiseen ottamalla huomioon ihmisen suhteen omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskoon, kulttuuriin ja luontoon. (POPS 1994, 11-12.)

Antikaisen (1990, 13-14) mukaan valtakunnalliset ja kunnalliset opetussuunnitelmat heijastavat poliittisia tavoitteita. Hänen mielestään nyky-yhteiskuntamme suosii teknistä ja helposti opetettavaa tietoa käytännöllisen arkielämään liittyvän tiedon sijaan. Koulusta ja kouluopetuksesta on tullut väline, jolla ei juuri ole itseisarvoa - jos sillä itseisarvoa on koskaan ollutkaan. Kouluopetuksessa pyritään maailmankuvan esittämisen sijaan hyödyllisen tiedon välittämiseen.

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella myös oppilaan näkökulmasta, hänen kokemaansa (Malinen 1992, 24, 28). Salosen (1995) mukaan peruskoulun päättövaiheessa oleva nuori pitää koulua ehtona työlle ja toimeentulolle, mutta myös paikkana, jossa tavataan kavereita. Koulu antaa nuorten mielestä myös käytännön elämässä vaadittavia tietoja ja taitoja. Opetuksen nuoret toivovat kehittyvän kiinnostavammaksi ja vaihtelevammaksi. Opettajan tasapaksu "paapatus" kyllästyttää heitä. (Salonen 1995, 6-11.)

Bergström (1989, 35-36) haluaa muistuttaa, että koulu ei ole elämälle välttämätön. Meillä kaikilla on omat arvomme, niin lapsilla, nuorilla, aikuisilla, kuin yhteiskunnallakin eri instituutioineen. Arvot eivät ole valmiina olemassa, vaan niitä syntyy ja kuolee jatkuvasti. Aikuisilla, varsinkin kasvatuksessa, on taipumus pitää epätäydellisinä lasten ja nuorten arvoja. Sitä ne eivät kuitenkaan ole, vaan heille omia ja oikeita. Tämä pitäisi muistaa koulua koskevissa keskusteluissa. Woodsin (1983, 103, 126) mielestä koulun suurin kulttuurinen raja-aita on opettajan ja oppilaiden erilaisten tavoitteiden välillä. Hän ehdottaa opettajien ja oppilaiden välistä "neuvottelua" yhteisistä tavoitteista.

" Koulu on tärkeä "

Yhteiskunta tarvitsee osaavia ja vastuuntuntoisia jäseniä turvatakseen jatkuvuutensa. Koulutusyhteiskunta turvaa tulevaisuutensa järjestämällä ja kehittämällä koulutusta, josta mahdollisimman moni pääsee osalliseksi. Suomalainen peruskoulujärjestelmä luotiinkin aikanaan lähinnä siksi, että kaikilla kansalaisilla taustoihin katsomatta olisi tasavertainen mahdollisuus perustaitojen kehittämiseen. Kivisen, Rinteen ja Aholan (1989, 9-17) mukaan väestömme koulutustaso onkin kohonnut ja koulutuksen merkitys lisääntynyt entisestään. Silti on myös niitä, jotka eivät menesty koulussa. Olisiko niin, että näissä tapauksissa yksilön ja yhteiskunnan tavoitteet ovat olleet ristiriidassa keskenään. Menestymättömyys koulussa ei silti merkitse suoraviivaisesti huonoa menestystä elämässä. Ilman kouluakin on elämää, kuten Bergström (1989, 35, 36) toteaa.

Tutkimuksemme kuudesluokkalaiset pitävät koulua tärkeänä. He mainitsevat koulunkäyntinsä syyksi monia niitä seikkoja, joita yhteiskuntakin painottaa koulua koskevissa päämäärissään. Opiskelu koulussa merkitsee kuudesluokkalaiselle *“tietä ammattiin”* ja *“perustaa tulevaisuudelle”*. Heidän mielestään koulussa *“oppii asioita, joita ei vois muualla oppia, edes kavereilta”*. Toisaalta kaverit ovat tärkein syy koulussa viihtymiselle. Mielenkiintoista on, että oppilaat kokevat oppivansa koulussa myös arkielämässä tarvittavia tietoja ja taitoja (*“Yhteistyön kannalta tämä on ihan hyvä paikka...”*).

Koulussa kuudesluokkalaiset arvostavat ainakin hyvää opetusta, innostavaa opettajaa, työrauhaa, hyviä tiloja ja mielipiteiden ilmaisun mahdollisuutta. He haluaisivat lisää välitunteja, liikuntaa ja tietokoneopetusta. Kankaanrannan ja Linnakylän (1993, 31) mukaan oppilas voi luoda välitunneilla ja joillakin taito- ja taideaineiden tunneilla oman opetussuunnitelman, jonka elämyksellinen kokeminen voi merkitä hänelle koulun iloisinta puolta. Bergström (1989, 35, 36) puhuu siitä, miten aikuisilla on taipumus aliarvostaa lasten ja nuorten arvoja, varsinkin kasvatuksessa. Ehkäpä koulullakin olisi miettimisen aihetta siinä, että oppilaat periaatteessa arvostavat koulun opetusta ja oppimista koulussa, mutta lähinnä vain välineellisessä mielessä. Koulunkäynti ei ole arvokasta sinänsä, se on pikemminkin keino turvata tulevaisuutensa kulutusyhteiskunnassa. Käytännössä heille on tärkeintä koulun epävirallinen puoli, kuten välitunnit ja kaverisuhteet. Toisaalta pitää muistaa, että suomalainen peruskoulun opetussuunnitelma tuo tavoitteissaan selvästi julki oppilaidenkin arvostaman sosiaalisten suhteiden luomisen.

Mielenkiintoisen näkökulman arvokeskusteluun tuo Kivisen ym. (1989, 9-17) maininta siitä, että julkinen peruskoulutus on myös lasten ja nuorten säilytyspaikka. Tänä päivänä suurtyöttömyyden aikana koulutuksen avulla voidaan varastoida myös aikuisia ja pitkälle kouluttautuneitakin. Aikuiselle jatkuvat koulutusjaksot ilman lupausta työstä voivat käydä turhauttavaksi. Kuudesluokkalainen on sen sijaan vielä melko kaukana varsinaisesta työelämästä. Hänellä on varaa optimismiin. Meidänkään tutkittavistamme kukaan ei aseta kyseenalaiseksi tulevaa työpaikkaa. Joillakin heistä on jopa hyvinkin tarkkoja tulevaisuudensuunnitelmia, kuten tällä opiskeluun motivoituneella tytöllä: *“Nyt on tärkeintä saada paras mahdollinen todistus koulusta...lähdän arkkitehdiksi ulkomaille”*. Oppilaiden usko tulevaisuuteen onkin hedelmällinen lähtökohta oppimiselle.

Aineistosta käy selville ja aikaisemmat tutkimuksetkin (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 45, 46; Linnakylä 1993, 144) tukevat sitä, että peruskoulun oppilaat ymmärtävät koulun merkityksen elämälleen. Koulutyön sisällössä ja opetuksessa olisi sen

sijaan toivomisen varaa heidän mielestään. Seuraavassa luvussa käsittelemmekin tarkemmin koulutyön sisältöä ja oppilaiden koulussa arvostamia asioita. Tarkastelemme aluksi, mitä aikaisemmat tutkimukset kertovat koulusta oppimisympäristönä ja oppilaiden viihtymisestä koulussa. Keskitymme sen jälkeen oppilaan kokemaan opetussuunnitelmaan aineistosta nousevien merkitysten avulla. Yritämme kuvailla muun muassa sitä, miten virallinen tai opettajan toteuttama opetussuunnitelma sopivat yhteen oppilaan kokeman suunnitelman kanssa.

6.2 Koulussa viihtyminen

Brunell ja Kupari (1993) ovat tutkineet koulua oppimisympäristönä. Tässä merkityksessä koulu käsittää kaikki ne tekijät, jotka vaikuttavat oppijan toimintaan - oppimiseen, osaamiseen ja asennoitumiseen. Yksilön toiminnan katsotaan riippuvan vuorovaikutuksesta hänen persoonallisuutensa ja ympäristön välillä. Koulussa oppilaan vuorovaikutuksen piiriin kuuluvat henkilösuhteiden lisäksi hänen suhteensa oppisisältöihin, menetelmiin ja työtapoihin. Vuorovaikutusta säätelevät myös koulun ulkoiset puitteet, kuten tilat. (Brunell & Kupari 1993, 1.)

Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen (1993) tulosten perusteella suomalainen peruskoulu on julkista mainettaan parempi. Oppimistulokset ovat epäilyksistä huolimatta parantuneet tai pysyneet ainakin ennallaan. Joissakin oppiaineissa, perustaidoissa ja -tiedoissa peruskoulu on tuottanut jopa kansainvälisesti arvioitua huippuosaamista. Esimerkiksi ala-asteen oppilaiden lukutaito on kansainvälisen vertailun mukaan keskimäärin parasta, mitä maailmasta on voitu osoittaa. Varsinkin alemmilla luokilla koulusaavutukset ovat erityisen hyviä ja oppimiskokemukset myönteisiä. Sen sijaan peruskoulun kuudennella luokalla ja yläasteella oppiminen ei edisty yhtä hyvin. (Saari & Linnakylä 1993, 193, 194, 196.)

Uusikylän ja Kansasen tutkimuksessa (1988, 70, 76, 77) ilmeni, että oppilaiden tyytyväisyys koulun virallista puolta edustavia tekijöitä, kuten opettajia, oppikirjoja, työkirjoja ja kokeita kohtaan väheni suoraviivaisesti siirryttäessä peruskoulun alemmilta luokilta ylemmille luokille. Tutkijoiden mielestä oppilaat ovat silti yllättävän tyytyväisiä kouluun ja opetukseen ja niihin liittyviin kehystekijöihin.

Yleisesti ottaen peruskoululaiset pitävät koulunkäyntiä tärkeänä ja hyödyllisenä ennen

kaikkea tulevaisuutta ajatellen. Siitä huolimatta vain harvat suhtautuvat opetukseen ja kouluaineisiin myönteisesti. Oppilaat ymmärtävät kyllä koulun merkityksen, mutta eivät näe koulutyön sisällössä sinänsä mitään mieltä. Toisin sanoen he omaksuvat oppiaineksen kiinnostumatta varsinaisesti oppimisestaan (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 45, 46).

Koulu on nuoren työ- ja kasvuympäristö usean vuoden ajan. Psykkinen ja fyysinen kouluympäristö muokkaavat kasvavaa nuorta. Hyvä ympäristö edistää yleensä nuoren oppimista ja kasvua. Huono ympäristö voi puolestaan olla syy koulussa viihtymättömyydelle (Kantola 1989, 110). Linnakylän (1993, 40) mukaan koulussa viihtymistä voidaan tarkastella yksilön kannalta kokonaisvaltaisena hyvänä olona eli "miltä elämä sillä hetkellä koulussa tuntuu". Tarkastelussa kiinnitetään huomio erityisesti myönteisiin, mutta myös kielteisiin yksilön kokemuksiin ja tuntemuksiin.

Kouluviihtyvyytystutkimukset Suomessa ja muissakin Pohjoismaissa ovat antaneet samansuuntaisia tuloksia. Tutkimusten mukaan enemmistö oppilaista viihtyy koulussa hyvin ja vain pieni vähemmistö kokee selvää tyytymättömyyttä. Yläasteelle tultaessa viihtyvyys kuitenkin vähenee. (Hannus-Gullmets 1984, 3-5.)

Kouluviihtyvyyttä on tutkittu paljon, mutta suuressa osassa näitä tutkimuksia viihtyvyyden käsitettä ei ole analysoitu tarkemmin. Hannus-Gullmets (1984, 17) toteaaakin, että kysyttäessä peruskoulun kuudesluokkalaisilta "Viihdytkö hyvin koulussa?" 90% vastasi viihtyväänsä, mutta kysyttäessä "Onko sinusta koulussa hauskaa?" vain puolet vastasi "melkein aina". Tärkeimpiä syitä hauskuuteen olivat toverit (50%), opettajat (25%) ja oppiminen (20%).

Uusitalon (1983) mukaan oppilaat pitävät varsin tärkeänä koulussa viihtymiseen tai viihtymättömyyteen vaikuttavana tekijänä opettajia ja heidän suhtautumistaan oppilaisiin. Työrauhaongelmat luokassa ovat oppilaiden mielestä usein seurausta ikävyyttävistä tai huonosti valmistetusta opetuksesta. Kurin koventamisen sijaan pitäisikin pyrkiä luomaan haasteellisempia ja innostavampia oppimistilanteita (Uusitalo 1983, 37).

Hannu Jokisen (1993) mukaan koulutuspolitiikan tavoitteena on viime vuosina ollut päätöksenteon siirtäminen keskushallinnolta kouluille. Tällä on pyritty lisäämään joustavuutta koulun työjärjestyksen suunnitteluun, opetusryhmien muodostamiseen ja opetuksen toteuttamiseen. Perimmäisenä tarkoituksena on ollut luoda oppimiselle parhaat mahdolliset olosuhteet. Joustavien opetusjärjestelyjen toteuttamista ovat voineet heikentää esimerkiksi koulun tilojen muunneltamattomuus ja suuret oppilasryhmät. Tärkeimmäksi tekijäksi

oppimismahdollisuuksien järjestelyissä on viime kädessä koettu opettajan ammattitaito ja persoonallisuus. Varsinkin koulun resurssien vähentyessä opettajan strategiset ratkaisut ovat olleet avainasemassa. (Jokinen, H. 1993, 175, 190, 191.)

Oppilaan kokemaan koulupäivään liittyy monia sellaisia käytäntöjä, joita ei ole kirjoitettu viralliseen opetussuunnitelmaan. Tällaisia käytäntöjä on yleensä kutsuttu piilo-opetussuunnitelmaksi. Koulussa opitaan tietojen ja taitojen lisäksi muun muassa tottelevaisuuteen, passiivisuuteen, tarkkaavaisuuteen, odottamiseen ja unohtamaan oma kokemusmaailma (Broady 1986, 98). Uusikylän ja Kansasen (1988, 4, 5) mukaan suunnitelman käsite saattaa olla hieman vaativa, koska kaikki kätkeytynyt käytännöt eivät ole välttämättä suunniteltuja. Heidän mielestään piilo-opetussuunnitelmaa ei pidä rajata oppilaiden kokemuksiin, koska kysymyksessä on pikemminkin koulun institutionaalinen piirre, koulun käytännöt. Käytännöistä seuraa tiettyjä ehtoja, rajoituksia ja toimintoja, jotka voivat ilmetä kaikessa koulun toiminnassa. He mainitsevat myös, että suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelma ilmoittaa avoimesti useita sellaisia tavoitteita, jotka monissa muissa maissa kuuluvat piilo-opetussuunnitelman piiriin. Siksi piilo-opetussuunnitelman käsitettä pitäisi meillä Suomessa käyttää harkiten, varsinkin silloin, kun tehdään vertailuja ulkomaisiin koulukulttuureihin.

Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, 12) puhuvatkin piilo-opetussuunnitelman sijaan koulun käytännöistä, jotka he ovat luokitelleet kolmeen tekijäryhmään ja niiden välisiin suhteisiin - aikaan, tilaan ja rituaaleihin. Tällaisia käytäntöjä, koulutyön ehtoja, ovat esimerkiksi kouluhierarkia, arvostelukäytännöt, opettajien ja oppilaiden sosiaaliset taustat, oppituntijaot sekä oppilasmäärät. He ovat laajentaneet käytäntöjen tarkastelun luokkahuonetta pidemmälle, yhteiskunnallisiin yhteyksiin. Heidän mielestään koulun arkitodellisuus on aivan muuta kuin "painettu opetussuunnitelmarunous". Woods (1979, 140) korostaa oppilaan elävän kahta elämää. Koulun käytäntöjen kautta hän oppii virallisen, julkisen elämän vaatimusten mukaisen käyttäytymisen. Samanaikaisesti hän pyrkii säilyttämään yksityisen elämänsä piilossa julkiselta kontrollilta.

Kääriäinen ym. (1990, 47)) toteavat, että oppilaat tiedostavat koulun valmentavan heitä työelämään. He hyväksyvät enimmäkseen kätkeytyneiden käytäntöjen vaatimukset. Oppituntityö tehdään suorituksen ja opettajan määräyksen vuoksi, ei siksi, että se olisi mielekästä.

Oppilaalla on mahdollisuus luoda myös oma opetussuunnitelma esimerkiksi välitunneilla, koulumatkoilla ja joillakin taito- ja taideaineiden tunneilla. Oman suunnitelman

elämyksellinen kokeminen voi merkitä monelle oppilaalle koulun iloisinta puolta. Erityisen merkityksellisiä oppilaiden omista suunnitelmissa ovat toverisuhteet. Niiden luomiseen ja ylläpitämiseen oppilaat haluaisivat käyttää aikaa nykyistä enemmän (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 31).

“Kyllä mä sille viihyn”

Viimeaikaisten tutkimusten mukaan peruskoulu on oppimisen kannalta julkista mainettaan parempi, joissakin aineissa jopa kansainvälistä huippuluokkaa. Viihtyvyyttutkimuksetkin antavat melko myönteisen kuvan suomalaisesta peruskoulusta. Näin on tilanne ainakin koulun alkutaipaleella. Ala-asteen kuudennelta luokalta lähtien ja varsinkin yläasteelle siirryttäessä oppiminen ei edisty enää yhtä iloisesti ja tyytymättömyys varsinkin koulun virallista puolta, kuten opettajia, oppimateriaalia ja menetelmiä kohtaan lisääntyy tasaisesti (Saari & Linnakylä 1993, 193,194,196; Uusikylä & Kansanen 1988, 70,76,77). Linnakylä (1993, 144) pohtiikin, onko suomalaisen peruskoulun oppimisympäristö vaativa, mutta ikävä?

Kaikki tutkimuksemme kuudesluokkalaiset kertovat viihtyvänsä koulussa ja viihtymisen syytkin ovat melko yhdenmukaisia. Tärkeimmäksi koulussa viihtymisen syyksi, yhtä oppilasta lukuun ottamatta, nähdään kaverit. Kavereiden merkitystä oppilaat vakuuttavat monessa eri yhteydessä. Oppiminenkin koetaan tärkeäksi, mutta ei välttämättä viihtyvyyttä lisääväksi tekijäksi, kuten seuraavasta kommentista voi todeta: *“Viihdyn...kaverit on mukavia, mut kaikki opetus ei oo aina mukavaa...en mä jaksa oikeen innostua koulunkäynnistä, vaikka mä tiedänkin et siitä on tai ois hyötyä mulle”*. Koulussa viihtyminen tai viihtymättömyys on silti jokaisen oppilaan oma arvio siitä, mitkä asiat ja kokemukset ovat mieluisia tai epämiellyttäviä. Menestys kouluaineissa ja oppiminenkin parhaimmillaan voivat lisätä viihtyvyyttä, kuten aineistommekin osoittaa.

Kuudesluokkalaisilla on myös ehdotuksia siitä, miten koulutyön mielekkyyttä voisi lisätä. Heidän mielestään opettajan pitäisi hallita nykyaikaiset opetusmenetelmät, opetus saisi olla toiminnallisempaa ja opettajan puhetta voisi olla vähemmän. Opettajan ratkaistavaksi jäisi myös työrauhan ylläpitäminen ilman liiallista tiukkuutta. Jotkut koulukirjoista voisivat olla myös mielekkäämpiä ja koulupäivä saisi alkaa hieman myöhemmin. Välitunteja, liikuntaa ja tietokoneopetusta oppilaat haluaisivat lisää. Kaikista näistä parannusehdotuksista huolimatta kaikki tutkimuksemme osallistuneet kuudesluokkalaiset pitävät omaa

kouluaan hyvänä kouluna, suurin piirtein sellaisena kuin sen pitäisikin olla. Uusikylä ja Kansanen (1988, 70, 76, 77) toteavatkin peruskoululaisten olevan osoittamastaan kriittistä huolimatta yllättävän tyytyväisiä koulutyöhön ja sen kehystekijöihin.

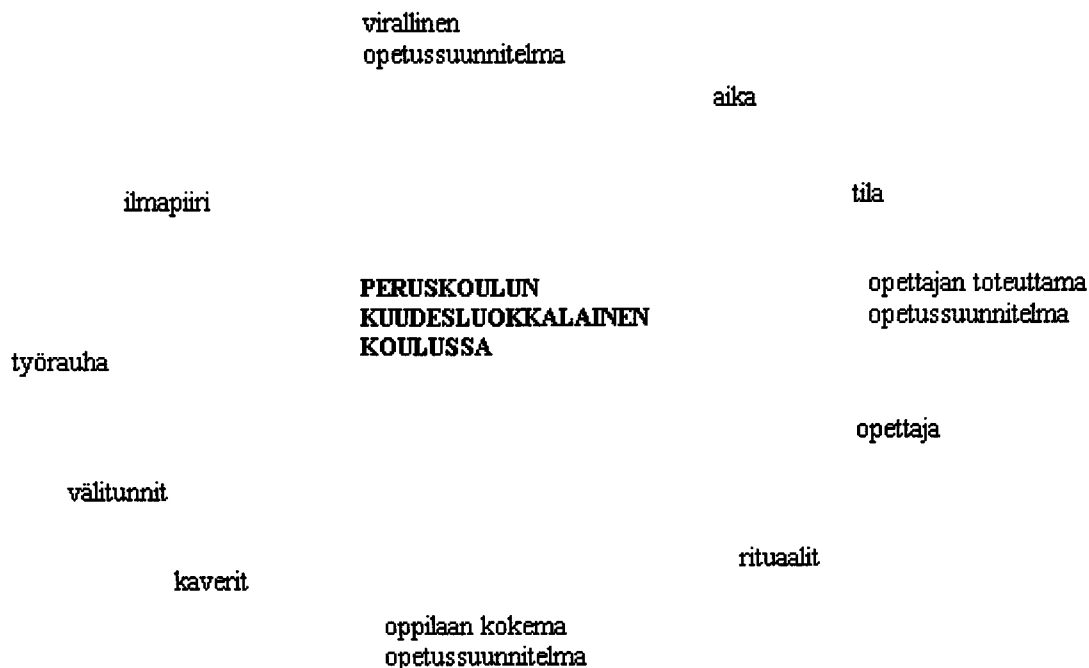
Koulun käytännöistä kuudesluokkalaisia ärsyttää varsinkin liialliset säännöt (*“Sääntöjä vois löysentää ja vähentää.”*), joilla he tarkoittanevat Kivisen ym. (1985, 12) mainitsema aikaan, tilaan ja rituaaleihin liittyviä koulutyön ehtoja. Opettajalla on ilmeisen keskeinen rooli ennen kaikkea rituaalien luomisessa, koska tutkittavammekin mainitsevat, että *“liian tiukat ja vanhat, sellaset vanhanaikaiset opet ärsyttävät”*. Kuudesluokkalaiset kaipaavat silti myös työrauhaa, jonka he uskovat säilyvän paremmin uudenaikaisilla opetusmenetelmillä. Oppilaat toivovat myös lisää välitunteja, mikä voisi viitata pitkästyttyviin tai liian pitkiin oppitunteihin. Välitunnit ovat joka tapauksessa oppilaille aikaa, jolloin heillä on mahdollisuus luoda oma opetussuunnitelma yhdessä kavereiden kanssa.

Ilmeisesti opettajien pitäisi miettiä entistä huolellisemmin, miten oppilaat voisi ottaa paremmin mukaan koulutyön suunnitteluun. Tämä tarkoittaisi Woodsin (1983, 103, 126) mainitsemaa neuvottelua yhteisistä tavoitteista opettajien ja oppilaiden välillä. Ehkäpä välitunteja ei tarvitsisi lisätäkään, jos oppituntien sisällöt kohtaisivat oppilaiden kokemusmaailmat useammin. Ainakin Bloom (1980, 22-25) otaksuu, että ristiriitatilanteessa piilo-opetussuunnitelma vie aina voiton virallisesta opetussuunnitelmasta. Hänen mielestään koulun kirjoittamattomat säännöt ovat vaikutuksiltaan merkittävämpiä kuin koulun virallinen opetussuunnitelma.

Suomalaista peruskoulua on pyritty uudistamaan joustavammaksi viime vuosina siirtämällä päätösvaltaa paikallistasolle, koulujen opettajille. Tällä on pyritty varmistamaan parhaiden mahdollisten oppimistilanteiden luominen oppilaille. Tämän suuntaisen ratkaisun luulisi myös vähentävän sellaisia koulun käytäntöjä, jotka sekä opettajat että oppilaat kokevat turhiksi.

Keräämämme aineiston perusteella koulussa on useita kuudesluokkalaisille merkityksellisiä asioita, joita voitaisiin Rauhalan (1986, 33) mukaan kutsua elämäntilanteen rakennetekijöiksi. Osaa rakennetekijöistä, kuten virallista opetussuunnitelmaa ja yhteiskunnan arvoja sekä normeja, kuudesluokkalainen ei voi muuttaa. Näissäkin kehystekijöissä hän voi silti toteuttaa omaa, enemmän tai vähemmän muilta salassa olevaa opetussuunnitelmaa. Vaikka opiskelu ei jostain syystä koulussa innostaisikaan, voi oppilas löytää koulupäivästään elämälleen merkityksellisiä rakennetekijöitä, kuten välitunnit kavereiden kanssa.

Olemme poimineet aineistostamme keskeisimpiä kouluun liittyviä kuudesluokkalaisten elämäntilanteiden rakennetekijöitä alla olevaan kuvioon (KUVIO 14). Nämä ovat niitä tekijöitä, joista oppilaan merkitykset koulussa nousevat. Eri rakennetekijät myötävaikuttavat siihen, miten miellyttäväksi tai epämiellyttäväksi oppilas koulunkäyntinsä kokee.



KUVIO 14 *Peruskoulun kuudesluokkalaisten kouluun liittyvät rakennetekijät.*

Tutkimuksemme oppilaille yksi merkittävimmistä rakennetekijöistä oli kavereiden seura, mikä ei ole mielestämme koulun ja oppimisen kannalta huolestuttava asia. Onhan sosiaalistuminen ja sosiaalisten suhteiden luominen yksi tärkeimmistä kehitystehtävistä peruskoulun opetussuunnitelmankin mukaan. Oppilaan ja opettajan kehittymisen ja koulussa viihtymisen kannalta katsoen oppilaiden luontainen halu sosiaalisten suhteiden luomiseen pitäisi kääntää koulutyön voimavaraksi. Oppimistilanteita pitää kehittää myös entistä toimivammiksi tai toiminnallisemmiksi, kuten tutkimamme kuudesluokkalaiset totesivat. Opettajan on lisäksi pyrittävä huomioimaan myös oppilaan kokema opetussuunnitelma. Varsinkin, kun oppilaat itsekin ovat vielä kiinnostuneita oppimisestaan ja osaavat esittää parannusehdotuksia opiskelun kehittämiseksi.

6.3 Kouluko 'symbolinen tyhjiö'?

“...tuskin on muodollinen opetustilanne päässyt alkamaan, kun jo puhkeaa suuri tai pikemminkin joukkomittainen tympääntyminen. Nuoremmilla oppilailla se ilmenee tietynä levottomuutena, voimakkaana tarpeena esittää kaikkea mahdollista: pelleilyä, välihuutoja, vierustoverin hännäämistä. Kaikki tämä ei kuitenkaan tapahdu pelkkänä vitsikkäänä pilailuna tai aggressiivisena purkauksena, kepposina valtaa pitävää opettajaa kohtaan. Pikemminkin tilanteen tarkkaajalle syntyy tunne, että aikaa yritetään vain tappaa, että armotonta pitkävetisyyttä keuhetaan vain jatkuvalla toiminnalla. Hetket, jolloin kaikki lapset, kuten didaktikko sanoisi, ovat 'oppimistilanteessa', ovat äärimmäisen harvinaisia - jopa poikkeuksia täysin muunlaisen ohjelman lomassa. Vanhemmilla oppilailla tympääntyneisyys näyttää kääntyneen sisäänpäin. Pitkävetisyyttä hallitaan sisäisen poissaolon tekniikoilla. Silloinkin, kun oppilaat ovat mukana, syntyy usein vaikutelma, että he tekevät näin vain siksi, että aika kuluisi nopeammin. Muutamit harvat taas menettelevät siten ehkä silkasta säälistä opettajaa kohtaan.” (Ziehe 1991, 163.)

Saksalainen tutkija Thomas Ziehe on pohtinut kysymystä siitä, mitä erityistä sisältyy ns. uuden nuorison nyky-yhteiskunnassa kasvamiseen, siinä olemiseen ja oppimiseen. Hänen mukaansa perinteiset arvot, normit ja traditiot ovat hyvää vauhtia murenemassa. Uusi kulttuuritilanne tuottaa uudenlaista yksilöllisyyttä ja muuttaa ihmisten psyykkisiä rakenteita. Samalla muuttuvat olennaisesti myös nuorten suhtautuminen koulukasvatukseen ja oppimiseen. (Aittola, Jokinen & Laine 1991b, 96.) Ziehe analysoi tutkimuksissaan syvästi yhteiskunnallisen ja kulttuurisen muutoksen vaikutusta kasvatukseen ja nuoren psyykkeeseen sekä elämäntapaan. Seuraavassa esitämme pääpiirteissään Ziehen käsitykset yhteiskunnallisista muutoksista ja niiden vaikutuksista nuorison elämään ja koulusuhteeseen.

Modernisaatio ja kulttuurinen vapautuminen

Ziehen mielestä nykynuorison asema eroaa suuresti siitä, mitä se oli ennen sotaa. Sotaa edeltäneen ajan nuori tiesi, mitä elämältään saattoi odottaa. Kaikki oli yhteiskunnallisesti määrättyä ja liikkumavara tästä oli hyvin vähäinen. Nuorten elämäalueilla on 60-luvulta lähtien tapahtunut muutoksia, joita Ziehe nimittää modernisoitumiseksi (Ziehe 1991, 17-19). Sodanjälkeinen jälleenrakentaminen ja hyvinvoinnin lisääntyminen ovat luoneet taloudelliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset edellytykset nuorille suunnattujen

markkinoiden luomiselle ja nuorisokulttuurien syntymiselle. Nuorista on tullut entistä enemmän kulutuskykyisiä ja -haluisia ihmisiä, joille moderni teknologia kehittää yhä uusia kulttuuriteollisuuden tuotteita, musiikkia, elokuvia ja kirjallisuutta. (Cashmore 1984, 12, 13, 17.)

Ziehen lähtökohta-ajatus on se, että kulttuuriteollisuutta muovaa tällä hetkellä kaksi toisiinsa kietoutunutta tendenssiä: elämänalueiden teknokratisoituminen ja traditioiden murtuminen. Teknokratia näkyy teknistymisenä työpaikoilla, asumisessa, koulutuksessa sekä joukkotiedotusvälineiden muutoksissa ja vaikuttaa myös ihmisten välisiin suhteisiin. Traditioiden murtuminen tarkoittaa sellaisia perinteisen kulttuurin häiriöitä kuten muutoksia sukupuolimoraalissa ja seksuaalisessa käyttäytymisessä, uskonnon yhteiskunnallisessa merkityksessä, sukupuolirooleissa, auktoriteetteihin suhtautumisessa ja työetiikassa. (Ziehe 1991, 16,17).

Nykyinen taloudellinen rakenne on alkanut siis syödä traditionaalisen kulttuurin perustaa. Kulttuurin modernisaatio on tulosta yhteiskunnallistumisesta, talouselämän pelisääntöjen leviämisestä kaikille elämänalueille, myös niille, jotka kuuluvat tuotantoelämän ulkopuolelle: asumiseen, vapaa-ajanviettoon, perhesuhteisiin. (Ziehe 1991, 19.) Tätä prosessia ei ole pehmentämässä entisiä 'kulttuurisia puskurivyöhykkeitä', mm. lapsuuteen liittyvää elämänhistoriallista muistiperustaa ja sosialisatiokokemuksen jatkuvuutta, joten yksilön on entistä vaikeampi hahmottaa tulevaa elämäänsä. Traditioiden murtumien ja teknokratisoituminen eivät jätä lapsuutta ja nuoruutta koskemattomiksi, eikä niitä ymmärretä enää sisäsyntyisinä kypsymissivaiheina. (Ziehe 1991, 21-23.)

Ziehe nimittää kulttuuriseksi vapautumiseksi yhteiskunnallisen modernisaation aiheuttamia muutoksia kulttuurissa ja ihmisten elämismailmassa. Ihmisestä ei ole välttämättä tullut sen 'vapaampia', mutta kulttuurin vapautuminen saa aikaan laajenemista kaikessa siinä, mitä odotamme, unelmoimme ja kaipaamme, vaikka emme ikinä noita haaveitamme voisi toteuttaakaan. (Ziehe 1991, 26, 27.) Perinteistä vapautuminen aiheuttaa syviä muutoksia ihmisten identiteeteissä. Se luo uusia mahdollisuuksia siten, että identiteettiä ei koeta enää jonakin sellaisena, joka omaksutaan. Identiteettejä voi nyt kokeilla, muuttaa, sommitella ja perua: täytyy tehdä ns. identiteettityötä eli ihmiset ovat pakotettuja lisätyöhön itsensä löytämiseksi. (Ziehe 1984, 157, 158; 1991, 27; 1992, 38.)

Perinteistä vapautuminen luo nuorille uusia mahdollisuuksia, mutta toisaalta kyvyttömyys turvautua perinteeseen voidaan kokea rasituksena, kun oman subjektiviteetin eli itsensä löytämisen ja ainutkertaisena kokemisen merkitys kasvaa. Nuorilla on lisääntyneitä

odotuksia ja unelmia, läheisyyden ja hyväksytyksi tulemisen tarpeita, mutta niiden toteuttaminen on rajallista. Seurauksena saattaa olla omien ristiriidan tunteiden kasvu, mikä voi johtaa todellisuuden kokemiseen ylipäättään vaatimuksena, liian päälle tunkevana, vieraana ja kylmänä. (Aittola, Jokinen, Laine & Sironen 1991a, 255; Ziehe 1984, 157; Ziehe 1991, 28-33.)

Perheen yhteiskunnallisen aseman muuttuessa ja isän sekä äidin perinteisten roolien horjuessa nousevat lasten sosiaalistajiksi mm. päiväkotit, koulu, nuorisoryhmät, musiikki, elokuvat, muoti ja idolit. Kavereiden merkitys identiteetin muokkaajina kasvaa. Lasten ja nuorten sisäisen maailman herkkyyden luo myös pakonomaisen tarpeen etsiä elämyksiä ja tunteita tavaroiden ostamisen ja kuluttamisen kautta. Myös ihmiskontaktit voidaan kokea kulutustavaroiksi. Kulutuksen avulla hankittu kaikkivoipaisuuden tunne voi muuttua kuitenkin tyhjyyden tuntemukseksi, koska se ei voi antaa riittäviä rakennusaineita itsetunnon kehittämiseksi. (Aittola ym. 1991a, 251; Aittola, Jokinen & Laine 1995, 124, 125.)

Uusi nuoriso ja koulu

Ziehen (1991, 188) mukaan yksilön sisäiset ristiriidat saavat syvällisen merkityksen oppimisen yhteydessä. Kulttuuriteollisuus pystyy tyydyttämään nuorten tarpeita, mutta suurin osa nuoruudesta on pitkiä, ikäviä koulupäiviä ja suorituspainetta. Oppilaiden arkitodellisuuden ja unelmien välinen ristiriita on liian suuri (Ziehe 1984, 157). Koulun kohtaloksi jää ns. symbolinen tyhjeneminen. Se ei vedä vertoja kulttuuriteollisuuden antamille kokemuksille. Koulu on menettänyt 'auramaisen sädekehänsä', sitä ei rakasteta, eikä liioin vihata. On vain tyhjiö, alaston, pitkästyttävä ja vieras koulu, mikä on valmistautumista ammattiin ja taistelua hyvistä numeroista (Aittola ym. 1991b, 100, 101; Ziehe 1991, 168- 170; Ziehe 1992, 127.) Ziehe haluaakin kyseenalaistaa eräitä tyypillisimpiä kouluun ja oppimiseen liittyviä käsityksiä ja käytäntöjä.

Erityisesti hänen mielestään on arveluttavaa oletus, että opetustyössä olisi ensisijaisesti kysymys siitä, että oppilaat ovat kokoontuneet kouluun vastaanottamaan tiedollista informaatiota. Lisäksi Ziehe kritisoi opetussuunnitelmien omaa ylevää kieltä, joka ei palvele todellista käytännön suunnittelua vaan jää pelkäksi sanahelinäksi. Opettajilla tuntuu olevan käsitys, että oppilaat ovat 'oppimistilanteessa' silloin, kun heidän 'päänsä on saatu kääntymään opettajaan päin ja kuuntelemisen asentoon'. Hyvin monelle oppilaalle koulu

merkitsee kuitenkin vain paikkaa, jonka voi sietää vain karkaamalla päiväunelmiin. Vuosien mittaan oppilaat oppivat viettämään kokonaisia koulupäiviä osallistumatta koulutyöhön tai tarvitsematta tietää, mitä asioita on opiskeltu. Oppilaat yrittävät mukana olemisen minimimäärällä saada aikaan innostuneen vaikutelman. Samoin opettaja yrittää minimaalisella ponnistelulla herättää vaikutelman hyvästä opettajasta. Kyse on opetuksen molemminpuolisesta lavastamisesta, didaktisesta illuusiosta. (Ziehe 1991, 188-192.)

Oppimisprosesseja Ziehe jäsentää erilaisten progressio- ja regressiointressien välisen dynamiikan avulla. Koulutyössä nämä asettuvat toisiaan vastaan siten, että regressiointressit ohjaavat oppilaita koulutyön kannalta haitalliseen hauskanpitoon mikä varsinkin pojille on luonteenomaista. Tätä voi verrata Willisin (1977, 29) kuvaamaan alakulttuurin nuorten 'naurujen hankintaan', jolla estetään koulussa ikävystyminen. Opettajat puolestaan korostavat regressiointressejä painottaessaan uusien asiasisältöjen oppimisen edellyttämää kovaa työtä. (Lähteenmaa 1992, 66; Ziehe 1991, 133-135; Ziehe & Stubenrauch 1982, 107-116.) Nuoret kokevat Ziehen (1982) mukaan koulun 'tyhjäksi paikaksi', jossa käyttäytymistä ja oppilasta koskevat normit, kuten piilo-opetussuunnitelma, toiminnan ulkoiset muodot ja rituaalit tulevat omaehtoista oppimista kahlehtiviksi tekijöiksi. Byrokraattisen kouluorganisaation ja omia emootioita ja kokemuksia koskettavan kulttuurin välinen ristiriita on niin suuri, että oppilaat pitävät omia nuorisokulttuureitaan 'vapauden valtakuntina', jotka kompensoivat koulutyön asettamia pakkoja ja jonne voi paeta ikäviä koulukokemuksia. Todelliset kiinnostuksen kohteet löytyvät omasta nuorisokulttuurista. (Aittola ym. 1991a, 257; Aittola ym. 1995, 127, 128.)

Jotkut opettajat yrittävät työssään ylittää koulun ja nuorten omien kulttuurien välisen rajan ja ottavat tunneilla esiin mm. oppilaiden vapaa-aikaan liittyviä teemoja. Oppilaat kokevat tämän kuitenkin tunkeutumisenä omalle yksityisalueelleen ja he vetäytyvät syvemmälle omaan itseensä. Nuorilla on tarve saada olla rauhassa. (Ziehe 1991, 201.)

Ziehen (1982) mielestä oppilaat voivat kiinnostua vain sellaisista oppisisällöistä, jotka auttavat häntä hahmottamaan elämänhistoriaansa, nykytilannettaan tai identiteettiään. Hän puhuu ns. epätavanomaisesta oppimisesta, jolla hän tarkoittaa sellaista uudenlaista oppimisprosessia, jossa yksilön itseymmärrys ja toimintavalmiudet lisääntyvät. Epätavanomainen oppiminen vastustaa opettamisen ritualistisia muotoja korostavaa kehitystä, ennen kaikkea se korostaa vapautumista mukautumista ja kuuliaisuutta korostavan piilo-opetussuunnitelman kahleista. (Aittola ym. 1991a, 257-259; 1995, 130, 131.)

'Zieheläinen' näkökulma ja kuudesluokkalaisten koulukokemukset

Olimme tutkimuksessamme alunperin kiinnostuneita Ziehen teorioiden soveltuvuudesta Suomen oloihin, erityisesti ala-asteen kuudesluokkalaisten koulukokemusten tulkintaan. Aineistoa läpikäytyämme emme halunneet asettaa koulua ja vapaa-aikaa, jolloin nuorilla on mahdollisuus 'omaan, koulun ulkopuoliseen maailmaansa', vastakkaisiin, kilpaileviin asemiin. Nämä molemmat alueet näyttäytyivät aineistossa tasavertaisina nuoren elämään kuuluvina asioina. Kuudesluokkalaiset eivät kokeneet, että koulu olisi heille 'tyhjä paikka'. Emme kysyneet sitä juuri noilla sanoilla, mutta haastattelussa täsmentyivät ne merkitykset, joita he antoivat koululle. Nuoret ala-asteen oppilaat kokevat koulun paikkana, jossa he viihtyvät ja joka johtaa heidät aikanaan pärjäämään työelämässä ja muutenkin antaa tarvittavia elämäntaitoja ja -tietoja. Se on myös paikka, missä tavataan kavereita. Tosin kävi ilmi, että koulussa on asioita, joista kuudesluokkalaiset eivät pidä. Nämä liittyvät mm. koulunalkamisaikeisiin, ainesisältöihin, läksyihin tai opettajan käytäntöihin. Nämä lienevät juuri niitä piilo-opetussuunnitelmallisia tekijöitä, jotka Ziehekin nosti päällimmäisiksi koulutytyymättömyyden aiheiksi.

Mietittäessä syitä siihen, miksi Ziehen tulkintoja ei niin suoraviivaisesti voi soveltaa tutkimiemme ala-asteen kuudesluokkalaisten koulukokemuksiin, tulevat ensimmäisinä mieleen seuraavat kolme tekijää:

1. *Mitä tarkoitetaan nuorisolla?* Nuorisolla voidaan käsittää kaikkia niitä henkilöitä, nuoria, jotka elävät tiettyä ikäkautta, ts. ovat tietyn ikäisiä. Ei ole kuitenkaan vain yhtä ainutta nuorisoa, vaan nuoret voidaan erotella moneen keskenään erilaiseen ryhmään kulttuurin, paikan, sukupuolen, instituutiokokemusten tms. kriteerien perusteella. (Hoikka-la 1989, 22.)

Tutkimamme kuudesluokkalaiset olivat aineistonkeruuhetkellä enimmäkseen 12-vuotiaita. Osan heistä varmaan elää vielä myöhäislapsuuttaan, kun taas osa on jo pidemmällä henkisessä ja fyysisessä kehityksessään. Kuudesluokkalaiset ovat mielestämme välimaastossa lapsuuden ja varsinaisen nuoruuden kuohuntavaiheen välillä. He eivät ehkä kamppaile vielä kodista ja vanhemmista irrottautumisen tai identiteetin etsimisen ongelmassa. Heille on jo hyvin tarjolla kaikki markkinoiden nuorille suunnatut tuotteet ja mainonta saavuttaa jokaisen lehtien ja sähköisten medioitten kautta, mutta näitä ei koeta ehkä vielä sellaisina houkuttimina kuin ne ovat esimerkiksi 15-16 -vuotiaille. Kuudesluokkalaisilla harvoin on edes omaa rahaa liiemmästi tai sitten he ovat halukkaampia säästä-

mään. Tutkimamme varhaisnuoret saattavat elää siis vaiheessa, jolloin nuorisokulttuurin tarjoamat vaihtoehdot eivät kosketa heitä vielä tuntuvammin.

2. *Modernisaatio Suomessa.* Suomessa nuorison nousun virikkeet eivät ole olleet sisäsyntyisiä, vaan ne on tuotu ulkomailta. Suomessa kehitys on tapahtunut myöhemmin kuin nuorison nousun ydinmaissa, Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa, mistä vaikutteet saapivat. Maatalousvaltainen Suomi alkoi vasta sodan jälkeen suuntautua uudenaikaistumisen ja taloudellisen kehityksen tielle. Vasta 1960-luvulla, suurten yhteiskunnallisten muutosten ja kaupungistumisen aikakautena syntyi perusta laajemmalle nuorison nousulle. Tänä aikana syntyneet, kaupungistuneet ja television parissa kasvaneet nuoret takasivat kaupallisen nuorisokulttuurin nousun ja vakiintumisen. 1970-luvulla ja sen jälkeen syntyneet ovat jo sitä sukupolvea, joka jo syntymästään saakka on tottunut elämään kaupungissa ja rakentamaan identiteettiään nuorisokulttuurien tarjonnan ja kulutuksen varaan. Suomessakin voitaneen puhua siis 'uudesta nuorisosta'. Nykynuoriso elää aivan toisenlaista nuoruutta kuin vanhempansa. (Aittola ym. 1991b, 106, 107; Heiskanen & Mitchell 1985, 259-262.)

Suomikaan ei siis ole voinut elää 'umpiossa', vaan maahamme ovat löytäneet tiensä samat vaikutteet kuin muihinkin teollisuusmaihin. Kulttuurista vapautumista ja perinteistä irrottautumista ei kuitenkaan kannattane yleistää koskemaan koko nuorisoa, sikäli kuin niistä äärimuodoissaan voi vielä ollenkaan puhua maamme oloissa. Nuorison käyttäytymisessä voidaan nähdä sekä uudenlaisten mahdollisuuksien etsintää että perinteisiin vaihtoehtoihin palaamista (Aittola ym. 1991b, 108). Useimmat nuoret ikäänkin hakevat kultaista keskitietä perinteiden ja uusien nuorisokulttuurien välisestä maastosta. Suuri osa Suomen nuorisoa asuu edelleenkin pikkukaupungeissa tai maaseudulla, missä perinteisesti on enemmän mahdollisuuksia tai halua vaalia perinteitä ja vastustaa kulutushoukutteita. Tutkimamme nuoret elävät joko maaseudulla tai keskikokoisessa kaupungissa. Näillä seuduilla ei mielestämme näy nuorten 'kulttuurinen levottomuus' niin selkeänä kuin esimerkiksi jo Etelä-Suomessa.

Olisi mielenkiintoista tietää, mihin tutkimamme varhaisnuoret asettuisivat Jukka Tervon (1993, 107-131) luokituksessa, minkä hän sai tulokseksi tutkiessaan kulttuurista modernisoitumista, nuorten elämää ja heidän suhdettaan kouluun. Kuuluisivatko kuudesluokkalaiset traditionaalisia arvostuksia ja elämäntapamalleja suosivaan perinnekulttuuriin vai vertaisryhmäsosialisaatioon ja sähköisten medioiden seuraamiseen pohjautuvaan mediakulttuuriin? Itseään etsivistä, 'hapuilevista' nuorista koostuva marginaalikulttuuri tuskin tulisi kyseeseen tutkimiemme nuorten kohdalla. Keskimäinen vaihtoehto kuulos-

taisi houkuttelevimmalta. Siihen kuuluvat nuoret arvostavat hyviä kavereussuhteita ja pitävät sähköisiä viestimiä tärkeinä tiedon, uusien nuorisokulttuuristen vaikutteiden ja viihteen lähteenä. Tosin uskomme ainakin osan nuorista arvostavan myös perinteisiä elämäntapoja.

3. *Perheen ja kodin merkitys.* Perheen yhdessäolo, sukurakkaus, juhlapyhien vietto ja roolijako esimerkkeinä lienevät asioita, jotka ainakin maaseudulla ovat säilyttäneet perheissä kulttuurisen arvostuksensa. Lapset voidaan kasvattaa kotona mahdollisesti vielä isovanhempien vaikuttaessa samassa taloudessa. Nämä perheessä saadut sosialisatiokokemukset tuonevat psyykkistä perustaa ja elämäkerrallista jatkuvuutta lapsen elämään, sitä 'historiallista muistiperustaa', mikä Ziehenkin (1991) mukaan voi pehmentää yhteiskunnan modernisaatioprosessia. Koti on paikka, minkä myös tutkimamme kuudesluokkalaiset kokevat tärkeäksi paikaksi elämässään. Hyvä koti tuo turvaa ja läheisyyttä. Se on paikka, mistä nuoret saavat aineksia identiteettinsä rakentamiselle. Niitä eivät tarjoa ainoastaan nuorisokulttuuri, mediat ja kulutus.

Koulun ja nuorisokulttuurin välistä jännitettä ei siis pitäne liioitella, sillä useimmat nuoret, myös kuudesluokkalaisemme, näyttävät oivaltavan koulutuksen merkityksen elämässään koulun rituaalinomaisista ja osittain vanhentuneista käytännöistä huolimatta (ks. myös Aittola ym. 1991b, 110). Olemme täysin tietoisia kuitenkin myös siitä, että kaikkialla Suomessa ei tilanne ole niin ihanteellinen kuin omissa kasvuympäristöissämme. On koteja, jossa lapsella ei ole mahdollisesti kummankaan vanhemman tuomaa turvaa. Nykyinen työttömyystilanne ja ihmisten taloudellinen ym. ahdinko yhdistettynä kovaan kaupunkiympäristöön lienevät Rauhalan sanoin sellaisia tilanteiden faktisuuden tekijöitä, jotka rappauttavat perheiden yhteisyyttä, kasvatuskäytäntöjä ja arvomaailmaa. Medioitten ja kulttuuriteollisuuden sekä mahdollisesti nuorten alakulttuurien mukaantulo nuorille tarpeita ja identiteettimalleja luovina välineinä mahdollistuu tässä vaiheessa. Tutkimuksesamme emme eritelleet tämäläisiä oppilaiden taustoja. Olimme kiinnostuneita kuudesluokkalaisten elämämaailmasta ilman siihen liittyviä selittäviä tekijöitä. Tulokseksi saimme yhdenlaisen kokemuksen, palan varhaisnuorten elämästä ja siihen liittyvistä merkityksellisistä asioista. Näillä nuorilla elämän kirjoa rakentavat kotiin, harrastuksiin ja vapaa-aikaan, kavereihin ja kouluun liittyvät kokemukset. Enimmäkseen ne ovat myönteisiä - myös koulun osalta.

7 POHDINTA

Meillä on tämän tutkimuksen tekijöinä ollut mahdollisuus 'kurkistaa' tarkemmin eräiden peruskoulun kuudesluokkalaisten maailmaa. Meille on paljastunut, että heidän elämäntilanteensa rakentuu lähinnä harrastuksiin ja vapaa-aikaan, kotiin ja perheeseen, kavereihin ja kouluun liittyvistä kokemuksista ja merkityksistä. Nämä elämänalueet eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne limittyvät toistensa kanssa esimerkiksi siten, että kotona, koulussa ja harrastuksissa tavataan kavereita ja kotona voidaan harrastaa ja viettää vapaa-aikaa. Kaveripiiri näyttää olevan tutkimillemme nuorille kaikkein tärkein elämänalue, vaikka muuten he eivät halua sijoittaa tärkeysjärjestykseen näitä kutakin omalla tavallaan merkityksellistä elämänaluetta. Tutkimustuloksemme eivät tuo oleellista uutta aikaisempiin nuorten elämää koskeviin tutkimustuloksiin. Harrastukset, vapaa-ajanvietto, kaverit, koti ja koulu ovat tuoneet mielekkyyttä ja sisältöä jo aikaisempienkin sukupolvien nuorten elämään - joskin nykyajan elämäntapaa ilmentävät sekä lisääntynyt mahdollisuus kuluttamiseen, että uudenlaiset tavat viettää vapaa-aikaa ja harrastaa (esimerkiksi tietokone ja videot).

Koulu muiden elämäntilanteen rakennetekijöiden tavoin ei jää merkityksettömäksi kuudesluokkalaistemme elämässä. Se on väylä tulevaan ammattiin ja paikka, missä opitaan yhteiskunnassa pärjäämisen taitoja. He eivät ilmeisesti koe voimakkaina Ziehen esittämiä modernisaation ja elämänalueiden teknokratisoitumisen mukanaan tuomia tyhjyyden ja ristiriitaisuuden tuntemuksia elämässään. Heidän elämästään heijastuu nimittäin vielä arvostus esimerkiksi luontoa, perinteitä, perhettä ja myös koulua kohtaan, vaikka koulussa onkin joitakin sellaisia käytäntöjä, jotka heidän mielestään pitäisi muuttaa. Nuorisokulttuurien tarjoamia elämyksiä ja koulun ulkopuolisia 'kuvioita' ei niinkään nähdä kilpailijoina

tai vaihtoehtoina kouluelämälle. Mieluummin ne voidaan nähdä elämänalueina, joista on mahdollisuus saada erilaisia kokemuksia kuin koulusta. Eri elämänalueet toimivat rinnakkaisina toisiaan täydentävinä tutkimiemme kuudesluokkalaisten situaatioiden rakennetekijöinä.

Saamamme tulokset ovat tavallaan lohdullisia meille aikuisille, jotka olemme huolisamme nykynuorten elämän henkisestä levottomuudesta ja syrjäytymisestä. Mutta vain sikäli lohdullisia, että tutkimustuloksemme ovat mitä todennäköisemmin vain osa totuutta. Tutkimamme ala-asteen kuudesluokkalaisten näyttävät kokevan elämänsä mielekkäänä, kun sen täyttävät yksin tai kavereiden kanssa jaetut kokemukset sekä kotona, koulussa että harrastuksissa. He eivät myöskään näytä menettäneen uskoa tulevaisuuteen, missä heillä on ammatti ja työpaikka. Lisäksi he näyttävät luottavan siihen, että koulu tarjoaa mahdollisuuden edetä tuohon elämäntilanteeseen. Jos näitä kuudesluokkalaisten tuntemuksia verrattaisiin kuitenkin esimerkiksi lukiolaisten tai sitä vanhempien käsityksiin koulun mahdollisuudesta johdattaa heidät turvattuun toimeentuloon ja vakaaseen elämään tulevaisuudessa, saattaisivat mielipiteet erota jyrkästi. Tämä panee kysymään, missä vaiheessa on tapahtunut ratkaiseva käsitysten muuttuminen. Johtuuko se oppilaiden yhteiskunnallisen tuntemuksen lisääntymisestä, jolloin he mm. huomaavat, että suuri osa koulutettuja nuoria ajautuu suoraan työttömyyskorvausjonoon? Vai ilmaiseeko koulu jossain vaiheessa kyvyttömyytensä kasvattaa nuoret kasvavaan itsetuntemukseen ja -luottamukseen, kykyyn oivaltaa 'oma hyvänsä' ja se, mistä elämän tarkoituksellisuus muodostuu?

Se, että kuudesluokkalaisten katsovat nykyisessä elämäntilanteessaan vielä valoisasti tulevaisuuteen, ei saa saattaa meitä aikuisia sulkemaan silmiämme siltä tosiasialta, että heidän tulevaisuudenuskonsa ei siis tule ehkä säilymään. Tämä vaatii kasvattajilta ja päättäjiltä tietoa lasten ja nuorten kulloisestakin elämäntilanteesta: tietoa heidän arvostuksistaan ja asenteistaan, kodeistaan ja niiden elinoloista, koulusta sekä niistä 'ympyröistä', missä he viettävät vapaa-aikansa. Tietoa tarvitaan myös vallitsevista yhteiskunnallisista oloista sekä niistä vaikutuksista, joille lapset ja nuoret joutuvat alttiiksi. Tiedon lisäksi tarvitaan resursseja sekä halua ja kykyä pitää kasvavan sukupolven elinolot ja elämäntilanne sellaisina, että niissä saadut kokemukset antavat uskoa elämisenarvoiseen elämään myös tulevaisuudessa.

Nuorten elämäntilanteen tuntemisen merkityksellisyys

Edeltävässä kappaleessa viittasimme jo siihen, kuinka tarpeellista kasvattajien ja päättäjien on olla tietoisia nuorten elämäntilanteesta. Se auttaa heitä tiedostamaan, pystyvätkö nuoret kokemaan elämänsä mielekkäänä ja saavatko he elämäntilanteestaan niitä voimavaroja, joita he tarvitsevat myöhemmässä elämässään.

Elämäntilanteen mielekkyyden kokeminen riippuu elämäntilanteen suotuisuudesta. Suotuisat olot nuoren elämäntilanteen rakennetekijöissä synnyttävät mieluisia ja maailmankuvaa rikastuttavia kokemuksia ja merkityksiä. Epäsuotuisilla oloilla on päinvastainen vaikutus. Nuoren ympäristö on näin osa häntä itseään. Tämä on asia, jota tulevana opettajina emme saisi unohtaa. Paitsi kouluympäristöstä, tulee meidän olla tietoisia myös niistä olosuhteista, jotka ovat oppilaan jokapäiväistä elämää koulun ulkopuolella.

Hyvin usein kuulee vanhempien puhuvan esimerkiksi kavereiden huonosta vaikutuksesta nuoreen. Heidän lapsensa saattaa liikkua 'porukoissa', jotka ovat sotkeentuneet huumekekkeiluihin tai harrastavat 'pikkurötöksiä' ja näpistelyä. Myös kaveripiirin arvomaailmalla on voimakas vaikutus nuoren toimintaan. Hänen käyttäytymisensä muokkautuu sen mukaan, mitä kaverit arvostavat. Esimerkiksi luonnonsuojelu ja rauha ovat asioita, jotka kuuluvat nykyään monen nuoren arvomaailmaan. Vähemmän arvokkaita, mutta valitettavasti monen nuoren ja aikuisen suosimia asioita ovat myös kuluttaminen, oman edun ajaminen tai piittaamattomuus luonnon säilymisestä puhtaana.

Yksi elämäntilanteen rakennetekijä, joka myötävaikuttaa ehkä olennaisimmin lapsen kehitykseen, on koti ja sen ilmapiiri. Tutkimukset peräänkuuluttavat jatkuvasti kodin vuorovaikutuksen lämpimyyttä tasapainoisen kehittymisen edellytyksenä. Tänä päivänä tämä vaatimus tuntuu korostuvan entisestään. Yhä useammat perheet joutuvat mm. työttömyyden tuoman taloudellisen epävarmuuden vuoksi ponnistelemaan entistä enemmän lasten kasvulle suotuisten elinolojen aikaansaamiseksi tai säilyttämiseksi. Avioerot ovat yleistyneet huimaa vauhtia. Perheet joutuvat hakemaan apua sosiaalitoimelta tai mielenterveyspsykologeilta. Tämä kertoo surullisen totuuden nykyään lisääntyneestä perheiden sisäisestä ahdingosta. Millaisen jäljen tämä jättää kehittyvään nuoreen? Siitä tuskin on epävarmuutta.

Elämäntilanteen epäsuotuisuudesta puhuu tavallaan Ziehekin. Hänen käsityksensä mukaan nuori ei voi löytää mielekkyyttä mistään elämäntilanteensa 'komponentista': Perhe on menettänyt merkityksensä nuoren sosiaalistajana; koulu mukauttavine piilo-opetussuun-

nitelmiseen koetaan vapautta rajoittavana pakkolaitoksena; nuorisolle suunnatut kulttuuri-teollisuuden tuotteet ja kuluttaminen eivät myöskään tuo sisältöä elämään. Tällä kaikella Ziehe tarkoittaa nuorten totaalista vieraantumista yhteiskunnasta. Voiko enää tämän laajempaa epäsuotuisuutta olla kenenkään ihmisen elämäntilanteessa? Emme voi toivoa muuta kuin että tämänkaltainen syrjäytyminen pysyy 'marginaalisena ilmiönä' ja että tähän pisteeseen ajautuneiden nuorten elämisen laatua voitaisiin pikimmiten parantaa.

Tietoisuus nuoren elämäntilanteen suotuisuudesta tai epäsuotuisuudesta kertoo aikuisille, millä tavalla siihen on puututtava, jotta siinä olisi edellytykset terveelle kasvamiselle. Situaation rakennetekijöiden hyvyys heijastuu koko elämän mielekkäänä kokemiseen. Hyvin suuressa määrin voivat esimerkiksi vanhemmat vaikuttaa siihen, minkälainen kasvuympäristö koti ja perhe on nuorelle. Kodin olosuhteisiin voivat vaikuttaa valitettavasti monet vanhemmista riippumattomat tekijät (esim. työtilanne), joten vastuu kotien kasvatuskykyisyydestä ei voi olla pelkästään vanhempien harteilla.

Suotuisuus varsinkin niillä elämänaalueilla, joita lapset ja nuoret eivät voi itse valita, on ensiarvoisen tärkeää. Tuskin kukaan valitsee sellaisia oloja, jotka ovat hänelle epäedullisia. Koti on juuri yksi tällainen 'komponentti', joka on lapsella jo syntyessään, eikä hän ole sitä itse valinnut. Toinen vastaava elämänaalue on koulu. Tulevina opettajina meitä kiinnostavat erityisesti ne tekijät, jotka oppilas koulussa kokee merkitykselliseksi ja mielekkääksi. Samoin haluamme tulla tietoisiksi niistä mahdollisuuksista, joilla opettaja voi edistää oppimis- ja opetusympäristön suotuisuutta.

Miksi kouluun ?

Totesimme jo edellä, että koulu on yksi niistä elämänaalueista, jota nuori ei voi valita. Tänä päivänä nuori voi kyllä tehdä valintoja eri koulujen välillä eikä Suomessa ole edes koulu-pakkoa, mutta oppivelvollisuus on ja tuskinpa kovin moni nuori haluaisi erottua muista suorittamalla velvollisuutensa muualla kuin koulussa. Tulosten tulkinnassa totesimme jo Bergströmin (1989, 35, 36) suulla, että koulu ei ole elämälle välttämätön, vaikka sen läpi käymistä pidetäänkin lähes itsestään selvyytensä koulutusyhteiskunnassamme. Vanhemmatkin lähettävät lapsensa kouluun tietyin toivein. Koulutus voi heidänkin mielestään olla tie parempaan tulevaisuuteen. Oman lapsen toivotaan myös oppivan pärjäämään muiden oppilaiden kanssa eikä niskuroinnista opettajaa kohtaan olla välttämättä kovin ylpeitä.

Suurin vika koulunkäynnissä nuoren kannalta saattaakin olla juuri siinä, että kaikki on

niin valmiiksi suunniteltua. Yhteiskunta on määritellyt koulun tavoitteet osana poliittisia päämääriä, joita koulut toteuttavat opettajien johdolla. Nuorilla on hyvin vähän vaikutusvaltaa tässä tilanteessa ja siksi hän pyrkiikin löytämään pelitilaa koulussa virallisen tai opettajan toteuttaman suunnitelman ulkopuolelta. Nuoren ja aikuisenkin on vaikea sitoutua sellaiseen, mitä ei ole itse suunnitellut. Nuoret osaavat kyllä julkisissa tilanteissa vakuutella aikuiselle koulun tärkeyttä, mutta ajattelevatko he todella niin keskuudessaan. Varmasti osa on opittuakin käyttäytymistä, sosiaalistumista koulun käytäntöihin, jotka nousevat yhteiskunnan päämääristä. Oletamme silti, että nuori on ihan aidosti kiinnostunut kehittymisestään ja oppimisestaan koulussa. Tätä ajatusta puoltavat nuorten kommentit koulutyön kehittämisestä. He tuntuvat olevan aidosti kiinnostuneita siitä, pystyykö koulu opetusmenetelmineen pysymään yhteiskunnan kehityksen mukana.

Koulu ei ole kuudesluokkalaiselle todellakaan merkityksetön. Merkityksellisintä ja mieluisinta koulussa heidän mielestään on kaverien tapaaminen, mutta oppiminenkin kiinnostaa, kunhan opetusmenetelmät eivät ole liian vanhanaikaisia. He ovat sitä mieltä, että koulussa opittavia asioita olisi vaikea oppia muualla. Edes kaverit eivät pystyisi opettamaan tietoja ja taitoja, joita tarvitaan myös arkielämässä. Nuoret tiedostavat, ettei pelkällä hauskanpidolla yhteiskunnassamme pärjää.

Entä sitten, jos nykyinen koulujärjestelmä purettaisiin kokonaan alkutekijöihin ja jokainen alkaisi etsiä tietoa itsenäisesti esimerkiksi tietoverkoista? Mielestämme se olisi voimavarojen haaskausta, koska nuoret todistavat itsekkin kaipaavansa ikäistensä seuraa ja humanistisen ihmiskäsityksenkin mukaan ihminen voi toteuttaa oman onnensa vain muiden avulla. Vähän ajan kuluttua tapahtuisikin todennäköisesti niin, että alkaisi muodostua uudestaan nuorten yhteenliittymiä myös oppimisen merkeissä. Yksin puurtaminen alkaisi tuntua pidemmän päälle ikävältä, vaikka tietoverkkojen avulla voisi tietoja vaihtaakin. Tuskinpa vaan nuorille riittäisi pelkät verkkoyhteydet. Oppimiskokemusta voitaisiinkin verrata seikkailukokemukseen, joka ei ole täydellinen ennen kuin siitä on kertonut muille. Värikkääseen kertomukseen liittyvät puolestaan läheisesti tunteenilmaisut eleineen ja ilmeineen. Siksi fyysinen kontakti olisi välttämätön.

Koulua ei pitäisikään purkaa alkutekijöihinsä, vaan sieltä pitäisi poistaa sellaisia jäykkiä käytäntöjä, jotka ärsyttävät nuoria ja vähentävät heidän aitoa innostustaan itsensä kehittämiseen. Ilmeisesti monia esteitä on jo poistettukin osittain laman avulla. Koulutukseen myönnettyjen varojen vähentyessä keskushallinnon on ollut pakko luovuttaa valtaa paikallistasolle, kouluille. Koulujen lisääntynyt päätösvalta on korostanut entisestään

opettajan persoonallisia taitoja oppimistilanteiden suunnittelijana. Tätä valinnan vapautta pidämme tulevan työmme suurimpana haasteena ja voimavarana. Olemme tämän tutkimuksen myötä saaneet hyviä vihjeitä siitä, miten tätä lisääntynyttä vastuuta ja valinnan vapautta pitää koulutyön suunnittelussa hyödyntää. Esimerkiksi oppilaiden kokemusmaailmat pitää huomioida jo opetuskokonaisuuksien suunnitteluvaiheessa. Oppilaat motivoituvat opiskeluun todennäköisesti huomattavasti paremmin, jos he voivat vaikuttaa opiskeltaviin sisältöihin.

Minkälainen jatkotutkimus hyödyntäisi opettajaa?

Ihmisen elämäntilanne ja siinä saadut kokemukset ovat milteipä ääretön tutkimuslähde. Elämäntilanteita voidaan tutkia laajempina kokonaisuuksina tai niistä löytyy aina pienempiä ja pienempiä komponentteja, jotka voidaan ottaa tutkimuksen alle. Opetus- ja kasvatus-työtä tekeviä kiinnostavat tietysti ne elämäntilanteet, jotka ovat lasten ja nuorten jokapäiväistä ympäristöä ja hänen kasvamisensa alustaa.

Olisi mielenkiintoista tutkia omaa kohderyhmäämme esimerkiksi silloin, kun he ovat yläasteikäisiä tai keskiasteen koulutuksessa. Erityisesti kiinnostaisi tietää, ovatko heidän käsityksensä koulusta muuttuneet tai tuntevatko he henkistä yhteiskunnasta vieraantuneisuuden tunnetta. Tämän ajan voisi uskoa aikaansaavan ainakin jonkinasteisia tarkoituksettomuuden tuntemuksia nuorisossa. Tällainen tutkimusaihe käsittelisi juuri elämäntilanteen suotuisana kokemista. Toisaalta voisi verrata oman maamme sisällä eri puolilla Suomea asuvien nuorten elämän kokemuksia ja niiden mielekkyyttä. Tämä antaisi vihjeitä ympäristön vaikutuksista elämäntilanteen muotoutumiseen ja kokemiseen.

Jokaisesta tutkimiemme kuudesluokkalaisten elämänaalueesta löytyy sellaisia pienempiä osa-alueita tai rakennetekijöitä, jotka myös opettajan työn kannalta ovat tutkimisen arvoisia kohteita. Opettajasta olisi esimerkiksi mielenkiintoista tietää, mikä vaikutus kaveripiirillä on oppilaan päätöksenteossa ja valinnoissa koulutyössä. Toinen, hyvin ajankohtainenkin aihe olisi sen tutkiminen, mitkä tekijät kouluympäristössä tai lapsessa aiheuttavat sosiaalista syrjintää tai peräti koulukiusaamista. Opettajina haluaisimme myös tietää, miten koulutyössä edistäisimme keskinäiseen hyväksymiseen kasvamista.

Nuorten harrastuksia on kartoitettu paljon erilaisin tutkimuksin. Sen sijaan vähemmän lienee tutkittu sitä, kuinka oppilaiden vapaa-ajanviettotapoja ja harrastuksia voisi integroida koulutyön kanssa ja mitä vaikutuksia tällaisella eheyttämällä olisi. Vaikka koulupäivän

jälkeen tapahtuvaa vapaa-ajanviettoa ei katsotakaan koulutyöksi, voidaan eräänlaiseksi eheyttämiseksi katsoa joidenkin opettajien toimiminen iltaisin oppilaiden kerhojen tai muun vapaa-ajan toiminnan vetäjinä. Tällaisen opettajan toiminnan ja oppilaiden sekä opettajan kouluviihtyvyyden yhteyksistä olisi mielenkiintoista saada tutkimustietoa.

Koulutyön onnistumisen kannalta merkitsevät koulun ulkopuolisista tekijöistä ehkä eniten ne olosuhteet, jotka lapsella on omassa kodissa ja perhepiirissä. Erityisesti tämän päivän polttavia tutkimusaiheita olisi esimerkiksi se, miten kodin ahdinko heijastuu oppilaan koulukäyttäytymisessä. Opettajalle on tärkeää myös tietää, mitkä ovat hänen mahdollisuutensa toimia oman oppilaansa tai tämän perheen tukihenkilönä. Tänä yksinhuoltaja-aikakautena voisi pohtia mm. sitä, pitävätkö lapset ja nuoret opettajaa jommankumman vanhemman korvikkeena ja kuinka opettaja pystyy kompensoimaan kanssaan samaa sukupuolta olevan vanhemman puuttumista oppilaan perheestä.

Koulua koskevissa tutkimuksissa olisi mielestämme syytä keskittyä entistä enemmän oppilaan kokemaan opetussuunnitelmaan ja miksei myös opettajan. Toimintatutkimuksen mallia noudattaen opettajat ja oppilaat voisivat toimia oman työnsä tutkijoina. Ilmeisesti koulussa viime vuosina suosiota saavuttaneet itsearviointimenetelmät ovat pyrkineetkin siihen, että jokainen koulussa toimiva henkilö osaisi arvioida ja ennakoida toimintaansa. Ehkä opettajien ja oppilaiden väliltä puuttuu silti vielä jokin linkki, koska oppilaat varsinkin peruskoulun kuudennelta luokalta lähtien alkavat kokea tyytymättömyyttä koulun virallista puolta, kuten opettajia ja opetusta kohtaan. Tutkimus pitäisi kohdistaa ennen kaikkea siihen, mistä tämä puuttuva linkki opettajien ja oppilaiden välillä johtuu. Opettajien pitäisi saada ajankohtaista tietoa siitä, mitkä koulun tämänhetkisistä käytännöistä jarruttavat eniten oppimista ja viihtymistä.

Lasten ja nuorten elämäntilanteista on jo saatu runsaasti tietoa ja sitä saadaan varmasti jatkuvasti lisää. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoina ja tulevina opettajina meitä kiinnostaa myös se rooli, mikä opettajien kouluttajilla on oppilaiden elämäntilanteisuuden asiantuntijoina ja tiedottajina. Olisi mielenkiintoista tutkia, antaako opettajankoulutus riittäviä valmiuksia kohdata erilaisista ympäristöistä tulevia oppilaita. Voimme kysyä, saammeko me riittävästi oikeaa tietoa juuri tämän päivän lasten ja nuorten kehityksen aineellisista ja henkisistä taustatekijöistä. Kouluympäristön kanssa nämä taustatekijät muodostavat kontekstin, jonka sanelemisessa rajoissa tapahtuu se kasvatus- ja opetustyö, jota itsekin aikanaan tulemme tekemään.

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuskohteemme on ollut peruskoulun kuudesluokkalaisten elämäntilanne ja siinä syntyvät kokemukset ja niiden merkitykset. Ihmisen kokemuksen tutkimisella on omat luotettavuuskriteerinsä, joista tärkein on tutkimusmenetelmien ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen vastaavuus (Perttula 1995b, 97). Olemme tässä tutkimuksessa sitoutuneet Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Holistinen näkökulma laadullisessa tutkimuksessa merkitsee sitä, että tutkittava ilmiö pyritään näkemään kokonaisuutena (Patton 1990, 49). Tämä holistisuus perustelee fenomenologis-hermeneuttisen, ymmärtävän lähestymistavan tutkimuksessamme. Olemme pyrkineet valitsemaan menetelmämme siten, että ne tavoittavat kuudesluokkalaisten kokemukset sellaisina kuin ne heidän elämäntilanteessaan ilmenevät 'suodattamatta' niitä tarpeettomasti esimerkiksi omien ennakkokäsitystemme tai joidenkin teorioiden kautta.

Saadaksemme mahdollisimman kattavan ja sisällöllisesti luotettavan aineiston, keräsimme sitä kolmella eri tavalla: piirustuksella, aineella ja haastattelulla. Aineistonkeruuvaiheessa tutkijan pitäisi mahdollisimman vähän vaikuttaa niihin kokemuksiin, joita tutkittava hänelle kuvaa. Piirustuksen ja aineen kohdalla onnistuimme mielestämme erinomaisesti, sillä oppilaat saivat kuvata juuri niitä elämänaalueita ja haaveita, jotka ovat heidän omiaan. Ohjeen annoimme myös mahdollisimman 'vähän johdattelevasti'. Jotkut tosin voivat olla sitä mieltä, että liitteessä 2 kuvattu piirustustehtävän ohje johdattaisi oppilaat kuvaamaan samantyyppisiä kokemuksia kuin on tutkijalla. Tämä on tietysti aina mahdollista, mutta ohjeessa korostimme erityisesti sitä, että jokainen kuvaa juuri omaa maailmaansa. Oman elämämme 'käsitekartta' toimi mielestämme havainnollisena esimerkkinä siitä, kuinka tuon kuvauksen voi tehdä kätevällä tavalla. Emme kuitenkaan voi koskaan kieltää sitä, että tutkimustilanne kahden ihmisen vuorovaikutustilanteena voi merkitä sitä, että tutkittava kuvaa tutkijalle kokemuksensa sellaisina, kuin hän olettaa tutkijan odottavan (Perttula 1995b, 76).

Tekemässämme teemahaastattelussa puolestaan oppilaat eivät voineet niin vapaasti ilmaista kokemuksiaan kuin luotettavalta teemahaastattelulta vaaditaan. Olimme rajanneet teemat etukäteen, emmekä poikenneet niistä paljoakaan, vaikkakin teimme selventäviä lisäkysymyksiä. Tiukka teemoissa pidättäytyminen merkitsee sitä, että olimme etukäteen tavallaan päättäneet, minkä ilmiön tekemämme kysymykset muodostavat. Tämä ei Perttulan (1995b, 112) mukaan sovi fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Tätä puutetta kompen-

soi mielestämme kuitenkin se, että meillä on ollut käytössämme myös oppilaiden piirustukset ja aineet, joissa kuvattuja elämänalueita ja niiden sisältöjä emme mitenkään ole rajoittaneet. Muuten teemahaastattelu onnistui odotetulla tavalla. Oppilaat pystyivät melko pian vapautumaan alkujännityksestään, mikä saattoi osittain johtua välittömyydestämme haastattelutilanteissa.

Analyysivaiheessa olemme edenneet aineiston ehdoilla, mikä on kokemuksen tutkimuksen olennainen luotettavuuden edellytys. Kuudesluokkalaisten elämänalueet olemme muodostaneet heidän piirustustensa pohjalta ja niihin liittyvät kokemukset ja merkitykset olemme huolellisesti pyrkineet refleктоimaan aineista ja haastattelusta. Kokemusten mahdollisimman puhtaaseen kuvailuun olemme yrittäneet päästä tiedostamalla omat ennako-oletuksemme ja teoreettisen tietämyksemme (Ziehe) ennen analyysia ja pitämällä ne ulkopuolella analyysin aikana. Tämän onnistumista emme voi konkreettisesti tietenkään osoittaa. Yhtenä keinona katsoa aineistoa ilman 'teorian värittämiä kehyksiä' oli meillä myös se, että tutustuimme teoriaosuuteen (muutoin kuin Ziehen osalta) pääosin vasta analyysin jälkeen. Jonkun verran tutustuimme Rauhalan käsityksiin menetelmävaihtoehtoja tutkiessamme tutkimustyön alkuvaiheissa.

Analyysin viimeisessä vaiheessa tehty elämänalueiden yleisten merkitysverkostojen muotoilu ei ole Rauhalan ihmiskäsityksen mukainen. Jokaisen ihmisen tilanne ja siitä nousevat merkitykset ovat ainutkertaisia (Rauhala 1986, 36). Kuvaamamme yleiset merkitykset eivät kuitenkaan tarkoita, että pitäisimme kaikkien kuudesluokkalaisten kokemuksia samoina. Kokemuksissa on nähtävissä kuitenkin samankaltaisuutta. Tätä voisi perustella jo ihmisten yhteisten ominaisuuksien, kehon tai elämäntilanteiden samankaltaisuudella (Perttula 1995b, 89).

Yksi luotettavuutta lisäävä tekijä on myös aineistojen yhdenmukaisuus. Aine ja haastattelu toivat kylläkin lisätietoa ja täydensivät kuvaa jokaisesta nuoresta, mutta saatu lisätieto ei kuitenkaan sanottavasti poikennut arkielämän kuvauksesta. Poikkeuksena on mainittava tyttö, joka ei piirtänyt tai kirjoittanut koulua arkeensa ollenkaan. Aine ja haastattelu paljastivat kuitenkin koulun merkitsevän hänelle erittäin paljon.

Paitsi menetelmällisesti, olemme pyrkineet tekemään luotettavan tutkimuksen raporttoimalla tutkimusprosessimme mahdollisimman johdonmukaisesti ja tarkasti. Käytetyt menetelmät ja muut ratkaisut perusteluineen on kuvattu osana tätä raporttia. Johdanto-osassa perustelimme jo tutkimusraporttimme poikkeavan rakenteen. Raporttimme noudattaa johdonmukaisesti sitä 'tietä', jota pitkin tämä tutkimustyö on edennyt.

Tutkijayhteistyö on ollut saumatonta. Jatkuvasti olemme kokoontuneet vaihtamaan mielipiteitä ja sopimaan aina tutkimuksen tulevista vaiheista ja menetelmistä. Olemme pyrkineet koko ajan pitämään silmällä tutkimuksen kokonaisuutta ja siten säilyttämään johdonmukaisen etenemisen mahdollisuuden myös parityötä tehdessä. Toinen toistemme tekstien lukeminen ja kritisointi on mahdollistanut tulkintojen vahvistamisen yhteisymmärryksessä. Lisäksi olemme tiedostaneet subjektiivisuutemme ihmistutkimuksen tekijöinä. Osa tätä subjektiivisuutta on oma taustamme ja esiymmärryksemme, mikä on kirjattu myös tähän raporttiin.

Yhteenvetona toteamme, että kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit täyttyvät tutkimuksessa mielestämme tyydyttävästi. Olemme tutkineet kuudesluokkalaisten kokemuksia ja antaneet heille kolme eri 'kanavaa' ilmaista niitä. Tässä aineistossa ilmenneet kokemukset ja merkitykset olemme pyrkineet säilyttämään analyysissa sellaisina, kuin ne on meille kuvattu. Sellaisina olemme ne yrittäneet myös tähän raporttiin kirjata. Kaikesta huolimatta tunnustamme Perttulan sanoin (1995a, 46) rehellisesti myös sen, että niin kauan kuin jokainen meistä on oma ainutkertaisuutensa, ei kukaan toinen ihminen voi koskaan saavuttaa puhdasta toisen ihmisen kokemusta. Sen saavuttamiseen kannattaa aina kuitenkin pyrkiä.

LÄHTEET

- Aalberg, V. 1991. Nuoruus psykoanalyysissa. Teoksessa T. Hoikkala (toim.) *Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorista ja nuoruudesta*. Helsinki: Gaudeamus, 233-237.
- Aalberg, V. 1986. Nuoren kehitysvaiheet ja koulu. Teoksessa A. Mikkola (toim.) *Suomalaista nuorisotutkimusta. - Tutkijoiden puheenvuoroja*. Kansalaiskasvatuksen keskus r.y. Tutkimuksia ja selvityksiä 1, 3-15.
- Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. *Jyväskylän studies in education, psychology and social research*. Jyväskylän yliopisto.
- Ahola, A., Melkas, J. & Sauli, H. (toim.) 1990. Nuoruus, terveys, ihmissuhteet - suomalaista elämänlaatua? *Elinolot*. Tilastokeskus 1. Helsinki.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia*. Porvoo: WSOY, 107-149.
- Aittola, T., Jokinen, K., Laine, K. & Sironen, E. 1991a. Jälkisanat. Teoksessa T. Ziehe: *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino, 247-265.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1991b. Nuorisokulttuurit ja koulutus. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia*. Porvoo: WSOY, 85-115.
- Aittola, T. & Sironen, E. (toim.) 1992. 'Miksi piiriin?' Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1*.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. & Littunen, Y. 1975. *Sosiologia*. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1990. Koulutieto on valtaa: Mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona. Teoksessa *Koulu ja tieto*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 11-20.
- Bloom, B. S. 1980. *All our children learning*. Mc Graw-Hill.
- Becker, C. 1992. *Living & Relating: an introduction to phenomenology*. Newbury Park: Sage.
- Bergström, M. 1989. Koulu, kasvatus ja arvot. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) *Minne koulu on menossa Suomen mielenterveysseuran julkaisuja*. Helsinki: TAMMI, 35-38.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) 1993. *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimus-

laitos.

- Brunell, V. & Kupari, P. 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-5.
- Cashmore, E. 1984. No future. Youth and society. London: Heinemann.
- Coleman, J. C. (toim.) 1982a. Kouluvuosien psykologiaa. Suom. E. Pilvinen. Prisma-tietokirjasto. Psykologia. Espoo: Weilin+Göös.
- Coleman, J. C. 1982b. Nuoruusiän prosessi. Teoksessa J. C. Coleman (toim.) Kouluvuosien psykologiaa. Espoo: Weilin+Göös, 9-31.
- Erikson, E. H. 1968. Identity. Youth and crisis. New York: W. W. Norton & Company.
- Forsnäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O. (red.) 1984. Ungdomskultur: Identitet och motstånd. Övers. L-G Larsson. Stockholm: Akademilitteratur.
- Giorgi, A. 1992. Description vs. interpretation: competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology* 23, 119-135.
- Grundström, E. 1991. Nuoret kuluttavat vallattomasti. Teoksessa T. Hoikkala (toim.) Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorista ja nuoruudesta. Helsinki: Gaudeamus, 60-67.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hannus-Gullmets, B. 1984. Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta. Kouluhallitus. Helsinki.
- Heiskanen, I. & Mitchell, R. 1985. Lättähatuista punkkareihin. Suomalaisen valtakulttuurin ja nuorisokulttuurien kohtaamisen kolme vuosikymmentä. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. (toim.) 1991. Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorista ja nuoruudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. 1989. Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Huhtinen, A., Koponen, P., Metteri, A., Pellinen, S., Suoranta, J. & Tuomi, J. 1994. Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. SUFI-tutkimuksia 11, 155-178.
- Ijäs, K. 1984. Perhe. Ihmissuhteen kypsyysskoe. Jyväskylä: Kirjapaja.

- Jokinen, H. 1993. Ala-asteen koulujen toimintamuotojen ja opetusjärjestelyjen joustavuus. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 175-192.
- Jokinen, K. 1985. Näkökulmia nuorisotutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 33.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteille? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa A. Mikkola (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. - Tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskus r.y. Tutkimuksia ja selvityksiä 1, 37-58.
- Kalliopuska, M. & Karjalainen, S. 1988. Perheen elämäнкаari. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1993. Kolmasluokkalaisten koulupäivä. Oppilaan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 7-37.
- Kantola, P. 1989. Koulu fyysisenä ympäristönä. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa. Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: TAMMI, 110-115.
- Kaplan, L. J. 1986. Nuoruus. Hyvästijättö lapsuudelle. Suom. M. Rutanen. Helsinki: Otava.
- Kaunonen, A. & Kypärä, K. 1987. Koulunuorten elämäntarkoitus. Keski-Suomen läänin lukiolaisten ja ammattikoululaisten käsityksiä ja kokemuksia elämäntarkoituksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 30.
- Kinnunen, S. 1992. Kohti murrosikää. Tärkeät keskilapsuuden vuodet. Helsinki: Karasana.
- Kivinen, M. 1980. Nuoruuden ilot passikuvassa. Espoon kaupungin nuorisotutkimus. Vapaa-ajan osa. Nuorisolautakunta.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY, 65-106.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja A: 105.

- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Porvoo: WSOY.
- Kontula, O. & Meriläinen, J. 1988. Nuorten kypsyminen seurusteluun ja seksuaalisuuteen. Lääkintöhallituksen julkaisuja. Terveyskasvatus. Tutkimukset 9.
- Korhonen, L. (toim.) 1982. Nuorten kasvun tukeminen. Kansalaiskasvatuksen keskuksen vuosikirja.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Koulu ja tieto. 1990. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kyyrönen, K. 1983. Perhe kasvaa ja kehittyy kriisiensä kautta. Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Porvoo: WSOY.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lahti, P. 1989. Koulu psyykkisenä ja sosiaalisena ympäristönä. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa. Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: TAMMI, 125-131.
- Lahti, P. (toim.) 1989. Minne koulu on menossa. Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: TAMMI.
- Lahtinen, M. 1994. Ihminen, yhteiskunta ja laadullinen ihmistutkimus. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. SUFI-tutkimuksia 11, 33-49.
- Lankinen, M. 1984. Nuorten harrastukset ja vapaa-aika Helsingissä 1982. Helsingin kaupungin tilastokeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 1.
- Lehtovaara, M. 1994a. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. SUFI-tutkimuksia 11, 3-32.
- Lehtovaara, M. 1994b. Lauri Rauhalan suorittaman ihmisenä olemisen ongelman analyysin merkitys psykologialle. Teoksessa J. Perttula (toim.) Ihmisen jäljillä - Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja. Snellman-korkeakoulun seminaariraportti 1. Helsinki, 27-49.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmällä pitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A: 338.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: SAGE.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39-56.
- Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.) 1993. *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lähteenmaa, J. 1992. Tytöt ja kulttuurinen modernisaatio. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) *'Miksi piiriin?' Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1, 63-79.
- Malinen, P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Made in Suomi. *Keitä ovat suomalaiset nuoret vuonna 1996*. 1996. Helsinki: Creator Grey.
- Melkas, J. 1990. Ihmisten väliset suhteet. Teoksessa A. Ahola, J. Melkas & H. Sauli (toim.) *Nuoruus, terveys, ihmissuhteet - suomalaista elämänlaatua? Elinolot*. Tilastokeskus 1. Helsinki, 71-106.
- Mikkola, A. (toim.) 1986. *Suomalaista nuorisotutkimusta. - Tutkijoiden puheenvuoroja*. Kansalaiskasvatuksen keskus r. y. Tutkimuksia ja selvityksiä 1.
- Mäki-Kulmala, A. 1989. *Nuoruus on nuoruus. Kirjoituksia nuoruudesta, kulttuurista, yhteiskunnasta ja tutkimuksesta*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Niemi, P. 1988. *Adolescents and the family: Images and experiences of family life in Finland*. Turun yliopiston julkaisusarja B: 181.
- Norrena, V. 1996. *Sananen nuorempien sukupolvien arvomaailmasta*. Teoksessa *Made in Suomi. Keitä ovat suomalaiset nuoret vuonna 1996*. Helsinki: Creator Grey, 53-57.
- Nuorison harrastukset*. 1989. *Selvitys nuorten harrastuksista ja harrastustoiveista Raahessa*. Nuorisolautakunta. Raahen kaupunki.
- Offer, D., Ostrov, E. & Howard, K. I. 1981. *The adolescent. A psychological selfportrait*. New York: Basic Books.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE.
- Perttula, J. 1995a. *Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta*. *Kasvatus* 26, 1, 39-47.

- Perttula, J. 1995b. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. SUFI-tutkimuksia 14.
- Perttula, J. (toim) 1994a. Ihmisen jäljillä - Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja. Snellman-korkeakoulun seminaariraportti 1. Helsinki.
- Perttula, J. 1994b. Psykologisen tajuntatieteen perusteista. Teoksessa J. Perttula (toim.) Ihmisen jäljillä - Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja. Snellman-korkeakoulun seminaariraportti 1. Helsinki, 50-73.
- Perttula, J. 1993. Fenomenologinen psykologia - kokemuksen systemaattista tutkimusta. *Psykologia* 28, 4, 267-274.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. 1985. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.
- Pulkkinen, L. 1981. Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, L. 1994. Ihmisen olemassaolon tutkiminen situationaalisena säätöpiirinä. Teoksessa J. Perttula (toim.) Ihmisen jäljillä - Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja. Snellman-korkeakoulun seminaariraportti 1. Helsinki, 10-26.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta* 41. SUFI 8.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki. Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1989. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. *Tiedepolitiikka* 3, 3-14.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1978. Ihmistutkimuksesta eksistentiaalisen fenomenologian valossa. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia 3.
- Rauhala, L. 1976. Filosofinen orientoituminen psykosomatiikan ongelmaan. Helsinki. L. Rauhala.
- Rödstam, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Suom. H. Huovinen. Helsinki: Otava.
- Saari, H. & Linnakylä, P. 1993. Oppimisen tasosta peruskoulussa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90

- tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 193-201.
- Salonen, A. 1995. Peruskoululaisten käsityksiä koulusta ja elämästä. Opetushallitus. Moniste 12.
- Santrock, J. W. 1983. Life-span development. Dubuque: Wm. C. Brown.
- Sarmavuori, K. 1992. Lapsesta nuoreksi. LAKE-projektin loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 158. Opettajankoulutuslaitos.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana: Edmund Husserlin tieteen filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 33. SUFI 3.
- Steinberg, L. 1985. Adolescence. New York: Alfred A. Knopf.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Taimisalo, L. 1996. Made in Suomi -tutkimuksen tulokset. Teoksessa Made in Suomi. Keitä ovat suomalaiset nuoret vuonna 1996. Helsinki: Creator Grey, 7-33.
- Takala, M., Alanen, L., Luolaja, J. & Pölkki, P. 1979. Perheen elämäntapa, vanhempien kasvatustietoisuus ja lasten sosiaalinen kehitys. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 219.
- Takala, T. (toim.) 1995. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY.
- Takala, T. (toim.) 1991. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY.
- Tervo, J. 1993. Hapuilua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehityksessä. Acta Universitatis Tamperensis A: 387.
- Tirkkonen, J., Hukkila, K. & Kontula, O. 1989. Tyttöjen ja poikien seksuaalikulttuurit. Lääkintöhallituksen julkaisuja. Terveyden edistäminen. Tutkimukset 15.
- Tuohinen, R. & Vuorinen, P. 1987. Nuoret työn yhteiskunnassa. Helsinki: Otava.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5-6, 387-398.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.
- Uusitalo, R. 1983. Oppilas ja koulu I. Koulua koskevat näkemykset. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen monisteita 39.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1982. Perhe ja urheileva nuori. Teoksessa L. Korhonen (toim.)

- Nuorten kasvun tukeminen. Kansalaiskasvatuksen keskuksen vuosikirja, 38-46.
- Varto, J. (toim.) 1994. Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. SUFI-tutkimuksia 11.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Venkula, J. & Rautevaara, A. 1993. Arvot ja nuorten arvopohdinta. Piirteitä maamme vv. 1960-1990 nuorten arvoja koskevista tutkimuksista. Helsinki: Yliopistopaino.
- White, J. 1987. The aims of education restated. London: Routledge & Kegan Paul.
- Willis, P. E. 1977. Learning to labour. How working class kids get working class jobs. Aldershot: Gower.
- Woods, P. 1983. Sociology and the school. An interactionist viewpoint. London: Routledge & Kegan Paul.
- Woods, P. 1979. The divided school. London: Routledge & Kegan Paul.
- Yllätysten vuodet. 1991. Kirja vanhemmille murrosikäisten nuorten pulmista. Suom. H. Palojärvi. Columbus: Quest international.
- Ziehe, T. 1992. Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet. Övers. J. Retzlaff. Stockholm: Symposion.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1984. Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet. Teoksessa J. Fornäs, U. Lindberg & O. Sernhede (red.) Ungdomskultur: Identitet och motstånd. Stockholm: Akademitratur, 147-176.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. 1984. Plädoyer für ungewöhnliches lernen. Ideen zur jugendsituation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

LIITE 1

TUTKIMUSMATKAMME KUODESLUOKKALAISTEN MAAILMAAN

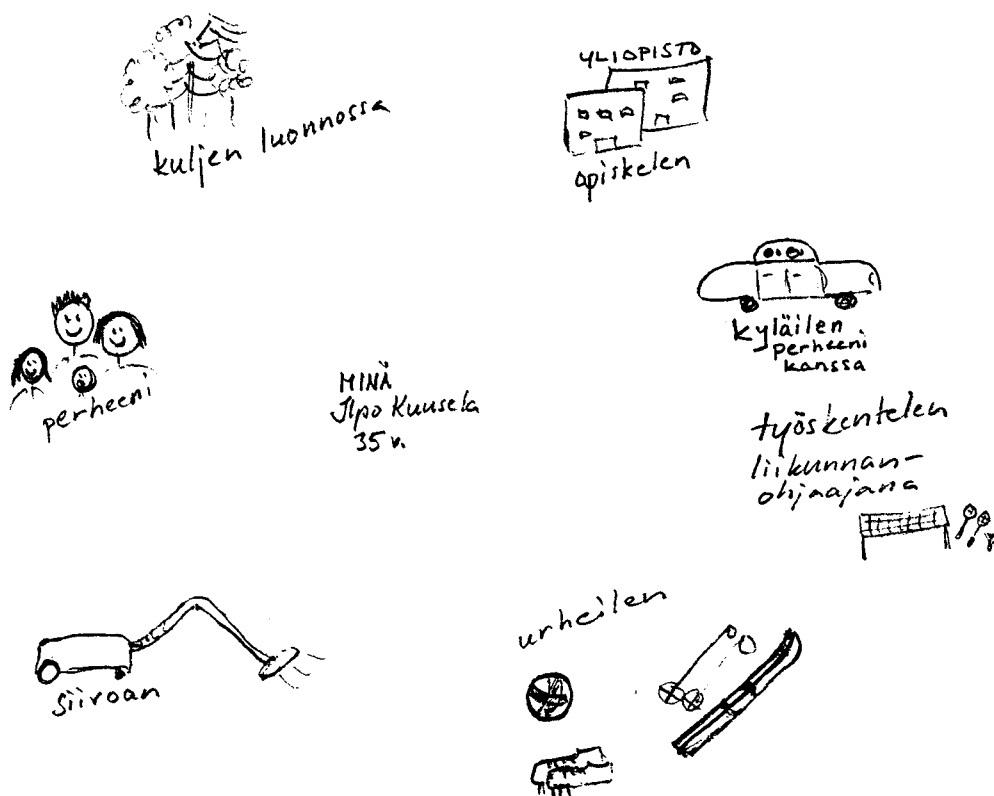
- KEVÄT 1996:**
- ALUSTAVAN TUTKIMUSONGELMAN HAHMOTTAMINEN
 - AINEISTON KERUU
- KESÄ 1996:**
- ALUSTAVA TUTUSTUMINEN AINEISTOON
 - HAASTATTELUN PUHTAAKSIKIRJOITUS
 - TUTKIMUSONGELMIEN UDELLEEN MUOTOUTUMINEN
- SYKSY 1996:**
- MENETELMÄKIRJALLISUUDEN LUKEMINEN
 - MENETELMÄLLISTEN RATKAISUJEN TEKEMINEN
- KEVÄT 1997:**
- AINEISTON ANALYYSI JA TULOSTEN KUVAILU
 - TEOREETTISEEN VIITEKEHYKSEEN TUTUSTUMINEN JA TULOSTEN TULKINTA
 - RAPORTIN KIRJOITTAMINEN

Yllä on nähtävissä tutkimusprosessin pääpiirteittäinen eteneminen. Varsinkaan kevään 1997 osalta mainitut vaiheet eivät ole puhtaasti perättäisiä, vaan teimme tutkimustyötä siten, että kirjoitimme raporttia samalla kun analyysi eteni tai saimme selvitettyä teoreettista taustaa. Analyysivaiheen olemme kuitenkin yrittäneet pitää puhtaana teoreettisesta 'latautuneisuudesta', eli analysoimme aineiston ennen laajempaa teoriaan tutustumistamme. Teoreettisessa kehysessä pyrimme sitten ottamaan esille niitä asioita, jotka analyysi oli meille paljastanut. Näin analyysi ja teoria tukevat toisiaan tutkimuksessamme.

LIITE 2

Oppilaille piirustustehtävän alussa annettu ohje:

HALUAMME, ETTÄ PIIRRÄT SAAMALLESI PAPERILLE KUVAN SIITÄ, MITÄ SINUN MAAILMAASI JA ELÄMÄÄSI TÄLLÄ HETKELLÄ KUULUU. YRITÄ MUISTAA MAHDOLLISIMMAN PALJON TÄLLAISIA ASIOITA. ALLA NÄET ESIMERKIN SIITÄ, MITÄ MINUN ELÄMÄÄNI KUULUU TÄLLÄ HETKELLÄ.



MUISTA, ETTÄ JOKAINEN HAHMOTTAA JUURI OMAN MAAILMANSA. JOS ET OSAA JOTAIN PIIRTÄÄ, VOIT MYÖS KIRJOITTA A SIITÄ. LAITA PAPERIIN NIMESI JA IKÄSI. KIITOS.

LIITE 3

Oppilaille ainekirjoituksen aluksi annettu ohje:

KUVITTELE SEURAAVASTI: TÄSTÄ LÄHTIEN SAAT ITSE PÄÄTTÄÄ, MITÄ TEET ELÄMÄSSÄSI. SAAT ITSE PÄÄTTÄÄ, MITÄ TEET, MITEN JA MISSÄ VIETÄT PÄIVÄSI, MITEN KULUTAT AIKASI, MITEN KAUAN AIKAA ELÄMÄSÄSI HALUAT KÄYTTÄÄ MIHINKIN ASIAAN.

VOIT KATSOA PIIRUSTUSTASI JA KUVITELLA SEN POHJALTA, KUINKA HALUAT ELÄÄ TÄSTÄ ETEENPÄIN. VOIT MYÖS HALUTESSASI MUODOSTAA ITSELLESI PERÄTI AIVAN UUDET 'KUVIOT'. KESKITY SIIHEN, MITEN HALUAT ELÄÄ TÄMÄNHETKISTÄ ELÄMÄÄSI, ÄLÄ NIINKÄÄN TULEVAISUUDENSUUNNITELMIIN.

KIRJOITA AINE OTSIKOLLA: **JOS SAISIN ITSE PÄÄTTÄÄ...**

YRITÄ MYÖS PERUSTELLA, MIKSI TEKISIT JUURI TIETYLLÄ TAVALLA. MUISTA NIMESI JA IKÄSI.

LIITE 4

TEEMAHAASTATTELURUNKO ja 'ohjeita haastatteliijoille':

Lähtökohta: Tutkitaan yhdessä piirustusta ja ainetta ja vertaillaan niitä. Leppoisaa keskustelua oppilaan kanssa, esimerkiksi:

- Miksi valitsit piirustukseesi/aineeseesi juuri nämä asiat? / Miksi ne ovat tärkeitä sinulle?

Siirrytään alla oleviin teemoihin joustavasti. Ei ole väliä, kumpi teema otetaan ensin käsiteltäväksi. Yritetään pysyä 'neutraaleina' teemojen suhteen.

Kouluteema:

- Miksi mielestäsi käyt koulua?
- Onko koulusta hyötyä/haittaa? Mitä?
- Minkälainen paikka koulu on sinusta? Miksi? Mikä kivaa/innostavaa? Mikä pännii/on tylsää? Miksi?
- Viihdytkö koulussa? Miksi?
- Muuttaisitko jotenkin koulua? Miten?
- Minkälainen on hyvä koulu?
- Mitä opit koulussa? Voiko näitä asioita oppia muualla? Missä?
- Onko sinulla jokin mieleen jäänyt koulukokemus, josta haluat kertoa?

Koulun ulkopuolinen elämä:

- Mitä harrastat? Miksi?
- Kuinka paljon aikaa kuluu mihinkin harrastukseen? Mitä hyötyä harrastuksistasi? Opettavatko ne jotain? Pystytkö oppimaan niitä taitoja muualla?
- Mitä katsot televisiosta ja videoilta? Onko sinulla tietokone ja mitä teet sillä? Minkälaista musiikkia kuuntelet? Mitä luet?
- Saatko omaa rahaa? Paljonko? Mitä teet sillä?
- Onko sinulla henkilöitä, joita ihaillet tai joista otat mallia? Kuka tai ketkä?
- Onko sinulla kavereita? Miksi on hyvä, että on kavereita?
- Missä kuluu suurin osa ajastasi? Oletko enemmän kavereitten kanssa vai kotona?
- Minkälainen on mielestäsi hyvä perhe?

Yleisiä kysymyksiä:

- Missä viihdyt parhaiten? Missä asuisit mieluiten, maalla vai kaupungissa?
- Pystytkö tällä hetkellä tekemään elämässäsi mitä haluat? Estääkö jokin?
- Mikä on sinulle tärkeätä elämässä? Mitä arvostat?
- Mikä on parasta elämässäsi nyt?
- Mikä sinusta tulee 'isona'? Kuinka pääset tavoitteeseesi?
- Mitä on mielestäsi tärkeää oppia elämässä? Missä ja miten sen voi oppia parhaiten?

LIITE 5

OPPILAIKEN AINEET OTSIKOLLA 'JOS SAISIN ITSE PÄÄTTÄÄ...'

Heli: "Eläisin suunnilleen samanlaista elämää, kun tähänkin mennessä. Ehkä kuitenkin tulisi muutoksia kotiintulo ja nukkuma-aikoihin. Tietysti haluaisin vaan istua kotona ja katsoa filmejä ja syödä chipsejä, karkkia, pizaa, cocista ja muuta roskaruokaa...! Se ei kuitenkaan ole mahdollista, sillä Suomessa ei ole koulupakkoa, mutta oppipakko on.

Olisi tietysti hauska mennä perjantai iltaisin kaupungille ja kaikkiin 'meno' paikkoihin, mutta kun olen ala-ikäinen, en pääse paikkoihin sisään. Voisin tietysti väärentää itselleni henkilöllisyyspaperit, mutta en halua olla epärehellinen...!

Koulua kyllä voisi vähän vähentää, mutta ei kuitenkaan liikaa. Ainakin niistä tunneista voisi supistaa jolloin kerrataan vain vanhaa.

Olisi joskus hauskaa asua täyshoito hotellissa tai kylpylässä jossa ei tarvitsisi tehdä muuta kuin tilaus ja 'toive' täytyisi. Ottaisin sinne mielelläni pelkän kaverini mukaan, mutta kai joku huoltajakin pitäisi ottaa mukaan, koska minä (ja kaverini) olemme alaikäisiä.

Olisi myös kivaa lähteä kaverin kanssa pariksi viikoksi etelään, jonnekin lämpimään ottamaan aurinkoa ja kiertelemään kaupoissa ja muuten vain olemaan. Se ei kuitenkaan käy päinsä, sillä olen alaikäinen ja alaikäinen ei saa yksin matkustaa ulkomaille.

Olisi tietysti hauskaa lähteä joku viikonloppu risteilylle kaverin kanssa. Olisi oma hytti, jossa voisi juhlaa chipsien ja limsan kera. Voisi muutenkin kierrellä laivaa pitkin ja syödä roskaruokaa hienossa ravintolassa. (Sillä mitä sitä turhia hienoja ruokia syömään, sillä niitä voi syödä kotonakin) Mutta se ei onnistu koska olen ala-ikäinen...! THE END"

Jesse: "Jos saisin itse päättää päivä rytmini päivät varmaan kuluisi suunnilleen näin: Yö unet venyisivät hyvin pitkään. Söisin herkullisen aamupalan tietokoneeni ääressä. Koulutehtäväni tekisin kotona tietokoneen avustuksella. Modeemin avulla hankkisin itselleni tietoa ja kokeet tekisin sitten koulussa itse valitsemaan aikaan. Koulun lopullisesti loputtua pyrkisin opiskelemaan. Tiedon hankinta sujuisi itsenäisesti ja varsin tottuneesti. Vapaa aikana treenaisin valtion lahjoittamin varoin joukkueeni kanssa tiukasti hyvissä olosuhteissa. Joukkueen kanssa harrastaisimme monia eri lajeja eikä kyyditystä tarvitsisi edes kysyä. Soittajakavereitten kanssa perustaisimme bändin, hyvän bändin. Soittelisimme ympäri maailmaa ja rahaa sen kuin virtaisi. Koulutuksen järjestäisin tähän rytmiin sopivaksi. Rankan, mutta hauskan ja mieluisen päivän jälkeen tapailisin tilanteeseen parhaiten sopivan auton kanssa kavereita, myös tyttöjä. Loppuillan pelaisin uusimpia tietokonepelejä ja katsoisin TV:tä myöhään. Veljeäni ja siskoani auttaisın rahallisesti mikäli olisi tarve. Äitille palkkaisin pari apulaista ja mielelläni tapaisın myös isääni taivaassa."

Kaisu: "Muuttaisin siten että asuisın kaupungissa ja että koulussamme olisi vain mukavia ihmisiä. Haluan opiskella päivällä normaalisti ja sen jälkeen olla kavereiden kanssa. Illalla haluaisın maata ja katsoa jonkun hyvän elokuvan. Koulu alkaisi vasta 10.00. Kävisın ulkomailla pari kolme kertaa vuodessa. Haluaisın elää joka päivän täysillä koska

se voi olla viimeinen mahdollisuus tällä planeetalla. Lukisin niin paljon kuin on mahdollista. Ja kun olisi tosi paljon aikaa ja huono olo illalla niin joisin pääni täyteen parhaan kaverin kanssa ja itkisin pahan olon pois. Ostaisin kaikki haluamani cd:t ja elokuvat. Silloin tällöin lähtisin pois ja olisin muualla pari kuukautta. Mutta olisi hankalaa olla ilman mitään vaikeaa, koska se olisi liian helppoa. Ostaisin kaikki Keanu Reaversin elokuvat ja julisteet. Mummolassa olisin kaikki viikonloput. Kävisin elokuvissa kerran viikossa. Ostaisin kaikki hyvät kirjat.”

Pekka: *“Niin jos saisin itse päättää ehkä asuisin Ameriikassa Pittsburgin vieressä (kuitenkin maalla). Harrastaisin edelleen jääpalloa tai siellä jääkiekkoa. (Jos olisi rahaa varusteisiin niin voisi pelata junnuliigassa.) Myös salibandyä voisoin pelata jos he tuntevat siellä sen. Jos he eivät tunne niin ehkä voisoin innostaa. Voisin myös käydä seuraamassa NHL-pelejä (Pittsburgh Penguinssin). Taloni saisi olla vaikka rehevässä laaksossa jonne voisoin ottaa n. 3 kissaa. Myös ankoja saisi olla 3 ja vielä vaikka vuohia. Kaupunkiin saisi olla matkaa n. 30 kilometriä kouluun 1,5 km kauppaan 0,5 km. Laakso saisi olla iso ja ihmisiä saisi olla paljon laakson toisella puolella ja toisella rehevä metsä jossa ei asukkaita. Niin sitten mitä tekisin niin ehkä luistelin luonnon jäällä ja kesällä rullaluistelin. Salibandyä mielelläni pelaisin n. 5 kertaa viikossa ja se luistelu 5 kertaa myös, vapaa aikoina olisin luonnossa esim. kalastelin, ottaisin aurinkoa ja tekisin retkiä vuorille.”*

Petteri: *“Jos saisin itse päättää...Olisin tyytyväinen rahanlisäykseen. Minä ostaisin sähkökitaran ja muuta. Pyhis-Killerin 98 cm ja Karhu Extreme mailan ja Exelin parhaat. Ostaisin Karhun parhaat piikkikengät (Piikkarit), räpylän Karhulta ja Pyhiksen parhaat. Muusikon välineet mä hankkisin: Kitara (sähkö & akustinen), syntikka, rummut, bassoja ym. Ostaisin vaatteita, erilaisia ja paljon, CD:tä ja kasetteja ihan paljon. Limusiini (piirroksessa kuva!). Paljon kavereita, myös tyttöjä. Tekisin kaikkee. Tekisin kaikenlaista hupia. Mutta: ei liian rikasta elämää.”*

Sami: *“Voittaisin Lotossa aina. Olisin huippu urheilija ja asuisin palatsissa. Pääsisin joka paikkaan ilmaiseksi. Kaikki kaverit asuisivat lähellä ja aina olisi hauskaa. Keksisin vempelen, millä kaikki saasteet häviäisivät ja kaikki voisivat kirmata iloisesti niityllä. Olisi semmoinen lääke, millä kaikki sairaudet häviäisivät, ja ruokaa ja vettä riittäisi kaikille. Perustaisin eläimille luonnonpuistoja. Sodat loppuisivat ja kaikilla olisi hauskaa. Saisin oman perheen.”*

Sanna: Aine on kirjoitettu raportin alkuun sivulle 2.

Ulla: *“Jos saisin itse päättää mitä teen elämässäni niin minä menisin opiskelemaan öljyvärei maalausta. Sitten kun olisin opiskellut niin rupeaisin opettamaan sitä muille.”*

Opettamisen jälkeen lähtisin matkalle Bahamansaarille asuisin siellä vuoden verran ja muuttaisin takaisin Suomeen ja perustaisin oman eläinfarmin kasvattaisin siellä lehmiä, hevosia, vasikoita, sonneja, kanoja, tipuja ja kukkoja pitäisin ratsastus tunteja ja opettaisin eläintenhoitoa. Kesällä pitäisin kesäleirejä ja loikoilisin nurmella. Kävisin joka päivä ratsastamassa metsässä ja niityillä.”