

NUORET JA TYÖN MERKITYS. Haastattelututkimus nuorten arvoista ja asenteista työhön.

Pirja Portimojärvi

*Psykologian pro gradu-
tutkielma
Kevät 1997
Psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto*

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Psykologian laitos
PL 35
40351 Jyväskylä

TIIVISTELMÄ

NUORET JA TYÖN MERKITYS. Haastattelututkimus nuorten arvoista ja asenteista työhön.

Tekijä: Pirjo Portimojärvi

Psykologian pro gradu-tutkielma

Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos

Ohjaajat: professorit Carl Hagfors, Martti Takala, Lea Pulkkinen ja dosentti Ulla Kinnunen

kevät 1997

155 sivua, 2 liitettä

Tutkimuksen aihe on kaksitahoinen. Yhtäältä lähtökohtana oli työn käsitteen historia ja työn merkityksen pohdinta. Toisaalta tutkimuksen empiirisessä osassa keskeistä oli 1980-luvun alun nuorten asennoituminen työhön moraalisen kehityksen ja kasvatuksen sekä sukupuoliroolien näkökulmasta. Miten ajankohdan alun suomalainen nuori asennoitui työhön ja vapaa-aikaan sekä mm. rahaan, elintasaan, automaatioon, vanhempiensa arvoihin, ponnisteluun, vastuullisuuteen ja yhteiskuntaan omaa ammatinvalintaansa ja koulutustaan suunnitellessaan?

Ongelmanasettelun lähtökohtana oli 1970- ja -80-luvun vaihteessa käyty julkinen keskustelu työttömyydestä ja työn merkityksestä ihmiselle tuossa teknologian kehityksen vaiheessa ja kohoavan elintason tilanteessa. Silloin arvioitiin erityisesti nuorison omaksuneen materialistisen ja narsistisen elämänasenteen vailla kiinnostusta arvojen pohtimiseen.

Tutkimus toteutettiin teemahaastattelumenetelmällä jväskyläläisen lukion ja ammattikoulun päättöluokalla olevien oppilaiden keskuudessa. Haastateltavana oli 40 nuorta, iältään 18 - 20 vuotiaita, satunnaisotannalla valittuja. Haastattelut suoritettiin vuodenvaihteessa 1981 - 1982. Tutkimuksen taustateoriat valittiin hermeneuttisesta tieteen traditiosta sekä filosofisen antropologian ihmiskäsityksestä. Moraalikehitystä tutkittiin Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla.

Haastattelussa nuoret toivat esille työn suuren merkityksen itsestäänselvyytensä elämässä ja mielenkiintoisena haasteiden tarjoajana. Työttömyys nähtiin todellisena ongelmana ja sen uhka suurimpana tulevaisuuden huolenaiheena omassa elämässä. Työn käsite miellettiin palkkatyön kriteereillä

ja vapaa-ajan merkitys vastaavasti levon ja viihtymisen funktioista käsin. Arvojen asettelussa etusijalla olivat ihmisiin ja perheeseen liittyvät arvot. Materiaaliset elämänarvot asetettiin toisarvoiselle sijalle, samalla toisaalta ajateltiin elintason pysyvän ennallaan ja turvattuna. Ponnistelun hyväksi motiiveiksi nähtiin oma koulutus ja työ, muunlaisia syitä ponnisteluun ei ajateltu olevan.

Yhteiskunnallinen passiivisuus tuli monin tavoin esille. Ei ollut kiinnostusta uudistusta tai muutosta hakevaan toimintaan ja omat vaikutusmahdollisuudet yleisiin ja yhteisiin asioihin nähtiin vähäisiksi. Vanhempiensa arvot nuoret hyväksyivät pääpiirteissään.

Moraalisen kehitystason suhteen saavutettiin keskimäärin tavanomainen taso (Kohlbergin moraalitasoluokituksessa tasot 3 ja 4) muiden maiden tutkimustuloksiin (Kohlberg, 1969) verrattuna. Sukupuolella ja koulutyypillä näytti olevan merkitystä arvojen ja asenteiden kehkeytymisessä. Poikien ote tulevaisuuteen ja toimintaan oli määrätietoisempi ja samalla vastuullisempi kuin tyttöjen. Tuli esille viitteitä siitä, että lukion oppilaiden moraalinen kehitys oli ollut pidemmälle etenevää kuin ammattikoululaisten ja lukion pojat ilmaisivat laajinta vastuullista ajattelua.

Lukio ilmeisesti antoi valmiuksia ajatella asioita laajemmasta näkökulmasta kuin ammattikoulu. Suosituksena syntyi-kin ajatus yleissivistävien oppiaineiden merkityksestä koulukasvatuksessa hyvän moraalikehityksen ja siten vastuullisten kansalaisten kehittymisen yhtenä perusedellytyksenä.

Avainsanat: nuoret, työn käsite, työn merkitys, vapaa-ajan käsite, moraalinen kehitys, arvot.

ESIPUHE

Virikkeenä tälle tutkimukselle oli toimiminen tutkimussihteerinä ja -assistenttina 1979 - 1983 prof. Reijo Wileniuksen Ihminen ja työ - tutkimuksessa (1981) Filosofian laitoksella Jyväskylän yliopistossa. Syntyi ajatus tutkia työn merkitystä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä tarkemmin nuorison keskuudessa. Työttömyyden, vapaa-ajan ja työn merkityksen ongelma nähtiin erityisesti nuorten tulevaisuuden ongelmaksi.

Alunperin tarkoitus oli tehdä kaksiosainen tutkimus siten, että alkupuolen teoreettinen pohdinta työn käsitteen historiasta ja merkityksestä yhteydessä ihmiskäsitykseen olisi muodostanut laajemman kokonaisuuden ja siten toiminut pro gradu - työnä filosofian laitokselle. Vastaavasti empiirinen haastattelututkimus moraalipsykologisine taustoineen oli tarkoitettu psykologian pro gradu-työksi. - Elämän muut velvollisuudet painoivat tutkimustyön vuosikausiksi lipaston laatikon pimentoihin. V. 1981 aloitettu tutkimus näyttää nyt valmistuvan v. 1996 ja alkuperäiset tavoitteet olen joutunut hylkäämään filosofisessa osuudessa.

Koska aikaa on kulunut 15 vuotta, on tutkimus "aikansa lapsi" erityisesti lähteistönsä osalta. Lähteiden päivittäminen tämän hetken tasolle olisi edelleen viivästyttänyt työn loppuun saattamista. Tutkimuksen aihepiiri sen sijaan ei tänä aikana ole vanhentunut, pikemmin tullut entistä ajankohtaisemmaksi.

Alussa työtä ohjasivat professorit Martti Takala ja Reijo Wilenius, joiden kannustus on elänyt yli vuosikausien taukojenkin. Eri vaiheissa työtä ovat ohjanneet psykologian laitoksella professorit Carl Hagfors, Martti Takala ja Lea Pulkkinen sekä dosentti Ulla Kinnunen. Myös Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskus, nyt Aura-projekti on auttanut työn valmistumisessa ratkaisevasti.

Tutkimuksen haastatteluosuudessa avustivat hum.kand., sosiaalityöntekijä Lea Linna moraalitasoarvioiden luokituksen kontrolliarvioinnissa.

Jyväskylässä tammikuussa 1997

Pirjo Portimojärvi

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
2. KATSAUS TYÖN KÄSITTEEN JA MERKITYKSEN HISTORIAAN	5
2.1. Työn käsite historiallisesta perspektiivistä	5
2.2. Työ ja vapaa-aika automaation yhteiskunnassa	10
2.3. Työn merkitys	15
2.3.1. Nuoret ja työ	15
2.3.2. Inhimilliset tarpeet ja työ	17
2.3.3. Arvot ja työ	18
3. HERMENEUTTINEN LÄHESTYMISTAPA ARVOJEN JA MORAALIKEHITYKSEN TUTKIMISESSA	22
3.1. Ymmärtämään pyrkivä tutkimusote	22
3.2. Moraalikasvatuksesta	26
4. KOHLBERGIN MORAALISEN KEHITYKSEN KOGNITIIIVIS-KEHITYKSELLINEN TEORIA	29
4.1. Moraalikehityksen psykologiset ja sosiaaliset lähtökohdat	29
4.2. Moraaliset tasot	31
4.3. Kohlbergin teorian kritiikkiä	35
5. NUORTEN ARVOT JA TYÖN MERKITYS: HAASTATTELU-TUTKIMUS	40
5.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	40
5.2. Tutkimuksen toteuttaminen	42
5.2.1. Menetelmä	42
5.2.2. Haastattelujen purkaminen	44
5.2.3. Haastattelumateriaalin analyysitapa	45
5.3. Haastateltavien kuvaus	46
5.3.1. Haastateltavien valinta	46
5.3.2. Haastateltavien sosioekonominen tausta	48
6. TYÖ, VAPAA-AIKA JA ARVOT NUORTEN ARVIOIMANA: HAASTATTELU-TUTKIMUKSEN TULOKSET	51
6.1. Koulutuksen valinta	51
6.2. Työn merkitys	56
6.2.1. Työn tärkeänä pidetyt ominaisuudet	59
6.2.2. Miksi tehdä työtä?	65
6.2.3. Työllisyys ja työttömyys	69
6.2.4. Yhteenveto työn merkityksestä ja työttömyydestä: "Työ on välttämätön hyvä."	74
6.3. Työn käsite	77

6.3.1. Yhteenveto työn käsitteestä: "Se on niinku että miten se käsitetään se sana työ" ja "Työ on raskas, huvi kevyt"	81
6.4. Vapaa-aika ja harrastukset	82
6.4.1. Vapaa-ajan käyttö	83
6.4.2. Asennoituminen vapaa-aikaan yleensä	85
6.4.3. Yhteiskunnallinen, aatteellinen ja uskonnollinen aktiivisuus	87
6.4.4. Yhteenveto: vapaa-aikana unohdetaan työ	88
6.5. Työhön läheisesti liittyviä asenteita ja arvostuksia	90
6.5.1. Rahan ja elintason arvostus	90
6.5.2. Luovuus, ponnistelu ja yhteiskunnan rakentaminen	94
6.5.3. Suhtautuminen automaatioon	99
6.5.4. Asennoituminen tulevaisuuteen ja tulevaisuuden huolenaiheet	101
6.5.5. Kokemukset hallinnasta, mahdollisuudesta itse vaikuttaa elämään	104
6.5.6. Elämän arvot	106
6.5.7. Yhteenveto: sosiaalisten arvojen suuri merkitys	109
6.6. Perheen asenteet työhön nuoren näkökulmasta	110
6.6.1. Kodin ohjaus	110
6.6.2. Nuorten ja vanhempien ristiriidat sekä päätöksenteko	113
6.6.3. Yhteenveto: "Kyllähän ne vanhemmat periaatteessa oikeessa on."	117
6.7. Velvollisuus, vapaus ja moraalisen tason arviointi	119
6.7.1. Kohlbergin moraaliteorian sovellutus: mittarin kehittäminen moraalitason arviointiin vapaus- ja velvollisuus- käsitteiden avulla	119
6.7.2. Mittarin reliabiliteetti	122
6.7.3. Vapaus- ja velvollisuus-käsitteiden vastausten analyysi ja luokittelu moraalitasoille	124
7. POHDINTA: TYÖN MERKITYS NUORILLE, ARVOT JA MORAALI	128
7.1. Metodologista arviointia	129
7.2. Nuorten arvot ja työ	131
LÄHTEET	139
LIITTEET	152

1. JOHDANTO

Työn merkitys ihmiselle ja työn käsite ovat luonteeltaan muuttuvia historian kulussa: eri aikoina ja erilaisissa yhteiskuntamuodoissa työ, vapaa aika ja niihin liittyvät merkitykset on ymmärretty hyvinkin eri tavoin. Nämä merkitykset ja arvot problematisoituvat erityisellä tavalla teknologian kehityksen ja kulttuurin muutosten myötä. Samalla myös säilyy tiettyjä työn ikiaikaisia perusmerkityksiä. Ihmisen suhde työhön on nähtävä eettisenä kysymyksenä, kun on ilmennyt ihmisen voivan toiminnallaan tuhota sekä luonto että itsensä.

Teknologia vapauttaa ihmisen yksitoikkoisesta, ikävänä pidetystä mekaanisesta tai ruumiillisesta "raatamisesta", mutta mihin? "Ken ei työtä tee, sen ei syömänkään pidä" ja "Ensin työ, sitten leikki" - sananlaskut kuvaavat tietä tyhjiöön, johon arveltiin työttömän helposti joutuvan. Työn väheneminen ja runsas vapaa-aika ei ilman muuta näyttäydy iloisena joutenolona, toivottuna olotilana. Sananparsi sanoo myös: "Hullu paljon työtä tekee, viisas pääsee vähemmällä".

1970-luvun työttömyyskeskustelun jälkeen Suomessa ruvettiin puhumaan "vapaa-ajan ongelmasta". 1980-luvulla arvioitiin työttömyyden tuottavan moninaisia ongelmia: yhteiskunnasta vieraantumista, mielenterveyden ongelmia, työn vieroksumista, rikollisuutta jne. (Siurala, 1982; Vähätalo, 1982, 1983). Sitten useat tutkimukset alkoivat pohtia ja kyseenalaistaa entisiä käsityksiä palkkatyön merkityksestä yksityiselle ihmiselle ja toivat monivivahteisempaa kuvaa tästä aihepiiristä (Eskelinen, 1990; Gorz, 1982; Gröhn, 1983; Jyrkämä, 1982; Kasvio, 1987; Lafargue, 1982; Rostila, 1988; Seiskari, 1981; Soininvaara, 1983). Keskustelua on käyty kansalaispalkasta (mm. Hautala & Sauri, 1982; Soininvaara, 1983), työyhteiskunnan kriisistä (Aho, 1980; Kasvio, 1987; Katajamäki, 1985), "moniarvoisesta" yhteiskunnasta ja arvojen mahdollisesta "pehmentymisestä" (Inglehardt, 1977), suunnasta kohti "elämänlaadun" arvoja, materiaalistien arvojen vähenevästä merkityksestä. 1990-luvulla vasta huomio kohdistui massatyöttömyyden valtaisaan taloudelliseen problematiikkaan niin yksilön kuin valtion kannalta.

Teknisen kehityksen myötä länsimaisessa yhteiskunnassa on tullut mietittäväksi, tarvitseeko ihminen työtä, jos tuo-

tantoelämä ei enää tarvitse paljoa ihmistyötä ja mihin ihminen työn kautta pyrkii. Siis mikä on työn merkitys ihmiselle?

Tähän liittyy työn käsitteen analyysi. Mitä käsite "työ" nykyisellään sisältää ja miten se on nykyiseen muotoonsa kehittynyt? Olisiko käsitteen alaa syytä ajatella laajennettuna palkkatyön käsityksestä? Minkälainen toiminta on työtä, kenen kuuluu työtä tehdä ja mitä tai ketä varten? Arvostetaanko yhteiskunnassa 'työn' tekijöitä vai joitakuuta muita? Missä kulkee raja työn, vapaa-ajan, harrastuksen ja toiminnan välillä? Tarvitaanko tällaisia rajoja?

Suomalaista asennetta ja arvoperustaa työhön on usein sanottu protestanttisen etiikan sävyttämäksi, jolloin työnteolla on alkujaan uskonnollisen velvollisuuden ja kutsumuksen luonne, nyttemmin kapitalistinen hyödyn maksimointi. Vastaavasti vapaa-ajan luonne olisi "työvoiman uusintaminen". Kritiikkiä on esitetty kansalaisten arvojen materialisoinnista ja vastuuttomasta egoistisesta nautintojen tavoittelusta.

Näiden ongelmien on 1970-luvun lopulta lähtien nähty koskevan erityisesti nuorisoa. Alettiin keskustella "uudesta nuorisosta" (mm. Alapuro, 1978; Engeström, 1981; Bronfenbrenner, 1976; Mitchell, 1980). Yhteiskuntakriitikot esittivät 1980-luvulla toistuvasti väitteitä, että "nuoriso on apatian vallassa", nuorisolla ei ole omia ajatuksia eikä mielipiteitä, kuten ei myöskään nuoruusikään kuuluvaa radikaalisuutta tai kiinnostusta yhteiskunnan ja maailman tulevaisuutta kohtaan, ei vastuuntunnetta itseä, lähimmäistä tai maailmaa kohtaan. Hetkeä aikaisemmin voimakkaana "roihunnut" nuorten ja opiskelijoiden poliittinen aktiivisuus ja radikaali kannanotto yhteiskunnan ilmiöihin ja arvoihin oli 70-luvun loppupuolella hiljennyt. Arvioitiin "uuden" nuorison olevan narsistista, "hemmoteltua" ja vieraantunutta väkeä, joka veisi tulevaisuudessa yhteiskuntaa huonompaan suuntaan. Nyt on jopa puhuttu "pullamössösukupolvesta" viitaten 1960-luvulla syntyneisiin, joita tämänkin tutkimuksen haastateltavat olivat. Siis: nuorisolla ei ollut/ole eettisiä arvoja, joita se elämäänsä rakentaessaan haluaisi toteuttaa.

Työn ongelma ei ole ainoastaan yhteiskuntapoliittinen tai moraalifilosofinen vaan myös psykologinen. Kysymys voi-

daan asettaa: millä tavoin yhä kiihtyvästi teknistyvän aikamme tuottama uhka ja ahdistus vaikuttaa nuorten aikuisten tulevaisuudennäkymiin, arvoihin ja valintoihin? Ja toiseksi: mitä ovat ne ehdot ja edellytykset, joiden vallitessa positiivista moraalista kehitystä nuorisossa voi syntyä, millä tavoin elämää suojelevaa kehitystä voidaan tukea?

Eettisyys/moraalisuus on se voima, jonka ansiosta ihminen pystyy huomioimaan toisen ihmisen tasa-arvoisena ja kykenee yhteistyöhön. Freud on väittänyt: "pikkuvauvan alkuvaiheisiin liittyvä avuttomuus on kaikkien moraalisten motiivien alkulähde", toisin sanoen empatian perusta. Lapsista huolehtiminen on ihmislajin säilymisen perusehto. Freud katsoo kulttuuristen moraaliohjeiden ja normien pyrkivän ohjaamaan ihmisen toimintaa lajin säilymistä turvaavaan suuntaan. Kuitenkin teoksessaan "Ahdistava kulttuurimme" (1982, 111) hän jää epäilemään: "Koko ihmiskunnan kohtalonkysymys on mielestäni se, pystyykö kulttuuri kehittyessään yleensä lainkaan ja missään määrin hallitsemaan ihmisen hyökkäävyyttä ja itsetuho- taipumuksia ja ehkäisemään niistä yhteisö-elämälle koituvia häiriöitä." - Positiivisen moraalikehityksen tukeminen on nähdäkseni ainakin osavastaus tähän problematiikkaan.

Yksi tälle tutkimukselle asetettu tehtävä oli tutkia, missä määrin tutkimusajankohdan nuoret mieltivät eettisiä perusteluita tulevaisuuden valinnoilleen ja kokivat uudistus- halua tai vastuullista tahtoa kehittää yhteiskuntaa ja vallitsevia arvoja vai olivatko he julkisuudessa esitettyjen väitteiden mukaisesti konformistisesti sisäistäneet vanhempiensa ja muiden kasvattajiensa (materiaaliset) arvot niitä mieltimättä, vaihtoehtoja pohtimatta?

Teleologisen käsityksen mukaan ihminen tekee valintoja sen mukaisesti, minkälaisia asioita pitää tavoitteleminen arvoisina. Kaikkiin valintoihin ja ratkaisuihin sisältyy jokin arvoperusta, vaikkakaan sen ei tarvitse olla tiedostettu. Nuoret ihmiset ovat ratkaisevien valintojen edessä tulevaisuuttaan suunnitellessaan, paitsi itsensä myös tulevan yhteiskuntakehityksen suhteen.

Arvotajunta on ihmisen moraalisen kehityksen laadun ilmaisija. Moraalisen kehityksen eri tasoilla ihminen määrittelee tärkeinä pitämänsä arvot eri tavoin (Hartman, 1962; Kohlberg, 1969). Ihmisen koko elämysmaailma muotoutuu tiet-

tyjen lukuisien sisäisten ja ulkoisten prosessien vuorovai-
kutuksessa, kuten fenomenologinen (Rauhala, 1990) ja kognitiivinen psykologia (Piaget-Inhelder, 1977; Kohlberg, 1969, 1983) kuvaavat.

Yhteiskunta (talouselämä, kulttuuri ja kasvatust) pyrkii muokkaamaan ihmisen kykyä asettaa päämääriä ja arvoja. Perinteisesti kodin ja koulun kasvatustehtäviin on sisältynyt lasten ja nuorten eettinen/moraalinen ohjaus ja yhteiskunnan arvojen välittäminen. Hirsjärvi (1984, 61) toteaa: "Kasvatus on kiinteästi arvoihin liittyvä kulttuurin ala. Se on toisaalta arvoja luova, toisaalta arvoja välittävä ja toteuttava taho yhteiskunnassa."

Tässä tutkimuksessa pyritään hermeneuttisen tutkimustradition pohjalta kuvailevasti selvittelemään, millä tavoin työn käsitteen muutokset ja yhteiskunnan tilanne 1980-luvun alussa tulivat huomioonotetuiksi nuorten arvoissa ja valinnoissa heidän tehdessään ratkaisuja aikuisuuden kynnyksellä ammatinvalinnan, koulutuksen ja työelämän suhteen. Mikä asema mahdollisesti kodilla, koululla ja sukupuolella oli näiden arvovalintojen muotoutumisessa? - Yksilöpsykologisiin persoonallisuuden kehitys- ja motivaatiotekijöihin tässä ei ollut mahdollista paneutua.

Tutkimushaastattelut suoritettiin 1980-luvun alussa ja peruskysymyksenä oli: Miten tuon ajan suomalaiset 18 - 20-vuotiaat nuoret ymmärsivät työn käsitteen sisällön ja työn merkityksen omassa elämässään? Mitä arvoja he pyrkivät työn kautta toteuttamaan? Ja vastaavasti vapaa-aika suhteessa työhön: mitä merkityksiä ja arvoja sille asetettiin? Millä tavalla yhteiskunnan arvostukset, lähinnä kodin ja koulun välittämänä, heijastuivat aikuistumisen kynnyksellä olevien nuorten eettisissä elämänasenteissa.

2. KATSAUS TYÖN KÄSITTEEN JA MERKITYKSEN HISTORIAAN

Koska tutkimuksen keskeinen kiinnostuksenaihe oli työn ja vapaa-ajan käsitteiden sisällön ja merkityksen tutkiminen ajankohdan nuorten käsityksissä, esitellään tässä taustaksi, nykyhetken jälkiteolliseen sinänsä suppeaan työkäsitykseen verrattavaksi, työhön länsimaissa liitettyjen käsitysten historiallista kehitystä.

Työn ja vapaa-ajan käsitteitä joudutaan tarkastelemaan toisiinsa kietoutuneina, arvioitiinpa niiden keskinäinen suhde miten tahansa. Kaikkien kulttuurien käsityksissähan otetaan jokin kanta näiden ihmisen ajankäytön muotojen vuorovai-
kutukseen ja merkitykseen ihmiselle. Samalla tulee esille, miten moraaliset, eettiset ja uskonnolliset merkitykset ovat aina tavalla tai toisella liittyneet työn käsitteeseen.

2.1. Työn käsite historiallisesta perspektiivistä

Käsitteen 'työ' analyysi on sillä tavoin hankala, että käsitettä analysoidessa joutuu implisiittisesti itse käsitettä käyttämään koko ajan siten, että sen merkitys välillä vaihtelee.

Kielihistoriallisesti työllä on Euroopan kulttuurikielissä vähintään kaksi ilmaisua: työ vaivana, piinana, taakkana, raatamisena (*laborare, travailler, labour, arbeiten*) ja toisaalta työ aikaansaannoksena, teoksena (*facere, ouvrir, work, werken*). Työn käsite on työlle annetun merkityksen ilmenemis-
muoto ja siten eri yhteyksissä määritelty eri tavoin. Raamatussa esiintyy 41 eri verbiä 'työlle', useimmiten se on: tehdä, valmistaa, suorittaa, palvella, nähdä vaivaa, vaikuttaa, ahkeroida, jne. (*Iso Raamatun Tietosanakirja, osa III, 1975, 5933 - 5937*).

Empiirisesti kerättyä, dokumentoitua tietoa työn merkityksestä ihmiselle on olemassa vasta tältä vuosisadalta. Niinpä tiedetään vähän, tai ei mitään "tavallisen ihmisen" työlle antamasta merkityksestä aikaisemilta ajoilta. Kaunokirjallisuuden lisäksi lähteenä ovat käytettävissä pääasiassa filoso-

fiset, historialliset ja uskonnolliset kirjoitukset ja yleensä joudutaan viittaamaan siihen työn ideaaliin, jota esittävät eliittiin kuuluvat. Muille ei ole ollut olemassa työn merkityksen "ongelmaa". Enemmän ajan historiasta ihminen on ollut sitä, mitä hän on tehnyt; ihmisen työ on antanut hänelle identiteetin, jonka tunnustavat niin muut kuin myös hän itse (Parker, 1971; Seiskari, 1981).

Vapaa-aikaa pidetään yleisesti nykyaikaisen teollisen sivilisaation tuotteena. Viimeisen sadan vuoden aikana teollistuneissa maissa on siirrytty tyypillisestä 60-tuntisesta työpäivästä 40-tuntiseen. Kuitenkin pitemmällä historiallisella perspektiivillä voidaan huomata, että tavallisen ihmisen vapaa-aikaa taloudellisen kasvun myötä lisääntyneenä on huomattavasti liioiteltu. Vuosittainen ja elinaikainen vapaa-ajan määrä on itse asiassa nyt vain palannut sille tasolle, millä se oli 1200-luvulla. Keskiajalla keskimäärin joka kolmas päivä oli jonkinlainen vapaapäivä työstä erilaisten uskonnollisten ja muiden juhla- ja lepopäivien merkeissä (Parker, 1976). Suurin osa ihmisistä kuitenkin on tehnyt niin paljon kovaa ruumiillista työtä toimeentulonsa eteen, ettei heidän elämässään voi puhua vapaa-ajasta tai spontaanista toiminnasta.

Luonnonkansojen päivittäistä elämää tutkineet antropologit (suomalaisista mm. Honko & Pentikäinen, 1970; Achte ym., 1981) raportoivat työn ja vapaa-ajan mallista, joka on huomattavasti integroituneempi kuin länsimaisissa moderneissa yhteisöissä. Paimentolais-, metsästys- ja keräilykulttuurissa elävän ihmisen sekä myös maanviljelijän elämä on työn säätelemää vuorokauden ja vuoden ympäri. Vapaa-aikaa ei ole siinä merkityksessä kuin teollistuneissa maissa. Vuodenaikojen rytmi säätelee työn, s.o. ravinnon hankinnan rytmiä. Lisäksi on seremoniaalisia, rituaalisia, stereotyyppisiä toimintoja, joita ei katsota vapaa-ajaksi tai joutoajaksi, vaan velvoittavaksi säännölliseksi yhteisöelämän osaksi. Näitä ovat erilaiset uskonnolliseen elämään liittyvät traditiot ja rituaalit, joiden noudattamatta jättäminen on tuntuvilla sanktioilla uhattu.

Ei-teollisissa kulttuureissa siis raja työn ja vapaa-ajan välillä on joustava. Pitkiin työperiodeihin sisältyy intensiivisen luovan toiminnan viihteellisiä jaksoja, kuten musiikki, tanssi, tarinat. Vaikka on olemassa asioita, joita

tehdään viihtymisen ja harrastuksen vuoksi, ajatus niille varatusta erityisestä ajanjaksosta on vieras (Parker, 1976). Näihin toimintoihin liittyy samalla usein uskonnollinen merkitys ja elementti.

T. Veblen (1975) on tutkinut mm. sosiaalisen kehityksen barbaarista tasoa: *rosvous-kulttuurissa* työ assosioituu heikkouteen ja herruudelle alistumiseen, se on merkki kyvyttömyydestä ja siten sopimatonta parhaassa asemassa olevalle ihmiselle. Työnteko tunnetaan alentavana. - Tämä traditio ei ole maailmassa milloinkaan kuollut.

Muinaiset kreikkalaiset. Ruumiillisen työn tekoa muinaisessa Kreikassa, jossa orjatyö oli osa yhteiskuntajärjestelmää, pidettiin ihmiselle eli vapaalle kansalaiselle sopimattomana, mieltä brutalisoivana toimintana. Taloudellinen turvallisuus oli vapaan kansalaisen elämän välttämätön perusta, mutta katsottiin orjien ja alempien yhteiskuntaluokkien tehtäväksi huolehtia siitä, jolloin tulee "kansalaisille mahdolliseksi harjoittaa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa moraalista ja intellektuaalista aktiivisuutta eli hengen viljelyä, mikä on ihmiselämän varsinainen tarkoitus" (Tenkku, 1981, 105).

Platon (1972, 63-67, 120-199) näkee valtion synnyn perustana olevan ihmisen tarpeet (aineelliset, sosiaaliset ja henkiset), joiden tyydyttämiseksi viisauden, urheuden, järkevyyden ja oikeudenmukaisuuden periaatteilla on suoritettava työnjako ja ihmisten jakaminen heidän taipumustensa perusteella kolmeen yhteiskuntaluokkaan.

Kreikkalainen näkemys vapaasta ajasta perustuu sen yhteyteen ylemmälle luokalle soveliaan itsensä kehittämisen, teoreettisen ja moraalisen elämän kanssa. Hukkaan käytetty aika (esim. nautiskeluun, omaisuuden keruuseen, kunnian tavoitteluun) ei ole vapaata aikaa eikä onnellisuuden perusta, vaan moraalin alhaisuutta. Kyky käyttää aikansa moraalisesti oikein, intellektuaalisten ja moraalisten hyveiden harjoittaminen, on vapauden perustana (Tenkku, 1981, 87 - 100). Moraaliin ei kuitenkaan lueta kuuluvaksi tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivää käytännön toimintaa suhteessa kaikkiin toisiin ihmisiin. Tämä vaatimus väistetään lukemalla ihmisten luokkaan vain eliitti tai ainakin sulkemalla orjat siitä pois.

Aristoteleen ajatus on, että mikään työ tai ammatti ei voi olla vapaata aikaa ja vapaa aika ei voi millään tavalla olla suhteessa minkäänlaiseen työhön. Työssä olemisen päämäärä on tuottaa tarvittavia hyödykkeitä ja saada aikaa lepoon. Si-ten työllä ja niillä asioilla, jotka ovat välttämättömiä työn takia, ei voi olla mitään tekemistä vapaan ajan kanssa. Myöskään huvittelulla ja harrastuksilla ei ole merkitystä vapaan ajan mielessä, koska ne ovat välttämättömiä jaksami-seksi jälleen työssä. Ne kuuluvat epävapaaseen aikaan ja toi-mivat sen stressin ja kivun poistajina, jotka johtuvat siitä, ettei ole vapaata aikaa (Parker, 1976; Tenkku, 1981). Tämä käsitys yhdentyy osittain marxilaiseen analyysiin (esim. Ador-no, 1981) työstä ja vapaa-ajasta teollistuneessa kapitalis-tisessä yhteiskunnassa.

Työn uskonnollisen merkityksen historiasta nykyaikaiseen länsimaiseen ajatteluun. Kristillisen tradition työnkäsititys lähtee syntiinlankeemuskertomuksesta ja siten työn rangaistus-luonteesta ja tuskallisesta välttämättömyydestä. Ajan myötä eri oppi-isät lisäsivät työnkäsitteeseen lähimmäisen rakkau-den, mahdollisuuden toimia yhteistyössä Jumalan kanssa maail-man pelastamiseksi synnistä, kutsumuksen ja viimein protes-tanttisen etiikan käsitykset ahkeruuden merkityksestä tienä pelastukseen (IRT, osa 2, 1973; osa 3, 1975; Weber, 1980).

Varhainen katolisuus yritti nostaa työn arvoa, mutta pääasiassa uskonnollisella ja älyllisellä sektorilla. Kirkko lähentyi maallisia standardeja ja alkoi antaa enemmän arvoa työlle ja sen hedelmille. Mutta vaikka työ alettiin nähdä luonnollisena oikeutena ja velvollisuutena, silti pidettiin suuremmassa arvossa rukoilemista ja mietiskelyä (Parker, 1971, 34).

Protestantismi antoi työlle merkityksen Jumalan palvelu-na. Calvinin predestinaatio-oppiin sisältyy käsky ahkeraan työntekoon ja kieltäytymiseen sen tuloksena olevasta hyvin-voinnista. Tästä paradoksisista tulee nykyaikaisen porvarilli-sen liike-elämän motiivi ja "oikeutus" valtaan (Weber, 1980).

Weber (1980) erottaa kapitalismin uudella ajalla länsi-maissa näin syntyneeksi omaksi lajikseen, jota ei missään muualla ole esiintynyt. Kapitalismin perusta on protestant-tisessa uskonnossa ja sen eettinen maksimi on velvollisuus kasvattaa pääomaa, tuottaa voittoa. Taukoamaton työnteko,

mahdollisimman tarkasti laskettu liiketoiminta ja suurin mahdollinen hyötyperiaate tulee porvarille elämän välttämättömyydeksi, jossa työn tuloksista ja voitoista nauttiminen ei ole tarkoituksena (Weber, 1980, 12 -16).

1800-luvulla oli kuitenkin myös reaktioita näitä uskonnollisia työkäsityksiä vastaan. Renesanssista lähtien esitettiin myös ajatusta, että luova työ voisi olla ilo itsessään. Varhaisutopistit ottivat olennaisesti epäuskonnollisen kannan työn rooliin ihmisen elämässä.

1800-luvun sosialistit, Marx ja Engels seuraajineen kritisoivat uskonnollisia työn käsityksiä materialistisen maailmankatsomuksen pohjalta. Utopistien kanssa he olivat työnteon luonteesta suunnilleen samoilla linjoilla. Kun tuotanto on olemassa käyttöä eikä voittoa varten, ihmisillä tulee olemaan enemmän intoa työhön, joka tehdään vähemmällä rutiinilla ja enemmän järkeä ja luovuutta käyttäen. Työ tulee olemaan paremmin organisoitua ja vaatii vähemmän aikaa suurempaan tuottavuuteen. Tässä tekniikan kehitys ja automaatio ovat tärkeä väline. Työläisillä tulee olemaan enemmän vapaa-aikaa vapaampaan ja inhimillisempään elämään (Parker 1971, 36; Volkov, ei vsi.).

Kokoavasti voidaan esittää kolmiulotteinen malli työn merkityksen ja käsitteen historiallisessa tarkastelussa (Wielenius, 1981, 22-35). Voidaan erottaa työn uskonnollinen, yhteisöllinen ja yksityinen merkitys.

Uskonnollisesta merkityksestä on edellä puhuttu: kehityskulku antiikin käsityksistä orjatyöstä ja työstä kirouksena, juutalaisten traditiosta rangaistuksena syntiinlankeemuksesta, luonnankansojen kulttuureista osana jumalallista maailmanjärjestystä, keskiajan ja protestantismin käsitykseen työstä välineenä pelastukseen, työstä kutsumuksena ja viimein, uskonnollisuuden väistyessä rationaalisen kapitalistisen ja marxilaisen materialismin vaikutuksiin.

Työn yhteisöllinen merkitys kulkee kehityksessä rinnan uskonnollisen kanssa. Alun alkaen ihminen on kokenut tekevänsä työtä enemmän yhteisön, perheen, heimon, kuin itsensä hyväksi. Työ on ollut kunnia-asia siinä mielessä, että kukin pyrkii tekemään oman osansa parhaalla tavalla. - Feodaalilaitos alkoi heikentää tätä yhteisöllisyyttä, kun ihmiset jakaantuivat selkeämmin maata omistaviin ja palkollisiin. Koneitten

tulo alkoi tehdä kylänsisäistä yhteistyötä tarpeettomaksi. Meidän aikanamme työn yhteisöllinen merkitys näyttää jokseenkin unohtuneen.

Teollisen vallankumouksen tuoma työnjako ja osittaminen toi paradoksaalisesti esille työn yksityisen merkityksen: henkilökohtaisen taloudellisen hyödyn. "Kun työ muuttuu (objektiivisesti) yhteiskunnalliseksi, se koetaan (subjektiivisesti) yksityiseksi" (Wilenius, 1981, 30). Työn yksityisessä merkityksessä on kuitenkin tainenkin puoli: työssä yksilö käyttää ja kehittää omia kykyjään - työn yksilöllinen merkitys.

Ongelma on, vaiko työn yhteisöllinen merkitys toteutua teollisessa tavaratuotannon yhteiskunnassa yksityisen ja yksilöllisen merkityksen ohella. Jos tuotetaan ihmisille todellisia käyttöarvoja, työn yhteisöllinen merkitys subjektiivisella tasolla voi toteutua, kun kuluttajat aktiivisesti hylkivät itselleen vahingollisia, "kieroja" vaihtoarvoja (kuten monet vaihtoehtoliikkeet korostavat) ja työntekijä itse pyrkii tuottamaan käyttöarvoja, so. tyydyttämään työllään yhteisön, toisten ihmisten tarpeita. Tätä voidaan sanoa työn sosiaalisesti motiiviksi, jonka toteutuminen riippuu jossain määrin myös kasvatusjärjestelmästä. Työn syvempi tyydyttävyyden voi toteutua vain, jos työntekijä voi kokea työtään yhteisössä tarvittavan.

2.2. Työ ja vapaa-aika automaation yhteiskunnassa

Marxilainen käsitys määrittelee työn prosessiksi, jossa ihminen omalla teollaan ohjaa, välittää ja valvoo aineiden vaihtoa itsensä ja luonnon välillä (Marx, 1974, 167). Työhön osallistuu kolme komponenttia: ihminen, työväline ja työn esine (kohde). Työväline esittää välittävän renkaan osaa ihmisen (yhteiskunnan) ja työn esineen (luonnon) välillä.

Sosiologi Parker (1971, 18 - 20) analysoi työn käsitettä meidän aikanamme erottaen työ-sanalle useita synonyymeja, joilla on erilaisia sisällöllisiä merkityksiä: yrittäminen (effort), tuottaminen (production), ponnisteleminen (labour) ja palkka- tai ansiotyö (employment). Tuottaminen viittaa

jonkin tuloksen, yhtä hyvin palveluiden kuin tavaroidenkin, aikaansaamiseen. Ansiotyö viittaa sosiaalisiin suhteisiin siinä muodossa, että työnantaja ostaa työntekijän kykyjä tietyn ajanjakson ajaksi. Tällöin on helppo erottaa työaika siitä ajasta, mitä kokonaan tai osittain sanotaan vapaa-ajaksi. Työ ponnistelun merkityksessä viittaa pikemmin aktiivisuuteen kuin aikaan. Ponnistelulla sinänsä voidaan nähdä paljon laajempi biologinen ja fysiologinen tarkoituksellisen ja ylläpitävän toiminnan merkitys kuin ansiotyöllä.

Sosioekonomisen aseman merkitys työtä tarkasteltaessa on tärkeä mm. siltä kannalta, kuuluuko henkilö "työläisten" vai "kapitalistien" luokkaan (Parker, 1971). Kriteerinä toimii mahdollisuus valita, tekeekö minkäänlaista työtä elääkseen vai ei. Ihmiset voidaan ekonomisten pakotteiden mielessä jakaa kolmeen ryhmään. Aivan ilmeisesti työn merkityksen ja käsitteen täytyy olla erilainen eri ryhmille.

Ei-teollisessa yhteiskunnassa työ ja vapaa-aika ovat joko täysin kietoutuneita toisiinsa tai kuuluvat kokonaan eri yhteiskuntaluokkien elämään. Vapaa-aikaa alettiin vaatia vasta, kun ilmeni, että läheiset esiteolliset suhteet vapaa-ajan ja elämän välillä voitiin tuhota 1800-luvun tehdaskaupungeissa. Vapaa-aika "voitettiin" teollisuuden äärimmäisen pitkien työpäivien tulon jälkeen (Parker, 1976).

Vapaa-ajan määrittäminen teollisessakin yhteiskunnassa on moniulotteinen tehtävä. Mikä on vapaa-ajan ja vapaan ajan suhde? International Group of Social Sciences of Leisure määrittelee: "vapaa-aika koostuu monista toiminnoista, jotka yksilö voi valita omasta vapaasta tahdostaan, joko lepoa, viihtymistä, virkistymistä, tiedon lisäämistä, taitojen kehittämistä jne. sekä vapaaehtoista osallistumista yhteisön elämään ammatillisten sekä perhe- ja sosiaalisten velvoitteiden täyttämisen jälkeen" (Parker, 1976).

Parker (1976) hahmottelee vapaa-ajan käsitettä: vapaa-aika on aikaa, joka on vapaata työstä ja muista velvoituksista ja johon sisältyy toimintoja, joiden koetaan olevan suhteellisen vapaaehtoisia. Voidaan erottaa kolme tapaa määritellä vapaa-aikaa suhteessa siihen, mihin huomio kiinnitetään:

1. residuaalinen määritelmä: vapaa-ajaksi katsotaan se aika, mikä jää jäljelle, kun vuorokauden 24 tunnista vähennetään työskentelyyn kuluva aika sekä ne ajanjaksot, jotka kuluvat

fyysisten perustarpeiden tyydyttämiseen. Tässä syntyy ongelmallisia rajanvetoja: esim. illallinen ystävien kanssa voi tyydyttää sekä fyysisiä että sosiaalisia tarpeita.

2. normatiivinen määritelmä painottaa toiminnan laatua tai toimivan henkilön positiivista asennetta ja mielentilaa, virettä. Tähän sisältyy pakotteiden minimi, rentoutuminen, sosiaaliset saavutukset, persoonallinen kehitys, vapaa-ajan sisältö ja laatu. Tämä on arvosidonnainen lähestymistapa: mitä toimintoja ja asenteita pidetään parempina, arvokkaampina kuin toisia? Tämä liittyy usein uskonnollisiin ja filosofisiin samoin kuin taiteellisiin tai luoviin preferensseihin.

3. residuaalis-normatiivinen määritelmä yrittää yhdistää edelliset aspektit: huomioidaan aika, vapaaehtoisten toimintojen määrä, asennoituminen, vapaa-ajan sisältö ja laatu, sosiaaliset saavutukset, persoonallisuuden kehitys jne. Tämä määritelmä pyrkii myös kuvaamaan vapaa-aikaa positiivisessa ja normatiivisessa mielessä, minkälaista sen pitäisi olla.

On vaikeaa tai mahdotonta vetää tarkkaa rajaa vapaa-ajan ja muun ajan välille. Eräänä yrityksenä on käytetty **aikabudjetti-menetelmää** ja **elämänaluemenettelyä**, jossa ihmisen jokapäiväiset toiminnot jaetaan viiteen luokkaan: 1. työaika, 2. työhön suhteessa oleva aika, työvelvoitukset kuten työmatka jne, 3. eksistenssiaika 1. fyysisten tarpeiden tyydyttämiseen käytetty aika, 4. vales vapaa-aika eli muut kuin työvelvoitteet esim. kotona, 5. vapaa aika, jota määrittää mahdollisimman suuri velvoitteiden poissaolo.

Aika ja aktiivisuus ovat kategorioita, jotka ovat mukana kaikissa elämänalueiden luokissa. Välttämättömien ja vapaasti valittujen toimintojen välillä on toimintoja, joilla on velvoitteen luonne. Tämä pätee sekä työn että ei-työn toimintoihin. Vapaa-aika viittaa suhteelliseen valinnanvapauteen. Mahdollista myös on työskennellä vapaa-aikana.

Tarkasteltaessa vapaa-aikaa **yhteisölliseltä ja yksilölliseltä kannalta** länsimaisessa teollisessa yhteiskunnassa voidaan yhteisöllisiä merkityksiä eritellä:

1. vapaa-aika auttaa ihmisiä oppimaan omaa sosiaalista rooliaan yhteisössä, ts. sosiaalistaa ihmistä;
2. vapaa-aika antaa mahdollisuuden saavuttaa sosiaalisia ja yhteisöllisiä pyrkimyksiä ja tavoitteita;

3. vapaa-ajan toiminnot voivat helpottaa tai varmistaa yhteisön pysymistä koossa, estää sen hajoamista.

Yksilöllisinä merkityksinä vapaa-ajalle on esitetty monenlaisia asioita: lepo, rentoutuminen, viihtyminen, harrastaminen, persoonallinen ja henkinen kehitys, sosiaaliset merkitykset (Parker, 1971).

Peruskriteerinä vapaa-ajan määritelmässä on ihmisen toiminnan vapaaehtoisuus, vapaus velvoituksista ja kontrollista, valinnan mahdollisuus. Kysymykseksi jää, missä oloissa ihmisen toiminta voi olla vapaasti valittua. Jo Aristoteles esitti tästä näkemyksensä, samoin marxilaiset filosofit ja fenomenologit nykyaikana.

Teollistumisen tuoman mekaanisen työkäsityksen myötä työstä tulee ajankäytön ongelma ja syntyy vapaa-ajan ongelma. Vieraantuneen työntekijän (mm. Marx, 1974; Fromm, 1971; Marcuse, 1971; Adorno, 1981) vapaa-ajasta tulee nimetty aika, joka pitäisi käyttää "itsensä uusintamiseen". Jo Aristoteles erotti vapaa-ajan tässä mielessä vapaasta ajasta.

Työn pakonomaisuus ja vieraantuminen johtaa tunteeseen, että ihanneolotila olisi välttyä tekemästä mitään "työn" nimellä kulkevaa. Hedonistinen nautiskelun ihanne (lottovoittoinen ja "kulutusjuhlineen"), nousee teollistuneessa yhteiskunnassa tavoiteltavaksi. Taloudellinen kasvu myös tarvitsee ihmisiä, jotka ovat halukkaita ja kykeneviä kuluttamaan teollisuuden tuotteita ja palveluita. Näin syntyy massa-vapaa-aika (Parker, 1976). Kansalaisia nimitetään kuluttajiksi. Urbanisoituminen on elämäntapa, jossa ihminen on äärimmäisen kollektiivinen niin työssä kuin leikissä ja myös epätraditionaalinen, vailla perinteitä. Vapaa-aika on useimmille ihmisille kaupallistettua ja myös enemmän individualistettua kuin osa yhteisön tai perheen elämää. Tämän prosessin osana on kahtiajako työhön ja vapaa-ajkaan painunut normina ihmisten tietoisuuteen ja alitajuntaan (Adorno, 1981).

Marxilainen utopisti Volkov (ei vsl.) esittää kommunistisen yhteiskunnan tulevaisuudenkuvana ideaalin, jossa vapaa-aika eli vapaa toiminta ja välttämätön työ ovat sulautuneet yhteen ja yhteiskunnan koko elämänkulku noudattaa vapaa-ajan lakeja. Volkovin mukaan aidosti rikkaan yhteiskunnan mitta-
puuna on vapaa-aika, koska se tarjoaa liikkumatilaa ihmisyyk-

silön, hänen kykyjensä ja lahjojensa kasvatusta ja kehittämistä varten. Samalla se antaa ihmisille mahdollisuuksia rikastuttaa ihmiskuntaa tieteen ja taiteen kehityksellä (Volkov, ei vsl., 151). Tähän ideaaliin päästäisiin tulevaisuudessa tekniikan kehityksen, automaation avulla.

Ympäristön puolesta puhujat ja mm. feministi Marilyn French (1976) on analysoinut antropologisten tutkimusten pohjalta patriarkaalista vallanhalua; kuinka ihminen vuosimiljoonien ajan on halunnut nousta Luonnon yläpuolelle hallitakseen sitä ja koko elämää. Nykyaikana osoittautuu, että ihmisen olisi nöyryyttävä kokemaan itsensä osaksi kokonaisuutta, ei haaveiltava Herruudesta. Tieteellisen, teknisen luovuuden tulosten huumassa ihminen tuottaa vaaran sekä luonnon että itsensä olemassaololle.

2.3. Työn merkitys

2.3.1. Nuoret ja työ

Nuoriso edustaa tulevaisuuden ratkaisuntekijöitä, "seuraavan sukupolven hoivanantajia ja lainlaatijoita" (Kaplan, 1986, 11). Erikson (1962, 254) on sanonut nuoruusiän tehtävänä olevan saavuttaa minän integraatio, eheys, johon kuuluu mm. "varmuus siitä, että voi ja haluaa saavuttaa järjestyksen ja tarkoituksen elämässä". Mitä tämä järjestys ja tarkoitus kullinkin sisältää, riippuu osaltaan kulttuuritekijöistä. Nuoruusiässä muodostetaan henkilökohtainen suhde elämän arvoihin, jolta perustalta tärkeät ratkaisut oman ja samalla yhteisön tulevaisuuden suhteen tehdään.

Nuoruusiän tehtävistä Kaplan (1986, 267) sanoo runolliseen sävyyn: "Nuoruudessa mielikuvitus on rajaton. Pyrkimys itsen täydellistämistä kohti on huipussaan. Ja itseensä vajonneina ja persoonallisesta kunniaa uneksiessaankin nuoret etsivät jotakin joka on suurempaa kuin heidän omat intohimonsa, he etsivät arvoja tai ihanteita, joihin he voivat kiinnittää mielikuvansa. He ovat valmiina muuntamaan persoonalliset narsistiset intressinsä yhteisestä hyvästä huolehtimiseksi. Heidän fyysiset voimansa, heidän suvunjatkamiskykynsä ja heidän luovuutensa, heidän näkijän mielensä ja mielikuvansa ovat valmiina suunnattaviksi sivilisaation tulevaisuutta kohti. Yhteiskunnan eettisten mahdollisuuksien uudistajina nuorten voidaan odottaa tekevän vastarintaa menneisyydelle ja tuovan voimakkaasti esiin erilaisuutensa aikuisten sukupolven verrattuna."

"Kyky rakastaa ja tehdä työtä", määritteli Freud aikoinaan mielenterveyden. Ihminen ei kasva ihmiseksi ilman ihmisyyhteisöä, kuten on voitu havaita esim. "susilapsia" tutkitessa. Eskola (1982, 85) korostaa yhteistyön merkitystä ihmisellisessä kehityksessä: "...Yhteistoiminta kuuluu siis ihmisen lajinolemukseen. ...Sen lisäksi jokaisen yksityisen ihmisen persoonallisuus, minäkuva ja identiteetti kehittyvät ja muokkautuvat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. On siis vahvoja teoreettisia perusteita otaksua, että ihmisten välisen yhteistoiminnan rikkoutuminen helposti heijastuu häiriönä ihmisen koko persoonallisuuteen." Tällä tavoin työ eräänä olennaisena yhteistoiminnan muotona, sosiaalisena arvona, on kiinteästi yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin.

Ihmisen eksistentiaalisesta tarpeesta vaikuttaa johonkin sekä käyttää itseään puhuu mm. Fromm (1976). - Tehokkuus on nykypäivän keskeinen vaatimus työelämässä. Fromm katsoo käsitteeseen sisältyvän paitsi merkityksen tuottaa tuloksia, myös aikaansaamisen, läpiviemisen, vaikuttamisen merkityksen. " Olen olemassa koska vaikutan." Yhteys mielenterveyteen on ilmeinen: "... tunne vaikutuskyvyttömyydestä ... on pahimpia ja sietämättömiä kokemuksia mitä voi olla ja ihminen ryhtyy lähes mihin tahansa, huumeiden käyttämisestä ja pakonomaisesta työnteosta julmuuksiin ja murhiin, päästäkseen siitä eroon" (Fromm, 1976, 261 - 263).

Toiminnan merkitystä ihmisen tietoisuuden kehkeytymissä elämänprosessin kulussa korostaa mm. Leontjev (1977, 77-132). "Ihminen omaksuu ihmisyyhteiskunnan tiedolliset, taidolliset ja esteettiset saavutukset oman toimintansa kautta. Ihmisen tietoisuus, hänen koko persoonallisuutensa, on 'toiminnan sepän takoma'" (Arinen, 1977, 8).

Nuorten suhteen työstä ja **työttömyydestä** käytiin vilkasta keskustelua jo 1970- ja 1980-lukujen työttömyyden ja "työyhteiskunnan kriisin" tiimoilta. Silloinen enimmillään 140 000 ihmisen työttömyys koettiin valtavana kriisinä, kun ei voitu aavistaa tulevaa 1990-luvun lamaa 500 000 työttömineen. Työttömyydellä nähtiin erityisesti nuorten sosiaalistumisen kannalta olevan erityisen tuhoisa merkitys; sen epäonnistumisella yhteiskunnalle uhkaa tuottava merkitys. Nuoren kehitystehtävänä olevan yhteiskuntaan sitoutumisen nähtiin voivan kokonaankin estyä (KM 1979; Ruoppila, 1981; Rätty ym. 1981). Toiseksi ajateltiin identiteetin kehityksen vaarantuvan vaikeasti tuottaen monenlaisia mielenterveydellisiä ongelmia (Jyrkämä, 1978; Katajamäki, 1985; KM 1980; Kuusi, 1978; Parvikko, 1978; Siurala, 1982, 1986). Työn käsitettä ei kuitenkaan pohdittu palkkatyö-käsitteen ulkopuolella. Koululaitos korosti opetussuunnitelmissaan oikeiden, siis myönteisten työasenteiden kehittämistä.

Suomalaisen yhteiskunnan nopea murros maatalousvaltaisesta yhteiskunnasta kaupungistuneeksi teollistuneeksi valtioksi on merkinnyt laajoja muutoksia koko työ- ja perhe-elämässä. Lapset ja nuoret eivät enää kotona näe "työtä" vaan työvoiman uusintamisen ja kulutuksen tapahtumia. Edellisten sukupolvien arvot eivät enää tarjoudu ainoiksi ja välttämättömiksi arvoik-

si ja mahdollisuuksiksi. Nuorten kasvattajina toimivat lukuisat kodin ulkopuoliset instituutiot (alkaen neuvolasta ja päiväkodista kouluun), samanikäisryhmät nuorisokulttuurin eri muotoineen sekä joukkotiedotusvälineet. Nuorten identiteetti-työskentely on aiempaa karostuneemmin nuoren itsensä tehtävänä lukuisien mahdollisten mallien keskellä ja saattaa kestää koko elämänkin ajan (Tuohinen, 1990). Omat arvot on pohdittava itse.

Nuorten asenteisiin, arvoihin ja elämäntapaan liittyviä tutkimuksia on Suomessa tehty lukuisia (mm. Blinnikka, 1977; Juuti, 1991; Mitchell, 1980; Perälä, 1985; Rauste-von Wright ym. mm. 1973, 1975, 1979; Takala, A., 1965, 1981; Tuohinen, 1990; Uusitalo, Tapionlinna & Rossi, 1980; Vuorinen, 1973) ja 1980-luvulta lähtien enenevästi. Näissä tutkimuksissa aihepiiri osittain sivuaa tämän tutkimuksen intressejä, osittain kohderyhmät ovat olleet olennaisesti nuorempia. Menetelmällisesti aiemmat tutkimukset on tehty pääosin kvantitatiivisin menetelmin ja tulokset eivät näistä syistä ole aivan verrannollisia käsilläolevan tutkimuksen kanssa. Myöhemmin kvalitatiivisten menetelmien käyttö on lisääntynyt.

2.3.2. Inhimilliset tarpeet ja työ

Wilenius (1978, 33-36; 1981, 19-21) filosofisen antropologian edustajana määrittelee työn käsitettä ja merkitystä ihmisen olemuksen ja kolmenlaatuisten tarpeiden kautta. Työ on keino aineellisten perustarpeiden tyydyttämiseen, ruumiillisen olemassaolon ylläpitämiseen. Toiseksi ihmisellä on sosiaalisia tarpeita: ystävyyssuhteet, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus yhteiskunnassa, arvonanto, vapaus jne. Näihin sosiaalisiin arvoihin kuuluu myös työ, joka on tapa jäsentyä yhteiskuntaan, antaa ihmiselle mahdollisuuden kokea itsensä henkilökohtaisesti tarpeelliseksi jäseneksi yhteiskunnassa; se ei ole hyödyksi vain hänelle itselleen vaan myös muille. Kolmanneksi ihmisellä on henkisiin arvoihin, kuten tietoon, taiteeseen, uskuntoon, oman maailmankatsomuksen muodostamiseen jne., kohdistuvia tarpeita. Parhaimmillaan työ voi antaa mahdollisuuden näiden arvojen toteuttamiseen.

Ihmisellä on tarve "käyttää itseään", itsensä toteuttamisen tarve (vrt. Frommin eksistentiaalisen vaikuttamisen tarve, 1976, 283). Tältä kannalta työ ei ole vain keino johonkin, vaan tarkoitus sinänsä, ei pelkkä elinkeino, vaan myös elintoiminta. Työllä on ihmiselle siten kahtalainen luonne. Toisaalta se on työtätekevän ihmisen kannalta itsessään arvokas asia, arvo. Toisaalta työ on keino tuottaa aineellisia, sosiaalisia ja henkisiä arvoja.

Jo Maslowin (1954) tarvehierarkiateoriaan sisältyy käsitys siitä, että ympäristöstä tuleva uhka tarpeiden tyydytystä kohtaan on ihmisen kokemusmaailmassa psykologinen uhka, jonka seurauksena voi olla sairaus, mielenterveyden tai toimintakyvyn häiriö. Tätä uhkaa on pohdittu paljon juuri työhön ja työttömyyteen liittyviä ongelmia tutkittaessa.

2.3.3. Arvot ja työ

Työ ihmiselämän olemassaolon perusehtona on riippumaton yhteisön erityisestä muodosta. Silti vain jotkut työn muodot ovat välttämättömiä olemassaolon kannalta. Toisia voidaan tarvita tiettyjen sosiaalisten yhteisöjen kehittämisen ja säilyttämisen vuoksi, kun taas joitakin toisia on olemassa suhteellisen epäolennaisten tavaroiden ja palveluiden tuottamiseksi. Sosiaalisen kehityksen eri tasoilla yhteisöillä on erilaisia tapoja määritellä inhimillisen työn ulottuvuutta mm. vaadittujen tavaroiden ja palveluiden termeillä.

Yhteisö kehittää toimiviksi ne säännöt ja toimintamallit, mm. **moraalin ja eettiset periaatteet**, joilla yhteistyö voi sujua hyvin ja tarkoituksenmukaisesti ja ihminen voi mielekkäästi tyydyttää myös eksistentiaalisia vaikuttamisen tarpeitaan. Ihminen on kehittänyt kulttuureja ja yhteistoiminnanmuotoja, joissa työn käsite ja merkitys on vaihdellut paljon. Työn ja vapaa-ajan käsitteissä ilmenee siten yhteisön **moraalin pääsisältö**. Vaikka eettiset periaatteet, perusarvot ovat universaaleja (Hartmann, 1958), monet moraalisen käytännön aspektit ovat vaihdelleet.

Etiikan perussuuntia (Hartmann, 1962; Harva, 1958; Tenku, 1981) noudatellen ihmisen arvoperustaa suhteessa työhön ja toimintaan olen hahmotellut seuraavaan tapaan:

1. **egoismi:** teen työtä, jos se on ainoa keino, hankkiakseni itselleni rahaa, arvostusta, jne. turvatakseni oman/perheeni elatuksen ja hyvinvoinnin. Tältäkin pohjalta voidaan toimia myös näennäisen moraalisesti.
2. **hedonismi:** teen työtä vain, koska on pakko, mieluummin olisin tekemättä ja nauttisin olostani. Työn tulokset/palkka palvelevat mieluiten huvia ja nautintoa.
3. **kristillinen ja velvollisuusetiikka:** teen työtä, koska se on ihmisen yläpuolelta annettu velvollisuus, ihmisen on rakennettava yhteiskuntaa kykyjensä mukaan. "Tee toiselle niinkuin toivoisit itsellesi tehtävän" on Kantin kategorinen imperfekti. Kristillisen etiikan mukaan Jumala on asettanut ihmiselle työnteon velvollisuuden ja kilvoittelun tehtävän. "Otsasi hiessä ..." sekä käskyn "rakasta lähimmäistäsi niinkuin itseäsi".
4. **utilitarismi:** teen työtä, koska siitä on hyötyä itselleni ja kaikille. Paras olisi tehdä sellaista työtä, josta olisi eniten hyötyä kaikille ihmisille tai suurimmalle määrälle ihmisiä. Ajatellaan lähinnä taloudellista ja sosiaalista hyötyä.
5. **henkisen kasvun etiikka, itsensä kehittäminen:** luova työ (tiede, taide) on arvokkainta, koska se kehittää itsessä olevia kykyjä ja henkisiä ominaisuuksia, mistä todennäköisesti koituu myös yleistä hyötyä.
6. **altruismi:** teen työtä, jonka oman eettisen oivallukseni pohjalta koen tärkeäksi ihmiskunnalle; haluan kehittää ja käyttää kykyjäni mahdollisimman hyvin toisten ihmisten hyväksi.

Wilenius (1978, 38-39) tiivistää: Ihmisen toiminnan eettistä laatua määrää se, pyrkiikö hän työn kautta hyödyttämään puhtaasti itseään mielihyväperiaatteella, yhteiskuntaa velvollisuusperiaatteella vai itseään ja ihmiskuntaa henkisenä olentona. Tämä päämääränasettelu liittyy ihmiskäsitykseen, käsitykseen ihmisestä luonnonolentona, yhteiskunnallisena olentona tai henkisenä olentona.

Luonnonolentona ihmisen eettisen hyvän mitta on mielihyvä, nautinto. Tämä liittyy egoismin ja hedonismin periaattee-

seen. Yhteiskunnallisena olentona eettiset velvollisuudet tulevat yhteiskunnalta/yhteisestä edusta (mm. Kant ja utilitarismi) tai jumalalliselta taholta. Henkisenä olentona ihmisen nähdään kykenevän ainakin jossakin määrin vapaaseen arviointiin, toimintaan ja luovaan oivallukseen, jolloin eettisen hyvän mittana katsotaan olevan sekä toisten ihmisten etu että toiminnan itsenäisyys, autonominen altruismi.

Nämä eettiset päämääräasettelut eivät ole itsenäisiä, toisistaan riippumattomia ajatussuuntia, vaan pikemmin jatkumona toisiaan täydentäviä saman suuntaisesti, kuin Kohlberg (1969) on moraalikehityksen teoriassaan esittänyt moraalihierarkisista tasoista.

Saman kaltaisia jatkumoa tulee esille psykologian lukuissa, jo vanhoissakin asennetutkimuksissa. Kahn ja Wiener (1967) ovat erottaneet kuusi perusasennetta suhtautua työhön eli mieltää työn merkitys:

- 1) työ on välttämätön paha, häiritsevä tekijä, keikka, jonka tarkoituksena on tulojen hankkiminen tavalla tai toisella.
- 2) työ on homma (job), jossa voi olla jotakin sinänsä kiinnostavaakin, varsinkin jos se tapahtuu mukavassa seurassa, mutta tavoitteena on ensisijaisesti palkka ja toimeentulo. Hommaa voi helposti vaihtaa. Nuorten ensimmäiset työkokemukset ovat usein tämänkaltaisia.
- 3) työ on ammatti (occupation), jossa työntekijälle tuottaa tyydytystä niiden taitojen harjoittaminen, joihin hänellä on taipumusta ja koulutusta. Ammattimies arvostaa omaa työtään.
- 4) työ on ura (career), jota ihminen haluaa jatkuvasti kehittää ja viedä eteenpäin, ottaa enemmän vastuuta.
- 5) työ on kutsumus (vocation, calling), johon sisältyy sisimmän itsensä toteuttamista ja samalla toisten palvelamista. Kutsumus on nykyaikana saanut negatiivisia arvovaroja, kun materialististen arvojen karostaminen on yhteiskunnassa ollut etusijalla.
- 6) työ on elämäntehtävä (mission). Henkilö omistautuu kokonaan työlleen, jonka hän uskoo ratkaisevalla tavalla hyödyttävän yhteiskuntaa. Elämäntehtävä voi olla myös uskonnolliselta pohjalta nouseva.

Kahnin ja Wienerin asenneluokitus ilmentää melko kattavasti nykyaikaisen inhimillisen työn eri ulottuvuuksia ja asettuu samalla lähelle eettisiä perusasenteita, joilla ihminen voi suhtautua toimintaansa ja elämäänsä (vrt. Kohlbergin, 1969, moraalitasojen asteikko ja Pöyhönen, 1987).

Traditionaalisesti on kartoitettu työtyytyväisyyttä ja -tyytymättömyyden lähteitä. Työtyytyväisyyteen ovat yhteydessä yleensä työn vaatima taito, sosiaaliset suhteet työssä,

itsenäisyys työssä, osallistuminen päätöksentekoon ja johtajuus. Pääteemoina on mainittu: luoda jotakin, käyttää taitojaan, työskennellä "täydestä sydämestään", antaumuksellisesti, oma-aloitteisuus ja vastuullisuus, ihmisten kanssa tekemisissä oleminen ja työskentely osaavien ihmisten kanssa (Parker, 1976). Työtyytymättömyyden lähteinä on esitetty yksitoikkoisen, toistuvan työn tekeminen, ositettu työ, hyödyttömältä tuntuvien tehtävien tekeminen, turvattomuuden tunne eli epävarmuus työn jatkumisesta, liian tiukka valvonta, johto (Kahn & Wiener, 1967).

Työn positiivisen merkityksen käsite käy subjektiivisella tasolla yhteen työtyytyväisyyden kanssa. Tarkasti ottaen jokaisella työllä täytyy olla jokin merkitys tekijälleen, ainakin se, että hankkii toimeentulonsa.

3. HERMENEUTTINEN LAHESTYMISTAPA ARVOJEN JA MORAALIKEHITYKSEN TUTKIMISESSA

3.1. Ymmärtämään pyrkivä tutkimusote

Tämän tutkimuksen perusmenetelmä on hermeneuttinen eli ymmärtämään pyrkivä, tulkitseva tutkimusote. "Hermeneutiikan ideoina on, että koko kulturaalinen ja sosiaalinen todellisuus on merkitysten läpäisemää ja että sen tutkiminen on näin ollen ilmiöiden merkitysten etsimistä", selittävät Juntunen ja Mehtonen (1977, 125). Tässä tulkitsevan ymmärtämisen kohteena on nuorten työhön kohdistuvien käsitysten ja eettisten arvojen olemassaolo ja niiden muodostumiseen vaikuttavat tekijät. Arvoihin kohdistuvassa tutkimuksessa katsottiin välttämättömäksi lähteä hermeneuttiselta pohjalta, kun haluttiin saada esille haastateltavien omia hyvin sisäisiäkin ajatuksia ja tunteita, joiden ei voitu olettaa aina olevan kovin selkeitä ja loppuun saakka ajateltuja, varsinkaan moraalikehityksen suhteen vielä kehitysiässä olevien nuorten kyseessä ollen.

Ihmistieteissä (ks. Juntunen & Mehtonen, 1977, 20-22) peruslähtökohtana on oltava ihmiskäsitys, s.o. minkälaiseksi olennoksi ihminen ymmärretään ja minkälaiseksi inhimillisen kehityksen tutkimisen ehdot. Tämän tutkimuksen aiheen kannalta kattavaksi ja adekvaatiksi katsottiin filosofisen antropologian ihmiskäsitys, jota Suomessa mm. Lauri Rauhala on teoksissaan (1974, 1976, 1983, 1990) eritellyt fenomenologis-eksistentiaalisen analyysin avulla. Rauhala esittää teorian tajunnallisuuden kehityksestä kuvaamaan maailmankuvan muodostusprosessia. Tämän teorian rinnalla on käytetty piaget'laisen Lawrence Kohlbergin kognitiivis-kehityksellisen moraalikehityksen teoriaa, joka liittyy kognitiivisen strukturalistisen psykologian teorianmuodostukseen.

Näiden ihmiskäsitysten mukaan ihminen on olento, joka aktiivisesti muodostaa käsityksiään maailmasta ja itsestään jatkuvassa prosessissa, johon kuuluvat vuorovaikutussuhteessa ja päämäärähakuisesti aistiminen, havaitseminen, emootiot, ajattelu, ymmärtäminen, kokemus, kypsyminen, omat fyysiset ja

geneettiset ominaisuudet sekä toiset ihmiset, fyysinen ympäristö ja kulttuuriympäristö. Olennaista on ihmisen itsensä oleminen aktiivisessa merkityssuhteita, käsityksiä ja päämääriä luovassa vuorovaikutuksessa kaikkiin häntä ympäröiviin ja hänessä itsessään oleviin seikkoihin (Rauhala, 1974, 1976). Fenomenologis-eksistentiaalisen teorian mukaan ihmisen pyrkimyksenä on saavuttaa jatkuvasti parempi, kehittyneempi ja realistisempi ymmärrys todellisuudesta (Juntunen & Mehtonen, 1977). Analogisena tämän kanssa voidaan pitää piaget'laisuuden edustamaa inhimillistä pyrkimystä kohti suurempaa tasa-painoisuutta ja vastavuoroisuutta todellisuudessa, mikä eettisin termein merkitsee suurempaa oikeudenmukaisuutta ja autonomiaa (Piaget, 1961; Kohlberg, 1969).

Hermeneuttinen ja kognitiivinen lähestymistapa ovat ohjaamassa tämän tutkimuksen päälinjoja työhön liittyvien nuorten arvojen ja asenteiden tarkastelussa. Wileniuksen (1978, 1981) esittämät filosofisen antropologian näkemykset ihmisen olemuksesta ja tarpeista sekä niiden suhteesta työn merkitykseen liittyvät luontevasti näiden teorioiden viitekehykseen. Ihmisen erilaatuiset olemuspuolet ovat merkityksellisiä ihmisen pyrkiessä muodostamaan käsitystään ympäröivästä todellisuudesta ja omia tavoitteitaan siinä; miten hänen oma olemisensa todellisuudessa (mm. yhteiskunnassa) hänelle näyttäytyy. Tässä holistisessa ihmiskäsityksessä ei tavalliseen tapaan puhuta ympäristöstä, olosuhteista ja niiden kausaalista vaikutuksista ihmiseen. Koska ihmisen olemassaolon eri olemuspuolet kietoutuvat yhteen, vaikuttavat toinen toisissaan ja aina uusi merkityssuhde yhdessä olemuspuolella "resonoi" myös muissa, ei ole mielekäästä tarkastella näitä ilmiöitä kausaalisuhteena. "On pelkkää ennakkoluuloa, että ilmiöt pitää kuvata ja selittää syyn ja vaikutuksen kaaviossa ... Merkityssuhteella ei ole mitään syytä, vaan merkityssuhde syntyy siten, että situaatiossa on jokin aihe, ilmiö tai asia, joka tarjoaa merkityssuhteen muodostumiselle lähtökohdan. Situationaalisesta faktisuudesta ilmenee tajunnassa jokin mieli, joka joutuu tajunnallisissa ymmärtämysyhteyksissä eli horisonteissa kehityksen alaiseksi. On siksi mielekkäämpää puhua merkityssuhteen johtamisesta situaation faktisuudesta kokemuksen tasolle, kuin koettaa etsiä sen syytä luonnontieteellisen kausaalisuuden mielessä" (Rauhala, 1983, 37-38).

Kohlbergin (1969) moraalikehityksen teoria puolestaan antaa em. teorioihin soveltuvan käytännöllisen kuvauksen lapsen moraalisen kehityksen kulusta, siihen vaikuttavista tekijöistä sekä moraalien käytännössä ilmenevistä eri laaduista tai tasoista. Tämän tutkimuksen haastatteluosan aineisto on suunniteltu ja osittain analysoitu Kohlbergin moraalikehitysteorian viitekehyksestä käsin.

Haastattelututkimuksen perustana on käsitys ihmisen mahdollisuudesta reflektoida asianmukaisesti omien käsitystensä sisältöä ja kehkeytymistä (Eteläpelto, 1990; Juntunen & Mehtonen 1977; Wilenius, 1981). Fenomenologis-eksistentiaalisen teorian mukaan tajunnallisuus ja intentionaalisuus ovat olennaista psyykessä: ihminen on suhteessa maailmaan merkityssuhteissa jatkuvasti ja dynaamisesti täydentyvässä prosessissa pyrkimyksenä tyydyttävä ymmärryksen tila suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Merkityssuhteista muodostuu verkostoja, "horisontteja", joista syntyvät maailmankuvamme ja käsitykset itsestämme.

Hermeneuttisen tieteenfilosofian peruslähtökohta on: kaikki ymmärtäminen on aina yhteyksissä ymmärtämistä. Vain horisonteissa ja niihin suhteutuen jokin uusi voi saada mielensä. Mielen ilmenemiseen sisältyy normaalisti ekspansiivisuus, ts. sillä on taipumus suhteutua yhä laajempiin ymmärtämisyhteyksiin. Motiivi koetun maailman piirissä voidaan käsitellä tarpeena tiedostaa: kun koetun maailman tila on sellainen, että merkityssuhteiden keskeneräisyys "vaatii" lisää mieltä, on motiivi tiedostukseen olemassa ja uusia oivalluksia todennäköisesti tapahtuu. Horisonttien kehkeytyminen ei ole mieli-valtaista. Kehittyäkseen suotuisasti jokainen mielen alkio tarvitsee adekvaatteja, riittävästi selkiytyneitä horisontteja. Adekvaattisuus tarkoittaa, että tiedollista mielen alkioita kehittää tiedollinen mutta ei esim. affektiivinen horisontti ja että tunteenomaista mielenalkiota kehittää tunteenomainen, mutta ei rationaalinen horisontti. Edelleen horisontin on vastattava ko. mielen yleistämistasoa. Jonkin luokan tai kategorian edellyttämää mieltä ei voida tavoittaa horisontissa, joka on riittävä vain jonkin detaljin tavoittamiseen. Moraalinen kehitys on eräs tällainen psyykinen horisontti.

Tässä mielessä tehdyn haastattelun suunnittelu ja analyysi pyrkivät saamaan esille niitä seikkoja, mitä toisaalta e.m.

teorioiden puitteissa ajateltiin merkityksellisiksi arvojen ja käsitysten kehkeytymisprosessissa ja toisaalta, miten haastateltavat itse arvioivat tätä prosessia ja missä kehitysvaiheessa se haastateltavilla Kohlbergin (1969) moraalikehitysteorian mukaan oli. Yksilökohtaiset kognitiiviset ja psykodynaamiset kehitystekijät on kuitenkin jouduttu jättämään tämän tarkastelun ulkopuolelle.

Yhteensopiva Rauhalan (1974, 1975) esittämän teorian kanssa on psykologiassa systeemiteoreettiseen ihmiskuvaan nojautuva kognitiivisen strukturalismin teoria, jonka peruskäsitteitä Rauste-von Wright (1982) maailmankuvatutkimuksessaan on esittänyt seuraavalla tavalla. Ihminen on perusolemukseltaan **toimiva, aktiivinen, tavoitteellinen ja palautehakui-**nen. Yksilön aktiivisuuden vaihtelut ja sen kanavoituminen on riippuvainen hänen **elämänprosessistaan**. Ihmisen toiminnalla on **lajityypillisiä rajoituksia ja mahdollisuuksia**. Toimintoihin liittyy yleensä **elämyksellinen sävy**. Ihmisellä on **lajityypillisiä tavoitteita**: mm. pyrkimys muodostaa kuva todellisudesta ja itsestä sen osana. Ilman sisäistä maailman representaatiota ei yksilö voi orientoitua ympäristössään.

Maailmankuvan rakentumisprosessi on jatkuva, yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen perustuva syklinen prosessi, jonka luonnetta havainnollistaa "prosessikatkelma":
tavoite - tavoitteen + tilanteen virittämät odotukset -
toiminta (havainnointi, interaktio jne.) - palaute -
maailmankuvan tarkennus - .

Maailmankuvan tarkennusta voidaan kuvata käsiteparilla **assimilaatio** (jolloin maailmankuva vahvistuu) ja **akkomodaatio** (jolloin maailmankuva muuttuu). Maailmankuvan tarkennusta edeltävänä prosessina on ristiriidalla tärkeä merkitys. **Ristiriita** suotuisassa tapauksessa antaa motivaation maailmankuvan tarkentamiselle (vrt. Kohlbergin (1969) käsite moraalinen konflikti ja Rauhalan motiivi). Ihmisellä on lajityypillisiä **toimintavalmiuksia ja -strategioita**, mm. monet informaation yksinkertaistamispyrkimykset. Orientoituakseen ihminen tarvitsee "kuvaa" maailmasta ja toisaalta hänen informaationkäsittelykapasiteettinsa on rajoittunut. Tällaisia strategioita ovat esim. pyrkimys hahmottaa maailmaa kausaalisuhteiden verkostona ja pyrkimys jäsentää monimuotoiset tapahtumat yk-

sinkertaisiin kategorioihin, usein dikotomisoiden tai typologisoiden.

Strukturalistisen teorian osalta on käyty kiistaa mm. funktionaalisen teorian vasta-argumentein. Strukturalistinen vs. funktionaalinen teoria edustavat päinvastaisia näkökantoja ihmisen toiminnan luonteesta siinä, onko ihmisen toiminta lähtöisin ihmisluonteesta biogeneettisestä itseohjautuvasta rakenteesta vai toiminnan funktioiden, merkityksen ja tavoitteellisuuden lähteistä. Kognitiivinen teoria ei nähdäkseni kuitenkaan sisällä em. ristiriitaa ottaessaan huomioon inhimillisen toiminnan myötäsyyntyisenä luonteena tavoitteellisuuden. Tätä edustavat ekspansiivisuus ja motiivi Rauhalla, pyrkimys tasapainoon Piaget'lla ja Kohlbergilla, aktiivisuuden tavoitteellisuus ja palautehakuisuus, orientaatiopyrkimys yleensä kognitiivisessa teoriassa.

3.2. Moraalikasvatuksesta

Tajunnallisuuden analyysi ilmaisee, minkälaisessa vaikutusvaltaisessa suhteessa ja vastuussa kasvattajat, niin koti kuin koulu ja yhteiskunta ovat lapsen ja nuoren suhteen. Ihmisen olemuspuolia vastaavasti häneen vaikutetaan, yleensä tarkoituksellisesti, paitsi kehon ja tilanteen kautta, myös tajunnallisesti. Rauhala (1983, 159) toteaa: "Tajunnan kanavan kautta vaikuttaminen on keskeisenä kotikasvatuksessa, erilaisissa lapsiin ja nuoriin kohdistuvissa koulukasvatuksen muodoissa, myös aikuisille tarkoitettussa ammattikasvatuksessa."

Kotikasvatus on kaiken perusta, sen puitteissa lapselle muodostuvat hänen maailmankuvansa ensimmäiset merkityssuhteet. Koulukasvatuksessa kotikasvatuksen rinnalla operoidaan samoilla ihmisen tajunnallisen olemassaolon tarjoamilla mahdollisuuksilla, kuin kaikessa muussakin psyykkis-henkisessä ihmisen kehittämisessä. Koulun keskeinen tehtävä on herättää lapsen tajunnassa uusia merkityssuhteita maailman ilmiöistä ja omasta itsestä. Maailmankuvaa rakentavat merkityssuhteet eivät saisi jäädä liian yksipuolisiksi, esim. vain älyllis-tiedollisiksi, mistä peruskouluumme on paljon kritisoitu (vrt.

Rauhala, 1983, 161-162). Moraalisen kehityksen kannalta tämä on olennainen seikka, kuten Kohlbergin teoria (1969) osoittaa.

Tämä seikka vaikuttaa nykyisessä koulukasvatuksessa olevan käytännössä ongelmallinen. Vaikka koulun kasvatustavoitteiksi on asetettu mm. oppilaiden tasapainoisen tunne-elämän ja moraalin kehittäminen, käytännössä tietopainotteinen koulu voi kehittää vain tiedollisia horisontteja. Moraalisen kehityksen tukeminen edellyttää omia sille adekvaatteja sisältöjä, jotka myös abstraktiudeltaan ovat sopivassa suhteessa oppilaiden kulloiseenkin kehitysvaiheeseen. Esim. pelkkä tieto moraalinormeista ei riitä niiden omaksumiseen, "vesi valuu hanhen selästä". Näiden moraalikehitykselle adekvaattien sisältöjen luonnetta tullaan pohtimaan tarkemmin Kohlbergin teoriaa esittelevässä luvussa.

Vallitsevasta situaatiosta sekä jo olemassaolevista horisonteista käsin uusia merkityssuhteita synnytetään ja kehitetään kouluopetuksessa ja kasvatuksessa. "Opettajan ja kasvatustajan ammattitaito näkyy siinä, kuinka hyvin hän osaa valita sekä aktualisoida ne ymmärtämisyhteydet, joissa uusi 'mieli' voi selkeästi ilmetä ja joiden avulla kehkeytyvä merkityssuhde liittyy jo olemassaolevaan maailmankuvaan. Lapsen tajunta voidaan saattaa sellaiseen "avoimeen" tilaan, että se suorastaan "pyytää" lisää mieltä, joka täydentää kokemuksessa esiintyvän mielellisen aukon", kuvailee Rauhala (1983, 162). Ammatillisessa koulutuksessaakin on näin ollen huomioitava, ettei ammatillisen kehittämisen tule sulkea pois ihmistä kehittävää muuta opetusta ja kasvatusta, ts. yleissivistyksen laajentamista, koska sillä on merkitystä moraalisen kehityksen ja vastuullisuuden kannalta.

Fromm (1976, 286-289) puhuu ihmisen tarpeesta ärsykeisiin suhteessa ihmisen tuhoavuuteen ja rauhantahtoisuuteen. Tärkeitä tässä mielessä ovat ärsykkeet, jotka joko kiihottavat pelkästään reagointiin tai aktivoivat toimintaan. Ajatus, romaani, sävellys jne. "ikäänkuin pyytävät ihmistä aktiiviseen ja mukanaelävään suhteeseen kanssaan, kiinnostumaan aktiivisesti, tulemalla tietoisemmaksi ja avoimemmaksi näkemään ja löytämään yhä uusia puolia tarkastelun 'kohteesta'" (Fromm, 1976, 286). Tällä on ratkaiseva merkitys oppimisen kannalta: "Jos oppimisella tarkoitetaan tunkeutumista ilmiöiden pinnan läpi niiden juuriin.... - se on riemastuttava, aktiivinen

prosessi ja kaiken kasvun ehto....Jos oppiminen toisaalta jää vain ehdollistamisen avulla tapahtuvaksi tiedonhankinnaksi, kyse on yksinkertaisesta ärsyttämisestä, joka kohdistuu henkilön tarpeeseen menestyä, saada kiitosta, turvallisuutta ja niin edelleen" (Fromm, 1976, 287). Näillä tendensseillä on ilmeinen yhteys ihmisen moraaliseen laatuun.

On ilmeistä, että mitä elävämmiin, rikkaampiin ja monipuolisempiin ihmisiin omaa merkityssuhteita ja horisontteja monenlaisista asioista maailmankuvassaan, sitä avarammin ja kehittyneemmin hän pystyy myös eettisellä tasolla tekemään arvioita ja valintoja. Seuraavassa luvussa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin sitä, minkälaisia ehtoja (merkityssuhteita ja tilanteiden komponentteja) suotuisasti etenevä moraalinen kehitys lapsella ja nuorella ilmeisesti edellyttää.

4. KOHLBERGIN MORAALISEN KEHITYKSEN KOGNITIIIVIS-KEHITYKSELLINEN TEORIA

4.1. Moraalikehityksen psykologiset ja sosiaaliset lähtökohdat

Kohlbergin (1969) esittämä lapsen moraalisen kehityksen teoria ottaa lähtökohdaksi Piagetén teorian (Piaget & Inhelder, 1977) kognitiivisen kehityksen strukturaalisista muutoksista. Moraalikehitys on osa sosiaalis-emotionaalista kehitystä, joka tapahtuu rinnakkaisesti kognitiivisen kehityksen kanssa.

Sosiaalisen tai minän kehityksen suunta on aina kohti **tasapainoa** (equilibrium) tai **vastavuoroisuutta**. Yleisessä muodossaan tämä tasapainotila on moraalisuuden tavoite, joka ilmaistaan käsitteillä oikeus, vastavuoroisuus, tasa-arvoisuus.

Sosiaalinen kognitio vaatii aina **roolinottoa**, s.o. tendenssiä suhtautua toiseen ihmiseen jonakin, joka on itsen kaltainen ja tendenssiä suhtautua omaan käyttäytymiseen toisen roolista nähtynä. Tämä on perusta ihmisten välisen tasa-arvon idealle.

On olemassa **universaaleja** sosiaalisen ympäristön rakenteita, jotka ovat perustavia moraalille kehitykselle. Roolinotto sinänsä edustaa prosessia, joka ulottuu moraalisen sfäärin ulkopuolelle. Moraalisella roolinotolla voi olla monia emotionaalisia sävyjä, mutta pohjimmiltaan nämä tunteet sisältävät yleisen struktuurin samanarvoisuudesta ja vastavuoroisuudesta itsen ja toisten odotusten välillä. Moraalisten arviointien tasoluokitus edustaa mahdollisia muotoja vastavuoroisuudelle, kukin taso enemmän differentioituneena ja universaalina kuin edellinen. Mahdollisuudet roolinottoon ovat moraalista kehitystä edesauttavia sosiaalisia tekijöitä. Ensimmäinen edellytys on kuuluminen johonkin ryhmään tai instituutioon.

Perheen positiiviset dimensiot moraalikehityksen kannalta näyttävät olevan yhteydessä juuri roolinoton mahdollisuuksien luomiseen. Ankaruus ja kuri eivät helpota lapsen asettumista vanhempain tai muiden rooliin. Sen sijaan yleinen

liittyminen perheen päätöksentekoon ja vastuun saaminen, lasten osallistuminen keskusteluihin perheessä, lasten mielipiteiden kuunteleminen ja huomioiminen jne. johtavat positiiviseen kehitykseen. Ohjaava kuri, jossa lapselle osoitetaan hänen käyttäytymisensä seuraamukset toisten kannalta ja hänen oma vastuunsa käyttäytymisestään, näyttää edustavan positivistista muotoa roolinoton mahdollisuuksien luomisessa (Kohlberg, 1969).

Toveriryhmää Piaget (1977) pitää roolinoton kannalta ainutlaatuisena lähteenä, mutta Kohlberg katsoo toveriryhmän vaikutuksen olevan pikemmin yleisluontoinen. On kuitenkin havaittu, että toveriryhmässä eristyneet lapset kehittyvät moraalisesti muita hitaammin.

Kolmas moraalisen kehityksen tärkeä lähde on osallistuminen sosiaalisiin instituutioihin, kuten laki, hallitus ja työelämä (ja koulu). Merkityksellinen mahdollisuuksia luova tai estävä tekijä näissä suhteissa on **sosioekonominen status**. Yksilön aseman keskeisyys yhteisön kommunikaatio- ja päätöksentekorakenteessa lisää hänen mahdollisuuksiaan roolinottoon. Mitä enemmän yksilö joutuu ottamaan vastuuta ryhmän päätöksistä ja oman toimintansa seurauksista ryhmälle, sitä enemmän hän joutuu asettumaan toisten asemaan. Alemmat yhteiskuntaluokat eivät voi tuntea yhtä paljon mahdollisuuksia valtaan ja vastuullisuuteen talouden ja hallinnon instituutioiden suhteen kuin keski- ja ylemmät luokat. Lapsi, kuten usein aikuisenkin, näkee lain ja hallituksen aivan erilaisesta näkökulmasta riippuen siitä, kokeeko hän potentiaalista mahdollisuutta osallistua sosiaalisen järjestyksen luomiseen vai ei. Vastaavasti kuuluminen mies- tai naissukupuoleen on merkityksellinen näitä mahdollisuuksia ja rajoituksia säätelevä tekijä.

Sosiaalisten virikkeiden rinnalla **moraalisen konfliktin** tilanne ja **moraalivirikkeiden** strukturaalinen yhtenäisyys vs. epäyhtenäisyys tuottavat muutoksia tasolta toiselle tai fiksoitumista jollekin tasolle. Muutoksia ei tapahdu, jos sisäinen tasapaino-pyrkimys (equilibrium) on tyydytetty. Ilman konfliktia lapsen saamat virikkeet joko assimiloituvat tai akkomodoituvat suhteessa häneen omaan moraaliseen tasoonsa tai eivät tule havaituksi virikkeinä lainkaan. On havaittu voimakasta tendenssiä assimiloida korkeamman tason moraalisia

arvioita henkilön omalle tasolle tai sen alapuolelle (Kohlberg, 1969).

Moraalisen kasvatuksen ongelma onkin, miten esittää lapselle virikkeitä, jotka ovat sekä riittävän epäyhtenäisiä lapsen oman tason kanssa tuottaakseen siinä konfliktitilanteen että riittävän yhtenäisiä ollakseen mahdollisia assimiloitumaan lapsen omaan tasoon ja tuottamaan akkommodatiivisia pyrkimyksiä. Ilmeisesti toisten esittämien moraaliarviointien assimiloinnissa on olemassa maksimaalinen tendenssi yhtä tasoa korkeammalta kuin oma taso on. Kokemus ristiriidasta ja epäyhtenäisyydestä omalla tasolla on ilmeisesti välttämätön, jotta seuraavan tason organisoituminen voisi tapahtua eli syntyisi motiivi, kuten lisää mielellisyyttä vaativassa horisontissa Rauhalan käsitteistössä (ks. luku 3.1.). - Tämän tutkimuksen perusteema onkin selvittää sitä, miten roolinoton perustekijät, koti- ja koulukasvatus sekä sosioekonomisen asema tulevaisuuden näkyminen mahdollisesti ilmenevät suomalaisen nuoren moraalikehityksessä 1980-luvun alun yhteiskunnassa.

4.2. Moraaliset tasot

Vastaavasti kuin Piaget'n (1977) kognitiiviset tasot, Kohlberg (1969) esittää moraalikehityksen tasoluokituksen. Kognitiivisen kehityksen kulloinenkin vaihe tai taso on lapsen välineet ymmärtää ja tulkita ympäristöään ja itseään. Kognitiivinen kasvu lisää lapsen kykyä ymmärtää konventionaalisten standardien sisältöä ja ryhmänsä tai kulttuurinsa arvoja, mikä helpottaa hänen mahdollisuuksiaan noudattaa niitä. Ei ole kysymys niinkään siitä, mitä arvosisältöjä kulttuuri lapselle opettaa, vaan siitä, miten lapsi kykenee ymmärtämään, mistä jossakin moraalisisessä ohjeessa tai käyttäytymissäännössä on kysymys.

Moraalisten arviointien kehitystasoluokitus on muodostettu tutkimusaineistosta, jossa lapsille esitettiin 10 dilemmaa, ongelmanratkaisutilannetta, analysoiden lasten perusteluja käsityksilleen. Sinänsä tasoluokitusta voidaan soveltaa mihin tahansa aineistoon moraalisia lauseita. Kohlberg on esittänyt

esimerkkinä mm. natsijohtaja Adolf Eichmanin lausuntoja ja analysoinut ne tason ja aspektin mukaan käyttäen perustana tason ja aspektin yleisiä määrittelyjä (Kohlberg, 1969, 383).

Ensin on määritelty moraalisen arvioinnin perustelujen seitsemän luokkaa, jotka ovat kulturaalisesti yleispäteviä:

1. tapa asettaa arvoa teoille, henkilöille tai tapahtumille
2. mekanismit ratkaista tai kieltää ongelmatilanne
3. moraalisen tai poikkeavan teon dominoivat motiivit ja sanktiot
4. sääntöjen asettaminen, käsitteellistämisen ja yleistämisen tapa, validiteetin perusta
5. ihmisiin ja omaisuuteen kohdistuvan kontrollin perusta ja rajoitukset
6. vastavuoroisuus ja tasa-arvo
7. rangaistusten standardit ja funktiot
(Kohlberg, 1969, 378 - 379)

Näiden luokkien ja niihin sisältyvien 25 aspektin perusteella on muokattu tasoluokitus, jossa kolmeen asteeseen jakautuen, kaksi tasoa kussakin, saadaan kuusitasoinen kehitystasoluokitus. Kattavina arviointikriteereinä läpi asteikon ovat dimensiot autoritäärisyys - itsenäisyys ja egoismi-altruismi.

MORAALISTEN ARVIOINTIEN LUOKITUS KEHITYSTASOIHIN

Moralisen arvion perustaI Aste, Esimoraalinen taso

Moraalinen arvo nähdään ulkoisten, kvasifysikaalisten tapahtumien, pahojen tekojen, tai kvasifysikaalisten tarpeiden perusteella, ei niinkään ihmisten tai standardien perusteella.

II Aste, Sovinnaismoraali

Moraalinen arvo nähdään hyvien ja oikeiden roolien toteuttamisessa, sopeutumisessa konventionaaliseen järjestykseen ja toisten odotuksiin.

III Aste, Periaatteiden taso

Moraalinen arvio nähdään itsestä lähteväksi, itsen mukautumisesta yleisiin standardeihin, oikeuksiin ja velvollisuuksiin.

Moraalinen kehitystaso1. Tottelevaisuusmoraali

Huomio tottelemiseen ja rangaistusgaistukseen. Egosentrinen mukautuminen ylivoimaan ja arvovaltaan. Ongelmien ja rangaistusten välttäminen. Objektiivinen vastuu.

2. Oman edun moraali

Naiivi itsekkyyys. Oikeaa toimintaa on se, mikä instrumentaalisesti tyydyttää omia tarpeita ja sattumalta myös muiden. Käsitys arvorelativismista suhteessa kunkin tarpeisiin ja näkökulmiin. Naiivi asenne tasa-arvoon, vaihtoon ja vastavuoroisuuteen.

3. Miellyttämismoraali

"Hyvä poika"-moraali. Pyrkimys hyväksynnän saamiseen ja muiden miellyttämiseen ja auttamiseen. Konformistisia stereotyyppisiä kuvitelmia enemmistöstä tai luonnollisesta roolikäyttäytymisestä. Tuomitseminen aikomusten perusteella.

4. Auktoriteettimoraali

Autoritäärisyys ja sosiaalisen järjestyksen säilyttäminen. Pyrkimys "hoitaa velvollisuutensa" ja osoittaa kunnioitusta auktoriteetille, säilyttää annettu sosiaalinen järjestys sen itsensä vuoksi. Toisten ihmisten "ansaittujen" odotusten huomiointi.

5. Sopimusmoraali

Huomio sopimukseen ja laillisuuteen. Sääntöjen alkulähtökohdan, sopimuksen, huomioiminen. Velvollisuus määritellään sopimuksena olla vahingoittamatta toisen tahtoa ja oikeuksia sekä enemmistön tahtoa ja hyvinvointia.

6. Eettisten periaatteiden taso, autonomia

Huomio paitsi aktuaalisiin sosiaalisiin sääntöihin, myös valinnan periaatteeseen sisältäen vaatimuksen loogisesta universaalisuudesta ja konsistenssista. Ohjaavana voimana omatunto sekä keskinäinen kunnioitus ja luottamus.

Moraalisten tasojen käytöstä eri ikävaiheissa Kohlberg (1969) esittää monikulttuurialisten tutkimustensa perusteella, että yleisimmät moraalitasot USA:ssa 16-vuotiailla näyttävät olevan tasot neljä ja viisi. Tavallinen taso aikuisilla eri maissa on taso neljä (auktoriteettimoraali) ja myös taso kolme ("hyvä poika" - moraalii), joka yleensä saavutetaan jo 13 vuoden iässä. Tason kuusi (autonomia) käyttö on vähäistä kaikissa kulttuureissa, mutta se esiintyy kyllä kaikkialla, joten kysymyksessä ei ole vain joidenkin kulttuurien tuote.

Moraalisen kehityksen katsotaan jatkuvan 25 vuoden ikään, tosin vain puolella keskiluokan väestöstä. Kun älykkäät lapset saavuttavat formaaliset operaatiot aikaisemmin, niin vähemmän älykkäät saavuttavat heidät kyllä, kehitys vain vie pitemmän aikaa. Älykkyystaso tässä suhteessa on siis parempi indikaattori kehityksen aiemmissä vaiheessa, kuin lopputilanteessa, jota määrää enemmän sosiaalinen kokemus.

Ikätrendit osoittavat, että jotkut moraalisen ajattelun tasot ovat paljon vaikeampia tai helpompia kuin toiset. Jonkin tason saavuttaminen ei vielä ole riittävä edellytys seuraavan saavuttamiselle. Ilmeisesti suuri joukko moraalisia käsitteitä ja ajattelutapoja saa merkitystä vain onnistuneessa kehitysprosessissa vaatien riittävän laajan sosiaalisen kokemuksen ja iänmukaisen kognitiivisen kehityksen taustan.

Siirtyminen tasolta toiselle edustaa tapaa, jolla kulttuurin käskyt ja esteet, kuten laajemmatkin aspektit sosiaalisessa kulttuurissa, otetaan huomioon lapsen moraalisen järjestyksen organisaatiossa. Tämä järjestys voi pohjautua ulkoiseen valtaan ja paktoon (taso 1), vaihdon systeemiin ja tarpeiden tyydytykseen (taso 2), laillisten odotusten noudattamiseen (tasot 3 ja 4) tai ideaaleihin ja yleisiin loogisiin periaatteisiin (tasot 5 ja 6).

Moraalitasojen hierarkisuutta on tutkittu mm. pyytämällä lapsia toistamaan omin sanoin moraalilauseita. On todettu, että lapset eivät pysty toistamaan omaa tasoaan kaksi tasoa korkeammalle kuuluvia moraaliperusteluita, mutta pystyvät kyllä tuottamaan kaikki omaa tasoaan alemmat sekä yhden sitä ylemmän tason.

Ymmärtäminen ei ole samaa kuin käytäntö. Korkein hallittu taso ei suinkaan aina ja kaikkialla ole aktuaalisessa käytössä. Kohlbergin (1969) havaintojen mukaan lapsi käyttää omaa

tasoaan yleensä noin 50-prosenttisesti. Edeltäviä tasoja, jotka hän on jättämässä, hän käyttää vielä jonkinverran sekä myös seuraavia tasoja, joiden suuntaan hän on kehittyvässä, mutta jotka eivät vielä ole täysin kiteytyneet hänen mielessään.

Näyttää olevan kaksi vastakkaista seikkaa, jotka vaikuttavat tason aktuaaliseen käyttöön: toisaalta preferenssi, käsitys periaatteen paremmuudesta ja toisaalta itselle koettu helppous. Käytetyin taso on se, jota pidetään sekä parhaimpana että itselle helpoimpana.

Kohlberg (1969) katsoo moraalin sinänsä olevan universaali ilmiö, absoluuttinen eikä suhteellinen, ei kulttuurisidonnainen. Samoin puhuu N.Hartman (1962) eettisten arvojen absoluuttisuudesta. Tietyt perustavat moraaliset arvot esiintyvät kaikissa kulttuureissa. Huolimatta suuresta kulttuurien välisestä vaihtelusta hyvää ja pahaa koskevissa käsityksissä, moraalien kehitys on pohjimmiltaan samanlaista kaikissa yhteiskunnissa ja kulkee kohti yleispäteviä oikeudenmukaisuuden periaatteita.

Kohlbergin (1969) moraaliteoria on samansuuntainen Rauhalan (esim. 1986) teorian intentionaalisuudesta kanssa. Merkityssuhteiden muodostuminen tapahtuu tajunnan vaatiessa lisää mielellisyyttä aktiivisessa ekspansiivisessä ja differentioituvassa prosessissa. Ekspansiivisuus on yhteydessä tasapainopyrkimykseen. Tajunta on tasapainossa silloin, kun jonkin horisontin mielekkyys ei vaadi täydennystä; aina siihen saakka, kunnes ilmenee jotakin uutta, joka asettuu ristiriitaan jonkin olemassaolevan horisontin kanssa.

4.3. Kohlbergin teorian kritiikkiä

Kritiikkinä Kohlbergin (1969) teoriaa kohtaan on esitetty mm, että tasot neljä, viisi ja kuusi olisivat kypsän moraalien vaihtoehtoisia tyyppejä eivätkä sekventiaalis-hierarkisia. On ajateltu, että konventionaalis-autoritäärinen (taso neljä) aikuinen luonnetyyppi olisi vastakohta humanistiselle (tasot viisi ja kuusi) persoonallisuudelle. Kohlbergin (1969) argumentti on, että kun tasojen viisi ja kuusi henkilöiden voidaan osoittaa kehityksessään kulkeneen tason neljä kautta ja

kun tason neljä henkilöt eivät ole käyneet läpi tasoja viisi ja kuusi, voidaan väittää tasohierarkiaoletuksen pitävän paikkansa.

Myös on esitetty, että kuusi moraalisen ajattelun muotoa (tasoa) edustaisivat kuutta aikuisten kulttuurin verbaalis-moraalista muotoa, olisivat riippuvaisia kulttuurin moraali-arvostusten sisällöistä, jotka lapsi on imenyt sisäänsä kasvaessaan verbaalisesti kykenevämmäksi. Ikäjärjestys voisi myös merkitä vain järjestystä, jossa kulttuuri esittää lapselle tietyt eri käsitteet, tai että tarvitaan korkeampi mentaalinen ikä ymmärtämään korkeammantyyppisiä moraalisääntöjä.

- Kohlberg (1969) argumentoi, että tasot eivät suoraan heijasta kulttuurin ulkoisia annettuja rakenteita, vaan niitä rakenteita, jotka heräävät vuorovaikutuksessa lapsen ja hänen sosiaalisen ympäristönsä välillä. Tietoisuus oman kulttuurin perustavista kielloista ja käskyistä on olemassa ensimmäisestä tasosta alkaen, mutta se ei määrää niiden toteuttamisen onnistumista.

Teoriaa on kritisoitu myös siten, että tasot eivät olisi rakenteellisia kokonaisuuksia vaan kehityksellistä jatkumoa (Locke, 1979, 168-181). Vasta-argumenttina tälle kritiikille toimii fenomenologinen analyysi ihmisen tajunnallisuudesta ja horisonttien hierarkisuudesta.

Myös kognitiivisen suhdetta moraaliseen on epäilty ja korostettu tunteen, mielikuvituksen ja persoonallisuuden osuutta moraalikehityksessä. Kuitenkin Kohlberg (1969) itse korostaa, kuten edellä olen yrittänyt tuoda esille, että kognitiivinen ja moraalinen kehitys ovat rinnakkaisia kehitystrendejä, joilla on toisiaan vastaavat skeemat ja yleiset funktiot (esim. pyrkimys tasapainoon), mutta sisällöiltään ja yhteyksiltään ympäristöön ne eroavat toisistaan. Tietty kognitiivinen taso on vastaavan moraalitason välttämätön edellytys, mutta ei riittävä. Kohlberg tuo selkeästi esille moraalikehityksen sosiaaliset ja emotionaaliset komponentit: roolinoton (joka edellyttää "mielikuvitusta"), emoitioiden, ryhmiin osallistumisen sekä moraalisen yhteensopivuuden ja konfliktin tärkeyden.

Kognitiiviseen perustavana strukturaalisena osatekijänä on ehkä kiinnitetty enemmän huomiota, kuin sen tutkijoiden tarkoitus on ollut viitata. Piaget ja Inhelder (1977, 151) toteavat: "Ei ole olemassa yhtään käyttäytymismuotoa, oli se

miten älyllinen hyvänsä, johon ei sisältyisi affektiivisiä motiiveja, mutta vastavuoroisesti ei myöskään voi olla affektiivisiä tiloja ilman havaintoja ja ymmärtämistä, jotka muodostavat niiden kognitiivisen rakenteen. Käyttäytyminen on siis yhtenäinen kokonaisuus, vaikka rakenteet eivät selitäkään sen energiaa ja vaikka tämä energia ei vastavuoroisesti selitäkään sen rakenteita. Nämä kaksi puolta, affektiivinen ja kognitiivinen, ovat siis toisistaan erottamattomia, mutta niitä ei myöskään voida redusoida toisiinsa." - Tämä käsitys vastaa myös filosofisen antropologian ihmiskäsitystä, joka korostaa tajunnallisuuden intentionaalista ja horisontaalista luonnetta tiluatiassa, jolloin inhimillisen ajattelun luonne on mielikuvien liikettä horisonttien sisällä ja välillä. Mielikuvat taas syntyvät kognitiivisen vuorovaikutuksessa emotionaaliseen ja aistimelliseen. - Kognitiivinen teoria puolestaan puhuu informaation prosessoinnista, joka tapahtuu elämyksellisessä ymmärtämisprosessissa mielikuvien avulla vuorovaikutuksessa emotionaalisen ja sosiaalisen kanssa.

Myös kritiikkiä on kohdistettu moraalikäsitteiden universaalisuuteen, mitä on käsitteellisesti pidetty hämäränä ja epäselvänä (Locke, 1979). On kuitenkin etiikan tutkijoita Aristotelesta lähtien, kuten esim. N. Hartman (1962), jotka asettuvat eettisten arvojen absoluuttisuuden ja universaalisuuden, ts. ihmisten käsityksistä ja kulttuurista riippumattomuuden kannalle. Voidaan ajatella olevan olemassa perustavia eettisiä arvoja (esim. elämän kunnioitus) siitä riippumattomasti, kuinka monet ihmiset (tai ei kukaan) sellaisia arvoja tunnustavat/tiedostavat. Tälle kannalle asetutaan tässä tutkimuksessa.

Suomalainen moraalitutkija L. Kurki (1984) on pitänyt Kohlbergin saamaa kritiikkiä niin vakavana, että vaikka hyväksyykin joitakin Kohlbergin käsitteitä, hän asettautuu erityisesti machiavellistisen käsityksen sekä "elämänsykli"-käsitteiden ja Eriksonin kehityskriisi-teorian kannalle. Nuo teoriat kuitenkin viittaavat yhtäläillä lapsen geneettispohjaiseen kypsymiseen ja ottavat huomioon lapsen eri kehitys- ja ikävaiheiden yhteydet ympäröivään sosiaaliseen ja psyykkiseen todellisuuteen.

Erikson, kuten psykoanalyttikot yleensä, esittävät inhimillisenä peruspyrkimyksenä "kaipuun kadotettuun paratii-

siin" (Erikson, 1962), mikä ei pyrkimyksenä eronne Piaget'n pyrkimyksestä tasapainoon ja Rauhalan ekspansiivisuuden ja mielellisyyden pyrkimyksestä motiivina.

Feministitutkija Marilyn French (1986, 606 - 610) kritisoi ankarasti Kohlbergin teoriaa (Frenchin lähteenä on sama teksti, joka tässä tutkimuksessa on peruslähteenä). French mm. katsoo Kohlbergin esittävän moraalin "vallan vaihtokauppana", jota säätelevät miehisen kulttuurin perinteiset arvot, kuten riippumattomuus, eristyneisyys ja erilläänolo. French perustaa väitteitään mm. siihen, että Kohlbergin koehenkilöinä on yleensä ollut vain poikia ja dilemmojen päähenkilöt ovat olleet miehiä. Lisäksi niissä tutkimuksissa, joissa myös tytöjä on ollut mukana, pojat ovat saaneet korkeampia pistemääriä. Moraalikehityksen mittari siis suosisi poikia.

Kohlbergin moraalitasojen peruskriteereinä ovat kuitenkin dimensiot egoismi - altruismi sekä riippuvuus - autonomia, jotka molemmat ovat tärkeitä tasa-arvoliikkeen perusteita. Molemmat liittyvät kysymykseen vallasta. Itsekkyuden vähentyessä ihminen huomioi enemmän toisten ihmisten oikeuksia ja tarpeita, altruistisella tasolla kypsimmän ja laajimman. Naisliikkeenkin tavoitteena on edistää kaikkien ihmisten tarpeiden ja oikeuksien huomioimista eli oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa.

Riippuvuus - autonomia - dimension suhteen on varaa argumentointiin, kuten French laajalti osoittaa ja Eriksoninkin kypsyyden kriteereihin vedoten esittää: vastavuoroinen riippuvuus, läheisyys ja huolenpito ovat niitä "naisellisia" arvoja, joihin vain voi perustua elämän säilyminen. Mahdollisimman suuri riippumattomuus liittyneenä valtaan ja "kylmä järki" taas katsotaan perinteisesti miehisiksi ominaisuuksiksi, joita naisliikkeessä pidetään ihmiskuntaa ja luontoa tuhoon vievinä toimintalinjoina (esim. Hassi, 1987). Kohlbergin moraalilasteikon korkein taso korostaakin juuri altruistisen autonomian periaatetta, joka on samanmukainen miesten ja naisten (ihmisten) välisen tasa-arvoliikkeen periaatteiden kanssa. Tasa-arvossahan on kyse siitä, että jokaiselle ihmiselle pitää kuulua yhtä paljon arvoa, ihmisarvoa. Sama tavoite on kysymyksessä, kun piagetélaisessa teoriassa puhutaan pyrkimyksestä tasapainoon ja vastavuoroisuuteen. Vastavuoroisuuden ja roolinoton käsitteet ovat kognitiivisessa moraalikehitysteo-

riassa keskeisellä sijalla ja huolenpito/vastuullisuus sisältyy olennaisena altruismin käsitteeseen.

Riippuvaisuus sinänsä on monessa mielessä ihmiselämässä väistämätön tosiasia, jonka (pikkuvauvan avuttomuuden) Freudkin (1962) katsoo olevan "kaikkien moraalisten motiivien alkulähde". Autonomian lisääntyminen merkitsee mahdollisuutta myös suurempaan vastuullisuuteen, kuten Kohlberg (1969) esittää esimerkissään demokraattisesta johtajasta. Tähän esim. pikkulapsella tai alhaiselle moraalitasolle jääneellä ei resurssiensa puolesta ole kykyä tai mahdollisuutta.

Tasa-arvoliikkeen tavoitteet olivat tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä juuri sen ongelman suhteen, miten 1980-luvun Suomessa nuorten miesten ja naisten arvoihin ja valintoihin vaikuttivat perinteiset mies- ja naisroolit, millä tavalla tämä "eksistentiaalinen fundamentaalinen valikoituma" mahdollisesti ilmeni ymmärryshorisonttien sisällön, käytännön tasolla ja millä tavoin se suuntasi orientaatiota moraalikehityksessä yhdessä tiettyjen muiden sosiaalisten tekijöiden (koti, koulu, sosioekonominen asema) kanssa.

5. NUORTEN ARVOT JA TYÖN MERKITYS: HAASTATTELU TUTKIMUS

5.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoite oli selvittää työn ja vapaa-ajan käsitteitä ja merkitystä nuorten keskuudessa sekä moraalisen arvioinnin ilmenemistä suhteessa työhön ja siihen läheisesti liittyviin elämänaalueisiin. Tutkimusongelmat määriteltiin seuraavasti:

1. minkälainen käsitys nuorilla oli työn käsitteestä ja merkityksestä ihmiselle?
2. minkälainen käsitys nuorilla oli vapaa-ajan käsitteestä ja merkityksestä ihmiselle?
3. minkälaisia arvoja nuoret omassa elämässään pitivät tärkeimpinä?
4. halusivatko nuoret jollakin tavalla uudistaa tai muuttaa yleisiä tai vanhempiensa työhön liittyviä käsityksiä ja arvoja?
5. minkälainen oli nuorten saavutettu moraalinen kehitystaso Kohlbergin asteikolla arvioiden?
6. oliko sukupuolten välillä eroja työhön ja vapaa-aikaan liittyvissä käsityksissä ja arvoissa?
7. oliko kahden eri koulutyyppin välillä eroja näissä käsityksissä ja arvoissa?
8. oliko sosioekonomisella taustalla merkitystä näiden käsitysten ja arvojen kehittymisessä?

Tutkimusongelmien taustamuuttujiksi valittiin siten kodin sosioekonominen asema, koulutyyppi ja sukupuoli. Koeasetelmas-
sa vakioitiin muuttujat sukupuoli ja koulutyyppi valitsemalla haastateltaviksi sama määrä tyttöjä ja poikia kahdesta eria-
teisesta koulusta (ammattikoulu ja lukio). Selitettäviä muut-
tujia olivat nuorten käsitykset työn ja vapaa-ajan käsitteis-
tä ja merkityksestä, elämän arvot sekä kiinnostus uudistaa
tai säilyttää vanhempiensa tai yhteiskunnan vallitsevia arvo-
ja. Lisäksi tarkasteltiin nuorten moraalisen kehityksen tasoa
esitettyjen taustamuuttujien ja vapaus-velvollisuus-käsittei-
den analyysin pohjalta.

Yksilöpsykologiset tekijät, mm. kognitiiviset resurssit, jotka sinänsä olisivat voineet olla merkityksellisiä aiheen kannalta, jouduttiin rajaamaan tässä tutkimuksen ulkopuolelle. Huomio keskitettiin yhteiskunnassa vallitsevaan nuorten tilanteeseen arvojen kannattamisen suhteen ja moraalisen kehitysprosessin toteutumiseen.

Työhön läheisesti liittyvinä teemoina haastateltavilta kysyttiin asennoitumista rahaan, elintasoon, tulevaisuuteen, automaatioon, luovuuteen, ponnisteluun ja aatteelliseen tai yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen. Myös kysyttiin elämänarvoja ja pyydettiin määrittelemään käsitteet vapaus ja velvollisuus.

Haastateltavien oman ammatinvalinnan perusteluja ja prosessia kysyttiin lähinnä johdattamiseksi syvemmin tutkimuksen tematiikkaan. Tältä osin aineista on seuraavassa jätetty kuvaamatta sekä materiaalin paljouden vuoksi, että koska siinä esille tulleiden arvovalintojen linja kuvastuu samanlaisena nyt esitettävässä aineistossa.

Nuorten suhtautumista edellisen sukupolven eli vanhempiensa arvomaailmaan kysyttiin tarkoituksena selvittää, esiintyikö tähän ikävaiheeseen kuuluvaksi oletettua moraalista arviointia, radikaalisuutta tai sen väitettyä puuttumista.

Moraalista asennoitumista lähestyttiin käyttäen tarkastelukulmana L.Kohlbergin (1969) esittämää moraalisen kehityksen teoriaa. Maailmankuvan muodostukseen liittyvien kysymysten taustalla on fenomenologisen ja kognitiivisen psykologian näkökulmat. Kysymykset työstä, vapaa-ajasta jne. muodostivat tavallaan tutkimuksen pintatason, jonka kautta moraalisen kehityksen problematiikkaa pyrittiin lähestymään.

Tarkastelun kohteena olivat 1980-luvun alussa koulunsa (lukio ja ammattikoulu) viimeisellä luokalla olevat 18 - 20-vuotiaat nuoret.

5.2. Tutkimuksen toteuttaminen

5.2.1. Menetelmä

Haastattelututkimuksen teoreettinen viitekehys ja peruslähtöasetelma valittiin **hermeneuttisen tieteenfilosofian** lähtökohdista käsin. Käsityksiin ja arvoarvostelmiin liittyvän aiheen katsottiin vaativan ymmärtämiseen pyrkivää otetta ja kvalitatiivista menetelmää, jolla tutkittavien ajatuksia ja arvostuksia parhaiten saataisiin esille (ks. esim. Eskola, 1968, 162; Hirsjärvi & Hurme, 1980, 26; Juntunen & Mehtonen, 1977, 125; Rauhala, 1983, 9; Wilenius, 1981, 39; Winch, 1979, 107).

Tutkimusaiheen monitahoisuuden vuoksi tutkimuksen haastatteluosa suoritettiin **teemahaastattelumenetelmällä**. Arvioitiin aiheeseen liittyvien käsitysten ja arvojen olevan sillä tavoin ei-ennakoitavissa tai vaikutuksille herkkiä, että esimerkiksi strukturoidulla kyselylomakkeella tutkijan omat oletukset olisivat liian paljon voineet ohjata ja rajata vastauksia. Esseiden kirjoittaminen aiheesta taas olisi rajoitukseksi sisältänyt oppilaiden kirjallisen ilmaisun tason vaihtelevuuden eikä kaikkia haluttuja teemoja oltaisi saatu esille. Tutkimusjoukon nuorille haluttiin antaa mahdollisimman suuri vapaus tuottaa sitä, mikä heillä omassa mielessään oli etusijalla tutkimusaiheesta. Haluttiin välttää sitä ulkoapäin ja "ylhäältäpäin" arvioijan tuottamaa ennakoasenteiden väritystä, jota oli havaittavissa julkisuudessa esitetyissä väitteissä nuorison "huonoista" arvoista.

Haastattelut toteutettiin joulukuussa 1981 ammattikoululaisten osalta ja tammikuussa 1982 lukiossa Jyväskylässä. Ennen varsinaisten haastattelujen suorittamista kyseisessä lukiossa tehtiin 5 koehaastattelua, jolta pohjalta lopulliset kysymykset muokattiin.

Haastattelutilanne. Haastattelut suoritettiin kummankin koulun omissa tiloissa koulupäivien aikana. Tilaa jouduttiin välillä haastattelujen aikanakin vaihtamaan ja kaikissa tapauksissa haastattelutilanne ei ollut rauhallinen, vaan ulkopuo-

lisiä häiriöitä sattui.

Pyrkimyksenä haastattelutilanteessa oli luoda mahdollisimman myönteinen, vapaamuotoisesti ja joustavasti keskusteleva ilmapiiri, jotta haastateltava voisi vapaasti ja itse valitsemassaan järjestyksessä esittää omia käsityksiään, mielipiteitään, toiveitaan, suunnitelmiaan jne. Haastattelukysymyksiä ei esitetty tiukasti ennalta suunnitellussa järjestyksessä, vaan siirtyen aihepiiristä toiseen haastateltavan antamien vihjeiden suuntaisesti. Tutkijalla oli olemassa ennalta suunniteltu haastattelurunko teema-alueineen ja yksityiskohtaisine kysymyksineen sekä tarkennuksineen, joita käytettiin tarvittaessa (ks. Liite 1).

Oppilaat tulivat haastatteluihin yleensä yhteistyöhaluista, mielellään ja kiinnostuneina. Kieltäytymisiä ei ollut. Jotkut ilmaisivat tyytyväisyyttä siitä, että sai välillä olla pois koulutunnilta. Haastattelun aihepiiri oli sillä tavoin yleisluontoinen, neutraali (ei-intiimiksi koettu) ja haastateltaville ajankohtainen, että oppilaat antautuivat keskusteluun helposti ja usein innostuivat aiheesta niin, että joidenkin haastattelujen kesto venyi yli kahden tunnin. Ainoastaan kaksi ammattikoulun poikaa suhtautui tilanteeseen hieman vastahakoisesti, eikä heillä tuntunut olevan aihepiiristä juurikaan sanottavaa. Tavanomaisin käytetty aika haastattelussa oli n. 1,5 tuntia.

Haastattelujen aikana käytössä oli nauhuri, jonka käytön jokainen haastateltava hyväksyi. Tutkijalla oli esillä haastattelurunko muistin tueksi. Kysymyksiä oli kaikkiaan 69 (Liite 1). Haastattelun teema-alueet olivat:

I Nykytilanne ja sosioekonominen tausta

II Koulunkäynti, koulumotivaatio

III Vapaa-ajan käyttö, harrastukset

IV Työn merkitys

V Asenteita, arvostuksia (raha, koulutuksen merkitys, tulevaisuus, menestymisen kriteerit)

VI Perheen asenteet nuoren näkökulmasta

VII Käsitteet (velvollisuus, vapaus, luovuus, ponnistelu, yhteiskunnan rakentaminen)

VIII Suhtautuminen eräisiin ajankohtaisiin ilmiöihin (automaatio, nälänhätä, luonnonsuojelu, elintaso, ydinaseet, sivistys)

IX Loppuarviointi

X Haastattelijan arviointi

Tutkimusongelmista erityisesti työn käsite ja työn merkitys olivat kysymysten taustalla kauttaaltaan mukana haastattelijan ajatuksissa. Kysytyt monet eri tyyppiset asiat ajateltiin liittyneinä työn eri aspekteihin, kuten aineellinen toimeentulo, sosiaalinen liittyminen yhteiskuntaan, henkisten tarpeiden tyydyttäminen työn avulla sekä eräät nykyaikaisen työn konkreettiset vaikutukset yhteiskunnassa ja luonnossa (automaatio, työttömyys, luonnon saastuminen jne.). Työhön ja vapaa-aikaan liittyviä merkityksiä on kysytty useassa eri vaiheessa liittyen siihen, minkälaiden käsitysten mukaan oppilaat olivat alkujaan valinneet koulutuslinjansa, miten he ajattelivat kodin heitä siinä ohjanneen ja minkälaiset heidän tämänhetkiset ajatuksensa ja tulevaisuudennäkymänsä olivat.

5.2.2. Haastattelujen purkaminen

Haastattelumateriaalia kertyi kaikkiaan 48 äänitettyä 90 minuutin kasettia (n. 72 tuntia). Haastateltavien vastaukset kirjattiin kysymysluettelon mukaiselle "haastattelulomakkeelle" tiivistettynä säilyttäen haastateltavien omaa tyyliä ja ilmaisuja. Tämä lomake ei käsiteltävänä kuitenkaan ollut käytännöllinen, vaan päädyttiin kirjoittamaan aineisto vielä kortistoksi teema-alueittain, jolloin syntyi kullekin haastateltavalle seitsemän (alunperin yhdeksän, kahta viimeistä teema-alueetta ei tässä käsitellä) korttia käsittävä "korttipakka". Korteille vielä tiivistettiin vastauksista olennainen. Tämä toimenpide luonnollisesti altistaa materiaalia tutkijan käsityksistä olennaisesta johtuville tulkinnoille, mutta se vaikutti ainoalta mahdollisuudelta saattaa runsas aineisto analysoitavaksi tarjoutuvaan muotoon.

Haastatteluaineistosta voitiin näin muodostaa "strukturoidut" vastausvaihtoehdot, jotka nyt siis olivat peräisin kerätyistä aineistosta eivätkä tutkijan oletuksista. Saattoi todeta, ettei kaikkia mahdollisia vastausvariaatioita olisi osannut etukäteen huomioida. Tällä tavoin kvalitatiivinen

tutkimusmenetelmä vaikutti mielekkäältä ja toimivalta.

Ongelmaksi koitui saadun materiaalin valtava määrä. Kysymyksissä oli päällekkäisyyttä ja osa vastausmateriaalista on sen vuoksi tässä jätetty pois. Myös kysymyksissä oli aiheen kannalta vähemmän tärkeitä teemoja. Liitteessä 1 olevassa haastattelurungossa on merkitty sulkuihin ne kysymykset, joiden vastausmateriaali on jätetty tässä raportissa selostamatta.

5.2.3. Haastattelumateriaalin analyysitapa

Aluksi haastattelun kohderyhmää tarkasteltiin taustamuuttujan kodin sosioekonominen asema pohjalta (ks. luku 5.3.1.). Kauttaaltaan aineisto analysoitiin taustamuuttujien koulutyyppi (ammattikoulu ja lukio) ja sukupuoli mukaisesti vertaillen toisiinsa näin saatuja neljää oppilasryhmää: ammattikoulun tytöt, ammattikoulun pojat, lukion tytöt ja lukion pojat. Kunkin oppilasryhmään kuuluu näin ollen 10 oppilasta. Koska otos on tilastollisesti pieni, laskettiin esiintymisfrekvenssejä ja vertailtiin ryhmien välisiä vallitsevia tendenssejä tulkitsevasti analysoiden. Aineisto puhui puolestaan ja pieni materiaali oli ajatuksellisesti, loogisen päättelyn avulla haltuun otettavissa. Pieni aineisto ei anna mahdollisuuksia tilastollisesti pätevien yleistysten tekemiseen, mutta ajateltiin pienenkin aineiston voivan antaa viitteitä tilanteesta.

Haastattelun teemat vapaa-ajan käyttö ja perheen asenteet nuoren näkökulmasta tarjoutuivat helpommin kvantitatiivisen tarkastelun kohteeksi. Teemoissa 'työn merkitys', 'muuta työhön liittyviä asenteita, arvostuksia' ja 'vapaus-velvollisuus-käsitteet' on keskitytty enemmän analysoivaan ja tulkitsevaan sisällön ja merkityksen pohdintaan. Analyysin pohjana on käytetty mm. antropologisen ihmiskäsityksen pohjalta nousevia luokituksia.

Käsitteiden **velvollisuus** ja **vapaus** määrittelytehtävässä on soveltaen käytetty Kohlbergin (1969, 376) moraalisen kehitystason asteikkoa. Tämän asteikon kehittäminen ja käyttö esitellään tulosten yhteydessä luvussa 6.7.

5.3. Haastateltavien kuvaus

5.3.1. Haastateltavien valinta

Haastateltavat valittiin jyvaskyläläisen ammattikoulun ja lukion viimeisiltä luokilta kaupungissa kirjoilla olevien oppilaiden joukosta satunnaisotannalla siten, että tyttöjä ja poikia saatiin yhtä paljon ja oppilaita samanverran kummas-
 takin koulusta. Valittiin 20 oppilasta ammattikoulusta ja 20 lukiosta, yhteensä 40 haastateltavaa. Ammattikoululaiset olivat siis oman 2 - 3 v. kestävän koulutuksensa päättöluokalla ja lukiolaiset abiturientteja.

Haastateltavat olivat syntyneet vv. 1960 - 1962. Kaikki olivat siten haastatteluhetkellä täysi-ikäisiä. Oppilaiden ikäjakauma ilmenee taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Haastateltavien ikäjakauma.

Ikä	Ammattikoulu				Lukio			
	Tytöt		Pojat		Tytöt		Pojat	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
18	0	0	0	0	8	80	2	20
19	4	40	6	60	2	20	8	80
20	6	60	4	40	0	0	0	0
Yht.	10	100	10	100	10	100	10	100

Ammattikoululaiset olivat lukiolaisia hieman vanhempia. Ammattikoulun tyttöjen keski-ikä oli 19,6 v, poikien 19,4 v. Lukiolaisten tyttöjen keski-ikä oli 18,2 v ja poikien 18,6 v. Lukion tytöt olivat siis aineiston nuorimmat ja ammattikoulun tytöt vanhimmat. Ikäeroa selittää se, että ammattikoulun tytöistä useimmat olivat peruskoulun ja ammattikoulun välissä olleet jossakin muussa lyhyessä koulutuksessa, usein kotitalousalan koulutuksessa tai aloittaneet ja keskeyttäneet lukion tai työssä.

Oppilaiden toteutuneita koulun linjavalintoja kysyttiin, koska haluttiin selvittää, kuinka perinteisiä mies- ja naisroolien suhteen tehdyt valinnat olivat. Sukupuoliroolien ilmeneminenhän oli yksi tutkimuksen taustamuuttujista, jonka ole-

tettiin yhteiskunnassamme edelleen olevan merkitsevä tekijä nuorten valinnoissa. Lukuisat tutkimukset ja selvitykset (mm. Alanen, Saarinen & Rantalaiho, 1983; Anttalainen, 1980; Eskola, Haavio-Mannila & Jallinoja, 1979; Hassi, 1987; Kauppinen-Toropainen, Haavio-Mannila, Kandolin & Simonsuuri-Sorsa, 1983; Pakaste & Stenbäck, 1982) ovat todenneet työelämän Suomessa jakautuvan mies- ja naisvaltaisiin aloihin ja sukupuolen olevan merkitsevä tekijä ammatinvalinnassa. Taulukosta 2 ilmenee ammattikoulun oppilaiden jakautuminen koulun eri opinto-osastoille.

TAULUKKO 2. Ammattikoululaisten linjavalinnat.

Opintolinja	Tytöt		Pojat	
	fr	%	fr	%
Metalliosasto			2	20
Sähköosasto			3	30
Hienomekaan.os.			2	20
Laboratorio-os.	2	20		
Kirjapaino-os.	3	30	1	10
Kartoitus- ja piirustusosasto	2	20	2	20
Vaatetusosasto	1	10		
Ravintotal.os.	2	20		
Yht.	10	100	10	100

Ammattikoululaiset sijoittuivat tasaisesti kaikille kouluissa opiskeltaville linjoille. Tytöt olivat kaikki perinteisesti naisvaltaisilla ammattilinjoilla ja vastaavasti pojat olivat valinneet perinteisen miesten ammattialan (ks. Anttalainen, 1980, 40 ja 92). Kirjapaino-osasto sekä kartoitus- ja piirustusosasto olivat molemmille sukupuolille yhteisiä linjoja. Anttalaisen mukaan (1980, 40 ja 44) miesten ja naisten "tasa-aloja" ovat mm. graafinen työ, kun taas tekniikan aloilla naiset sijoittuvat työelämässä pääasiallisesti mm. piirustus- ja mittausapulaisiksi miesten toimiessa teknikoina, insinööreinä jne.

Lukion kolmansiä luokkia oli seitsemän rinnakkaisluokkaa, jotka poikkesivat toisistaan sen mukaan, oliko opiskelu painottunut kieliin, reaaliaineisiin vai matematiikkaan. Oppilaat jakaantuivat eri luokille taulukon 3 mukaisesti.

TAULUKKO 3. Lukiolaisten linjavalinnat koulussa.

Linja	Tytöt		Pojat	
	fr	%	fr	%
Kielilinja	2	20	1	10
Kieli + reaali	2	20	1	10
Reaalilinja	1	10	2	20
Keskipitkä ja pitkä matemat. (2luokkaa)	3	30	2	20
Osittain pitkä mate- matiikka	1	10	2	20
Pitkä matematiikka	1	10	2	20
Yht.	10	100	10	100

Lukiassa haastatellut tytöt jakoutuivat melko tasaisesti kaikkien linjavaihtoehtojen kesken, kuitenkin painottuen poikia hieman enemmän humanistisille linjoille (tytöistä 50%, pojista 40 %). Pojista 60 % opiskeli matemaattisesti painottuneilla linjoilla. Tässä vaikuttaa siltä, että olennaisesti sukupuolen mukaan ei linjavalintaa lukiolaisten keskuudessa oltu tehty.

5.3.2. Haastateltavien sosioekonominen tausta

Lapsuudenkodissaan asui lukiolaisista 19/20 molempien vanhempiensa kanssa. Yksi lukiolainen tyttö asui yksinään yksinhuoltajaisän kuoltua edellisenä vuonna. Ammattikoululaisista asui vielä lapsuudenkodissaan 18/20 oppilasta. Yksinhuoltajaperheistä lähtöisin oli oppilaita ammattikoulussa enemmän (5/20 = 25 % oppilaista) kuin lukiassa (1/20 = 5 % oppilaista) tässä haastatteluryhmässä. Yksinhuoltajaperheistä mahdollisesti hakeudutaan nopeammin ammattiinvalmistavaan koulutukseen. Itse kotoa pois muuttaneita oli kaksi ammattikoululaista tyttöä (avo/avioliitossa). Pojista kaikki asuivat vielä lapsuudenkodeissaan.

Vanhempien koulutuksellista taustaa ja ammatillista tilannetta, sijoittumista työelämään kysyttiin, koska oletettiin perheen sosioekonomisen aseman heijastuvan edelleen 1980-luvun alussa nuorten koulutusta ja työelämää koskeviin valintoihin

ja arvostuksiin, kuten lukuisat tutkijat ovat esittäneet (mm. Broady, 1986; Olkinuora, 1983, 142-144; Pulkkinen, 1984, 73; Willis, 1984).

Taulukot 4 ja 5 esittävät oppilaiden vanhempien koulutustaustan ja sijoittumisen työelämään.

TAULUKKO 4. Vanhempien koulutus.

Vanhemmat	Oppilaat			
	Ammattikoulu		Lukio	
Koulutus	fr	%	fr	%
Kansakoulu ^a	22	55	12	30
Keskiasteen koulutus	13	32,5	23	57,5
Korkeakouluopinnot	2	5	4	10
ei tietoa	3	7,5	1	2,5
Yht.	40	100	40	100

a = lisäksi mahdollisesti lyhyt kurssi

Niissä tapauksissa, joissa haastateltava ei tiennyt vanhempansa koulutusta, oli kyseessä vanhempi, joka oli varhain kuollut tai lähtenyt perheestä.

TAULUKKO 5. Vanhempien sijoittuminen työelämään.

Vanhemmat	Oppilaat			
	Ammattikoulu		Lukio	
Ammattiasema	fr	%	fr	%
työläisammatit	16	40	13	32,5
toimihenkilö/virkamies	11	27,5	17	42,5
johtava asema/yrittäjä	3	7,5	6	15
työtön	0	0	2	5
kotiäiti	5	12,5	2	5
eläkkeellä	5	12,5	0	0
Yht.	40	100	40	100

Lukiolaisten vanhemmat olivat pidemmälle koulutettuja ja ammatillisesti he sijoittuivat yhteiskunnallisessa hierarkiassa korkeammalle kuin ammattikoululaisten vanhemmat. Yleensä isät molemmilla oppilasryhmillä olivat enemmän koulutettuja ja työelämässä pidemmälle edenneitä kuin äidit. Lukiossa opiskeli useammin keski- ja ylemmistä yhteiskuntaluokista lähtöi-

sin olevia nuoria kuin ammattikoulussa.

Tämäkin aineisto osoittaa, kuten lukuisat aihetta käsittelevät selvitykset ja tutkimukset, että vanhempien koulutustasolla ja ammatillisella asemalla, yhteiskuntaluokalla, edelleen 1980-luvun alussa oli yhteiskunnassamme yhteys nuorten kouluvalintoihin ja siten tavoitteiden ja arvojen asettamiseen (vrt. esim. Broady, 1986; Engeström, 1980; Olkinuora, 1983; Pulkkinen, 1984; Willis, 1984). Näin siitä huolimatta, että keskimääräinen koulutustason nousu suomalaisessa yhteiskunnassa, peruskoulu- ja keskiasteen uudistus (Räsänen, Vehviläinen & Yli-Kovero, 1979) sekä opintotukijärjestelmä olivat tuoneet korkeimmatkin opiskelumahdollisuudet kaikkien ulottuville.

Keski- ja ylempien yhteiskuntaluokkien lapset kokevat todennäköisemmin pidemmän koulutuksen mielekkäämpänä ja siten asettavat tavoitetasonsa koulutuksen ja työelämän suhteen korkeammalle kuin työväenluokan lapset. Seuraavassa tarkastellaan sitä, miten tämä tendenssi eri oppilasryhmien kohdalla muokkautuu ja mitä se sisältää.

6. TYÖ, VAPAA-AIKA JA ARVOT NUORTEN ARVIOIMANA: HAASTATTELU- TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1. Koulutuksen valinta

Koulunkäynti on koululaisen työtä. Koska tutkimuksen ydin oli suhtautuminen työhön, kysyttiin oppilailta ensin, miten nykyiseen kouluun liittyvät valinnat olivat olleet yhteydessä ajatuksiin tulevasta työstä. Arvioivatko nuoret kouluvalintansa omaksi itsenäiseksi valinnakseen, vanhempien valinnaksi vai sattumanvaraisesti tapahtuneeksi? Missä määrin tietoista pyrkimystä tulevan ammattialan suhteen nuorilla oli ollut valintoja tehdessään 15 - 16-vuotiaina? Minkälaisia arvoja mahdollisesti tässä vaiheessa oli asetettu? Oppilailta kysyttiin:

"Millä perusteilla valitsit tämän koulun ja linjan?"

Taulukossa 6 esitetään saatujen vastausten sisältö.

TAULUKKO 6. Nykyisen koulutuksen valintaperusteet.

Valintaperuste	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
	fr	fr	fr	fr	
kodin ohjaus	0	0	9	4	13
jatkokoulutus- tai urasuunnitelmat	1	2	4	5	12
omat harrastukset	3	6	0	0	9
ei keksinyt muuta	2	0	3	4	9
koulumenestys	2	0	2	3	7
toissijainen valinta	4	2	0	1	7
tuli mihin pääsi	4	0	1	0	5
kaverien mukana	2	0	0	1	3
ei ollut "lukupäätä"	1	4	0	0	5
tulevan työn sisältö	1	4	0	0	5
ohjattu AVO:sta	2	0	0	0	2
halu pysyä kotiseud.	1	0	0	0	1
ammatti nopeasti	1	0	0	0	1
Mainintoja yht.	24	18	19	18	79

Ammattikoulun tytöillä oli ollut paljon hapuilua ja epävarmuutta koulu- ja linjavalinnoissa: sattuma oli ratkaissut ainakin 60 %:lla tytöistä sen jälkeen, kun oli ollut jo vuosi pari kokeiluja muilla suunnilla. Oli todettu, että johonkin kouluun pitää mennä hankkimaan joku ammatti. "Emmää oikein tiiä, tein päätöksen aika äkkiä, johonkinhan piti hakea ja tänne pääsin".

Suurimmaksi ryhmäksi ammattikoulun tytöistä nousivat ne, jotka kertoivat tulleen nykyiselle linjalleen, koska joko eivät päässeet alunperin haluamaansa kouluun tai linjalle (neljä tyttöä) tai olivat hakeneet keskiasteen oppilaitoksiin ilman erityisiä toiveita.

Tytöistä vain yksi oli tullut suoraan peruskoulusta ammattikouluun. Eräs oli yrittänyt aluksi työelämään, löytämättä pysyvää työpaikkaa. Kahdeksan tytöistä oli ensin mennyt lukioon, mutta vain kaksi heistä suorittanut ylioppilastutkinnon. Lukion keskeyttäneet kuusi tyttöä olivat ennen ammattikouluun tuloa käyneet lyhyen emäntä- tai talouskoulun tai kansanopiston kurssin. Viisi tyttöä oli välillä ollut myös työssä.

Kaksi tyttöä oli ammatinvalinnanohjauksesta saanut suosituksen nykyiselle linjalleen. Kaksi tyttöä piti aikaisempaa koulumenestystään yksittäisissä aineissa tätä linjaa tukevana. Neljällä tytöllä oli omaa kiinnostusta, aikaisempia harrastuksia tai mielestään taipumuksia tälle alalle: "Saa tehdä jotakin käsillään", "Taloustyöt kiinnostaa". Yksi tytöistä halusi ammatin mahdollisimman nopeasti. Erään tytön valinnassa ratkaisi halu pysytellä kotiseudulla. Kahden tytön aikomus oli hakeutua tämän koulun jälkeen jollekin ihan muulle alalle. Melko vähän (2/10 = 20%) ensimmäisessä koulun- ja linjanvalintavaiheessa oli päämääräsuuntautuneesti ajateltu tulevaa ammattia.

Ammattikoulun pojat eivät tuoneet esiin hapuilua ja epä-tietoisuutta ammatinvalinnastaan kuten tytöt. Kukaan ei ilmaissut tulleen ammattikouluun siksi, "kun ei keksinyt muutaakaan". Kuusi poikaa kertoi tunteneensa jo etukäteen kiinnostusta alaansa kohtaan, heillä oli ollut jo vuosia siihen liittyviä harrastuksia, kuten radio- ja TV-näpertely, elektroniikkaharrastus, autonkorjaus jne. Pojat tunsivat siten tulevan

työnsä laatua ja sisältöä etukäteen.

Pojista kuusi oli aloittanut lukion, mutta keskeyttäneet sen. Yhtään ylioppilasta ei haastatteluryhmässä ollut. Yksi oli pyrkinyt lukioon pääsemättä sinne. Lukion keskeyttämisen jälkeen ammattikoulu oli pojista selvästi parempi vaihtoehto: "Ammattimies on ammattimies", "Tämä kiinnostaa paremmin, koska sen on itse valinnut", "Tuntuu että täällä paremmin pärjää, varmempi paikka tämä".

Pojista kaksi oli myös miettinyt jatkokoulutusmahdollisuuksia ammattikoulun jälkeen. Kaksi poikaa valitti, ettei ollut päässyt alunperin haluamaansa kouluun tai linjalle, mutta piti nykyistäkin mielekkäänä. Myös halu työelämään merkitsi: "Parempi hankkia suoraan käytännön ammatti kuin valmistua lukiosta ei-mihinkään-vielä", "Olen käytännön ihminen, olen ollut töissä tällä alalla, tuntu mukavalta", "Arvostan ammattikoulua".

Lukion tytöillä kouluvalintaan näytti perhetausta vaikuttavan voimakkaasti. Kun ammattikoululaiset eivät useimmiten maininneet vanhemmistaan ja perheistään tässä yhteydessä mitään, oli lukion tyttöjen perheissä "itsestään selvää" mennä lukioon, muuta ei oltu edes ajateltu yhdeksän tytön perheessä. Yhdessä perheessä oli esitetty epäilyjä tyttären selviytymisestä lukiosta ja suositeltu ammattikoulua. Vanhempien ohjaus ilmeni kahden tytön kohdalla pakkona tai velvoituksena. "Olin päättänyt, etten mene lukioon. Äiti ja sukulaiset pakotti, ainakin yhdeksi vuodeksi - sittenhän sen näkee ...", "Äiti sanoi: kaikki muutkin on käyneet, sää meet kanssa".

Useilla tytöillä lukiovalinnan itsestäänselvyys ilmeni olevan siinä, että 15 - 16-vuotiaana ei oltu haluttu vielä ratkaista tulevaisuutta ja lukio oli sopiva miettimisaika, joka ei myöskään sulkenut mitään mahdollisuuksia pois. "Ei siinä (... iässä ...) vielä osaa päättää, siinä iässä on hirveen vaikeeta lähteä ulos siitä pehmosesta (..kodista..)".

Lukion tytöistä ainoastaan kahdella oli ollut selvät amat-suunnitelmat korkeakouluopintoihin, joiden vuoksi ylioppilastutkinto oli tarpeen. Kaksi tyttöä mainitsi perusteluna aieman hyvän koulumenestyksensä, kolme "ei keksinyt mitään muuta-kaan siinä vaiheessa".

Lukion pojista viidellä oli alunperin suunnitelmana korkeakouluopinnot. Neljä mainitsi perheessä pidetyn itsestäänselvänä ja vanhemmille tärkeänä lukioon menoa. "Olen kauan tiennyt, että pyrin korkeakouluun, siksi lukio on välttämätön, se oli siksi itsestäänselvää. Ajattelin, että on hyvät mahdollisuudet pärjätä lukiossa hyvin." Kolmen pojan tärkeimpänä perusteluna oli aikaisempi hyvä koulumenestys. Valintojen taustalla siis useasti oli omat tulevaisuuden suunnitelmat.

Kaksi pojista kertoi vanhempien pakottaneen lukioon. Eräs poika olisi halunnut ammattikouluun asentajalinjalle, "tykkään näperrellä ja itse suunnitella" ja ilmaisi kovasti turhautuneisuutta lukioratkaisusta. Yhdellä pojalla oli takanaan epäonnistunut pyrkiminen kauppaopistoon, joka vieläkin tuntui kiinnostavammalta: "pääsisi nopeammin töihin". Neljälle pojalle lukio oli koulu mihin tulla, koska pääsi, eikä muutaakaan tiennyt, "hätäratkaisu."

Kaikenkaikkiaan lukio oli ollut haastateltavien perusvalinta: valtaosa haastatelluista, 34/40 (85%) oli alunperin mennyt peruskoulusta lukioon ja 12 heistä (35%) oli sen keskeyttänyt. Ammattikoululaisistakin siis 14/20 (70%) oli aloittanut lukion ja kaksi heistä (tyttöjä) oli suorittanut ylioppilastutkinnon. Tässä aineistossa lukion keskeyttäneiden määrä (35%) on tavallista suurempi. On todettu, että lukion aloittaneista keskimäärin neljäsosa keskeyttää opintonsa jossain vaiheessa (Pakaste & Stenbäck, 1982, 80). - Tässä lukion alunperin valinneiden oppilaiden osuus oli suurempi, kuin esim. Rajalan & Ruoppilan (1983) koko ikäluokan valintoja koskevissa tutkimustuloksissa. Haastatelluista kaikista tytöistä siis 18/20 eli 90% ja kaikista pojista 16/20 eli 80% oli ollut lukiossa.

Vanhemmat näyttivät kannustavan, jopa pakottavan nuoria lukioon, myös opinto-ohjaajat suosittelivat sitä. Nuorten omat pyrkimykset eivät vielä olleet selkiytyneet ja he toteuttivat yleensä vanhempiensa toiveita/tahtoa. Ammatillista ratkaisua oli näin haluttu lykätä peruskouluvaiheesta myöhemmäksi.

Sekä lukion keskeyttäneet ammattikoululaiset että myös abiturientit toivat esille, että peruskoulussa lukemista ja ponnistelua ei ollut tarvittu. Lukiossa tuli yllätyksenä, et-

tä opiskeluun piti paneutua. Lukion korkeampi vaatimustaso ja keskittyneempi työskentelytapa koettiin usein liian raskaana tai vaikeana, jolloin keskeyttämissä tapahtui. Oli tavallista, että todistuksen keskiarvo oli laskenut numeron, jopa kaksi, lukioon siirtymisen jälkeen.

Poikien kohdalla molemmissa ryhmissä näytti tapahtuvan enemmän omia kykyjä, harrastuksia ja intressejä huomioivaa valintaa vähemmällä välivaiheilla ja enemmän myös tulevan työn/ammatin laatua ja sisältöä arvioiden. Poikien valinnat vaikuttivat harkitummilta, itsenäisemmiltä ja päämäärätietoisemmiltä, kuin tyttöjen; ammatillinen identiteetti selkiytyi varhemmin. Lukion tytöillä ammatinvalinnan prosessi näytti tapahtuvan kaikkein hitaimmin.

6.2. Työn merkitys

Omat suunnitelmat koulun jälkeen. Oppilailta kysyttiin: "Onko Sinulle jo selvinyt, mitä ryhdyt tekemään tämän kouluvuoden jälkeen? Jos ei selvää, minkäsuuntaisia aikomuksia ja haaveita Sinulla on?" Vastausten sisältö on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Oppilaiden suunnitelmat koulun jälkeen.

Suunnitelma	Ammattikoulu				Lukio				Yht.	
	Työtöt		Pojat		Työtöt		Pojat		Yht.	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
<i>töihin</i>	1	10	6	60	1	10	1	10	9	2,5
<i>jatkaa opiskelua</i>	5	50	2	20	9	90	9	90	25	62,5
<i>epävarma</i>	4	40	2	20	0	0	0	0	6	15
<i>Yht.</i>	10	100	10	100	10	100	10	100	40	100
<i>asevelvollisuus</i>	0	0	9	90	0	0	5	50	14	35

Ammattikoulun tytöistä puolet oli hakemassa nykyisen linjansa jatkoksi sopivaa opistotasoista lyhyttä koulutusta ja sen jälkeen menossa työelämään kotiseudulla. Tässä vaiheessa töitä toivottiin harjoittelupaikan muodossa. Vain yksi toivoi saavansa "heti kivan työpaikan omalta alalta". Neljä tyttöä oli vielä epävarmoja, toisaalta haluttiin töihin oman rahan takia, toisaalta mietittiin vielä toiseen kouluun pyrkimistä. Vain yhdellä tytöllä oli (kesä)työpaikka tiedossa. Työnsaantia hän piti tärkeimpänä, mutta totesi: "on vielä aikaa miettiä ja katsella".

Ammattikoulun pojista kahdeksan oli tehnyt itselleen selkeät käytännön tason suunnitelmat mennä oman alan töihin tai jatkaa opiskelua. Pojista yhdeksän oli menossa heti koulun jälkeen suorittamaan asevelvollisuuttaan (yksi oli sen jo tehnyt). Tässä ei ollut tavoitteena saada lisää miettimisaikaa, vaan pakollinen velvollisuus tieltä pois. Sen jälkeen työpaikan haku omalta alalta oli itsestäänselvyys kuudelle pojalle. Kaksi poikaa piti etusijalla lisäkoulutuksen hankkimista, kouluttautua "asiantuntijaksi", toisaalta "töihinmenokin heti kiehtoisi myös, on rahapula, kaveritkin on työssä". Toisella näistä pojista oli haaveena opiskelu ulkomailla, mutta "on

täällä kiinni niin monissa asioissa. Ja niiden kouluista ei saa helposti tietoa ja on kielivaikkeudetkin". Heti töihin menevistä pojista kolme suunnitteli lisäkoulutuksen hankkimista muutaman työssäolovuoden jälkeen.

Lukion tyttöjen perustavoite oli opiskelemaan lähteminen (9 tyttöä), mutta tulevaisuus oli vielä kovasti "hämärän peitossa": oli haaveita mitä erilaisimmista ammateista useimpien keskiasteen koulutuksen kautta. Vain yksi katsoi työhönmäenon välttämättömäksi elämäntilanteessaan, vailla vanhempien tukea.

Korkeakouluopintoja tytöistä piti selvyutenä ainoastaan kaksi tyttöä (lääketiede). Lisäksi kolme tyttöä epäröi: psykiatria/teologia/biologia kiinnostaisi "jos lukuhaluja riittäisi". Kaksi tyttöä arkaili pääsykokeita eikä uskaltanut vielä samana vuonna pyrkiä suunnittelemaalleen hoitoalalle. Viisi tyttöä oli pyrkimässä useaan eri vaihtoehtoiseen opistotasoiseen kouluun. Eräs oli jo pyrkinytkin yhteisvalinnoissa viiteen eri oppilaitokseen.

Kolme tytöistä toivoi pääsyä ulkomaille, opiskelemaan tai töihin. Yhden suunnitelma oli selvä: ensin lääkäriksi kotimaassa ja sitten kehitysaputyöhön. Toinen aikoi au pair-tytöksi, kolmas Lontooseen hotelliin työhön.

Useimmilla tytöillä (7/10) ei siis vielä abiturienttikävään alkaessa ollut tarkkaa päämäärää, vaan melkoinen joukko vaihtoehtoisia haaveita ja toiveita. Hoitoala oli ehdottomasti suosituin (7 tyttöä: lääkäri, psykiatri, sairaanhoitaja, diakoni, sosiaalityöntekijä, lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja). Tytöistä kaksi mainitsi hoitoalan kutsumukseksi, kolmannellekin se vaikutti olevan sitä (lääkäriksi kehitysaputyöhön). Muita ensisijaisia haaveita oli: taidekoulu, liiketaloudellinen instituutti, matkailuopisto, hallintotieteet.

Lisäksi tytöillä oli mielessä lukuisia vaihtoehtoisia opiskelusuuntia ja ammatteja: hoitoala, opetusala (käsityöt, kotitalous), kaupallinen ala, luonnontieteet, teologia, diplomatia, liikunta, mainosala, taideala, matkailuala, hammas-tekniikka, optikko, ravintola- tai kotitalousala, kartanpiirtäjä.

Lukion tyttöjen suunnitelmissa tuli siis esille valtava vaihtoehtojen kirja, joka tuntui ilmentävän koettua huomattavaa

tavaa epävarmuutta: jos ei yhteen kouluun pääse, on varmuuden vuoksi mietittynä monta muuta vaihtoehtoa, jonne voisi lähteä. Ei ilmaistu itseluottamusta sen suhteen, että opiskeluala olisi olennaisesti oman valinnan ja mielenkiinnon sekä kyvykkyyden tai menestymisen tulosta. Suunnitelmat olivat enemmän haaveita ja toiveita, kuin omalle elämälle asetettuja tavoitteita. Toisaalta voitaisiin ehkä ajatella tämän kuvastavan suurta joustavuutta tulevaisuuden suhteen ja mielenkiintoa laaja-alaisesti elämän eri alueille.

Lukion pojista yksi aikoi suoraan työelämään ja loput yhdeksän opiskelemaan. Heistä viidellä oli tarkoitus suorittaa asevelvollisuus ensin. Poikien opintosuunnitelmat olivat selkeät ja määrätietoiset. Kuusi poikaa piti itsestään selvänä opiskelua korkeakoulussa (lääketieteellinen, metsätieteellinen, teologinen ja liikuntatieteellinen tdk., musiikkitiede, teknillinen korkeakoulu). Opistotasosta koulutusta suunnitteli kolme poikaa (kauppaopisto, metsäopisto, teknillinen opisto). Töihin aikova poika tuumasi: "Armeija ensin, sitten työhön. Työpaikasta ei ole tietoa, ei ole väliä, mitä työtä. Opiskelusuunnitelmia ei ole."

Kolme korkeakouluun aikovista pojista suunnitteli ulkomaille lähtöä opintojen jälkeen, kaksi heistä kehitysaputyöhön.

Lukion poikien määrätietoisuus uran valinnassa vaikutti perustuvan omien kykyjen arvioimiseen/toteamiseen, pitkäaikaiseen kiinnostukseen k.o. alaa kohtaan (menestyminen kouluaineissa, omat harrastukset ja kiinnostuksen kohteet) sekä itseluottamukseen. He eivät asettaneet kyseenalaiseksi pääsyänsä haluamaansa koulutukseen. He eivät tuoneet esiin epävarmuutta, arkuutta tai monia vaihtoehtoja opiskelusuunnitelmissa, vaan suhtautuivat optimistisesti suunnitelmiensa toteuttamiseen. Vain kahdella pojalla oli vaihtoehtoinen suunnitelma taustalla, "varmuuden vuoksi".

Ammattikoululaisilla sekä tytöillä että pojilla oli selkeämmät ja käytännöllisemmät mielikuvat kuin lukiolaisilla koulun jälkeisestä tulevaisuudesta.

6.2.1. Työn tärkeänä pidetyt ominaisuudet

Haluttiin tarkentaa sitä, minkälaiset työn sisältöön ja merkitykseen liittyvät seikat olivat haastateltavien henkilökohtaisten ammatillisten valintojen ja toiveiden perusteena tutkimusajankohtana. Kysymykset oli tarkennettu eri tavoin ammatikoululaisille ja lukiolaisille:

Ammattikoululaiset: **"Miltä Sinusta tuntuu mennä työhön, johon pian valmistut? (Miksi alunperin valitsit juuri tämän koulun ja linjan?) Mikä tuossa työssä Sinua erityisesti kiinnostaa? Mitkä asiat ovat Sinulle tärkeimpiä kun teet valintaa? Sano 3 tärkeintä asiaa, jotka vaikuttivat suunnitelmiisi."**

Lukiolaiset: **("Onko Sinulla jo kauan ollut tämänlaisia suunnitelmia?) Mitkä asiat ovat Sinulle tärkeimpiä, kun suunnittelet ammatinvalintaasi; sano 3 tärkeintä asiaa. Uskotko voivasi toteuttaa suunnitelmasi/haaveesi?"**

Valtaosa haastateltavista vastasi kysymykseen korostamalla omaa kiinnostustaan kyseisen työn sisältöä kohtaan (28/40 oppilasta = 70 %). Tätä tunnuttiin pidettävän itsestäänselvyytenä, peruskriteerinä, jonka jälkeen mietittiin muita työn ominaisuuksia. Siksi työn kiinnostavuus jätetään seuraavassa taulukossa (Taul. 8) pois, koska se implisiittisesti sisältyi jo kysymykseen.

Työn "kiinnostavuuden" kehkeytymistä nuoren mielikuvissa ei tässä voitu yksilötasolla ryhtyä analysoimaan: mistä kaikista tekijöistä nuoren mielessä syntyy mielenkiinto jotakin tiettyä alaa tai toimintaa kohtaan. Yksilökohtaisia taipumuksia ja resursseja sekä elämänpiiristä saatuja kokemuksia ja virikkeitä kartoitettiin jossain määrin, mutta asian tarkempi analyysi olisi vaatinut case study-tyyppistä tutkimusotetta.

Haastateltavien oli vaikea eritellä kiinnostavuuden kriteereitä, lausuttiin tautologioita tyyliin "kiinnostava työ kiinnostaa" tai: "en mä tiedä, miksi se kiinnostaa". Vastaukset toivat esiin erilaisia työn ja työolosuhteiden ominaisuuksia, mitä oli kysyttykin. Pois jäi vastauksista usein se puoli, miksi jokin tietty työn ominaisuus juuri itseä viehättää, miten se sopii itselle, omiin kykyihin, luonteenominaisuuksiin, tavoitteisiin jne. Vain 12 vastausmainintaa 183:sta viittasi tämäntyyppisiin seikkoihin. Myös esitettiin yleisluonteisia, epämääräisiä mainintoja, joiden toteutumista on

mahdoton etukäteen ennakoida tai jotka sinänsä eivät välttämättä ole riippuvaisia jonkin työtehtävän laadusta: "kiva työpaikka", "viihtyy työpaikalla" ja "hyvä työilmapiiri".

Taulukossa B esitetään vastausten luokittelematon jakautuma, joka oli hyvinkin kirjava, oppilasryhmittäin frekvenssijärjestyksessä sen mukaisesti, kuinka monta kertaa mikin työn kiinnostavuuden kriteeri esitettiin kussakin ryhmässä. Oppilaiden esittämiä erilaisia mainintoja kirjattiin kaikkiaan 34 kpl, jotka jakaantuvat epätasaisesti oppilasryhmien kesken. Vaikka pyydettiin mainitsemaan kolme tärkeintä seikkaa, vastauksia tuotettiin runsaammin, kaikkiaan 183 mainintaa. Lukiolaisten tyttöjen tuottamat kiinnostavan työn kriteerit olivat runsaimmat, keskimäärin 5,6 mainintaa/oppilas, seuraavaksi eniten tuottivat lukiolaiset pojat, keskimäärin 4,9 mainintaa/oppilas, ammattikoululaiset tytöt keskimäärin 4,3 mainintaa/oppilas ja ammattikoululaiset pojat vähiten, keskimäärin 3,5 mainintaa/oppilas. Mahdollisesti oppilaiden eroavuudet kielellisessä ilmaisussa ja myös käsitykset omista valinnanmahdollisuuksista vaikuttivat esitettyjen kriteereiden määrään.

TAULUKKO B. Työn ominaisuuksien arvostus.

Työn ominaisuus	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
	fr	fr	fr	fr	
hyvä palkka	3	8	1	5	17
kohtalainen palkka	2	1	4	1	8
vaihteleva, ei yksi- taikkoinen työ	5	3	5	3	16
viihtyminen työ- paikalla	4	3	6	3	16
mahdollisuus tavata ihmisiä työssä	5	2	6	2	15
työ sopii omiin ky- kyihin, luonteeseen	2	3	4	3	12
itsenäisyys, oma tahti	3	0	3	3	9
työllisyystilanne	2	2	2	2	8
voi auttaa ihmisiä	0	0	4	3	7
johtajuus	1	0	1	4	6
mahdollisuus edetä uralla	2	0	2	2	6
taideala, luovuus	2	0	2	2	6
työ antaa tyydytystä	0	2	2	1	5
ei toimistotehtäviä	0	0	2	3	5
kutsumustyö	0	0	3	1	4
pääsee luontoon	0	2	0	2	4
voi matkustaa ulkom.	0	0	2	2	4
työn vastuullisuus	0	0	1	2	3
taitoa vaativa, haastava työ	0	1	0	2	3
mahdollisuus itsensä kehittämiseen	0	0	1	2	3
mahdollisuus suunni- tella työssä	3	0	0	0	3
kevyt, siisti työ	1	2	0	0	3
voi tuntea itsensä tarpeelliseksi	0	0	2	0	2
saa kokeilla mihin pystyy	1	0	1	0	2
voi tulla asiantun- tijaksi	0	2	0	0	2
pitkäjännitteisyys	0	1	0	1	2
sopiva vaativuustaso	2	0	0	0	2
sopiva työaika	1	0	1	0	2
sopiva työmatka	2	0	0	0	2
allergiarajoitus	1	0	1	0	2
ei vaadi pitkäjän- teisyyttä	1	0	0	0	1
ei liian raskas työ	0	1	0	0	1
ei vaarallinen työ	0	1	0	0	1
leppoisa työtahti	0	1	0	0	1
Mainintojen lkm.	43	35	56	49	183

Esille tulleet työn ominaisuudet ryhmiteltiin Wileniuksen (1978, 1981) inhimillisiin tarpeisiin liittyvää jaottelua mukailleen kolmeen luokkaan: työn fyysiset tekijät, työn psykologiset ja sosiaaliset tekijät sekä työn henkiset tekijät. Wileniuksen luokittelusta poiketen tässä on lisäksi erotettu omaksi luokakseen urakehitykseen liittyvät tarpeet, joita tässä ammatinvalinnallisen teeman yhteydessä tuntui mielekkäältä tarkastella erikseen. Useat tämän luokan tarpeista voitaisiin sijoittaa henkisten tarpeiden luokkaan. Kvalitatiivisessa analyysissä luokkien katsottiin muodostuvan seuraavista tekijöistä:

1. työn fyysiset tekijät: konkreettisiin työoloihin liittyvät seikat, kuten palkka, työllisyys ja työn käytännölliset ominaisuudet (vaihtelevuus/yksitoikkoisuus, raskaus/keveys, vaarallisuus, siisteys, tarkkuus, pitkäjännitteisyys, toiminnallisuus, stressittömyys, mahdollisuus päästä luontoon, mahdollisuus matkustaa ulkomaille, työmatka, työaika). Palkan merkitystä voidaan ajatella myös muiden kuin fyysisten tekijöiden luokkaan kuuluvana siinä mielessä, että sen merkitys liittyy myös sosiaaliseen kompetenssiin sekä muiden toimintamahdollisuuksien laajuuteen. Silti tässä yhteydessä tyydyttiin tulkitsemaan palkan merkitys pikemmin ulkokahtaisena ja siten fyysisten tarpeiden luokkaan kuuluvana.

2. työn psykologiset ja sosiaaliset tekijät: kiinnostus jotakin alaa kohtaan, viihtyminen työpaikan ilmapiirissä, omien kykyjen, taitojen ja harrastusten huomioiminen, mahdollisuus sosiaaliseen kanssakäymiseen.

3. työn henkiset tekijät: luovuus työssä, mahdollisuus suunnitella itse työtään, mahdollisuus toteuttaa itseään, kehittää itseään, kokeilla mihin pystyy, kutsumustyö, mahdollisuus auttaa ihmisiä, tuntea itsensä tarpeelliseksi eli työn kokeminen mielekkääksi yhteisölle.

4. urakehitysmahdollisuudet työssä : vastuullisuus, johtajuus, päätöksenteko, mahdollisuus "vaikuttaa asioihin", edetä uralla, työn haastavuus, vaativuus, asiantuntijuus, itsenäisyys.

Tätä jaottelua noudattaen muodostettiin taulukon B aineistosta uusi tarpeiden mukainen taulukko (taulukko 9) kunkin ryhmän kaikkien vastausten (183 kpl) prosentuaalisen jakautumisen mukaan.

TAULUKKO 9. Työn ominaisuuksien arvostus tarpeiden näkökulmasta.

	Ammattikoulu		Lukio	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat
Tarpeet	%	%	%	%
Fyysiset tarpeet	40	60	32	37
Psyykk.& sos.tarpeet	32	31	32	20
Henkiset tarpeet	21	3	29	27
Uramahdollisuudet	7	6	7	16
Yht.	100	100	100	100

Erityyppiset tekijät painottuivat oppilasryhmissä eri tavoin. Työn fyysiset ominaisuudet mainittiin jokaisessa oppilasryhmässä useimmin. Erityisesti ammattikoulun pojilla näiden seikkojen merkitys korostui verrattuna muihin, lukion tytöille niillä oli oppilaista vähiten merkitystä. Tällä tavoin analysoitaessa ammattikoulun poikien 60 %:sti tärkeänä mainitsema hyvä palkka (vrt. taulukko B) painottuu vähemmän, koska he kuitenkin toivat esille myös monia muita työssä tärkeänä pitämiään seikkoja.

Työn psyykkisiin ja sosiaalisiin tekijöihin kiinnitettiin muiden paitsi lukion poikien ryhmässä toiseksi eniten huomiota ja näiden kolmen muun oppilasryhmän vastauksissa niillä oli yhtä paljon painottunut merkitys (31 - 32 %). Lukion pojille näiden tekijöiden arvostus oli vasta kolmanneksi tärkeä.

Työn henkisten tekijöiden merkitys oli oppilasryhmiä vertaillaessa suurin lukion tytöille. Lukion pojille se taas oli heidän omassa ryhmässään toiseksi tärkein motiivi. Ammattikoulun pojille näillä seikoilla sen sijaan ei ollut juurikaan merkitystä, kun taas ammattikoulun tyttöjen vastauksista 21% sisälsi näitä tekijöitä.

Uramahdollisuuksiin työssä kiinnittivät lukion pojat eniten huomiota haastateltujen koko ryhmässä, muille se oli lähes merkityksetön ammatinvalintavalintaperuste. Kaikissa oppilasryhmissä ura oli vähiten mainittu asia.

Tarkasteltaessa kunkin oppilasryhmän kolmen tai neljän useimmin mainittujen työn tärkeiden ominaisuuksien jakaumaa taulukon B mukaan, arvostukset painottuvat hieman eri tavalla.

Ammattikoulun tytöt ryhmänä kiinnittivät päähuomionsa työn psykologisiin ja sosiaalisiin ominaisuuksiin ja seuraavaksi työoloihin. Toisaalta ammattikoulun tyttöjä yksilöinä tarkastellen voitiin erottaa kolme ryhmää: "kivaa työpaikkaa" (työn fyysiset ominaisuudet) arvosti neljä tyttöä, mahdollisuutta luovuuteen (myös kotitaloustyössä) (henkiset ulottuvuudet) arvosti neljä tyttöä ja uramahdollisuuksia kaksi tyttöä.

Ammattikoulun tytöt mainitsivat kolmen tärkeimmän seikan joukkoon tulevassa työssä useimmiten: vaihtelevuus työtehtävissä, ts. ei haluttu yksitoikkoisia tai rutiininomaisia töitä (5/10 tyttöä), mahdollisuus tavata ihmisiä työssä (5/10) ja viihtyminen työpaikalla (4/10).

Ammattikoulun pojille tärkein seikka oli työn fyysiset ominaisuudet (erityisesti palkka, 80 % pojista mainitsi sen) ja toissijaisesti psykologiset & sosiaaliset seikat. Ammattikoulun pojat olivat ryhmänä yhtenäisin, toisistaan poikkeavia tyyppisiä heistä ei voi muodostaa. Työoloista oli kyse myös kahden "pehmeästi" asennoituvan pojan kohdalla (työ luonnossa). Ammatillisia kehitysmahdollisuuksia (ura) piti tärkeänä kaksi poikaa.

Tärkeimmäksi työn ominaisuudeksi hyvän palkan jälkeen yhtä moni poika (3/10) mainitsi viihtymisen työssä, omien kykyjen, taipumusten tai luonteen soveltuvuuden sekä vaihtelevuuden työtehtävissä.

Lukion tytöt pitivät tärkeimpinä työn psykologisia ja sosiaalisia ominaisuuksia, sen jälkeen henkisiä ominaisuuksia ja kolmanneksi fyysisiä työoloja. Uramahdollisuuksista mainitsi kolme tyttöä. Sosiaaliset hoiva-ammattit, joissa tulotaso on sellainen että "kohtalaisesti pärjää", kiinnostivat lukion tyttöjä ryhmänä eniten.

Lukion tytöt pitivät yhtä usein tärkeänä viihtymistä työpaikalla (6/10 tyttöä), ihmisten tapaamista työssä (6/10) ja sen jälkeen työn vaihtelevuutta (5/10).

Lukion pojilla korostuivat muihin ryhmiin verrattuna urakehitys ja henkiset tekijät. Uramahdollisuudet olivat voittopuolisesti tärkeitä neljälle pojalle, toisaalta kolmelle oli

kutsumus tärkein valintaperuste, työoloja (nimenomaan palkkaa) piti tärkeänä viisi poikaa.

Lukion pojat mainitsivat useimmin hyvän palkan (5/10 poikaa), mahdollisuuden johtajuuteen (4/10), ja yhtä usein (3/10) viihtymisen; omien kykyjen, taipumusten, luonteen soveltumisen; työn vaihtelevuuden; työn itsenäisyyden, oman rytmin työssä; mahdollisuuden auttaa ihmisiä sekä "ei konttorityyppistä työtä".

6.2.2. Miksi tehdä työtä?

Kysymys työn merkityksestä oli yksi haastattelun keskeisiä. Lukuisat valmistelevat kysymykset, joiden vastausmateriaalia ei tässä esitetä, tähtäsivät paljolti tämän probleeman haluttuunottoon. Oppilailta kysyttiin:

"Mitä ajattelet, mikä on työn merkitys ihmiselle yleensä? Miksi työtä tehdään? Pitäisikö jokaisen ihmisen tehdä työtä? Minkälaista olisi elämä ilman työtä?"

Kysymyksellä pyrittiin saamaan esille käsityksiä työn yleisestä merkityksestä ihmiselle, ei vain henkilökohtaisesta. Ajateltiinko ihmisen voivan hyvin ilman työtä vai pidettiinkö työntekoa itsestäänselvyytenä elämässä?

Aineistoa on tässä tarkasteltu edelleen Wileniuksen esittämien työn kolmen ulottuvuuden suhteen: työ fyysisten tarpeiden, psyykkisten ja sosiaalisten tarpeiden sekä henkisten tarpeiden tyydyttäjänä tai näiden arvojen toteuttajana. Taulukko 10 kuvaa vastausten jakaumaa näiden dimensioiden suhteen. Tässä frekvenssit ilmaisevat, kuinka monta seikkaa kussakin oppilasryhmässä mainittiin. Jälleen vastauksia saatiin erilainen määrä eri oppilasryhmiltä, yhteensä 68 erilaista mainintaa.

TAULUKKO 10. Oppilaiden arviot työn merkityksestä ihmiselle.

	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
Työn merkitys	fr	fr	fr	fr	fr
Fyysiset tarpeet	10	4	8	7	29
Psyykk./sos. tarpeet	8	7	10	7	32
Henkiset tarpeet	0	0	4	3	7
Arvioiden lkm.	18	11	22	17	68

Työn merkityksestä ihmiselle yleensä kaikki oppilaat olivat yksimielisiä siitä, että työ kuuluu olennaisesti ihmisen elämään, sitä ei asetettu kyseenalaiseksi. Työn nähtiin tyydyttävän useita tärkeitä puolia ihmisenä olemisessa.

Ammattikoulun tytöt korostivat paikkeuksetta työn merkitystä aivan olennaisena seikkana elämässä sisällön antavana tekijänä. Työtä tekemättä (jota käsitteenä tässä haastattelun vaiheessa ei vielä oltu määritelty) ei kukaan tytöistä voinut kuvitella löytävänsä itselleen mitään, millä aika kuluisi, ei mitään toimintaa tai sisältöä elämään. Toisaalta kaksi tyttöä pohdiskeli, että jos joku ei halua tehdä työtä, ei häntä siihen pidä pakottaa, mutta "pitäisi kumminkin ite huolehtia ittestään, ettei vain elä toisten verorahoilla".

Työn aineellisten tarpeiden tyydyttämisen merkityksen mainitsivat kaikki ammattikoulun tytöt lähinnä palkan muodossa. Myös mainittiin työn antavan elämälle turvallisuutta, rytmin ja säännöllisyyden tunteen, työ on "kiintopiste elämässä". Sosiaalisten tarpeiden merkitystä korosti neljä tyttöä ja myös neljä tyttöä toi esiin työn merkitykseen mielenterveyden ylläpitäjänä: "... mielenterveydellisesti tärkeää ...", "kontakti ihmisiin on tärkeää ... kanssakäymistä", "on henkisesti raskasta olla ilman työtä, jää paitsi jostakin", "työ laajentaa elämänpiiriä", "tuntee tekevänsä jotakin, josta on hyötyä". Ilman työtä: "masentuisi, turhautuisi, aika tulisi pitkäksi", "eihän siitä tulis mitään, jäis vaan paikalleen, jäis vaan kyyhöttään omaan koloonsa". Henkisten tarpeiden tyydyttämistä ei kukaan ammattikoulun tytöistä tässä yhteydessä tuonut esille.

Ammattikoulun pojat pitivät myös työn merkitystä ihmiselle tärkeänä, itsestään selvänä elämänsisältönä lukuunottamatta yhtä poikaa, joka ajatteli: "kyllä sitä aina tulee tehtyä jotakin, vaikkei työssä olisikaan". Yleistä asennetta kuvaa: "Jouten? Ei siinä aika kulus."

Toisaalta akateemisen tutkijan poika, joka monessa suhteessa oli poikkeus haastateltavien joukossa, mietti: "esimerkiks mun isälle se on se, että sen pitää aina tehdä töitä. Tekee vapaa-aikana enemmän ku työaikana. Se tykkää siitä. Rahan takia sitä myös tehdään, muttei isä. Kyllä se vaan kumman pirteenä on pysyny ... kyllä mä vaan oon niin laiska etten viittis semmosta ... toisaalta kyllähän minäkin teen hommia, mutta mä teen vaan sillon kun mä tykkään tehdä. Siitähän se on kiinni, että tykkää."

Aineellisten tarpeiden tyydyttämisen mainitsi neljä ammattikoulun poikaa rahan muodossa ja siinä että työ "antaa järjestyksen elämälle". Sosiaalisia tarpeita piti tärkeinä kolme poikaa, eräs siinä merkityksessä, että "pääsee näyttämään mitä osaa". Työn mielenterveydellistä merkitystä painotti neljä poikaa todeten, että työ antaa tyydytystä ja mielihyvää. Henkisten tarpeiden tyydyttämistä ei maininnut kukaan, ellei sellaiseksi tulkita em. tutkijan pojan mietteitä. - Yksi pojista ei tuntunut ymmärtävän kysymystä: "se on semmosta toimintaa ..."

Eräs pojista pohti: "Työ kuuluu ihmisen luonteeseen... Tuntuu että ihminen menee pilalle siinä, jos on tekemättä mitään ... mielenterveys riippuu siitä ... elämässä on järjestyks kun on työ, muuten menee miten sattuu. Tulevaisuudessa menee siihen, kun työttömyys, automaatio ja vapaa-aika lisääntyy."

Lukion tytöt kaikki katsoivat työn merkityksen välttämättömyydeksi ihmiselle: "työ on elämän perusta, henkisesti välttämätöntä", "Ihminen ei ole tarkoitettu vain olemaan, jokaisen on tehtävä jotakin. Työ on kai koko elämän perusta. Työssä ihminen valittaa, mutta ei hän kuitenkaan antaisi työtään pois." "Työ on välttämätön, mutta ei se paha ole. Ei sitä voi olla tekemättä pitkän aikaa jotakin."

Aineellisten tarpeiden tyydyttämisen mainitsi kahdeksan tyttöä. Sosiaalisten tarpeiden merkityksestä puhui viisi tyt-

tää, keskustellen ihmissuhteista ja arvostuksen saamisesta sekä itsensä tarpeelliseksi tuntemisesta. Mielenterveydelliset näkökohdat tässä yhteydessä toi esille viisi tyttöä. Lukion tyttöistä neljä puhui myös henkisten tarpeiden tyydyttämisestä, itsensä toteuttamisesta, itsensä kehittamisestä, luovuudesta. "Työ on elämäntehtävä." "Jokainen toteuttaa itseään työssä, saa purkaa, käyttää itseään."

Lukion pojat olivat myös yksimielisiä työn merkityksestä elämän välttämätön sisältönä ja erityisesti yhteiskunnan kannalta tärkeänä: "Yhteiskunta pysyy pystyssä sillä, että on töitä", "Työ on välttämätön hyvä. Ei osaa olla toimeettomana kovin pitkään, se on kyllästyttävää, pitäisi olla mielikuvi- tusta jotta keksisi aina jotakin uutta tekemistä. Yhteiskunta pyörii työllä." "Työ kuuluu ihmiselle, työ on oikeus ja vel- vollisuus. Työ- ja vapaa-ajan vuorottelu kuuluu ihmisen elä- mään olennaisena. Ihminen on luotu tekemään työtä."

Aineellisten tarpeiden tyydyttämisen työn avulla mainit- si seitsemän poikaa, joko puhuen palkasta tai toimeentulon hankkimisesta tai korostaen yhteiskunnan taloudellista toimi- vuutta. Vain yksi pojista piti palkkaa ainoana työn merkityk- senä: "Työ on tärkeä jotta saa rahaa, tärkeä jos ei muuten saa rahaa. Ei tulisi aika pitkäksi vaikka ei olisi työssä. Työ on pakollista." - Sosiaalisten tarpeiden merkityksestä puhui suoranaisesti vain yksi poika: "työssä saa toisiin ih- misiin kontakteja", mutta työn merkityksestä mielenterveydel- le puhui kuusi poikaa. "Vapaa-aika ei maistu miltään, jos ei ole työssä ensin. Kun tekee työtä tulee hyvä olo. Työstä voi kyllä nauttia." "Olisi liian helppoa jos ei olisi työtä, ne- gatiiviset puolet tulisivat enemmän näkyviin, alkoholismi li- sääntyisi jne." "Alaspäin ihminen menee ilman työtä, masen- tuu ...". "Jos ei olisi töitä, sitä etsisi vastaavaa, jotain jännitystä sun muuta, esim. varasteleminen". - Pojat toivat- kin esille erityisen paljon työn puuttumisen negatiivisiksi seurauksiksi katsomiaan asioita.

Henkisistä arvoista ja tarpeista puhui kolme lukion poi- kaa: "työ sivistää", "voi toteuttaa itseään", "työ antaa ta- voitteita, pyrkimyksiä ... taiteellinen, luova työ".

6.2.3. Työllisyys ja työttömyys

Työttömyys oli yleinen keskustelun- ja huolenaihe (Aho, 1980; Katajamäki, 1985; Siurala, 1982, 1986). Nuorten näköaloja ja asenteita tässä suhteessa kysyttiin useilla kysymyksillä:

Oletko selvillä siitä, minkälainen työllisyystilanne aikomallasi alalla on?"

Ammattikoulun tytöt olivat kaikki selvillä alansa työllisyystilanteesta: seitsemän tyttöä tiesi sen hyväksi ja kolme huonoksi. Tytöistä kuusi kertoi tunteviensa huolta tulevaisuudesta tässä suhteessa, neljä sensijaan suhtautui tilanteeseen luottavaisesti omalla kohdallaan.

Ammattikoulun pojista kaikki olivat selvillä työllisyystilanteesta, puolet (5/10) tiesi sen hyväksi ja puolet huonoksi. Pojista seitsemän uskoi itse tulevansa löytämään työpäivän.

Lukion tytöt myös olivat tietoisia suunnittelemiensa alojen työtilanteesta; kuusi arvioi sen hyväksi ja kolme huonoksi. Luottavaisia oman työnsaannin suhteen olivat seitsemän tyttöä ja vain yksi mainitsi tunteviensa huolta asiasta.

Lukion pojista myös kuusi arvioi tulevan alansa työllisyystilanteen hyväksi ja kaksi huonoksi. 90 % lukion pojista uskoi omaan työllistymiseensä.

Kaiken kaikkiaan siis haastateltavat olivat yleensä tietoisia työllisyystilanteesta ja niissä tapauksissa, joissa se tiedettiin yleisesti huonoksi tai huonohkoksi, oltiin omalla kohdalla luottavaisia eikä sen takia omia suunnitelmia lähdetty muuttamaan. Eniten huolta työllistymisestä ilmaisivat ammattikoulun tytöt, vähiten lukion pojat. - Tämä kuvastanee samaa linjaa kuin ilmeni omia ammattitavoiteita suunniteltaessa: lukion pojat ovat kaikkein optimistisimpia ja eniten itseensä luottavia tulevaisuuden suhteen, ammattikoulun tytöt sen sijaan epävarmimpia.

"Mitä tekisit, jos jäisit työttömäksi?"

Kysymyksellä pyrittiin tuomaan ongelmaa nuorta itseään lähemmäksi ja tarkastelemaan edelleen, kuinka tärkeäksi työ ja vapaa aika koettiin.

TAULUKKO 11. "Mitä tekisit, jos jäisit työttömäksi?"

Ratkaisu	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
	fr	fr	fr	fr	
hakisi töitä oman alan ulkopuolelta	5	5	3	5	18
hakisi sitkeästi oman alan töitä	4	0	2	0	6
hankkisi lisää koulutusta	2	4	3	3	12
jäisi kotiin hoitamaan perhettä	2	0	0	0	2
ei tiedä	0	1	0	0	1

Ammattikoulun tytöistä puolet oli valmis hakemaan mitä töitä tahansa, myös oman alan ulkopuolelta, neljä yrittäisi kovasti saada ensin oman alan töitä ja kaksi olisi valmis hankkimaan lisää koulutusta. Kaksi tyttöä piti mahdollisena jäädä kotiin, mikäli olis oma perhe ja lapset hoidettavana. "Aika paha asia (työttömyys), pelottaa, on itsellä kokemusta siitä", "vähän pelottaa, en jäisi toimeettomaksi, menisin johonkin, vaikka kouluun, hakisin kaikkia töitä.", "yrittäisin viimeiseen asti saada oman alan töitä", "ilmeisesti olis pakko lähteä muualle, mutta kovin mielellään en lähtis Jyväskylästä", "ei oo kivaa olla vain kotona", "etsisin töitä mitä tahansa, kyllä sitä aina jotain saa, vaikka lapsenhoitajaksi, jos ei muuta".

Ammattikoulun pojista kukaan ei pitänyt mahdollisena jäädä työttömäksi. Puolet heistä oli valmis tekemään mitä työtä tahansa, neljä hankkisi lisää koulutusta. "Mieluummin koulutusta kuin kortistoon", "en tiiä, kyllähän se vähän onnetonta olisi, kyllähän se vähän pelottaa", "en pelkää, tekemistä riittää muutenkin".

Lukion tyttöjen ratkaisumallit jakautuivat melko tasaisesti ryhmässä: kolme tytöistä tekisi mitä töitä tahansa, kolme hankkisi lisää koulutusta, kaksi yrittäisi sitkeästi löytää oman alan töitä ja kaksi tyttöä ei pitänyt työttömyyttä omalla kohdallaan mahdollisena lainkaan. "Ei pelota, työtä on aika paljon mutta monilta puuttuu halu hankkia sitä; ei se työ tule itse eteen, se täytyy hankkia, joskus se täytyy luoda itse ... paljon itsestä kiinni ... jos käyttää omia voimavarojaan ja luovuuttaan ... jos ei nyt niin paljon ansaitse, niin jotain kuitenkin." "Kyllä sitä aina jotain tekemistä löytyy, toimettomana en halua olla." "Aina on sairaita ihmisiä, kyllä sitä aina jotain työtä saa, ottaisin vaikka sijaisuuksia" (hoitoalalle aikova tyttö). "Olis aika kova isku, tuntis itensä tarpeettomaksi." "Sitä on vaikea vielä arvioida, mitä sitä tekisi ... kauhean masentavaa ainakin; minulla ei ole missään takana ketään, kuka minua auttaisi eteenpäin, mistä mä saisin tuen ... joutusko sitä sellaseen tilaan, tulisko siinä kuvaan joku alkoholi tai muu semmonen."

Lukion pojat pelkäsivät työttömyyttä vähiten, neljä heistä ei pitänyt sitä omalla kohdallaan lainkaan mahdollisena ja vain yksi oli aiheesta huolissaan. Puolet pojista olisi valmis tekemään mitä töitä tahansa ja kolme hankkisi lisää koulutusta. "Työttömyys, se olisi aika paha tilanne. Lähtisin maalle, en jäisi työttömäksi, ei ole sellaista mahdollisuutta." "Uskon saavani niin hyvät paperit, että saan töitä, en pelkää työttömäksi joutumista." "Kyllä saisin jostain töitä." "Ei se huoleta, se on sitten sen ajan murhe, ei sille nyt pysty tekemään mitään." "Olisin sidoksissa kotiin, ei ole mitään toivoa elättää itsensä soittamalla (musiikin opiskelua suunnitteleva poika)."

Työttömyyden syyt. Työttömyyttä on usein pidetty yksilön henkilökohtaisena ongelmana, omana syynä. Populaarina käsityskantana usein esitettiin väitettä: "kyllä tekeväille töitä löytyy". Yhteiskunnan rakenteelliset tekijät jäävät tällöin huomiotta. Tältä taustalta kysyttiin:

"Mitä ajattelet ihmisistä, jotka elävät pitkään työttömyyskorvauksella? "

TAULUKKO 12. Arviot työttömyyden syistä.

työttömyyden aiheuttaja	Ammattikoulu		Lukio		Yht.	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Yht.	
	fr %	fr %	fr %	fr %	fr %	%
osalla työttömis- tä oma syy	6 60	7 70	4 40	9 90	26	65
valtio tms.	2 20	0 00	0 00	0 00	2	5
ei ole oma syy	2 20	3 30	6 60	1 10	12	30
Yht.	10 100	10 100	10 100	10 100	40	100

Ammattikoulun tytöt ajattelivat työttömyyden olevan onnettomuus ihmiselle, neljä tyttöä oli tätä mieltä: "menee kiinnostus elämään, pitkästyä, ei ole kiinnostusta elämässä", "henkisesti hirvittävän raskasta, tuntee ettei ole mitään, ei kukaan tarvi". Erään tytön isä oli ollut työttömänä kaksi vuotta: "taloudellisesti ja henkisesti raskasta aikaa, samalla opettavaista: oppi työn merkitystä ja rahan arvon. Kuusi tyttöä arveli myös osan työttömistä olevan sitä omasta syystään: "tunnen yhden, joka elää korvauksella eikä ota työtä vastaan", "on monenlaisia tapauksia, toiset ei yritäkään saada työtä ... ei pidäkään hyväksyä koulutusta vastaamatonta työtä", "yleensä jokainen pystyisi saamaan työtä paitsi poliukat ... itsestä kiinni ... kai sitä jotakin saa". Kaksi tyttöä mietti: "Onko se valtiosta kiinni vai mistä, kun on työttömyyttä? Oisko se kokomaailmallinen tilanne? "Varmaan suurin osa työttömistä haluaa tehdä työtä." "Työttömyys pitäisi voida poistaa."

Ammattikoulun pojat pitivät työttömyyttä yleisesti turvuttavana ja masentavana tilanteena, jolle yleensä itse kuitenkin voi jotain tehdä. Ajateltiin, että jonkin aikaa voi odottaa koulutusta vastaavaa työtä. Seitsemän poikaa arveli työttömyyden olevan omaa syytä: "toiset haluaa elää veronmaksajien rahoilla", "ensin tulee mieleen, että ne on vähän laiskoja, ettei ne tee töitä", "puolet (työttömistä) ei saa töitä, puolet ei haluakaan", "tuskinpa pinnareita, paitsi nuoris- sa varmaan on aika paljon: kun 17-vuotias asuu kotona ja saa työttömyyskorvausta, niin kyllähän sillä jo kummasti elää". Työttömyyttä piti ei-omana-syynä kolme poikaa, joista yhden äiti ja veli olivat olleet työttöminä.

Lukion tytöistä yli puolet (6/10 tyttöä) oli sitä mieltä, ettei omasta syystä työttömiä ole ja he esittivät säälinensä ja surkuttelunsa työttömien puolesta: "kai jokainen tekis töitä kun vaan sais ... korvauksella eläen tuntuu, ettei pysty itseään elättämään, elää yhteiskunnan armopaloilla, tuntee ulkopuoliseksi itsensä yhteiskunnassa ... ei se mitään keuhuttavaa, kadehdittavaa ole", "sääli, kurja kohtalo". - Tytöistä neljä kuitenkin ajatteli myös, että kyse on omasta halusta: "töitä aina saa jos haluaa tehdä, mutta on sellaisia jotka eivät ota", "monet käyttää hyväkseen työttömyystilannetta ... työtä ei arvosteta enää niinkuin ennen, kaikki korvataan koneilla ... tuleehan se työnantajalle halvemmaksi, mutta inhimillisyyttä pitäisi ajatella siinäkin".

Lukion poikien mielestä myöskin työttömyys on onnettomuus, masentavaa ja arveltiin, että valtaosa työttömistä kylä haluaisi tehdä töitä: "surulliselta se tuntuu ... aina vois tehdä jotain asian eteen ... ei ainakaan suurin osa voi missään tapauksessa olla sellaisia että he eivät haluaisi työtä, semmonen olis järjetöntä", "suurin osa heistä on rehellisiä ihmisiä, jotka haluaisivat tehdä työtä", "... tuntee itsensä hyödyttömäksi ... mutta Suomessa on sosiaaliturva liian pitkälle edennyt, sillä viedään pohja pois työnteolta. USA:ssa ihmisillä on enemmän oma-aloitteisuutta kun on huono sosiaaliturva (poika, joka pyrkii lääketieteelliseen tdk:aan ja aikoo kehitysaputyöhön)". - Pojista yhdeksän arveli osan työttömistä olevan sitä omasta halustaan, mutta korostivat, että kyse on vähemmistöistä.

6.2.4. Yhteenveto työn merkityksestä ja työttömyydestä:

"Työ on välttämätön hyvä."

Mielipiteet työn merkityksestä ihmiselle ilmaisivat, että kaikki haastatellut, yhtä ammattikoulun poikaa lukuunottamatta, olivat yksimielisiä työn olennaisesta merkityksestä elämässä paitsi aineellisten tarpeiden, myös erityisesti sosiaalisten tarpeiden tyydyttäjänä. Työn puuttuminen nähtiin todellisena onnettomuutena elämässä. Monin tavoin viitattiin seikkoihin, joita syrjäytymis-keskustelussa (mm. Jarva, 1984; Lehto, 1988; Rahkonen, 1982; Siurala, 1982; Vähätalo, 1987) 80-luvulla käsiteltiin. Alkula (1990) puhuu tutkimuksissaan suomalaisista työkeskeisenä kansana. Tämä tulee voimakkaasti esille myös tässä haastatteluaineistossa. Työn merkitys ei taloudellisen turvallisuuden lisääntyessä yhteiskunnassa ollut lainkaan laskusuunnassa, kuten myöhemmätkin tutkimukset osoittavat (Juuti, 1991; Paakkunainen, 1995; Tuohinen, 1990).

Työttömyydestä keskusteltaessa tuli esille työn itseisarvo: mieluummin mentäisiin työhön mihin tahansa, kuin oltaisiin työttöminä lyhyttä aikaa kauemmin. Nuoruuden optimismilla uskottiin, ettei työttömyys varmaankaan satu omalle kohdalle, vaikka osa tiesikin suunnittelemallaan alalla olevan heikohkon tai huonon työllisyystilanteen. Kaikkiaan vastaukset työttömyyskysymykseen olivat hyvin emotionaalisiväritteisiä. Työttömyyden syistä osattiin sanoa varsin vähän, yhteiskunnallisia ja rakenteellisia syitä ei yleensä tuotu esille. Toisaalta yleinen käsitys oli, että vain vähemmistö työttömistä oli sitä omasta halustaan.

Vaikka yli puolet oppilaista (23/40) mainitsi palkan ja toimeentulon tärkeänä työn merkityksenä, tuotiin se yleensä esille itsestäänselvyytenä, jonka jälkeen sosiaalisia ja mielenterveydellisiä arvoja korostettiin monisanaisesti (18/40 oppilasta). Voitaneen ajatella Maslowin (1954) tapaan, että kun alemmat tarpeet ovat tyydyttyneet, ihminen kykenee suuntautumaan tarvehierarkian seuraaville asteille.

Myös moralistisia näkökantoja työn merkityksestä tuotiin esille: "ihminen laiskistuu, tylsistyy" ilman työtä. Katsottiin, että ilman työtä ihmisestä tulee moraalisesti alempiarvoinen. Vaihtoehtoisia näkemyksiä suhteessa työhön ei tuotu

esille, vaan tunnuttiin ajattelevan palkkatyötä.

Vain lukion pojat (6/10 poikaa) toivat esille työn merkityksen yhteiskunnan ylläpitäjänä ja työn kansalaisen velvollisuutena ja oikeutena. He pystyivät tarkastelemaan aihetta laaja-alaisimmin, myös yhteisön kokonaisuuden kannalta eikä ainoastaan yksilön asiana.

Välttämättömänä pahana, vapautta rajoittavana, muun toiminnan mahdollisuuksia supistavana tekijänä työtä ei juuri-kaan nähty, vaan työn kautta nähtiin nimenomaan mahdollisuus liittyä yhteisöön ja saada arvostusta.

Henkisten arvojen toteuttajana tai tarpeiden tyydyttäjänä haastatellut eivät työtä useinkaan nähneet, tämän aspektin mainitsi vain 7/40 oppilasta, joista kuusi oli lukiolaisia. Tämä näkökulma vaikutti olevan haastateltaville jokseenkin etäinen.

Ilmaistut käsitykset jakaantuvat eri tavalla kysyttäessä työn yleistä merkitystä ja kysyttäessä omia henkilökohtaisia perusteluja ja motiiveja valinnoille. Vaikka esim. ammatikoulun pojat olivat korostaneet työn fyysisiä ominaisuuksia ja palkkaa omana työn valintaperusteenaan, painottivat he enemmän sosiaalisia ja psyykkisiä tekijöitä arvioidessaan asiaa yleisemmästä perspektiivistä ja on työtä/ei työtä - dikotomiasta käsin.

Henkilökohtaisessa valinnassa käytännön näkökohdat painavat enemmän kuin asiaa yleisemmästä perspektiivistä katsottaessa. Tässä toteutuu se Kohlbergin (1969) ajatus, että käytännön tilanteessa (moraalisen) valinnan määrää ratkaisun helppous itselle ja oma moraalinen taso. Henkilökohtaisia valintoja tehtäessä on orientoiduttava siltä perustalta, jonka tilanteen komponentit mahdollistavat. Yleisemmällä tasolla voidaan huomioida laajempia näkökohtia.

Vain vähän tuotiin esille työn yhteisöllistä merkitystä (Wilenius, 1981) tuottamaan jotakin sellaista, mitä toiset ihmiset, koko yhteisö tarvitsee. Huomio kiinnitettiin lähinnä henkilökohtaisiin, yksityisiin tarpeisiin. Näin tuntuivat ajattelevan myös ne oppilaat, jotka toivat esille "halun auttaa ihmisiä" tai mahdollisuuden "tuntea itsensä tarpeelliseksi" (9/40 oppilasta) - kysymys tuntui olevan enemmän oman työn/olemassaolon tärkeäksi tuntemisesta kuin toisten potentiaalisesta tai reaalisesta avun tarpeesta. Tällä tavoin tuli

esille työn merkityksen privatisoituminen. - Vain lukion pojat kiinnittivät huomiota yhteiskunnan toimintaan ja ylläpitoon.

Nämä tulokset poikkeavat NIMK-tutkimuksen (Kauri & Rauste - von Wright, 1977) tuloksista, jossa nuoret asettivat työn tärkeimmiksi ominaisuuksiksi vaihtelevat työtehtävät, luovuuden, vapauden ja itsenäisyyden. Toisaalta NIMK-tutkimuksessa saadut "käsitykset työn merkityksestä ihmisen elämässä" positiivisuudessaan lähestyvät tämän tutkimuksen tuloksia. Työn tärkeä ja positiivinen merkitys tulee esille myös Suhosen (1988) v. 1984 tekemässä arvo-tutkimuksessa, jossa suomalaiset arvioivat työn ja työpaikan kolmanneksi tärkeimmälle sijalle hyvän elämän tunnuspiirteissä. Myös Wileniuksen (1981) 'Ihminen ja työ' - tutkimuksessa tulee esille työn suuri positiivinen merkitys elämässä.

Yleiskuvaksi muodostui, että nuoret olivat syvästi sisäistäneet länsimaisen kulttuurimme käsitykset työnteen tärkeydestä (vrt. myös Julkunen, 1984). He suhtautuivat omalla kohdallaan vastuuntuntoisesti ja myönteisesti työhön, joka yleisesti miellettiin yhteiskuntamme tavanomaisille työmarkkinoille osallistumiseksi. Muita vaihtoehtoja ei tuotu esille ennen kuin asiaa problematisoitiin työn käsitettä tarkasteltaessa, jolloin siis avautui jonkin verran muita ajatusmahdollisuuksia.

6.3. Työn käsite

Työn käsitteen historiallisen perspektiivin pohjalta haluttiin kartoittaa sitä, millä tavoin 1980-luvun alun nuorisotyön käsitteen sisällön ja alan ymmärsi. Oliko vallalla teollistumisen tuoma käsitys palkkatyöstä vai voitiinko työn käsitettä mieltää laajemmalla tavalla? Kuinka sidoksissa nuoret olivat teollisen yhteiskuntamme yleisiin käsityksiin tässä suhteessa? Kysyttiin:

"Mitä ajattelet, mitkä asiat ovat työtä ja mitkä eivät? Mitä on työ? Mikä määrää sen, että jokin tekeminen on työtä ja jokin toinen ei ole?"

Annetut vastaukset luokiteltiin niiden sisällön laajuuden mukaan seuraavasti:

1. palkkatyö: työn käsitteen peruskriteerit ovat palkka, työsuhteessa oleminen ja välttämättömyys toimeentulon takia. Kaikki muu toiminta rajataan käsitteen ulkopuolelle, vaikka se sisällöltään muistuttaisikin palkkatyön tehtäviä.

2. palkkatyö & harrastus: työ ja harrastus voivat mennä kokonaan tai osittain päällekkäin, olla samansisältöistä toimintaa. Palkka kuitenkin ratkaisee, milloin voi puhua työstä. Omaehtoista tai vapaaehtoista toimintaa ei lueta työn käsitteen alaan.

3. mielekäs toiminta: kaikki mielekäs, hyödyllinen toiminta itsen ja muiden hyväksi tai itsen kehittämiseksi voidaan mieltää työksi riippumatta palkan saamisesta, työsuhteesta, tms.

Tämä käsitteen alan jaottelu on verrannollinen työn käsitteen kapitalistiseen käsitykseen (luokka 1.) ja aristoteliseen käsitykseen (luokka 3.) Luokka 2. on näiden välimuoto. Taulukossa 13 esitetään nuorten vastausten jakautuminen näihin luokkiin.

TAULUKKO 13. Työn käsitteen sisältö.

	Ammattikoulu		Lukio		Yht.	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat		
käsitteen sisältö	fr	%	fr	%	fr	%
palkkatyö	5	50	8	80	7	70
palkka & harrastus	0	0	0	0	1	10
mielekäs toiminta	5	50	2	20	2	20
Yht.	10	100	10	100	10	100

Ammattikoulun tytöistä viisi piti palkkaa olennaisena kriteerinä työn käsitteelle. Kysymys oli kuitenkin vaikea, eräskin sekaantui ajatuksissaan ryhtyessään miettimään työn ja harrastuksen eroa eikä päässyt lopputulokseen: "työ on se, mikä on pakko tehdä tullakseen taloudellisesti toimeen, en oikein tiiä, harrastus on vapaaehtoista. Taiteellinenkin harrastus on työtä jos se on ansiotyö ... en tiiä.." Eräs tuumi: "palkka määrää ... mutta kyllä opiskelukin on työtä, sen ei pitäisi olla ilmaista ... tiedä sitten kuka sen maksaisi, vaikka minimipalkka ... kotiäidillekin pitäisi maksaa palkka, ne kasvattaa ihmisiä meidän yhteiskuntaan". Toisaalta toinen mietti: "tuntuu hölmöltä, jos maksetaan palkka siitä että on äiti".

Työn mielekkäänä toimintana, hyödyllisenä tekemisenä, joka ei ole palkkaan sidottua, näki viisi tytöistä. "työ on jotakin tarpeellista, pakko tehdä, siitä hyötyy ihmiset", "kaikki tekeminen on työtä, vaikka tiskaaminen, mattojen puistelu, lukeminenkin". Eräs mietti pitkään ja tuumi: "en osaa sanoa, palkka on tärkeä, mutta on myös työtä ja hommia, joista ei saa palkkaa". Omassa kotitaloudessa ja perheessä tapahtuvan tekemisen tytöt sukupuoliroolinsa kautta katsoivat työk-
si.

Kysymys työn käsitteestä oli ammattikoulun tytöille vaikea, asiaa mietittiin pitkään. Aluksi palkka tuntui ainoalta/olennaiselta kriteeriltä, mutta osittain haastattelijan lisäkysymyksistä johtuen (kotityöt, taiteellinen toiminta jne.) käsite alkoi saada sisältöä ja laajentua. Haastattelu toimi virikkeenä. Tutkijalle tuli vaikutelma, että haastattelun kuluessa käsite työ sai sisältöä ja muuttui, kun sitä

ryhdyttiin pohtimaan ehkä ensimmäistä kertaa. - Haastattelutavilla oli siis valmiutta ajatella työn käsitettä laajemmin. Lopputulokseksi tuntui tulevan, että ammattikoulun tytöistä viisi ymmärsi työ-käsitteen sen suppeimmassa merkityksessä ja viisi sen laajimmassa merkityksessä.

Ammattikoulun pojista valtaosa (8/10) piti palkkaa ja välttämättömyyttä työn käsitteen olennaisena kriteerinä. "Pakkollisuus kuuluu työhön, omalla ajallaan tekee vapaaehtaisesti ...", "työtä on se, mitä päivät tekee, harrastusta se, mitä illat ja vapaa-ajat", "kaikki mikä on välttämätöntä, pakko tehdä, on työtä".

Pojista kaksi kannatti työn laajinta käsitystä: "hyödyllinen tekeminen, mulla on aika laaja käsitys, kaikki hyödyllinen ...". Toinen heistä mietti pitkään: "... vaikea rajata. Jotkut sanoo että se on palkka. Kyllä kaikenlainen tekeminen on työtä, ei se palkka niin tärkeä ole välttämättä. Kyllä mä käsittäisin sen aika laajasti ... se on niinku että miten se käsitetään se sana työ. Se on nykyään niin suppeeks mennyt. Joillekin se on hyvin negatiivinen sana, työ merkitsee semmosta pakolla työhön menemistä sen palkan takia ... työ häviää, se on mielenkiintosta (... viittaus automaatioon ja työttömyyteen ...)."

Poikien vastauksissa kysymys kotitalouden töistä ei tullut esille lainkaan. Perinteinen sukupuolirooliasetus näkyi tässä selkeästi. Poikkeuksena yksinhuoltajaäidin poika toi esille kannattavansa äidinpalkkaa yksinhuoltajille.

Kaikenkaikkiaan kysymys työn käsitteestä oli ammattikoulun pojille yksiselitteisempi ja vähempiä pohdintoja aiheuttava kuin ammattikoulun tytöille. Suppeinta käsitystä kannatti kahdeksan poikaa ja vain kaksi pohti asiaa laajemmassa merkityksessä.

Lukion tytöt ajattelivat useimmin työ-käsitettä sen suppeimmassa merkityksessä, seitsemän tyttöä piti olennaisena kriteerinä palkkaa. Tosin eräs heistä mietti: "kaikki ihmisen toiminta on työtä, työ ei koskaan lopu. Työstä saa palkan. Työ on raskas, huvi kevyt." Eräs tytöistä mietti työtä sen laajemmassa merkityksessä (palkka & harrastus): "Riippuu asenteesta, miten sen kokee. Jos työstään pitää, se tuntuu muka-

valta, se ei ole ainoastaan 'työtä'; vain jos siitä ei tykkää se tuntuu pelkästään työltä. Esimerkiksi maanviljelys on myös harrastus. Tehdastyö ei voi olla kenellekään harrastus. Kaupungin työ ei voi olla kellekään harrastus yleensä, on niin paljon "tehtyjä" työpaikkoja. Maalla on paremmin asiat."

Lukion tytöistä kaksi näki työn käsitteen laajimmassa merkityksessä (mielekäs toiminta): "Kaikissa asioissa on oma työnsä: opiskelu, koulu, työ, ihmissuhteet, itsensä kehittäminen ja kasvattaminen, kaikki on työtä." "On ruumiillista ja henkistä työtä. Työ hyödyttää yhteiskuntaa ja itseä. Muuttaa ympäristöä. Työn ja harrastuksen ero - palkka, harjaantuneisuus ... raja voi olla hämäräkin välistä."

Lukion tytöille kysymys työn käsitteestä ei näyttänyt olevan vaikea, kysymykseen löytyi helposti vastauksia. Toisaalta vastaukset painottuivat käsitteen suppeimpaan alaan.

Lukion pojista neljä piti työn kriteerinä palkkaa yksiselitteisesti. Eräs arveli: "No ei taitas valtiolla kauan hyvin pyyhkiä (... jos ihmiset saisivat rahaa muulla tavoin ...), ei se minusta hyvä olis". Toinen poika pohdiskeli: "työ on elinkeino, millä itsensä elättää. Mutta esimerkiksi kesämökin rakentamisesta ei voi sanoa ettei se ole työtä, mutta ehkä se on enemmänkin askartelua. Työ - sana on hyvin vaikea määritellä. Jokainen työ on arvokasta jos se on tarpeellista, niin lääkärin kuin kadunlakaisijankin."

Loput viisi poikaa pohtivat työn käsitettä sen laajimmassa merkityksessä, itseä ja/tai muita hyödyttävänä tarpeellisena päämääräsuuntautuneena toimintana, henkiseen tai materiaaliseen tähtäävänä. Eräs mainitsi "työväenluokan taistelun".

6.3.1. Yhteenveto työn käsitteestä: "Se on niinku että miten se käsitetään se sana työ" ja "Työ on raskas, huvi kevyt"

Kokonaisuutena haastateltavien vastauksista tuli esille, että tällainen käsitteen sisällön ja alan pohtiminen ja määrittelyminen oli melko vaikeaa ja vieraalta tuntuvaa kaikille oppilasryhmille. Haastattelutilanne viritti monia pohdintoihin ja uusiin oivalluksiinkin. Moni tuntui hämmentyvän huomiosta, ettei käsite välttämättä ole niin itsestäänselvä kuin arkiajattelussa oli totuttu.

Enemmistö oppilaista, 24/40 (60 %) kuitenkin pitäytyi työn palkka-määrittelyyn. 2/40 (5 %) oppilasta jäi miettimään työn ja omaehtoisen toiminnan suhdetta ja 14/40 (35 %) oppilasta päätyi työn käsitteen laajimman sisällön kannalle. Enimmältään voi katsoa nuorten miettimättä omaksuneen teollistuneen yhteiskunnan käsitteen työstä palkkatyönä liittäen siihen myös negatiivisia määreitä ja pakkoluonteen. Valmiutta ja kiinnostusta asian tarkempaan pohtimiseen ilmeni kuitenkin haastattelutilanteessa.

6.4. Vapaa-aika ja harrastukset

Länsimaisen kulttuurimme teollistumisen tuoma vapaa-aika - käsitys on suhteessa työaikaan, työn vastapooli. Aristotelisen käsityksen mukaan taas vapaa aika on itsessään arvokasta, jolloin ihminen voi omista arvoistaan, kiinnostuksistaan ja resursseistaan käsin itse valita toimintojensa ja elämäntapansa henkisesti merkityksellisen sisällön kokonaan vapaana työn- teen velvoituksista. Kolmas vaihtoehto on vapaa-ajan kietoutuneisuus työhön, jolloin ihminen omista intresseistään käsin myös vapaa-aikanaan "harrastaa" työhön liittyviä asioita.

Nuurilta kysyttiin heidän vapaa-aikansa (koulun ulkopuolisen ajan) käyttöä yleensä. Ei haluttu kysyä "harrastuksia", jotta ajatukset eivät suuntautuisi yksinomaan harrastuksiksi nimettyihin toimintoihin. Vastausten analyysissä kiinnitettiin huomiota vapaa-ajan mahdolliseen eriytymiseen sukupuolen ja koulun mukaan, ajan käytön passiivisuus - aktiivisuus- ulottuvuuteen sekä toimintojen liittymiseen nuoren tulevaisuudensuunnitelmiin.

Tämän teeman yhteydessä kiinnitettiin huomio myös nuorten yhteiskunnalliseen, aatteelliseen ja uskonnolliseen kiinnostukseen. Tausta-ajatuksena oli tutkia omaehtoisen toiminnan ja tiedonhankinnan laajuutta maailmankuvan rakentamiseksi.

Psykologiassa paljon tehdyistä vapaa-aika tutkimuksista poiketen tässä ei tavoitteena ollut saada kvantitatiivista selvitystä vapaa-ajan toimintojen tarkoista yksityiskohdista (aikabudjetti, toimintojen määrä, useus, jne.), vaan kvalitatiivinen kuvaus ja näkemys niistä merkityksistä, arvostuksista ja kulttuurisista intentioista, joita haastateltavat ajan- käytölleen asettivat. Yleisemmällä tasolla olevan vapaa-aikaa koskevan kysymyksen avulla näitä arvostuksia saatiinkin paremmin esille, kuin kysyttäessä henkilökohtaisesta ajankäytöstä.

6.4.1. Vapaa-ajan käyttö

Haastateltavien henkilökohtaiseen elämäntapaan liittyen vapaa-ajasta kysyttiin:

"Miten Sinä käytät vapaa-aikasi? Mitä teet?" ja:
"Miten aikasi kuluu koulun jälkeen, mitä puuhaillet?"

Taulukossa 14 on esitetty vastausten jakauma ja sisältö.

TAULUKKO 14. Nuorten vapaa-ajan käyttö.

Ajan käyttö	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
	fr	fr	fr	fr	
lukeminen	9	4	7	6	26
elokuvissa käynti	5	4	6	5	20
urheilu, pelit	4	6	2	8	20
ravintola, disco	3	5	4	4	16
akt. taideharrastus	4	1	6	3	14
paljon kavereita	2	3	4	3	12
ulkoilu, lenkkeily	4	4	2	1	11
vakituinen seurustelu	2	1	1	6	10
käsityöt	4	0	3	0	7
autolla ajelu	1	5	0	1	7
musiikin kuuntelu	0	3	0	2	5
srk - toiminta	2	0	2	1	5
TV:n katselu	2	2	0	0	4
teatterissa käynti	0	0	3	0	3
elektroniikka tms.					
harrastus	0	3	0	0	3
kieliopinnot	1	0	1	0	2
oleilu kotona	2	0	0	1	3
retkeily, metsästys yms	0	2	0	1	3
taloustyöt kotona	1	0	2	0	3
on pula ajasta	1	1	2	2	6
ei ole tekemistä	2	0	0	1	3
yksinäisyyden tunne	2	0	0	0	2

Ammattikoulun tytöistä useilla oli aluksi vaikeuksia muistaa mitään vapaa-ajan toimintojaan tai tekemisiään, viisi tyttöä sanoi ensiksi: "ei mitään erityistä". Miettimisen jälkeen yhdeksän tyttöä mainitsi lukemisen. Seuraavaksi eniten mainittiin elokuvissa käynti toisinaan, käsitöiden teko kotona ja ulkoilu tai lenkkeily kuntoilumielessä. Yhdellä tytöllä oli

pula ajasta harrastusten vuoksi, kaksi tyttöä valitti harrastusmahdollisuuksien puutetta.

Sosiaalisen ulottuvuuden suhteen tarkasteltuna kuusi tyttöä ilmaisi viettävänsä paljon aikaa perheen parissa kotosalilla oleillen. Kaksi tyttöä valitti yksinäisyyden tunnetta. Vain kaksi tyttöä mainitsi aikaa kuluvan kavereiden (sekä kaksi vakituisesti seurusttelevaa) tapaamisessa. Lukuisat kodin ulkopuoliset toiminnot kasaantuivat yleensä samoille neljälle tytölle. Nämä tytöt toivat siis esiin varsin perhekeskeistä elämäntapaa.

Ammattikoulun pojat mainitsivat vapaa-ajan toiminnoikseen useimmiten urheilu- tai peliharrastuksen. Kuusi poikaa toimi aktiivisesti urheiluseuroissa ja loputkin neljä poikaa harrastivat liikuntaa lähinnä lenkkeillen. Seuraavaksi suosittua oli ajanvietto kaupungilla ajaen "rallia" autolla (viisi poikaa) tai discoissa, ravintoloissa ja elokuvissa käyden. Lukemisen mainitsi kolme poikaa, heistä yksi puhui lehtien lukemisesta. Kolmella pojalla oli vuosia kestänyt aktiivinen elektroniikka- tai autonkorjausharrastus, jonka vuoksi luettiin myös paljon tekniikan lehtiä. Kolme muuta oli tässä vaiheessa lopettanut nämä harrastuksensa, koska koulun puitteissa voi toteuttaa näitä kiinnostuksiaan. Yksi pojista valitti olevan pula ajasta. Yksinäisyyttä ei valittanut kukaan.

Ammattikoulun pojat olivat kodista ulospäin suuntautuneita selvästi enemmän kuin tytöt. Juuri kukaan ei kertonut viettävänsä aikaa olennaisesti kotosalilla eikä maininnut osallistuvansa kotitöihin. Varsinaisia kulttuuriharrastuksia aktiivisessa tai passiivisessa muodossa ei kuulunut ammattikoulun poikien vapaa-ajan viettoon.

Lukion tytöistä useimmat (seitsemän tyttöä) käyttivät vapaa-aikaansa lukemiseen. Omaehtoinen aktiivinen taideharrastus oli kuudella tytöllä (soitto, tanssitunnit, kuoro, piirtäminen), joillakuilla heistä useakin samanaikaisesti. Elokuvissa silloin tällöin kävi kuusi tyttöä, "ei väkivaltafilmejä", korostettiin. Paljon kavereita kertoi omaavansa neljä tyttöä ja neljä kävi tanssimassa discoissa. Yksinäisyyttä ei valittanut kukaan, ei myöskään tekemisen puutetta. Kotosalilla oleilua ei mainittu. Kaksi tyttöä valitti olevan pula ajas-

ta monien harrastusten vuoksi.

Lukion tytöt vaikuttivat olevan hyvinkin toimeliaita ja aktiivisia vapaa-aikanaan, kodista ulospäin suuntautuneempia kuin ammattikoululaiset sisarensa.

Lukion pojista valtaosa (yhdeksän poikaa) harrasti urheilua ja kuntoilua. Seuraavaksi yleisin vapaa-ajan käyttömuoto oli lukeminen (kuusi poikaa) ja seurustelu tyttöystävän kanssa (kuusi poikaa). Elokuville käynti kuului viiden pojan harrastuksiin, ravintoloissa ja discoissa kävi neljä. - Kolme poikaa mainitsi olevan paljon kavereita ja kahdella oli puola ajasta monien touhujen vuoksi. Vain yksi poika kertoi, että "kotona vaan olen".

Liikunnallinen aktiivisuus, kotoa ulospäin suuntautuneisuus ja sosiaaliset suhteet näyttivät olevan tyypillistä lukion pojille.

6.4.2. Asennoituminen vapaa-aikaan yleensä

Yleisellä kysymyksellä vapaa-ajan merkityksestä ja luonteesta haluttiin erityisesti tutkia sitä, kuinka hyvin nuoret olivat sisäistäneet protestanttisen työetiikan käsityksen vapaa-ajasta itsensä uusintamisen välineenä. Voitiinko vapaa-aika mieltää millään vaihtoehtoellisella tavalla? Ajateltiinko vapaa-ajan voivan olla yhteydessä työelämään sekä omaan tulevaisuuden rakentamiseen.

"Mitä ajattelet vapaa-ajasta, miten ja mihin vapaa-aika pitäisi mielestäsi käyttää?"

Taulukossa 15 frekvenssit ilmaisevat sitä, kuinka moni haastateltava mainitsi kyseisen seikan. Oppilaat antoivat yleensä useita merkityksiä vapaa-ajalle.

TAULUKKO 15. Vapaa-ajan arvostus.

	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
Vapaa-ajan tarkoitus	fr	fr	fr	fr	fr
työn unohtaminen	7	8	6	8	29
rentoutuminen, viihde	6	4	5	2	17
harrastukset, aktiivinen toiminta	3	7	6	2	18
itsensä kehittäminen	1	0	1	2	4
voi ajatella myös työasioita	0	0	0	2	2
iltatyöt harrastuksena	4	4	2	1	11
Mainintojen lkm.	21	23	20	17	81

Vastauksista ilmenee, että valtaosa haastateltavista (29/40 = 72,5 %) ajatteli vapaa-aikaa juuri mahdollisuutena työstä irtaantumiseen, työn unohtamiseen. Tässä asenteessa ei ollut olennaista eroa eri oppilasryhmien välillä. Positiivisesti vapaa-ajan merkitystä nuoret ilmaisivat sanomalla, että se antaa mahdollisuuden rentoutumiseen, viihtymiseen, lepoon ja ihmissuhteisiin (17/40), jolla seikoilla tuntui useasti olevan tuo sama työn unohtamisen tarkoitus. Monet puhuivat myös harrastamisen, kuntoliikunnan ja aktiivisen itseä kiinnostavan toiminnan tärkeydestä. 18/40 oppilasta mainitsi tämäntyyppisiä asioita, useimmiten ammattikoulun pojat sekä lukion tytöt.

Toisaalta 11 oppilasta mainitsi olevan mahdollista, että työ olisi niin mielenkiintoista, että voisi harrastaa työhön liittyvää toimintaa vapaa-ajallaan. Tässä tuli esille ammattikoulun poikien harrastama oman alan tekninen harrastus, laitteiden korjailu, sekä ammattikoulun tyttöjen ompelu- ja kotitalousharrastus. Myös lukion poikien kokonaisvaltainen kiinnostus suunnittelemaansa elämänuraa kohtaan tuli tässä esille. Eräs lukiolainen poika tuumaili: "... riippuu työstä. Ei sitä tarvitse unohtaa vapaa-aikana, silloin työstään välittää kun tekee sitä myös vapaa-ajallaan."

Stressaantumisen mahdollisuus työn takia mainittiin kuitenkin useasti ja sitä haluttiin varoa. Myös kaksi lukion tyttöä huomioi perhe-elämän, joka voisi kärsiä liiasta työnteosta/työn ajattelemisesta. Toisaalta eräs ammattikoulun tyttö korostaa vapaa-aikana olevan tarpeellista olla mielekästä ak-

tiivista toimintaa, "pelkkä löhöäminen on pahasta".

Vapaa-aikaa itsensä kehittämisen mahdollisuutena ei juuri ajateltu; ainoastaan kaksi lukion tyttöä mainitsi tämän mahdollisuuden. Toisaalta tämä ajatus ehkä saattoi sisältyä joihinkin vastauksiin harrastusten ja esim. matkustelun merkityksestä.

Kokonaisuutena tämän teeman kysymykset antoivat kuvan siitä, että nuoret olivat sisäistäneet protestanttisen työetiikan vapaa-aikakäsityksen. Poikkeamisia siitä ei ainakaan verbaalisella tasolla osattu ilmaista.

6.4.3. Yhteiskunnallinen, aatteellinen ja uskonnollinen aktiivisuus

Vapaa aika on se "tila", jossa ihminen usein parhaiten pääsee toteuttamaan maailman- ja elämäkatsomustaan, omia arvojaan. Ajatellen julkisuudessa esitettyjä väitteitä nuorison yhteiskunnallisesta passiivisuudesta ja yleisestä "apatiasta" ja toisaalta keskustelua "ruohonjuuritason" vaihtoehtoliikkeistä (mm. Riihiranta, 1982; Wilenius, 1969; Välimäki, 1984) esitettiin kysymys:

"Kuulutko johonkin aatteelliseen tai uskonnolliseen ryhmään tai nuorisojengiin?"

Järjestöllisesti, aatteellisesti tai yhteiskunnallisesti aktiivinen kielsi olevansa jokainen haastatelluista. Muutamat olivat olleet nuorempina partiossa, mutta jääneet pois viimeistään murrosiässä. Urheilevat pojat eivät kiinnittäneet huomiota seurojensa poliittisiin taustoihin. Kysymys aatteellisesta järjestötoiminnasta herätti lähinnä ihmettelyä, oli vieras asia.

Uskonnollisesti aktiivisia nuoria sen sijaan oli kaikissa muissa, paitsi ammattikoulun poikien ryhmässä. Kaikkiaan seitsemän (17,5 %) nuorta kertoi olevansa uskonnollinen, pitävänsä srk-toimintaa hyvin tärkeänä elämässään ja viisi heistä perustavansa maailmankatsomuksensa ja tulevan työnsä kristilliselle perustalle. Lukiolainen poika sanoi: "Se on ohjaava voima, joka vaikuttaa joka tilanteessa." Uskonnollinen kiinnos-

tus oli ainoa haastateltujen esille tuoma asia, jonka yhteydessä ollenkaan viitattiin oman maailmankatsomuksen merkityseen suhteessa nykyiseen ajankäyttöön ja omaan tulevaisuuteen.

Kuvan tarkentamiseksi nuorten yhteiskunnallisen tietoisuuden ja aktiivisuuden - passiivisuuden suhteen kysyttiin vielä:

"Seuraatko uutisia ja ajankohtaisia tai kansainvälisiä tapahtumia? Kuinka tiiviisti?"

Valtaosa, 25/40 oppilaista ilmoitti seuraavansa ajankohtaisia tapahtumia summittaisesti, otsikoittain, olematta niistä erityisemmin kiinnostunut. Ei haluttu leimautua täysin "tietämättömäksi". 11/40 oppilasta sanoi olevansa kiinnostunut ja seuraavansa tapahtumia aika paljon tai tarkasti, heistä enin osa lukion poikia (kuusi poikaa). Neljä ammattikoululaista ilmoitti, että ei seuraa uutisia lainkaan eikä ole kiinnostunut sellaisista asioista.

Tähän liitettyyn kysymykseen politiikan kiinnostavuudesta kaikki oppilaat (40/40) vastasivat kielteisesti, "ei kiinnosta".

Kokonaisuutena nämä mielipiteet vastasivat sitä kuvaa, minkä nuoret antoivat omista senhetkisestä vapaa-ajan käytötavoistaan.

6.4.4. Yhteenvedo: vapaa-aikana unohdetaan työ

Monenlaista aktiviteettia ja ajankäytön tapoja nuoret toivat esille. Liikunta ja ulkoilu kuuluivat jokaisen haastatellun ryhmän vapaa-aikaan. Sosiaaliset suhteet olivat nuorille luonnollisesti olennaisen tärkeitä. Lähinnä viihteellinen lukeminen oli tärkeä vapaa-ajan sisältö lähes kaikille nuorille. Taiminnaltaan pojat olivat enemmän kodista ulospäin suuntautuneita kuin tytöt, erityisesti ammattikoulun pojat, vähiten ammattikoulun tytöt.

Sukupuoliroolit vaikuttivat merkittävästi vapaa-ajan toimintojen valinnassa erityisesti ammattikoululaisten ryhmässä, jossa tytöt suuntautuivat pääasiallisesti perinteisiin naisel-

lisiin kotiin liittyviin askareisiin ja pojat taas "miehisiin" teknisiin ja urheilullisiin asioihin. Kulttuuriharrastuksia oli eniten lukion tytöillä.

Kaikenkaikkiaan joka oppilasryhmässä vapaa-aika oli erotettu työstä ja opiskelusta lähes täydelleen pyrkien rentoutumiseen ja virkistykseen koulutyön vastapainoksi. Vapaan ajan käytöllä ja tulevilla työ- ja ammattisuunnitelmillä oli yhteyttä osalla ammattikoulun pojista (tekninen harrastus asentajalinjojen pojilla) sekä uskonnollisilla nuorilla, jotka käyttivät paljon aikaansa seurakunta-toimintaan: aiottiin sairaanhoidon ja sielunhoidon aloille.

Sisäistettynä vaikutti tällä tavoin olevan ajatus oman "työvoiman uusintamisesta". Vapaan ajan merkitystä ei yleensä nähty, ainakaan ei julki lausuttu mahdollisuutena vapaisiin valintoihin, itsensä kehittämiseen, oppimiseen, itsen tai yhteisön kannalta mielekkääseen tai hyödylliseen toimintaan tai kulttuuriseen toimintaan. Nekään nuoret, joilla itsellään oli aktiivisia taideharrastuksia (lukuunottamatta yhtä musiikkiuralle aikovaa lukion poikaa), eivät tuoneet esille harrastuksillaan olevan oman tulevaisuuden ja työn kanssa mitään yhteyttä. Mahdollisesti tässä toteutuu mm. Adornon (1981) esittämä kritiikki kapitalistisen yhteiskunnan tuottamasta vieraantuneesta "harrastamisesta", jonka tulokset eivät saa olla "oikeita".

Ajankohtaiset tapahtumat eivät itsessään kiinnostaneet moniakaan nuoria, kylläkin välineenä olla leimaantumatta tietämättömäksi. Yhteiskunnallista, aatteellista tai maailmankatsomuksellista aktiivisuutta ei ilmennyt lainkaan, lukuunottamatta uskonnollisten nuorten kristillis-yhteiskunnallisia näkemyksiä ja seurakunta-toimintaa (7/40 nuorta = 17,5%). Kannanottoa yleisiin asioihin ei tässä haastateltavien ryhmässä ilmennyt. "Vaihtoehtonuoria" ei tutkimusryhmässä ollut.

6.5. Työhön läheisesti liittyviä asenteita ja arvostuksia

Tässä teemaryhmässä nuorilta kysyttiin heidän yleisiä asenteitaan ja arvostuksiaan muutamien aihepiirien suhteen, joiden katsottiin liittyvän läheisesti työ-temaan ja antavan lisävalaistusta arvostusten sisällöstä ja laadusta: **raha, elintaso, luovuus, ponnistelu, yhteiskunnan rakentaminen, automaatio, menestyminen, tulevaisuuden huolenaiheet, kokemukset mahdollisuudesta itse vaikuttaa elämään ja elämän arvot.**

6.5.1. Rahan ja elintason arvostus

Pyrkimyksenä oli selvittää nuorten yleistä suhtautumista rahaan ja kuinka tärkeäksi se arvostettiin tulevaisuutta suunniteltaessa. Edellisissä teemaryhmissä on tullut esille, että rahapalkkaa pidettiin olennaisena työn käsitteen kriteerinä ja erityisesti pojille rahalla oli paljon merkitystä ammatinvalinnan perusteluna. Rahan arvostuksen ajateltiin kuvastavan arvojen materialistista tai ei-materialistista luonnetta. Haastateltavilta kysyttiin:

"Jos saisit jostakin niin paljon rahaa (esim. lottovoiton), ettei Sinun koskaan tarvitsisi tehdä ansiotyötä, mitä silloin tekisit? Miten käyttäisit aikasi? Miltä se tuntuisi? Olisiko se Sinusta hyvä tilanne?"
 (Mitä yleensä ajattelet rahasta? Kuinka tärkeä asia se on sinulle verrattuna muihin asioihin elämässä?)

Taulukossa 16 vastaukset on luokiteltu ensin sen mukaan, pidettiinkö rahaa yleensä tärkeänä asiana elämässä vai ei ja toiseksi sen mukaan, toivottiinko rahaa paljon vai kohtuullisesti.

Vastaukset eivät yleislinjaltaan vastanneet sitä tiedotusvälineiden luomaa kuvaa, että "helpon" 60-luvun materialistisesti ajatteleville kasvateille tärkeää olisi vain raha, kulutus ja korkea elintaso.

TAULUKKO 16. Rahan arvostus.

Raha	Ammattikoulu				Lukio				Yht.	
	Tyttöt		Pojat		Tyttöt		Pojat		Yht.	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
<i>ei tärkeä</i>	5	50	1	10	2	20	3	30	12	30
<i>on tärkeä</i>	5	50	9	90	8	80	7	30	28	70
Yht.	10	100	10	100	10	100	10	100	40	100
<i>Toive rahasta</i>										
<i>paljon rahaa</i>	3	30	3	30	2	20	3	30	11	27,5
<i>kohtalaisesti</i>	7	30	7	30	8	80	7	70	29	72,5
Yht.	10	100	10	100	10	100	10	100	40	100

Kaikista oppilaista 70 % (28/40) ajatteli rahan olevan tärkeä asia, mutta kohtuullisuutta korostettiin useimmissa vastauksissa (72,5 %). Moni ilmaisi toivovansa saman tasoista elintasoa, mihin oli vanhempiensa kodissa tottunut: "keskiverto suomalaista", "pääasia, ettei tarvitse keppikerjäläisenä kulkea".

Oppilaista 30 % (12/40) korosti, ettei raha ole tärkeä, vaan elämässä on tärkeämpiäkin asioita. "Ei ole hyvä juosta rahan perässä. Raha myrkyttää ihmisen sielun", pohdiskeli eräs lukiolainen tyttö. "Onhan se omalta osaltaan tärkeää ja mukavaa, kun on rahaa, mutta ei se kaikkea meinaa ... ei se pelkkä raha ... olis sillai, ettei olis niin tiukkaa, että joutuu miettimään, millä laskunsa maksaa ... ettei olis puutteessa ... että hyvin pärjää."

Syntyi se vaikutelma, että vielä vanhempiensa luona asuvat nuoret eivät kyenneet kovin realistisesti arvioimaan itsenäisen aikuisen elämän taloudellista toimentuloa. Melko huoleton asenne välittyi vastauksista. Kotona oltiin totuttu fyysiset perustarpeet ylittävään elintasoon (mm. kalliita harrastusvälineitä ja musiikkilaitteita oli käytössä, muoti-vaatteita ostettiin, autoiltiin, taskurahaa oli baareihin, discoihin jne.) ja pidettiin itsestäänselvyytenä tämän asian-tilan jatkumista. Sen takia ei pidetty tarpeellisena erityisemmin pyrkiä hankkimaan rahaa. "Tulen toimeen ilman rahaa." "Lähes joka työstä saa palkan, jolla elää." Hyvin harva ilmaisi kokeneensa taloudellista niukkuutta elämässään.

Kysymys **lottovoitasta** ei suuremmin innostanut haastateltavia; sellaisia haaveita ei ollut. Tässäkään ei ollut eroja oppilasryhmien välillä. Oppilaista 87,5 % (35/40) arvioi, että toteuttaisi alkuperäiset ammatilliset ja koulutussuunnitelmansa, kylläkin kevennettynä runsailla matkoilla ja lomilla sekä vähemmällä stressillä, sekä myös laajennettuna opiskellen pidemmälle, oman yrityksen perustaen jne. - Eräs lukion poika tuntui saavan oivalluksen: "Jos olis paljon rahaa, vois rauhassa opiskella, sivistää itseään, niin voi sitten edelleen jakaa sitä sivistystä muille - se on myös työn merkitys!"

Vain 12,5 % oppilaista (5/40) ajatteli voivansa jäädä pois koulutuksesta ja työelämästä pitkäksi ajaksi matkustellen ja "lekotellen".

Oppilaista 25 % (10/40) toi esille ajatuksen rahan lahjoittamisesta sukulaisille sekä kehitysmaihin. Eräs tyttö arveli lahjoittavansa koko lottovoiton pois. Neljä tyttöä tuumaili tulevansa "mielipuoliseksi" tai "masentuneeksi" suuresta rahasummasta, koska se tekisi oman yrittämisen tarpeettomaksi. Muutama toi esille kotona opetetun, että rahaa ei pidä tuhjata.

Lottovoittohaaveita tärkeämpänä pidettiin yleisesti, että tulevaisuudessa voisi itse järjestää elämänsä mielekkäästi. Nuoret tuntuivat tässä suhteessa luottavan omiin voimiinsa. Tulevaisuus oli jännittävä haaste omien kykyjen koettelemiseen ja tämä haaste haluttiin ottaa vastaan ilman "tasoituksia". Samoin kuin kysyttäessä työn merkitystä, tuli esille voimakkaana nuorten pyrkimys omalla työllä ja toiminnalla luoda elämän sisältö ja mielekkyys.

Vaikka oli jo kysytty rahan merkitystä haastateltaville, haluttiin asiaa tarkentaa vielä yleisemmällä kysymyksellä **elintasosta**, minkälaisia mielikuvia siihen liittyi ja minkälaisia toiveita elintason suhteen omassa elämässä oli. Eräs yleinen keskustelunaihe julkisuudessa tuolloin oli juuri elintaso/elämänlaatu-problematiikka. Taulukko 17 kuvaa nuorten mielipiteitä elintasosta.

TAULUKKO 17. Mielipiteet elintasosta

Elintaso (ET)	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
	fr	fr	fr	fr	
<i>ET:n kohottaminen:</i>					
<i>ei toivo</i>	4	4	8	5	21
<i>toivoo</i>	2	6	0	2	10
<i>liian korkea nyt</i>	2	0	1	1	4
<i>Jakaminen tasaisesti</i>	5	3	6	2	16
<i>Moralisoiva kanta</i>	5	0	2	0	7
<i>Elämänlaatu</i>	1	0	1	4	6
<i>Vastaus puuttuu</i>	0	0	0	2	2
<i>Mainintojen lkm.</i>	21	13	18	16	66

Nuoret totesivat yleisesti, että Suomessa on korkea elintaso ja siihen oltiin tyytyväisiä, se tuo turvallisuutta. Vähän yli puolet (21/40= 52,5 %) oppilaista korosti, että ei toivo elintasoa nykyisestä enää korkeammaksi, tämä riittää. Laskemiseenkaan halukkuutta ei ollut, sopivalta tuntui, mihin oli totuttu. Erityisesti tyttöjen asenne oli tämä. Elintason kohoamista edelleen toivoi 10 oppilasta (25 %), heistä kahdeksan oli poikia. Erityisesti ammattikoulun poikia miellytti ajatus oman elintason jatkuvasta kohoamisesta. Hyvän elintason oikeudenmukainen jakaminen maailmanlaajuisesti liikutti tyttöjä huomattavasti enemmän kuin poikia. 55 % tytöistä toi esille tämän näkökannan, pojista vain 25 % puhui asiasta. Tuotiin myös esille mielipide, että elintaso oli nyt jo liian korkea Suomessa ajatellen luonnonvarojen rajallisuutta, "joskus tulee romahdus". Myös moralisoivaa asennetta esiintyi tytöillä, puhuttiin kerskakulutuksesta ja liiallisesta materialismista, ahneuden ja itsekkyyden vaaroista. Elämänlaadusta tällä termillä puhui vain muutama oppilas. Uskonnollisesti suuntautuneet oppilaat painottivat henkisten arvojen tärkeyttä.

6.5.2. Luovuus, ponnistelu ja yhteiskunnan rakentaminen

Käsitteiden luovuus, ponnistelu ja yhteiskunnan rakentaminen avulla haluttiin edelleen luodata syvemmältä sitä, kuinka nuoret mielsivät näiden myös työhön liittyvien käsitteiden sisällön ja merkityksen omassa elämässään joko stereotyyppisesti tai laajemmin.

Kysymykset esitettiin haastateltaville käsitteenmäärittelytehtävinä. Useat eivät kuitenkaan antaneet mitään määritelmää, vaan oman elämänsä näkökulmasta toivat esiin näitä seikkoja: miten kokivat näiden asioiden koskettavan omaa elämäänsä. Tämä olikin tutkimuksen varsinainen intressi, eikä määritelmiä uudestaan pyydetty, jos haastateltavat eivät niitä tuottaneet.

Nähtiinkö luovuus vain harvojen ihmisten erityislahjakkuutena, vai saatettiin ajatella sen olevan itsellekin mahdollista? Minkälainen merkitys luovuudella ajateltiin omassa elämässä olevan? Julkisuudessaan käytiin tuolloin runsaasti keskustelua tästä aiheesta. Suositeltiin kaikenlaista harrastamista ja askartelua, mistä aiheesta Adorno (1981) on esittänyt mielenkiintoista kritiikkiä. Luovuuden funktiona korostettiin viihtymistä (ks. Aaltola, 1982).

Haastateltavat olivat hyvin pitkälle yksimielisiä siitä, että periaatteessa kaikki ihmiset voivat olla elämässään luovia. 33/40 oppilasta (82,5 %) ajatteli näin. Esimerkkeinä mainittiin useasti työn sekä taiteellisen ja tieteellisen toiminnan lisäksi kodin sisustus, ruuan laitto, luovuus ihmissuhteissa, kekseliäisyys, mielikuvituksen käyttäminen arkielämässä, suunnittelemisen, uusien ratkaisujen löytäminen elämän pienissäkin asioissa. Luovuus koettiin hyväksi ja tarpeelliseksi asiaksi elämässä ja usea totesi sen vaativan ponnistelua ja yrittämistä, mutta tuottavan iloa ja tyydytystä. "Luomisen tuskastakin" mainittiin. Yleensä tuotiin esille nimenomaan, ettei luovuuteen tarvita erityislahjakkuutta, vaikka sellainen on kyllä avuksi. Luovuuden liittymistä viihteytykseen ei tuotu esille, vain yksi ammattikoulun tyttö mainitsi luovuuden olevan olemukseltaan hauskaa.

Luovuutta työssä arvioi koko aineistosta 8/40 oppilasta, heistä viisi ammattikoulun tyttöä (50% ryhmästään), voitavan toteuttaa vain harvoin ja ei ainakaan niissä töissä, joihin he itse olivat suuntautumassa. Toisaalta neljä ammattikoulun poikaa arveli omassa tulevassa teknisessä työssään tarvittavan myös luovuutta.

Pienempi ryhmä oppilaista, 7/40 oppilasta (17,5%) oli sitä mieltä, että luovuuteen tarvitaan erityislahjakkuutta ja luovuutta voi ilmetä vain taiteilijan tai tieteen tekijän työssä.

Oppilaiden luovuuskäsityksillä ei ollut eroja eri ryhmissä, molempien koulujen tytöt ja pojat arvioivat näitä asioita hyvin samankaltaisesti. Luovuutta ajateltiin olennaisesti suhteessa omaan käytännön elämään.

Ponnistelun suhteen haluttiin tarkentaa nuorten käsityksiä siitä, kuinka myönteisenä tai kielteisenä paneutuvaa työskentelyä jonkin asian parissa pidettiin. Oltiinko valmiita näkemään vaivaa vai oliko olemassa esim. asennetta: "hullu paljon työtä tekee, viisas pääsee vähemmällä"? Oliko totta se, että "hyvinvointikakarot" (Riihiranta, 1982) olivat niin tottuneita helppoon ja turvattuun elämään, että he eivät olisi itse valmiita ponnistelemaan minkään asian hyväksi, vaan odottivat saavansa kaiken valmiina?

Tästä asiasta oltiin myös hyvin yksimielisiä. 34/39 (aineistosta puuttuu yksi vastaus tähän kysymykseen) oppilasta (n.87%) piti ponnistelua hyvänä, tarpeellisena ja jopa välttämättömänä asiana elämässä. Haluttiin joutua ja päästä ponnistelemaan omassa elämässä omien päämäärien eteen. Todettiin sen tuovan elämään mielekkyyden tuntua ja sisältöä, lisää ymmärrystä, oppimisen iloa, onnistumisen tuomaa tyydytystä, mahdollisuuden omien kykyjen koettelemiseen.

"Kyllä haluan, tulenkin ponnistelemaan. Semmonen, joka saa kaikki valmiina, ei varmaan ymmärräkään mitään." - "Jos kaikki olis helppoa, olis ykstoikkosta". - "Ei hyvä, jos kaikki tulis tosta vaan. Hyvä, että joutuu ponnistelemaan saavuttaakseen jonkun päämäärän. En kyllä tiiä miksi se on hyvä. Mutta sitten tuntee todella tehneensä jotain, kun on ponnistelun kautta saavuttanut päämääränsä." - "Se on hyvä, että

joutuu miettimään asioita itse, kehittyä." (ammattikoulun tyttöjä)

"Ponnistelu on sitä, että jaksaa yrittää jos epäonnistuu. Kyllä pitää olla vastoinkäymisiä, ei muuten tuu mitään, se kuuluu, oppii omasta elämästä." (ammattikoulun poika) "Helpolla pääseminen? - Yäk! Sehän on ällöttävää! Hauskempi on, että omilla ansioillaan ja omilla ponnistuksillaan saa sen mitä saa. En osaa edes kuvitella helpoaa." - "Välillä se tuntuu tietysti ihan ikävältä. Tärkeätä on, että kun ponnistelee jonku eteen, saa sitte tuntea, että on päässy johonki päämääräänsä. Vaikkei se tunnu kovin kivalta ja hauskalta. Joskus tuntuu, että asiat saisi sujua itsestään. Mutta kun on onnistunu, se tuntuu hyvältä, siitä saa iloa." (lukion tyttöjä)

"Haluan ponnistella, esim. opiskelussa ja urheilussa. Työssä myöhemmin, jos pääsee liian helpolla, veltostuu. Liikaa ei pidä joutua ponnistelemaan, siitä turhautuu; jos joutuu yrittämään semmoista, mihin ei pysty." - "En halua päästä liian helpolla, mutta en myöskään raataa niin paljon kuin vanhempani." (lukion poikia)

Nämä nuoret toivat siis hyvinkin selkeästi esille mielihiteenään sen, että ponnisteleminen kuuluu elämään, on hyväksi ihmiselle ja olisi huono vaihtoehto "saada kaikki valmiina". Toisinaan vastauksissa oli jopa moralistinen sävy helpolla pääsemisen suhteen. Ponnistelu katsottiin ihmisen velvollisuudeksi. Mutta myös korostettiin, että liikaa ei pidä joutua ponnistelemaan, pitää myös voida rentoutua.

Nuorten ajatukset vaikuttivat myös realistisilta. Todettiin, että elämään ilmeisesti kuuluu väistämättä ponnistelua eri asioissa. Sitä tunnuttiin ajateltavan lähinnä suhteessa omaan opiskeluun ja tulevaan työhön. Todettiin kuin yhdestä suusta, että vaikka se joskus ikävältä tuntuukin, ei sitä pois haluaisi.

Oli kuitenkin pienempi ryhmä oppilaita (5/39, n. 13 %, heistä neljä ammattikoululaista ja yksi lukion poika), jotka sanoivat ponnistelun kuulostavan ikävältä ja että hyvä olisi, jos ei ponnistelemaan joutuisi. Hekin kuitenkin pitivät todennäköisenä, että ponnistelemaan elämässä joutuu. Mutta "voisihan se tietysti olla mukavaa, että pääsis helpolla".

Ponnisteluaajatusten suhteen ei eroa oppilasryhmien välillä juurikaan ilmennyt. Eniten ponnisteluhalukkaita kuitenkin

olivat lukion tytöt, heistä jokainen piti sitä positiivisena asiana.

Luottamusta hyvään ja turvattuun elintasoon sekä yhteiskuntaan kuvastanee, että kukaan haastateltavista ei ennakoinut joutuvansa ponnistelemaan esim. fyysisten tarpeiden ja turvallisuuden takaamiseksi, vaan ponnistelun kohteena nähtiin oma opiskelu ja työtaidot.

Työn yksityistymistendenssiä ilmaisee se seikka, että ponnistelun aiheina nähtiin yleensä vain oman elämän asiat. Tässä yhteydessä kukaan (eivät edes kehitysaputyöhön aikovat nuoret) ei tuonut esille, että ponnistelua tarvittaisiin esim. oikeudenmukaisuuden lisäämiseksi yleisten asioiden tasolla; valtakunnan tai maailmanlaajuisella tasolla, joista oli toisessa yhteydessä (tulevaisuuden huolenaiheet, luku 6.5.4.) ilmaistu huolta.

Voitaneet tulkita, että näissä vastauksissa ilmenee Kohlbergin (1969) sopimusmoraalin taso. Halutaan noudattaa ja toteuttaa sitä, mitä yhteiskunnassa yleisesti käsitetään sovittun. Työtä kuuluu tehdä ja ponnistella kuuluu. Puheissa tuntui välillä protestanttisen etiikan sävyjä. Kauhisteltiin siitä, että "saisi kaiken tosta vaan", "pääsis helpolla vaan". Ajateltiin sellaisen olotilan olevan ihmiselle pahaksi, vaikka joku jäikin miettimään, miksi.

Haastateltujen pohdinnat eivät lainkaan vahvistaneet kuvaa toivottomuudesta, passiivisuudesta tai mukavuudenhalusta, vaan tässä voimistui kuva siitä, kuinka nämä nuoret olivat innokkaasti lähdössä aikuisen elämään tahtoen ottaa haasteita vastaan ja käyttää ja koetella kykyjään elämän todellisuudessa. Tämähän on ihmisen perusolemuksen kuuluva ominaisuus, jonka kautta elämään syntyy sisällön ja mielekkyyden tuntua. Tässä mielessä vieraantumis-ilmiötä ei esiintynyt.

Väitteisiin "nuorison apatiasta" liittyi myös kysymys **yhteiskunnan rakentamisesta**. Työllään ihminen joka tapauksessa liittyy yhteiskunnan toimintoihin. Minkälaisia mielikuvia tämä haastateltavissa herätti, katsottiinko sen jollain tavalla kuuluvan omaan elämään, haluttiinko henkilökohtaisesti käyttää voimia yhteiskunnalliseen toimintaan vai liitettiinkö asia yksioikoisesti politiikkaan joko tavalla "politiikka on li-

kaista peliä" tai että "asia ei minulle kuulu". Pyrittiin tarkentamaan kuvaa nuorten maailmankatsomuksen ja poliittisten näkemysten olemassaolosta tai puuttumisesta. Olihan nuorisoa paljon syytetty poliittisesta ja yhteiskunnallisesta passiivisuudesta.

Vastaukset hajaantuivat enemmän kuin luovuuden ja ponnistelun suhteen ja antoivat viitteitä ponnisteluhalun kääntöpuolesta. Taulukko 18 kuvaa vastausten jakaantumista eri ryhmiin.

TAULUKKO 18. Käsitykset yhteiskunnan rakentamisesta.

Yhteiskunnan rakentamisessa tärkeää	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
	fr	fr	fr	fr	
ryhmän jäsenyys	4	6	3	6	19
itse voi vaikuttaa	0	6	5	3	14
itse ei voi vaikuttaa	5	1	3	2	11
ei tiedä	1	0	3	1	5
ei kiinnosta	1	2	0	0	3
vastaus puuttuu	0	0	1	1	2

Varsinaisesti termiä yhteiskunnan rakentaminen ei yleensä ryhdytty määrittelemään millään tavalla. Implisiittisesti silmä tunnuttiin käsitettävän useimmiten poliittista toimintaa.

"Ryhmän jäsenyys" taulukossa 18 viittaa niihin mielipiteisiin, joissa puhuttiin poliittisesta toiminnasta, yhden ihmisen vähäisestä merkityksestä vaikuttaa mihinkään, mutta mahdollisesti ryhmän jäsenenä saada tärkeinä pitämiään asioita ajetuksi. Näin ajatteli melkein puolet oppilaista (19/40 = 47,5 %) ja useammin pojat kuin tytöt mainitsivat tämän seikan. Tätä lähellä oleva oli vastaus, että yhteiskunnan rakentaminen tarkoittaa yksilön toimintaa sekä omassa lähiympäristössä että laajemmin, jotta yhteiskunta pystyy toimimaan hyvin/paremmin. Näitä käsityksiä ilmaisivat usein samat oppilaat, jotka puhuivat ryhmän jäsenyydestä. Tässä kohden kuitenkin nähtiin nimenomaan yhdenkin ihmisen toiminnalla olevan merkitystä.

Yksikään ammattikoulun tytöistä ei tuonut esille tätä mielipidettä. Heistä sen sijaan puolet (5/10) ja koko aineistosta 11/40 (27,5 %) oppilasta oli sitä mieltä, että yksilöllä ei ole mitään merkitystä yhteiskunnan tai yhteisistä asioista päätettäessä. Tai "kai sitä jotenki vois vaikuttaa, kun sais

ensin keploteltua ittesä johonki korkeempaan asemaan, esim. valtuustoihin jne."

Oppilaista 5/40 (heistä neljä tyttöjä) tunnusti, ettei tiedä tämäntyyppisistä asioista mitään. Lisäksi kolme ammattikoulun oppilasta ilmoitti, että nämä asiat eivät kiinnosta heitä lainkaan.

Vaikka oppilaista suurempi osa (33/40 = 82,5 %) uskoi yksilöllä olevan jonkinlaisia vaikutusmahdollisuuksia yhteiskunnassa ainakin äänestämällä (8/40 oppilasta mainitsi äänestämisen), ei kukaan tuonut esille omaa aktiivista kiinnostusta yhteiskunnalliseen toimintaan tai kannanottoon. Muutama sanoi, että pitäisi kyllä, mutta korosti, että sitä ei voi pitää velvollisuutena. Varsinaisia poliittisia mielipiteitä ei kukaan ryhtynyt esittämään, mutta kaksi poikaa (toinen ammattikoulusta, toinen lukiosta) kertoi oma-aloitteisesti maailmankatsomuksestaan ja ihmiskäsityksestään tässä yhteydessä. Toinen heistä painotti kristillistä etiikkaa.

Kokonaisuutena voi vetää sen johtopäätöksen, että henkilökohtaista yhteiskunnallista kiinnostusta haastateltavilla ei juuri ollut, kuten jo vapaa-ajan käytön pohdinnoissa (luku 6.4.1.) tuli esille. Puheet yhteiskunnallisesta passiivisuudesta todentuivat. Samoin voitane väitteitä apatiasta pitää todenperäisinä, sillä yleensä nähtiin omat henkilökohtaiset vaikutusmahdollisuudet muihin kuin puhtaasti omiin henkilökohtaisiin asioihin sekä teoreettisiksi että kaukaisiksi. Valta tuntui olevan luovutettuna pois. Eivät edes lukiolaiset pojat, jotka moraalisen kehityksen arvoinnissa sijoittuivat korkeimmalle tasolle (luku 6.7.), tuoneet tässä suhteessa esille kiinnostusta yhteiskunnalliseen toimintaan.

6.5.3. Suhtautuminen automaatioon

Nopea tekninen kehitys nostatti 1980-luvun alussa paljon julkista keskustelua automaatiosta, johon liitettiin monia uhkakuvia. Oppilailta kysyttiin siksi heidän suhtautumistaan tähän tulevaisuuden tekijään. Taulukko 18 esittää yleisimpien

mielipiteiden jakautuman. Osa oppilaista esitti oma-aloitteisesti suosituksensa automaation tulevasta kehittämisestä.

TAULUKKO 19. Mielipiteet automaatiosta.

Automaatio	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
	fr	fr	fr	fr	
aiheuttaa työttömyyttä	9	6	4	6	25
hyvä ja paha asia	8	3	3	3	17
pelkäänsä paha asia	2	3	5	1	11
pelkäänsä hyvä asia	0	4	1	2	7
helpottaa ihmisen työtä	4	0	3	1	8
kohottaa tuotantoa	2	2	0	3	7
ei pidä lisätä	3	1	3	0	7
pitäisi vähentää	2	2	0	1	5
pitäisi lisätä	0	1	0	0	1

Automaatiosta useimmiten tuotiin esille se huoli, että se vie ihmisiltä työpaikkoja, työn ehkä kokonaan ja ihminen kävisi "tarpeettomaksi". Koneet korvaavat ihmisen tai koneet alkavat hallita ihmistä. Toisaalta nähtiin tekninen kehitys kaksitahoisena asiana, negatiivisia seurauksia luettiin paljon: työttömyys, taloudellinen turvattomuus, työn epäinhimillistyminen, tunneköyhyyden ja kylmyyden lisääntyminen ihmissuhteissa, arvokkaan käsityön loppuminen. Toisaalta todettiin tekniikan helpottavan ihmisen työtä, vapauttavan ihmisen yksitoikkoisesta, raskaasta ja likaisesta työstä, lisäävän tuotantoa, kohottavan elintasoa, lisäävän kilpailukykyä, jne.

Työttömyyden uhka oli mielessä eniten ammattikoulun työttöillä, joista 9/10 mainitsi sen. Hoitoaloille suuntautuvat lukion tytöt eivät kovin suurena uhkana pitäneet automaation aiheuttamaa työttömyyttä, hoitajia eivät koneet kuitenkaan voisi korvata. Lukion tytöt kuitenkin toivat esiin kaikkein eniten tunneperäisiä seikkoja miettiessään automaation huonoja puolia. Puhuttiin käsityön häviämisestä, "tunneilmapiirin kylmentymisestä", luonnosta etääntymisestä, jne. Eräs sanoo: "On eettisesti väärin, että ihminen jää automaation jalkoihin. En kannata lisäämistä."

Myönteisimmin automaatioon suhtautuivat ammattikoulun pojat, jotka totesivat sen omassa tulevassa työssään olevan tosiasia, joka koettiin kiinnostavana ja haastavana. Myös pidettiin hyvänä, että ihmisen tieto erilaisista asioista kasvaa. Lukion poikien vastaukset hajaantuivat tässä suhteessa eniten. He useimmiten toivat esille taloudellisen kasvun ja kansainvälisen kilpailukyvyn positiivisena asiana. Toisaalta haluttiin korostaa automaation sopivaa astetta, ettei ihmisen tyystin vieraantuisi, luonto tuhoutuisi ja että ihmiselle jäisi tekemistä.

Pääasiallisin vaikutelma vastauksista on, että yleensä teknisen kehityksen suhteen nähtiin enimmäkseen negatiivisia puolia. Juuri lainkaan ei tuotu esille automaation mahdollisesti vapauttavaa merkitystä ihmiselle siten, että jäisi enemmän aikaa omaehtoisesti valitulle toiminnalle. Ainoastaan yksi ammattikoulun poika toi tämän mahdollisuuden esiin ja suosittelee automaation jatkuvaa kehittämistä, pyrkimystä täysautomaatioon. Hänen arvionsa oli: "Tulevaisuudessa on korkea automaatiotaso. Ne rahat, jotka saadaan, on jaettava ihmisten kesken. Mulla ei tuu olemaan vapaa-ajan ongelmia silloin. Tuskinpa kaikki ihmiset kuitenkaan löytäis tekemistä itelleen täydellisen automaation oloissa."

Päälinjauiltaan nuorten ajatukset automaatio-aiheesta noudattelivat niitä arvioita, ennusteita ja uhkakuvia, mitä tiedotusvälineissä oli yleisesti esitelty. Mm. työttömyysuhan suhteen ei ajateltu automaation tahollaan voivan luoda uudenlaisia työtehtäviä ja työpaikkoja. Ainoastaan yksi ammattikoulun poika mietti: "Pitäis muuttaa työtä sitä vastaavaksi, kun automaatio kehittyy."

6.5.4. Asennoituminen tulevaisuuteen ja tulevaisuuden huolenaiheet

Tulevaisuuteen kohdistuvat näköalat ja mielikuvat ovat merkityksellisiä siinä, millä tavoin oman elämän suunnitelmia tehdään. Visioita tulevaisuuden suhteen haluttiin kartoittaa se-

kä oman elämän tasolla että yleisemmästä näkökulmasta. Kuinka pitkälle eteenpäin nuoret olivat suuntautuneita ja minkälaisen mielialan vallitessa? Oliko reaalista puhua toisaalta nuorison apatiasta tai suuresta huolesta ja tuhon pelosta maailmanrauhan ja ympäristökysymysten vuoksi. Esitettiin kysymykset:

"Kuinka pitkälle eteenpäin olet ajatellut omaa tulevaisuuttasi? Mitä suunnitelmiasi sisältyy? Haluatko suunnitella asioita vai elätkö mielummin päivän kerrallaan?"
(työ, koulutus, perhe, asuinpaikka jne.)

TAULUKKO 20. Aikaperspektiivi omaan tulevaisuuteen.

Perspektiivi	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
	fr	fr	fr	fr	
"päivä kerrallaan"	5	3	4	3	15
suunnitelmia 0 - 1 v	7	5	2	2	16
suunnitellut 1 - 4 v	3	4	3	0	10
suunnitellut 5 - 10 v	0	1	3	6	10
suunnitellut yli 10 v	0	0	2	2	4
Yht.	10	10	10	10	40

Oman elämänsä suunnittelemisesta moni (15/40) halusi korostaa "elävänsä päivän kerrallaan" eikä ajattelevansa toistaiseksi kuin muutaman kuukauden (tai vain muutaman päivän) eteenpäin. "Elän tätä hetkeä vaan, tulee liikaa pettymyksiä, jos suunnittelee eteenpäin", sanoi lukiolainen tyttö. "Ei kannata paljon suunnitella, tulee vain surua ja pettymyksiä", arveli samoin eräs ammattikoulun tytöistä. "Torstaihin asti oon suunnitellu, silloin ku on pikkujoulut. Hiihtolomaa pitää vähän suunnitella, silloin mä menen Ruotsiin. Muuten en suunnittele", ilmoitti ammattikoululainen poika. Ilmeisesti oltiin vielä olennaisesti koululaisia, vaikka koulua oli jäljellä enää n. 5 kk. Elettiin lukukausien rytmissä. Toisaalta tuotiin esille epävarmuutta, voivatko suunnitelmat toteutua. - Suunnitelmia useimmilla silti oli, kun asiasta enemmän keskusteltiin.

E erityisesti ammattikoulun pojilla korostui edessä olevan asevelvollisuuden merkitys siten, että sen jälkeen tilannetta katsotaan tarkemmin. Suunnitelmat olivat pysähdyksissä ja

asevelvollisuus toi pakollista lisäaikaa miettimiselle. Lukion pojat sen sijaan eivät tuoneet tätä asiaa esille lainkaan.

Oman itsen ja elämän kuvittelemisen eteenpäin yleensä pidemmälle kuin vuoden pari oli erityisesti ammattikoululaisille vaikeaa. Tuotiin esille epävarmuutta työpaikan, jatkokoulutuspaikan ja asunnon järjestymisestä.

Lukiolaisilla oli pidemmälle ulottuvia suunnitelmia. Opiskelusuunnitelmat antoivat perspektiiviä elämään ja kaksi lukion tyttöä sekä kaksi lukion poikaa olivat miettineet elämänsä, uraan ja perheeseen liittyviä toiveita yli 40-vuotiaaksi asti.

Eräs yleisiä nuorisoon kohdistettuja syytöksiä oli, että nuoriso suhtautuu tulevaisuuteen liian huolettomasti, ajattelematta ja ottamatta vastuuta siitä, mihin suuntaan yhteiskunta ja maailma oli menossa. Tätä seikkaa haluttiin kartoittaa kysymällä:

"Missä asioissa tulevaisuus huolestuttaa sinua?"

Taulukko 21 esittää tulevaisuuteen liittyvät useimmin esiintuodut huolenaiheet. Yhteensä 62 mainintaa esitettiin.

TAULUKKO 21. Tulevaisuuden huolenaiheet.

huolestuttaa	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
	fr	fr	fr	fr	
maailmanrauha/sota	8	5	5	6	24
työttömyys	4	3	7	6	20
opiskelupaikan saanti	1	0	2	2	5
luonnon saastum.	1	1	1	0	3
ei mikään	1	3	3	3	10
Yht.	15	12	18	17	62

Yleisin huolenaihe haastatelluilla oli maailmanrauhan säilyminen, puhuttiin "ydinpommin" pelosta, ydinsaasteista, yleisestä sodanuhkasta, joka tuohonkin aikaan tiedotusvälineissä oli hyvin paljon esillä. 60 % oppilaista (24/40) mainitsi sodan uhkan. "Huolestuttaa, onko tulevaisuutta ollenkaan. Ydinkatastrofi pelottaa hirveästi, mutta hyvä että sii-

tä puhutaan." Toisaalta usea sanoi: "kun maailmassa on sotia, ydinaseet, se huolestuttaa, mutta en erikoisemmin ajattele sitä, sen näkee sitten". Monilla oli pelottavia mielikuvia koko maailman tuhoutumisesta, mutta ne haluttiin työntää syrjään ja ajatella omaa tulevaisuutta toiveikkaasti. Ammattikoulun tyttöjä nämä ongelmat huolestuttivat eniten, 80 % tytöistä puhui aiheesta.

Henkilökohtaisella tasolla suurin huoli oli työttömyys, jonka pelättiin osuvan omalle kohdalle. Lukiolaiset toivat enemmän esiin työttömyyden pelkoa kuin ammattikoululaiset. Toisaalta välittyi optimismia oman elämän suhteen. Usea haastateltava (10/40 oppilasta, 25 %) sanoi: "eipä ihmeemmin mikään huolestuta". Neljä lukiolaista ilmaisi luottavansa omiin suunnitelmiinsa. Kokemuksen tasolla tuntui olevan niin, että se mikä yleisellä tasolla oli huolestuttavaa, oli kuitenkin etäällä itsestä, ei koskenut omaa elämää.

Muita yksittäisiä huolenaiheita tulevaisuudessa mainittiin: opiskelupaikan saanti (5), perheen perustaminen (3), luonnon saastuminen (3), kehitysmaiden nälänhätä (1), asunnon saanti (1), yksinäisyys (1), oma terveys (1), lapsiperheiden asema (1), alhainen syntyvyys Suomessa (1), nuorisotyöttömyys (1), eläkeläisten toimeentulo (1), Suomen itsenäisyys (1). Luonnon suojele huolestutti vain harvoja (3/40 oppilasta), vaikka aiheesta käytiin runsaasti julkista keskustelua tuolloinkin.

Vaikka yleinen olikin huoli maailmanrauhan puolesta ja maapallon tuhoutumisesta, haluttiin elämää kuitenkin rakentaa eteenpäin toiveikkain mielin, tulevaisuuteen uskoen.

6.5.5. Kokemukset hallinnasta, mahdollisuudesta itse vaikuttaa elämään

Oliko nuorilla pyrkimystä itse vaikuttaa jollakin tavalla yleisiin uhkaihin tuottaviin asioihin, haluttiinko itse aktiivisesti työskennellä oikeudenmukaisuuden lisäämiseksi, missä käsissä ajateltiin vallan olevan ja nähtiinkö omalla toiminnalla olevan merkitystä sekä yleisiin että yksityisiin asioihin? Tällaista asennoitumista kysyttiin:

"Mitä luulet, voiko ihminen itse vaikuttaa paljon vai vähän siihen, miten elämä sujuu? Minkälaiset asiat vaikuttavat eniten siihen, miten tulee toimeen elämässään?"

Enimmäkseen haastateltavat vastasivat kysymykseen suhteessa omaan elämäänsä ja jossain määrin epäjohtonmukaisesti edellisessä kysymyksessä ilmaisemansa yleisen tuhon pelon kanssa, samoin kuin verrattuna mielipiteisiin yhteiskunnan rakentamisesta (luku 6.5.2.). Valtaosa katsoi eniten voivansa itse vaikuttaa asioiden sujumiseen (itse eniten, paljon, aika paljon). 31/40 nuorta (77,5 %) katsoi sen riippuvan olennaisesti omasta itsestä, omasta toiminnasta, omasta tahdosta tai omasta luonteesta, miten oma elämä sujuu. Näitä "oman onnensa seppiä" olivat erityisesti ammattikoulun pojat, joista kaikki (10/10) olivat yksiselitteisesti tätä mieltä, eikä mitään muita mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä mainittu. Myös muissa oppilasryhmissä kussakin 7/10 oppilasta oli tätä mieltä. "Pitää olla optimisti, muuten ei voi onnistua."

Oppilaista 7/40 (17,5 %) arveli ihmisen itse voivan vain jonkinverran vaikuttaa oman elämänsä asioihin. Perheen ja kasvutaustan sekä kasvatuksen merkitystä korostivat lukion työt (6/10 tyttöä), samoin yksi lukion poika. Yhteensä viisi oppilasta puhui yhteiskunnan ja olosuhteiden vaikutuksesta yksityisen ihmisen elämän kulkuun. Eräs lukion poika katsoi, että "liikkeellepanevana voimana on Jumala, mutta ihmisestä itsestä riippuu paljon, omasta suhtautumisesta".

Yleisiä tekijöitä, valtakunnallisia tai maailmanlaajuisia vaikutustekijöitä toivat esille useammin työt, erityisesti ammattikoululaiset. 3/20 (15%) tyttöä ajatteli, että yksin ei voi yleisiin asioihin vaikuttaa, mutta ryhmän jäsenenä kyllä. Neljä tyttöä arveli olevan kyse sattumasta, pääseekö yleisiin asioihin vaikuttamaan. 5/40 oppilasta ilmaisi sen ajatuksen, että suuriin maailmanlaajuisiin ongelmiin ihmisellä ei ole mitään mahdollisuuksia vaikuttaa.

Huolimatta siitä, että huolta ja uhkaa oli ilmaistu suhteessa maailman tulevaisuuteen, katsottiin olennaisesti kuitenkin oman elämän tasolla asioiden riippuvan itsestä ja vain vähän tässä yhteydessä tuotiin esiin minkään ulkopuolisen uhkatekijän mahdollisuutta. Erotettiin asioiden yleinen ja yksityinen taso. Kysymykseen vastattiin ikäänkuin olettaen, että yleisellä tasolla asioissa ei tapahdu mitään katastrofeja. Ak-

tiivista pyrkimystä tai mahdollisuutta vaikuttaa itse yleisen tason tapahtumiin ja ongelmiin ei tuotu esille.

Tässä asenteessa ehkä tulee esille defenssinä dehumanisaatio-prosessin viitteitä (Taipale, 1984). Liian suurena ja ylivoimaisena koettu uhka pyritään torjumaan tietoisuudesta ja "pää pensaassa" yritetään elää omaa yksityistä elämää toiveikkaana. Ei nähdä omalla toiminnalla olevan mahdollisuuksia vaikuttaa yleiseen uhkaan ja yritetään unohtaa uhka, ei poistaa sitä. - Haastateltavien vastauksissa ilmeni ristiriita: oman aktiivisuuden vaikutus yleisen tason ilmiöihin koettiin vähäiseksi mutta toisaalta pidettiin mahdollisena itse voittavan vaikuttaa kaikkein eniten yksityisen tason asioihin. Tunnuttiin unohtetun yleisten asioiden merkitys yksityisen tason asioissa. Ero 60 - ja 70-lukujen nuorten poliittisesti aktiiviseen asennoitumiseen on huomattava. 1980-luvun alussa ei oltu maailmanparantajia. Omalle tulevalle työlleen tutkimuksen haastateltavat eivät asettaneet tavoitteita tässä suhteessa. Moraalisena asenteena tämä malli ei sijoitu kovin korkealle tasolle.

6.5.6. Elämän arvot

Aihepiiriin liittyen haastateltavia pyydettiin määrittelemään omia elämänarvojaan: mikä on tärkeintä elämässä itselle ja minkä arvelee olevan tärkeintä muille. Tällä erottelulla haluttiin mm. tutkia, kokivatko nuoret omien arvojensa olevan myös yleisiä arvoja vai poikkeavan niistä. Kysyttiin:

"Mikä on tärkeintä elämässä Sinulle, mitkä asiat?"

"Mikähän on ihmisille yleensä tärkeintä elämässä?"

Taulukoissa 22 ja 23 esitetään haastateltavien mainitsevat erilaiset asiat, mitä sisältöjä ja kuinka monta kertaa nuoret tästä aiheesta toivat esille.

TAULUKKO 22. Omat elämän arvot.

	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
tärkeintä itselle	fr	fr	fr	fr	fr
1.ihmissuhteet	6	3	5	5	19
2.työ	6	4	3	3	16
3.perhe	4	2	2	3	11
4.perustarpeet	4	1	0	1	6
5.uskonto	1	1	1	2	5
6.rehellisyys	0	2	1	1	4
7.terveys	2	1	0	0	3
8.itsensä kehittäminen	0	0	1	1	2
9.raha	0	0	1	1	2
10.vapaus	0	0	1	0	1
11.olla poma	0	0	0	1	1
12.maaailmanrauha	1	0	0	0	1
13.ettei ole ongelmia	1	0	0	0	1
14.elämänmyönteisyys	0	1	0	0	1
15.ei osaa sanoa	1	2	0	0	3
Mainintoja yht.	26	17	15	18	76

TAULUKKO 23. Toisten ihmisten elämänarvot.

	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
Tärkeintä toisille	fr	fr	fr	fr	fr
1.raha	5	3	8	6	22
2.työ	4	3	3	3	13
3.ihmissuhteet	2	3	2	2	9
4.perhe	2	2	1	3	8
5.oma pärjääminen	1	1	1	0	3
6.terveys	1	2	0	0	3
7.empatia	0	1	1	0	2
8.rehellisyys	0	1	0	0	1
9.kuuluisuus	0	0	1	0	1
10.yhteisk.menestys	0	0	0	1	1
11.sama kuin itselle	2	6	3	0	11
12.ei osaa sanoa	2	3	1	0	6
Mainintoja yht.	19	25	21	15	80

Ihmissuhteisiin (47,5 %), työhön (40 %) ja perheeseen (27,5 %) liittyvät arvot mainittiin omassa elämässä voittopuolisesti tärkeimmiksi seikoiksi. Ihmissuhteisiin ja perheeseen viittaavat maininnat menevät paljolti päällekkäin, tärkeinä

pidettiin hyviä ja tasapainoisia suhteita sekä omaan perheeseen että muihin lähellä oleviin ihmisiin. Muunlaiset asiat jäivät näistä kovasti jälkeen.

Luokiteltaessa ilmaistuja arvoja voidaan katsoa, että tärkeimmäksi arvoksi elämässään nuoret katsoivat sosiaalisten tarpeiden tyydyttämiseen ja sen jälkeen aineellisten tarpeiden tyydyttämiseen liittyvät arvot. Henkisiä arvoja mainittiin niukasti (uskonto, rehellisyys, itsensä kehittäminen, vapaus, yht. 12 mainintaa 76:sta, n.16,5 %). Vain kolme oppilasta ei osannut mainita mitään arvoja omassa elämässään. Rahan tai hyvän taloudellisen menestyksen arvostus jäi tässä vähäiseksi, kuten jo aikaisemmin oli tullut esille. Raha mainittiin omissa arvoissa vasta 9. sijalla.

Oppilasryhmien välillä ei mainittavia eroja ilmennyt.

Toisten ihmisten arvoja miettiessään nuoret katsoivat ne usein omistaan poikkeaviksi. Kylläkin 11/40 oppilasta (27,5 %) arvioi toisten arvojen vastaavan omiaan. 6/40 oppilasta (15 %) ei osannut sanoa asiasta mitään. Useimmiten arvioitiin toisten ihmisten tärkeimpänä arvostuksen kohteena olevan raha, 22/40 oppilasta (55 %) ajatteli näin. Seuraavaksi ajateltiin työn olevan tärkeä (32,5 %) ja sitten ihmissuhteet (22,5 %) ja perhe (20 %).

Arvioitiin siis toisten ihmisten arvostavan materiaalisia arvoja enemmän kuin itse. Tässä asenteessa saattaa vaikuttaa osaltaan se julkisuudessa usein esitetty väite, että "nykyajan ihminen" arvostaa pinnallisesti vain materiaalisia arvoja eikä syvemmän sisältöistä "elämänlaatua", joka käsite tuolloin oli nostettu yleiseen keskusteluun. Väitteen ei arvioitu pitävän paikkaansa omalla kohdalla, mutta uskottiin sen pätevän muihin. Ehkä haluttiin myös "kiillottaa" omaa kuvaa ja siksi korostaa sosiaalisten arvojen merkitystä?

6.5.7. Yhteenveto: sosiaalisten arvojen suuri merkitys

Teema-alueen 'Työhön liittyviä asenteita, arvostuksia' vastauksista syntyi kuva, että ne yleiset väitteet nuorison apatiasta ja materialistisista arvoista, joihin edellä on viitattu, eivät tulleet toteennäytetyiksi ainakaan kaikilta osin. Nuoret eivät olleet masentuneita eivätkä toivottomia tulevaisuuden edessä, vaan toivat esiin optimismia ja luottamusta omiin voimiin, huolimatta siitä että yleisesti oli ilmaistu huolta maailmanrauhasta.

Nuoret eivät pitäneet taloudellista korkeaa hyvinvointia ja ulkonaista menestystä niin tärkeänä, kuin arvostivat ihmisuhteiden perhe-elämän tasapainoa ja elämän rauhallista ja jopa vaatimatonta kulkua tavanomaisissa suomalaisissa puitteissa. Vallitsevia arvoja pidettiin tyydyttävinä, oman elämän tavoitteet asetettiin samansuuntaisesti. "Maailmanparantajan" pyrkimyksiä ei tuotu esille. Muutoksia elämäntavassa tai yhteiskunnassa ei vaadittu. Kritiikkiä minkään suhteen ei juuri ilmaistu. Uskovaiset nuoret, erityisesti pojat, olivat kriittisimpiä nuoria ja ajattelivat asioita ehkä avarimmasta ja eettisesti vastuullisimmasta näkökulmasta.

6.6. Perheen asenteet työhön nuoren näkökulmasta

6.6.1. Kodin ohjaus

Yhtäältä yhteiskunnallisen murroksen perspektiivistä haluttiin tutkia nuorten yksimielisyyttä/erimielisyyttä vanhempiensa kanssa koulutuksen, ammattiin suuntautumisen, työn ja tulevaisuuden suhteen. Oliko näissä asioissa syntynyt arvoristiriitoja vai oltiinko asioista yleensä samaa mieltä? Kysyttiin:

"Ovatko vanhempasi yleensä olleet samaa mieltä kanssasi koulunkäyntiin, ammatinvalintaan ja tulevaisuuteen liittyvistä asioista? Minkälaisia erimielisyyksiä teillä on ollut?"

Yleensä nuoret näyttivät kokeneen vanhempiensa toiveet ja odotukset pitkälti omiensa suuntaisina. Taulukko 24 kuvaa sitä, millä tavoin nuoret kokivat vanhempiensa osallistuneen heidän koulu- ja ammatinvalintasuunnitelmiinsa.

TAULUKKO 24. Vanhempien ohjaus ammatinvalinnassa.

	Ammattikoulu		Lukio		Yht.					
	Tytöt		Pojat		Yht.					
	fr	%	fr	%	fr	%				
Vanhemmat										
samaa mieltä, ohjanneet	2	20	2	20	9	90	7	70	20	50
ei puuttuneet, hyväksyneet	5	50	6	60	1	10	1	10	13	32,5
eri mieltä	3	30	2	20	0	0	2	20	7	17,5
Yht.	10	100	10	100	10	100	10	100	40	100

Nuoret tuntuivat enimmältään kokeneen tilanteen vanhempiensa kanssa ongelmattomana; tulevaisuudensuunnitelmista ja valinnoista oli yleensä päästy hyvään yksimielisyyden (33/40 oppilasta, 82,5 %). Erityisesti lukiolaiset kertoivat vanhempien olleen kiinnostuneita nuoren koulutuksesta ja ohjanneen ja tukeneen valinnoissa ja koulunkäynnissä aktiivisesti ja myönteisesti. Usea korosti tehneensä päätöksensä kuitenkin itsenäisesti, "sai valita itse", "en antanut heidän vaikut-

taa, päätin itse". Kuinka itsenäisiä nämä valinnat sitten todellisuudessa olivat, subjektiivinen kokemus joka tapauksessa oli tunne omasta valinnasta.

Ammattikoululaisista noin puolet koki vanhempien suhtautuneen sinänsä myönteisesti heidän tekemiinsä valintoihin, mutta jättäneet asian pitkälti nuoren omaan harkintaan ja vastuulle, eivät katsoneet olevan oikeutta siihen puuttua: "Itsehän Sinä sitä työtä teet." Vaikka tämä toisaalta koettiin positiivisena, itsenäisyyttä korostavana seikkana, merkitsi se samalla ehkä turvattomuuden tunnetta ja vähäisempää tukea nuorelle. "Ihan se pelotti", totesi eräs ammattikoulun tyttö.

Erimielisyydet perheissä syntyivät yleensä siten, että vanhemmat toivoivat nuoren hankkivan koulutusta enemmän kuin tämä itse tahtoi, mutta olivat yleensä sittemmin hyväksyneet tilanteen. Eräässä ammattikoululaisen perheessä sen sijaan (yo-tyttö, jolla oli selkeät urasuunnitelmat opettajaopistoon) oli voimakkaasti epäilty nuoren kykyjä selviytyä suunnittelemaansa koulutuksesta.

Lukiolaisten kohdalla vanhempien aktiivinen kiinnostus ja ohjaus oli ilmeisesti merkinnyt paljon nuoren kouluvalinnassa. Tämä todentaa samaa huomiota, josta lukuisat tutkimukset (Kuusinen, 1985; Olkinuora, 1983; Pulkkinen, 1984; Willis, 1984) puhuvat vanhempien ohjauksen ja kulttuurisen sekä kielellisen taustan merkityksestä koulumenestykselle. Kun kodin ohjaus, arvot ja kieli ovat lähellä koulun arvoja ja kieltä, oppilaat menestyvät paremmin koulussa. Voidaan arvioida, että kun haastatelluista valtaosa oli alunperin mennyt lukioon, lukion kävivät loppuun ne oppilaat, joiden koulunkäyntiä koti aktiivisesti seurasi ja tuki. Ammattikoululaisten vanhemmat eivät niin usein arvostaneet juuri koulun ja opiskelun merkitystä elämässä vaan katsoivat voitavan selviytyä hyvin muutenkin.

Seuraavaksi kysyttiinkin, minkälaisina nuoret kokivat vanhempiensa odotukset.

"Mitä arvelet vanhempiesi odottavan Sinulta tulevaisuudessa (työn, koulutuksen, menestymisen, varallisuuden, perheen jne. suhteen)?"

Nuoret toivat esille, että useimmiten vanhempien odotukset olivat tavanomaiseen elämään liittyviä, kohtuullisia tai peräti vaatimattomia toiveita siitä, että nuori itsenäistyisi, huolehtisi omasta toimeentulostaan, hankkisi ammatin ja työn jossa viihtyy, perustaisi perheen ja olisi tyytyväinen tai onnellinen elämässään sekä eläisi "kunnollista" ja "rehellistä" elämää. Kodeissa toivottiin, että nuoren elämä olisi helpompaa (vähemmän raskasta juuri työelämässä) kuin vanhemmilla oli ollut.

Vanhempien delegaatioita, "päästä elämässä eteenpäin", "että musta tulisi jotakin hienoa", "isällä tuntuu olevan toive, että nousisin askelta korkeammalle kuin hän", "haluavat lapsista parempaa mitä itse on, lukea pitemmälle" esitti kokeneensa 9/40 oppilasta (joista seitsemän lukiolaisia). Hyvän koulutuksen merkitystä kertoi tässä yhteydessä 10/40 oppilasta (joista seitsemän lukiolaisia) kotona korostetun. 6/40 oppilasta nimenomaan ilmaisi, että vanhemmilla ei ollut "erityisiä kunnianhimoja". Mainittakoon, että kahden ammattikoulun tytön perheessä oli esitetty toive hyvästä aviomiehestä, kauniista kodista ja varakkuudesta.

Kaikenkaikkiaan nuoret eivät yleensä kokeneet vanhempien vaativan heiltä liikaa. Rasitteina ei vanhempien odotuksia koettu, vaan toiveina hyvästä elämästä. Tyttöjen ja poikien välillä ei näissä vastauksissa juuri tullut esille eroja.

Kasvatuksellisesta näkökulmasta moraalien kehitykseen haluttiin selvittää nuorten arviota siitä, minkälaisia periaatteita kodeissa oltiin koettu opetetun niin käytännön (aikusten esimerkki) kuin kielellisellä tasolla (ohjeet, neuvot, käytössä olleet sanonnat jne.). Kuinka paljon nuoret olivat halunneet saamaansa ohjausta omaksua? Oliko pyritty itsenäiseen arvojen pohdintaan? Kysyttiin:

"Mitä yleensä koet vanhempiesi tahtoneen opettaa sinulle työnteosta ja elämästä? Miksi työtä pitää tehdä, vai olisiko parempi ettei tarvitsisi, pääsisi helpolla?"

Kysymys oli monille vaikea, aihetta oli mietittävä pitkään. Kaikki oppilaat eivät tässä yhteydessä osanneet esittää mitään käsitystä asiasta. Ammattikoulun tytöt olivat tässä

asiassa niukimpia. Taulukko 25 ilmaisee, minkälaisia mainintoja esitettiin.

TAULUKKO 25. Vanhempien ohjeet työnteosta.

	Ammattikoulu		Lukio		Yht.
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
työ on/työssä pitää	fr	fr	fr	fr	fr
tehtävä kunnolla ja loppuun asti minkä on aloittanut	2	7	4	5	18
työ on elämän perusehto	0	3	4	4	11
rehellisyys, vastuu, ahkeruus	1	0	2	3	6
kaikki työ on arvokasta	1	0	3	1	5
hyvä jos pääsee helpolla	0	2	1	1	4
hyvä jos pitää/viihtyy	1	0	2	0	3
tärkeää yrittää parhaansa	0	0	2	0	2
Mainintoja yhteensä	5	12	18	14	49
(ei osaa sanoa	5	0	0	0	5)

Työn tärkeyttä oli perheissä pidetty itsestäänselvyyttenä ja korostettu kunnolla ja loppuun asti tekemistä. Vanhempien oman esimerkin mainitsi seitsemän oppilasta; paljon töitä tekevä vanhempi antoi kuvan työn tärkeydestä ja arvosta. Työn helppoutta, mukavuutta ym. mielihyväarvoja ei ilmaistu juuri-kaan halutun korostaa, vaan pikemmin ahkeraa ja tunnollista työmoraalia.

6.6.2. Nuorten ja vanhempien ristiriidat sekä päätöksenteko

Nuorten väitettyä konformistisuutta suhteessa vanhempien arvoihin tutkittiin vielä kysymällä ristiriitoja ja erimielisyyksiä yleensä vanhempien kanssa kysymällä :

"Minkälaiset asiat aiheuttavat eniten erimielisyyksiä Sinun ja vanhempiesi välillä?"

Taulukko 26 esittää koettujen erimielisyyksien laadun.

TAULUKKO 26. Nuorten erimielisyydet vanhempien kanssa.

	Ammattikoulu				Lukio					
	Tyttöt		Pojat		Tyttöt		Pojat		Yht.	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
ei erimielis. on erimielis.	3	30	6	60	5	50	4	40	18	45
pikkuasioista suuria käytänn. erimielis.	5	50	0	0	3	30	0	0	8	20
suuria periaatt. erimielis.	1	10	2	20	0	0	6	60	9	17,5
Yht.	10	100	10	100	10	100	12	100	42	100

Erimielisyyksien esiintymisestä lähes puolet oppilaista, 45 % (18/40) kertoi, ettei mainittavia erimielisyyksiä vanhempien kanssa ollut. Pikkuasioista syntyviä harmittomia erimielisyyksiä kertoi olevan 20 % oppilaista (8/40). Suurempia käytännöllisiä erimielisyyksiä ilmaisi kotona olevan yhdeksän oppilasta ja vakavista periaatteellisista ristiriidoista kertoi seitsemän oppilasta. Heistä kaksi sanoi erimielisyyksien estävän kaiken keskustelun kotona, kaksi arvioi vanhempiensa olevan "vanhanaikaisia" ja yhden kotona oli kiistaa politiikasta. Muutama mainitsi murrosiän kuohuntojen jälkeen tilanteen rauhoittuneen.

Samanmielisyydestä vanhempien kanssa eräs ammattikoulun poika mietti: "Kyllä se (... arvojärjestys ...) mulla nyt erilainen on, mutta mä uskon että aina kun tulee vanhemmaksi, niin se tulee samanlaisemmaksi, aina tulee erilainen näkökantta, rupee kunnioittaan oikeita asioita. Kyllähän ne (... vanhemmat ...) periaatteessa oikeassa on."

Erimielisyydet pikkuasioissa olivat sellaisia käytännön asioita, joista nuoren mielestä kummemmin ei haittaa ollut, ne eivät vaikeuttaneet keskinäisiä suhteita. Eräs ammattikoulun tyttö arvioi: "kai niitä (... erimielisyyksiä ...) joskus aina on, ei tärkeitä, ei periaatteellisia. Tuntuu että aika samalla tavalla ajattelen kuin äiti. Pienestä on tottunu ajatteleen, että se on oikein ku äiti opettaa. Tietysti on omat mielipiteet."

Suuremmissa käytännön erimielisyyksissä oli yleensä kyse nuorten osallistumisesta kotitöihin, "menemisistä", TV:n kat-

selusta sekä läksyjienluvun määrästä. Eräs ammattikoulun poika valitti: "ei me koskaan asioista mitään keskustella; kun ne on kotona niin minä en oo kotona ja päinvastoin. Ei voi olla puolta tuntia samassa huoneessa, tulee riita äidin kanssa, se alkaa nalkuttaa kaikesta, ei sitä jaksu kuunnella. Me ollaan liian samanlaisia, siksi tulee aina riitaa. Mutta ei enää ole riitoja koulunkäynnistä; mä oon tehny kantani niille selväksi ja ne on uskonu."

Periaatteellisia erimielisyyksiä kerrottiin olevan maailmankatsomuksen, elämäntavan sekä rahan ja seurustelun suhteen. Eräs ammattikoulun tyttö sanoo: "äidin poikaystäväihanne on tohtorismies, rikas ja komea. Minä haluan, että se on rehellinen, kunnollinen, tykkää musta ja minä siitä." Ja toinen: "Äiti on liian alistuvainen, itse en haluaisi olla sellainen." Ammattikoulun poika sanoo: "ei paljon mistään, ei ole riitoja, mutta ei olla paljon yhdessä. Itsellä on aika erilaiset mielipiteet, kaupunkilaiset."

Eri oppilasryhmien välillä ei suuria eroja ilmennyt. Lukion pojilla (6/10) oli eniten isompia käytännön erimielisyyksiä vanhempien kanssa, ammattikoulun tytöillä (5/10) eniten kiistoja pikkuasioista. Valtaosa oppilaista, 65 % (26/40) koki olevansa pitkälti samaa mieltä asioista vanhempiensa kanssa ja voivansa hyväksyä heidän mielipiteensä ja ajatustapansa. Vain pieni osa haastateltavien joukosta, 17,5 % (7/40), koki mitään maailmankatsomuksellista, aatteellista jne. eroavuutta omien ja vanhempiensa näkemysten välillä.

Tässä kohden tuntuivat todentuvan väitteet nuorten muutumisesta vanhempiensa arvoihin. Erityistä sukupolvien välistä kuilua, ristiriitaa tai tarvetta muutokseen ei tuotu esille. Murrosiän kuohunnat olivat jo takanapäin, elettiin seestyneen nuoruuden aikaa. Nuoret vaikuttivat olevan "sopeutuneita", sisäistäneet vanhempiensa arvot.

Nuorten omaa ajattelua kysyttiin:

"Haluatko yleensä itse päättää asioistasi, vai kysytkö mielelläsi neuvoa muilta? Keneltä?"

Päätöksenteon itsenäisyydestä keskusteltaessa puolet kaikista oppilaista arvioi päättävänsä omat asiansa yleensä itse.

14/40 oppilasta sanoi kysyvänsä mielellään tai usein toisten (perheenjäsenten, ystävien) mielipidettä ja tekevänsä ratkaisunsa sen jälkeen itse. Vain yksi oppilas valitti vanhempien puuttuvan hänen asioihinsa liikaa (taulukko 27).

TAULUKKO 27. Päätöksenteon koettu itsenäisyys.

	Ammattikoulu				Lukio				Yht.	
	Tytöt		Pojat		Tytöt		Pojat			
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
päätökset										
päättää itse	5	50	7	70	2	20	6	60	20	50
kysyy muiden mielipidettä	4	40	1	10	8	80	1	10	14	35
vanhemmat puuttuvat liikaa	1	10	0	0	0	0	0	0	1	2,5
vastaus puuttuu	0	0	2	20	0	0	3	30	5	12,5
Yht.	10	100	10	100	10	100	10	100	40	100

Tässä asiassa ilmeni eroja tyttöjen ja poikien välillä. Kun poikien kohdalla ammattikoulussa 70 % ja lukiossa 60 % arvioi päättävänsä asiansa itse, kysymättä muiden mielipidettä, oli tyttöjen kohdalla tilanne 50 % ja 20 %. Molempien koulujen pojat pitivät itsestäänselvänä sitä, että päätökset tehdään itse. Lukion tytöt näyttivät kaikkein vähiten (2/10 tyttöä) tekevän yksin päätöksiä. Molempien koulujen tytöille näytti olevan luonnollista kysyä ja ottaa huomioon toisten mielipiteitä omissa asioissaan ja tehdä päätöksensä sen jälkeen, ikäänkuin laajemmalla pohjalta.

Perinteiset mies- ja naisroolit tulevat tässä esille. Näyttää olevan niin, että toiset pääsevät vaikuttamaan tyttöjen valintoihin ainakin tietoisella tasolla enemmän kuin poikien valintoihin. Tytöt vaikuttivat olevan ratkaisuihinsa poikia epävarmempia, epäitsenäisempiä ja vähemmän itseensä luottavia. Tämänsuuntaista tendenssiä tulee esille monissa kohdin haastattelua.

6.6.3. Yhteenveto: "Kyllähän ne vanhemmat periaatteessa oikeudessa on."

Nuorten asenteita ja arvoja suhteessa edelliseen sukupolveen tutkittaessa tämä aineisto antoi kuvan, että nuoret olivat yksimielisiä vanhempiensa kanssa elämän perusarvoista. On väitetty, että tällainen asetelma ei olisi hyvä, vaan viittäisi nuorten kyvyttömyyteen ja haluttomuuteen ajatella itse. Kyse lienee osaltaan arvojen sisällöstä. Jos katsotaan edellisen sukupolven arvojen olevan jollakin tapaa huonoja tai välttämättömiä muuttaa, asiantila on huono. Jos taas arvioidaan yhteiskunnassa olevan kaikki hyvin, täytynee tätä nuorten ja heidän vanhempiensa "konsensusta" pitää onnistuneen rauhantilan osoituksena.

Nuoruusikään kuitenkin kuuluu tendenssi muodostaa itse omat arvonsa (Erikson, 1962; Kaplan, 1986). Tässä aineistossa tällainen tendenssi oli pieni. Nuoret tosin kertoivat tekevänsä ratkaisunsa itse, mutta päädytty oli vanhempien arvojen kanssa samansuuntaisiin. Esille ei tuotu spontaanisti arvojen syvempää, henkilökohtaista pohdintaa. Suhde itsenäiseen ajatteluun vaikutti hieman pintapuoliselta. Kuitenkin yleinen havainto nuorisotutkimuksissa on, että valtaosa nuorista omaksuu vanhempiensa arvot.

Pyrkiessään huomioimaan toisten mielipiteitä perinteisen naisroolin mukaisesti tyttöjen älyllisistä, tiedollisista ja taidollisista resursseista ei liene niiden tasoa vastaavaa hyötyä elämänsuunnittelussa ja arvovalinnoissa, jos niitä ei sosiaalisten ja psyykkisten tekijöiden (asenteet, sukupuoli-roolit, kasvatus, omanarvontunto, itsenäisyys jne.) johdosta pystytä käyttämään. (Vrt. esim. Koskinen & Ahonen, 1991) Ammattikoulun tytöt ilmaisivat suurempaa itseohjautuvuutta kuin lukion tytöt. Ehkä suurempaa aikuisuuden ja itsenäisyyden tunnetta tuotti osaltaan se, että suuri osa heistä oli jo ollut työelämässä ja muussakin koulutuksessa. Hehän olivat myös keskimäärin 1v 4kk vanhempia kuin lukion tytöt. Ammattikoulun tytöt toivat esille enemmän riippumattomuutta ja vähäisempää sitoutuneisuutta vanhempiin tai muihin läheisiin ihmisiin. Heitä vanhemmat myös vähemmän ohjasivat valinnoissa. Samalla he ilmaisivat myös tiettyä turvattomuutta tässä tilanteessa.

Naistutkimus (Suomessa mm. Auvinen, 1979; Hassi, 1987; Eskola ym., 1979) puhuu tyttöjen/naisten heikommasta omanarvontunnosta suhteessa omiin valintoihin. Myös tilastotiedot osoittavat koulutuksen ja työmarkkinoiden arvostetumman osan olevan miesten hallussa (mm. Alanen ym., 1983; Anttalainen, 1980). French (1986) taas puolustaa moraalisesta näkökulmasta feminiinisiä ominaisuuksia ottaa huomioon toisten mielipiteet, näkemykset ja tarpeet ja olla "sitoutunut", siis vähemmän riippumaton, vähemmän autonominen suhteessa lähellä oleviin ihmisiin vastavuoroisessa tukemisen ja hoivaamisen yhteisymmärryksessä. Kohlberg (1969) puolestaan korostaa autonomisuuden merkitystä moraalin lähteenä liitettynä altruistisiin pyrkimyksiin.

6.7. Velvollisuus, vapaus ja moraalisen tason arviointi

Haluttiin syventää sitä kuvaa nuorten arvoista ja asenteista, joka oli syntynyt kysymällä heidän konkreettiseen elämänpiiriinsä liittyviä valintoja ja arvoarvostelmia. Aikaisempaa yleisemmällä ja laajemmalla tasolla pyydettiin haastateltavia määrittelemään käsitteet **velvollisuus ja vapaus**, joiden katsottiin olevan yhteydessä teemaihin työ, inhimillinen toiminta ja moraalit. Näin pyrittiin tarkentamaan kuvaa nuorten moraalisen arvioinnin laadusta sekä moraalisen kehityksen tasosta käyttäen apuna L.Kohlbergin moraalikehityksen teoriaa.

6.7.1. Kohlbergin moraaliteorian sovellutus: mittarin kehittäminen moraalitason arviointiin vapaus- ja velvollisuus-käsitteiden avulla

Kohlbergin (1969, 1983) teoriaa moraalisesta kehityksestä sovellettiin analysoitaessa vastauksia kysymyksiin velvollisuudesta ja vapaudesta. Kohlbergin asteikko moraalisten arvioiden luokitukselta kehitystasoihin on esitetty luvussa 4.2.

Kohlbergin kehitystasoluokitus, jossa perusdimensioina ovat autoritäärisyys - autonomia sekä egoismi - altruismi, antaa käyttökelpoisen perustan analysoida tätä osaa haastattelumateriaalista. Kohlbergin mukaan mahdollista on analysoida moraalinen kehitystaso ihmisten erilaisista, eri yhteyksissä tuottamista lausunnoista ja mielipiteistä, ei vain alkuperäisen testimittarin, 10 dilemman, mukaisella ongelmanasettelulla.

Velvollisuus- ja vapaus - käsitteet, joita oppilailta kysyttiin erikseen, vaikutti mielekkäältä yhdistää analyysissä. Kohlbergin luokitusta käytettiin tulkinnessa seuraavan, tutkijan tätä aineistoa varten muokkaaman "mittarin" mukaisesti:

Taso 1. Tottelevaisuusmoraalin arvioitiin olevan kysymyksessä silloin, kun nuori ei kyennyt määrittelemään käsitteitä millään tavalla tai tyytyi toteamaan, että velvollisuus on jotakin ulkopuolelta määrättyä ikävää ja pakollista ja että hänellä itsellään ei velvollisuuksia ole. Vapaudesta sanottiin vain,

että "saa tehdä mitä haluaa". Tässä katsottiin olevan autoritäärinen perusvire, ajateltiin ilmaisevan kehittyneempää tasoa sanoa: "voi tehdä/pystyy tekemään ...". Toiveena tällä tasolla oli rajoittamaton vapaus, jonka sisältöä tosin ei kyetty ilmaisemaan. Toisten ihmisten oikeuksista/vapaudesta ei mainittu mitään.

Taso 2. Oman edun moraalin arvioitiin olevan kyseessä kun nuori ilmaisi velvollisuuden olevan jotain sellaista, minkä noudattamatta jättämisestä koituu itselle ikävyyksiä; esimerkiksi joutuu vankilaan, jos rikkoo lakia. Velvollisuuksien lähteen katsottiin olevan itsen ulkopuolella ja luonteeltaan ikävää. Vapaus määriteltiin kuten tasolla 1.

Taso 3. Miellyttämismoraalin arvioitiin olevan kysymyksessä silloin, kun nuori katsoi velvollisuuden olevan sellaista vähän ikävää, pakkoa, mikä vain kuuluu ihmisen elämään. Velvollisuudet ovat syntyneet ikäänkuin itsekseen aikojen kuluessa. Velvollisuuden lähde on jossakin itsen ulkopuolella (lait, vanhemmat, koulu) ja niitä ilman kaikki menisi sekaisin. Tällä tasolla huomioitiin toisten ihmisten olemassaoloa tyyliin "kaveria täytyy joskus jelpata". Vapaus on sitä, että "saa tehdä mitä itse haluaa, kunhan huomioi toisiakin". Täydellistä vapautta ei pidetty toivottavana, koska silloin "mikään ei toimi".

Taso 4. Auktoriteettimoraalin katsottiin olevan kyseessä, kun nuori painotti selkeästi yhteiskunnan säätämiä lakeja, normeja jne. tai Jumalan käskyjä sellaisina, joita kuuluu noudattaa, "jotta järjestys säilyy". "Velvollisuudet pitää hoitaa", vaikka ne ikäviltä tuntuisivatkin. Velvollisuuden lähteinä nähtiin yksinomaan itsen ulkopuolella olevia tekijöitä, yhteiskunta, lait, uskonto, vanhemmat, kasvatus, koulu. Tällä tasolla ensimmäisen kerran tuotiin esille, että toisillakin ihmisillä on oikeuksia. Vapaus nähtiin edelleen rajoitusten puuttumisena ja todettiin, että itsellä ei varsinaisesti rajoituksia ole. - "Suomi on vapaa maa."

Taso 5. Sopimusmoraalin katsottiin olevan kyseessä, kun vastauksessa painotettiin paitsi yhteiskunnan, lakien, sopimusten yms. tahoa, myös omaa vapaaehtoista suostumusta näitä sopimuksia noudattamaan. Haluttiin huomioida omasta tahdosta toisten ihmisten oikeudet ja yleiset sopimukset, jotka on tehty sitä varten, että kaikkien oltavat olisivat mahdollisimman

hyvät. Sopimukset nähtiin ihmisten tekeminä tai Jumalalta tul-
leina käskyinä, jotka kuitenkin itse voi mieltää hyviksi ja
tarpeellisiksi. Tällä tasolla velvollisuuksien olemassaoloa
ei pidetty ikävänä, vaan hyvänä ja välttämättömänä kaikkien
edun mukaisena asiana. Vapauden suhteen omassa elämässä näh-
tiin olevan rajoituksia, mutta niitä ei välttämättä pidetty
kielteisinä.

Taso 6. Eettisten periaatteiden taso, autonomia. Tällä tasol-
la nähtiin velvollisuuksien lähteenä olennaisesti oma itse,
omasta eettisestä tajunnasta ja tunnosta tulevat käsitykset
siitä, mitä itsellä omassa elämässä on velvollisuutena. Koros-
tettiin omaa valintaa siten, että yleisesti olemassa olevia
velvollisuuskäsityksiä voidaan rikkoa, sikäli kuin omatunto
harkinnan jälkeen, muut huomioiden, niin sanoo. Esimerkkinä
mm. aseista kieltäytyminen. Korostettiin ihmisyyteen kuuluvaa
auttamisvelvollisuutta ja oman elämän rakentamista sellaisek-
si, että siitä on apua, iloa, hyötyä paitsi itselle, myös
muille. Tällä tasolla puhuttiin useasti maailmanrauhasta,
nälkäänäkevien auttamisesta, joku mainitsi Äiti Teresan. Vel-
vollisuuden katsottiin olevan mahdollista olla ilo ja elämän-
työ. Vapaus katsottiin kyvyksi tehdä omia valintoja, ei rajoi-
tusten puuttumiseksi. Katsottiin, että sitoutuminen johonkin
vaativaan voi olla vapautta, oma eettinen valinta.

Kohlbergin (1969) mukaan ihmisen on mahdollista esittää
yksi tai enintään kaksi tasoa ylempiä moraalikäsityksiä, kuin
hän tavanomaisesti elämäntilanteissaan käyttää. Joka tilan-
teessa ei käytetä omaa korkeinta tasoa. Käytännön tasolla rat-
kaiseva on käsitys jonkin moraaliperiaatteen paremmuudesta
verrattuna toisiin sekä tilanteessa itselle koettu helppous,
jolloin käytetyin taso on se, jota pidetään sekä parhaimpana
että itselle helpoimpana käyttää. Toisaalta ihmisen on mahdo-
ntonta esittää enempää kuin yksi tai kaksi tasoa omaa tasoaan
korkeampia käsityksiä, koska hän ei kehityksensä puitteissa
pysty niitä ymmärtämään eikä siten myöskään verbalisoimaan.

6.7.2. Mittarin reliabiliteetti

Analyysissä tuli eteen monia ongelmia. Vastauksista oli monesti hankala vetää yksiselitteistä tulkintaa. Pyydetty käsitteenmäärittely on teoreettisempaa, kuin jos tehtävänä olisi ollut joitakin "käytännöllisempiä" ongelmanratkaisutilanteita, kuten Kohlbergin (1969) dilemmat. Kuinka paljon oppilaiden lausumat vastasivat heidän omaa todellisuuttaan, kuinka paljon sitä, mitä ympäristön (s.o. koulun, vanhempien, yleensä aikuisten) koettiin odottavan? Haastattelun suorittaminen nimenaan koulun tiloissa saattoi muokata vastauksia opettajien odotusten suuntaan. Myös oppilaskohtaiset erot valmiudessa verbaaliseen ilmaisuun vaikuttavat luultavasti tulokseen.

Koska tutkimustyö oli välillä vuosikausia keskeytyksissä, on olemassa tutkijan tekemänä kaksi eri aikana tehtyä luokitusta tästä materiaalista samalla mittarilla. Ensimmäinen on v:ltä 1982 ja toinen v:ltä 1990. Näiden luokitusten keskinäinen korrelaatio on lähes 1, kuten ilmenee taulukosta LI (Liite 2.). Tulosten analyysissä on seuraavassa käytetty v.1990 tehtyä luokitusta. - Tutkijan ennakkokäsitysten pelättiin voivan toimia virhelähteenä hänen ollessaan arviointeja tehdessään tietoinen siitä, mistä oppilasryhmästä (ja ensimmäisellä kerralla myös, kenestä oppilaasta) oli kysymys. Lievää tendenssiä suurempaan "ankaruuteen" arvioinnissa ilmenee varhemmin tehdyssä arvioinnissa, erityisesti ammattikoulun poikien kohdalla. Eroa oli neljän oppilaan kohdalla yhden tason verran alempaan suuntaan. Kuitenkin kahden arviointikerran suuri korrelaatio viittaa siihen, ettei tämän virhelähteen vaikutus ollut merkittävä.

Kehitetyn mittarin reliabiliteetin testaamiseksi sama materiaali, siis vastaukset vapaus- ja velvollisuus-kysymyksiin, annettiin arvioitavaksi myös toiselle tutkijalle. Kontrolliarvioijana toimi sosiaalityöntekijänä työskentelevä yhteiskuntatieteilijä, hum.kand. Lea Linna. Käytettävissään hänellä oli ainoastaan tämä osa vastausmateriaalista sekä edellä esitetyt arviointikriteerit. Oppilaiden taustatietoja (koulu, sukupuoli) hänellä ei ollut käytettävissään.

Kontrolliarvioijan kommentit arviointitehtävästä olivat, että arviointi oli vaikeaa. Työtä olisi tuntunut helpottavan

tieto, mistä koulusta ja kumpaa sukupuolta kukin oppilas oli. Nämä tiedot olisivat siis antaneet taustaa, jolta pohjalta arvioijan ennakkokäsitykset mahdollisesti olisivat päässeet vaikuttamaan arviointeihin. Arviointia olisi tuntunut helpottavan myös tieto oppilaan muista vastauksista ja käsityksistä. Oli siis tuntunut vaikealta tarkastella vastauksia irrallaan muusta yhteydestä. - Myös oli syntynyt tendenssiä arvioida vastauksia mahdollisimman positiivisesti, mahdollisimman korkealle tasolle. Tuntuu helposti "moraalittomalta" arvioida ihmisiä melko alhaiselle moraalin kehitystasolle.

Arvioinnin moraalisuus olikin yksi tutkimuksen ongelma: onko tutkijalla moraalista oikeutta arvioida vain kerran tapaamiensa ihmisten moraalista tasoa korkeaksi tai alemmaksi? Puolustuksena toiminee, että työkaluna oli tieteellinen perusta, tutkimustyön objektiivisuuspyrkimys sekä eräänlainen kasvatus tulosten psykososiaalinen diagnosointi-tehtävä, ei yksittäisten henkilöiden arvostelu.

Tutkijan arvioinnin ja kontrolliarvioinnin korrelaatio oli 0.65 ($p < .001$), joten mittarin reliabiliteettia voidaan pitää kohtalaisen hyvänä näin pienessä aineistossa. Vaikka kontrolliarvioijan oma tuntuma oli pyrkimys arvioida oppilaita mahdollisimman positiivisesti, toteutti hän arviointinsa kuitenkin "ankarammin" kuin tutkimuksen tekijä. (Liite 2.)

Yleislinja kahden arvioinnin yhtäpitävyydestä oli, että 34/40 oppilaan kohdalla (85 %) arvioitu taso oli joko sama tai poikkesi yhden tason verran jompaankumpaan suuntaan. Huomattavin ero arvioinneissa tapahtui kahden ammattikoululaisen pojan kohdalla, kun tutkija arvioi heidät moraalitasolle 5 ja kontrolliarvioija tasolle 1. Eroa selittää se, että näiden kahden pojan vastaukset vapaus- ja velvollisuus- kysymyksiin olivat kovin moniselitteisiä. Erityisesti toisen näistä nuorukaisista ilmeinen sarkasmi ja oppositioasenne auktoriteetteja kohtaan oli omiaan peittämään alleen hänen monissa muissa yhteyksissä esille tuomansa kehittyneet ajatukset ja pohdinnat. Näin pienessä aineistossa yhdenkin koehenkilön erilainen asenne heijastuu kokonaistulokseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kuitenkin mahdollisuus yksilökohtaiseen tulkintaan, mikä luonnollisesti on huomioitava myös virhelähteenä.

Lukiolaisten kohdalla kahden arvioijan erot olivat pie-

nimmillään, enintään yhden tason eroja syntyi. Tässä voidaan pohtia vanhaa problematiikkaa akateemisen opettajan/tutkijan ja korkeammalla kouluasteella opiskelevan yhteisestä kielestä, joka luo yhteisymmärrystä. Toisaalta niin Kohlbergin kuin Rauhankin teorioiden kautta ajateltuna mahdollista on olla kyse aidosta todellisuuden heijastumasta.

6.7.3. Vapaus- ja velvollisuus-käsitteiden vastausten analyysi ja luokittelu moraalitasoille

Kysymykset vapaudesta ja velvollisuudesta olivat vaikeita valtaosalle oppilaista. Koululaiset eivät näyttäneet olevan tottuneita määrittelemään käsitteitä. Apukysymyksiä tarvittiin ja käytettiin. Joillekin oppilaille tuotti huomattavia vaikeuksia ilmaista erityisesti velvollisuus-käsitteestä yhtään mitään. Ilmeisesti näitä kysymyksiä ei oltu mietitty. Ongelmana saattoi myös olla vaikeus soveltaa omaan elämään näiden käsitteiden alaa, joka aikuisemman kokemusmaailmassa on monin verroin laajempi ja konkreettisempi kuin koululaisena vielä joudutaan kohtaamaan. - Toisaalta arvojen pohtimisen pitäisi erityisesti kuulua tähän ikävaiheeseen (vrt. esim. Erikson, 1962; Kaplan 1986). Lisäksi haastateltavat olivat iältään siinä vaiheessa, jossa moraalinen kehitys pääpiirteissään on jo tapahtunut. Kohlbergin (1969) mukaan tämä kehitysprosessi päättyy puolella ihmisistä n. 16 vuoden iässä ja jatkuu puolella ihmisistä 25 vuoden ikään.

Taulukoissa 28 ja 29 on esitetty haastateltujen jakautuminen moraalitasoille edellä esitellyn mittarin perusteella. Kuten mainittiin, arvioinnin suoritti sekä tutkija että kontrolliarvioija. Lisäksi taulukossa L1 (Liite 2) ilmenee yksittäisten oppilaiden sijoittuminen asteikolle kullakin arviointikerralla.

TAULUKKO 28. Nuorten moraalitason arviointi velvollisuus- ja vapauskäsitteiden määrittelyn perusteella. Tutkijan arviointi.

Moraalitaso	Ammattikoulu		Lukio		Yht.	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Yht.	
	fr	%	fr	%	fr	%
1. Tottelevaisuusmor.	0	0	0	0	0	0
2. Oman edun moraaali	2	20	3	30	0	0
3. Miellyttämismor.	0	0	2	20	2	20
4. Auktoriteettimor.	4	40	2	20	3	30
5. Sopimusmoraali	4	40	2	20	5	50
6. Autonomia	0	0	1	10	2	20
Yht.	10	100	10	100	10	100

TAULUKKO 28. Nuorten moraalitason arviointi velvollisuus- ja vapauskäsitteiden määrittelyn perusteella. Kontrolliarviointi.

Moraalitaso	Ammattikoulu		Lukio		Yht.	
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Yht.	
	fr	%	fr	%	fr	%
1. Tottelevaisuusmor.	3	30	5	50	0	0
2. Oman edun moraaali	0	0	0	0	0	0
3. Miellyttämismor.	2	20	2	20	1	10
4. Auktoriteettimor.	3	30	1	10	5	50
5. Sopimusmoraali	2	20	2	20	4	40
6. Autonomia	0	0	0	0	1	10
Yht.	10	100	10	100	10	100

Vastausten jakautuminen eri moraalitasoille noudattaa pääpiirteissään Kohlbergin (1969) esittämiä transkulturaalisten tutkimusten tuloksia siten, että aikuisten ihmisten yleisin käytössä oleva moraalitaso ilmeisesti on taso 4 ja myös taso 3. Tässä aineistossa ja muodostetun mittarin mukaan haastatellun joukon keskiarvo moraaaliasteikolla 1 - 6 oli 4,2 (haj. 1,24) ja kontrolliarvioinnissa 3,55 (haj. 1,55) (liite 2). Tutkijan arvioinnissa oppilaista 35 % (14/40) sijoittui tasolle 5, joka perustaltaan kuuluu periaatteiden tasolle, mitä lienee pidettävä korkeana tuloksena.

Erityisesti oli analyysissa vaikeata erotella vastauksia tasoihin 4 ja 5. Vastaukset olivat monta kertaa hyvin samankaltaisia. Kriteerinä tasolle 5 pidettiin olennaisesti sitä, ilmaisiko nuori velvollisuuden voivan olla lähtöisin myös

omasta itsestä, mukautumisesta joihinkin olemassaoleviin normeihin omasta tahdosta ja harkinnasta.

Kontrolliarvioinnissa 22,5 % oppilaista sijoittui asteikon alimmalle tasolle, kun taas tutkijan arvioinnissa yhtäkään oppilasta ei luokiteltu tälle tasolle. Ylimmälle tasolle kontrolliarvioinnissa sijoittui vain 2,5 % oppilaista ja tutkijan arvioinneissa 12,5 %.

Tilastollisesti merkitseviä eroja ei tullut esille oppilasryhmien välillä verrattaessa kunkin ryhmän jakaumia toisiinsa. Mutta verrattaessa koko ammattikoululaisten ryhmää koko lukiolaisten ryhmään, syntyi tutkijan arvioinnissa tilastollisesti melkein merkitsevä ero ammattikoululaisten ja lukiolaisten välille ($t=-2,12$, $df=38$, $p<.05$) sekä kontrolliarvioinnissa tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($t=-3,46$, $df=38$, $p<.001$) siten, että lukiolaiset sijoittuivat korkeammille moraalitasoille.

Verrattaessa molempien tyttöjen ryhmän eroja tutkijan arviossa ei syntynyt tilastollisesti merkitsevää eroa ($t=-1$, $df=18$, $p=.331$), mutta kontrolliarvioinnissa ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($t=-2,19$, $df=18$, $p<.05$) lukiolaisten tyttöjen sijoittuessa korkeammille tasoille. Vastaavasti tarkasteltaessa poikien ryhmiä keskenään ero tutkijan arviossa oli tilastollisesti merkityksetön ($t=-1,89$, $df=18$, $p=.075$), mutta kontrolliarvioinnissa tilastollisesti melkein merkitsevä ($t=-2,62$, $df=18$, $p<.05$) lukion poikien sijoittuessa korkeammille tasoille.

Aineisto on pieni ja tilastollisesti yleistettäviä johtopäätöksiä ei siten voida vetää. Tätä ei voitukaan ottaa päämääräksi pienillä resursseilla tehtävässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Koska haastatellut jakaantuvat 10 oppilaan ryhmiin, on yksittäisen oppilaan merkitys ryhmässään suuri. Jonkinlaisia viitteitä aineistosta silti voitaneen katsoa saatavan.

Kontrolliarvioinnissa tuli viitteitä ammattikoululaisten sijoittumisesta luokituksen alemmille tasoille. Vaikka arvioija koki itsellään tendenssiä arvioida mahdollisimman positii-visesti, syntyi eri oppilasryhmien välille kuitenkin isommat erot kuin tutkijan arvioinnissa. Molemmissa arvioinneissa voidaan katsoa ilmenevän viitteitä lukiolaisten kehittyneemmästä moraalitasosta. Lisäksi kontrolliarvioinnissa ammattikoulun

tytöt arvioitiin ammattikoulun poikia kehittyneemmiksi. Toistettakoon vielä, että arvioija ei ollut tietoinen siitä, mistä koulusta ja kumpaa sukupuolta kukin oppilas oli.

Tulokset viittaavat siis siihen, että koulujen välinen ero moraalikehityksessä olisi lukion hyväksi. Kohlberg (1969) esittää moraalista kehitystä tukevin seikkoina mm. kognitiivisen kehityksen, kasvatuksen, kodin sosioekonomisen tason, sekä muut sosiaaliset ja kulturaaliset tekijät. Yhteiskunnassa alemmat sosiaaliluokat eivät voi tuntea yhtä paljon mahdollisuuksia valtaan ja vastuullisuuteen esim. hallituksen ja talouden instituutioiden suhteen kuin keski- ja ylempi luokka. Lapsi tai nuori näkee lain ja talouden erilaisesta perspektiivistä riippuen siitä, kokeeko hän potentiaalista mahdollisuutta osallistua sosiaalisen järjestyksen luomiseen vai ei.

Tässä tutkimusaineistossa lukiolaiset olivat lähtöisin paremman sosioekonomisen taustan kodeista. Loogista on, että suomalainen ylempään sosiaaliluokan kodista tuleva lukiolainen, erityisesti poika kokee itselleen eniten mahdollisuuksia vaikuttaa sekä henkilökohtaiseen elämäänsä, lähiympäristöönsä että yhteiskuntaan ja maailmaan laajemmaltikin ja siten kehittyy ja kiinnostuu arvioimaan asioita laajemmalta kannalta ja itenäisemmin, samalla ehkä myös altruistisemmin. Sama tendenssi ilmeni myös oppilaiden ammatinvalinta- ja urasuunnitelmia sekä tulevaisuudennäkymiä yleensä tarkasteltaessa. Ammattikoululainen poika näytti suhtautuvan elämäänsä kaikkein suppeimmasta ja konkreettisimmasta näkökulmasta huomioiden lähinnä omia henkilökohtaisia tarpeitaan sekä mahdollisuuksiaan, joiden ei yhteiskunnassa katso olevan kovin laajat tai monipuoliset. Ammattikoululainen tyttökin ei katso mahdollisuuksiaan suuriksi, mutta suuntautui enemmän myös toisten hyvinvoinnista huolehtimiseen naisroolin mukaisesti.

Koulumuodon merkitys, koulun opetuksen ja hengen painottuminen laajempiin tai suppeampiin näkökulmiin opetuksessa (käytännöllisiin, konkreettisiin vs. yleissivistäviin, teoreettisiin) ja koulun vastuu on merkityksellinen oppilaiden moraalisen kehityksen kannalta. Koulu osaltaan antaa enemmän tai vähemmän rakennuspuuta oppilaiden kehitykselle joko avartaen tai rajoittaen tajunnallisen horisonttibaasiksen (L. Rauhala, 1974, 1976) rakentumista.

7. POHDINTA: TYÖN MERKITYS NUORILLE, ARVOT JA MORAALI

7.1. Metodologista arviointia

1980-luvun alussa kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät alkoivat uudelleen saada arvostusta tieteellisenä menetelmänä Suomessa. Vielä 1950-luvullahan yksilöhaastattelut ja case study-tyyppiset tutkimusmenetelmät olivat tieteellisesti hyväksyttäviä, mutta sen jälkeen voimakkaan empiristisen, tilastollisia menetelmiä korostavan tieteenkäsityksen myötä epätieteelliseksi katsottuja, tulokset yleistettäväksi kelpaamattomia. Nyttämmin kvalitatiivisten menetelmien käyttö on tullut yleiseksi. Tämä työ on tavallaan metodologinen demonstraatio siitä, mitä ongelmia eteen voi tulla ilman yleistynyttä tieteen käytäntöä.

Teemahaastattelumenetelmä sinänsä oli tämänkaltaisessa arvoja selvittelevässä tutkimuksessa mielenkiintoinen, paitsi antoisa myös ongelmallinen. Paljolti vapaamuotoisessa, joskin etukäteen standardisoidussa ja suunnatussa haastattelutilanteessa tuntui siltä, että haastateltavat aidosti ryhtyivät pohtimaan kysytyjä teemoja. Menetelmän etuna oli se, että kukin sai käyttää tarvitsemansa ajan pohdiskeluun sekä ilmaista ajatuksensa omalla "kielellään". Oli myös mahdollista esittää tarkentavia lisäkysymyksiä, jos haastateltava ei aluksi pystynyt orientoitumaan tutkijan esittämään peruskysymykseen. Materiaalia kertyi runsaasti. Myös tuntui, että tutkijan etukäteen muodostamat oletukset ja strukturoidut vastausvaihtoehdot eivät olleet jäykistämässä vastauksia mihinkään kaavaan. Syntyi aineisto, jonka haastateltavat itse autenttisesti tuottivat. Lisäksi tutkimuksen aihepiiri oli sillä tavoin epäintuitiiviksi koettu ja haastateltaville ajankohtainen, että emotionaalista vastarintaa ei ollut havaittavissa.

Aineiston rikkaus koitui myös ongelmaksi. Materiaalia kertyi valtava määrä yhden tutkijan käsiteltäväksi. Sinänsä jo 40 henkilön haastattelu tiiviissä tahdissa oli raskas urakka. Runsaan materiaalin käsittely oli työlästä ja aineistoa muokattiin ja luokiteltiin useaan kertaan, ennenkuin se oli hyvin hahmotettavissa. Saaduista vastauksista muodostettiin luokittelut, joiden pohjalta oli mahdollista tutkia esiintymisfrekvenssejä. Tämä luonnollisesti altistaa tuloksia tutki-

jan arvostuksista ja preferensseistä mahdollisesti syntyville virhetulkinnoille. Tuohon aikaan ei ollut käytettävissä nykyisenkaltaisia tietojenkäsittelyohjelmia pienen aineiston käsittelyyn.

Tilastollisen yleistettävyyden kannalta on selvää, että 40 koehenkilön otoksesta (jossa koehenkilöt vielä jakaantuvat neljään ryhmään) ei voida vetää tilastollisesti merkitseviä johtopäätöksiä. Tulokset onkin katsottava viitteellisiksi huomioiksi siitä, mitä kyseisen aihepiirin sisällä "oli tapahtumassa". Toisaalta tämän tutkimuksen tulokset antavat samankaltaista kuvaa työhön liittyvistä arvoista, kuin ajankohtana ja myöhemmin tehdyt laajemmat kvantitatiivisetkin tutkimukset.

Eriytynen jakso menetelmällisesti tässä tutkimuksessa oli oman mittarin muodostaminen moraalisen kehitystasoarvioinnin suorittamiseksi Kohlbergin (1969, 1983) moraalikehitysteorian pohjalta.

Noin 15 vuotta on kulunut tämän haastatteluaineiston keruusta. Koko 1970-luvun ajan oli julkisessa keskustelussa pohdittu työttömyysongelmaa. 1980-luvun aikana maassamme koettiin ennennäkemätön nousukausi ja elintason kohoaminen, joka 1990-luvun alussa kääntyi romahdusmaiseen laskuun. Yhteiskunnassa on kaivattu ja kuulutettu arvokeskustelua. Siis: mikä on tärkeää, minkälaisia arvoja Suomi haluaa kannattaa yhteisiä asioita hoidettaessa?

Jo aiemmin kysyttiin: tarvitseeko ihminen työtä ja jos, niin mihin? Minkälaisia arvoja ihminen haluaa työn kautta toteuttaa? Tämä tutkimus on osaltaan pyrkinyt etsimään vastauksia tähän problematiikkaan.

7.2. Nuorten arvot ja työ

Työn merkitys. Perusvastaus kysymykseen tämän tutkimuksen pohjalta on, että 1980-luvun alussa suomalainen nuori aikuinen katsoi olennaisesti tarvitsevansa työtä useasta eri syystä. Taloudellinen turvallisuus oli peruslähtökohta, mutta sen jälkeen arvioitiin työn erittäin tärkeäksi merkitykseksi sosiaaliset ja mielenterveydelliset ulottuvuudet, itsensä tarpeelliseksi tunteminen ja mielekkään tekemisen, s.o. itsensä käyttämisen tarve. Nämä ilmaistut tarpeet liittyvät suoraan siihen kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen (Kohlberg, 1969, 1983; Rauhala, 1974, 1976, 1983; Wilenius, 1978, 1981), jota tutkimuksen teoriaosassa on esitelty. Työn merkitys ei ole mekaaninen yhteiskunnan säätelemä normi tai velvoite, jota kuuluu noudattaa, vaan paljon syvemmin ihmisen kaikkia olemuspuolia koskettava elämän perustoiminto, yhtä tärkeä kuin esim. syöminen ja nukkuminen.

Haastatteluissa nuoret viittasivat lukuisin tavoin ajankohtana käydyn syrjäytymiskeskustelun teemoihin. Työttömyys nähtiin todellisena onnettomuutena elämässä. Aktiivisuuden ja toiminnan mahdollisuuksia elämässä pidettiin elintärkeinä, haettiin ottaa vastaan haasteita. Mieluummin tehtäisiin työtä mitä tahansa tai kouluttauduttaisiin edelleen, kuin oltaisiin pidempään työttömänä. Kuvitelma helposta elämästä ilman ponnistelua (esim. lottovoiton ansiosta) tuotti jopa kauhistuneita kommentteja. Toimeton elämä olisi masentavaa ja lamaannuttavaa sekä moraalisesti heikentävää.

Lukuisat myöhemmät suomalaiset nuorisotutkimukset (Venkula & Rautevaara, 1992; Tuohinen & Vuorinen, 1987; Tuohinen, 1993; Nyyssölä, 1994) ovat todenneet saman ilmiön. 1990-luvun työttömyyskeskustelussa on jopa kysytty, mitä pitäisi tehdä, jos nuorten työ- ja kouluttautumishalut säilyvät, vaikka massatyöttömyys jäisi pysyväksi (Kärkkäinen, 1995).

Työn yksityistyminen tuli haastatteluissa esille. Nuoret näkivät työn teon liittyvän lähinnä omaan henkilökohtaiseen pärjäämiseen eivätkä osanneet ajatella sitä yhteisöllisestä näkökulmasta: millä tavoin yhteiskunta tai lähiympäristö mahdollisesti tarvitsee kunkin henkilökohtaista panosta. Tämä liittyy teollistumiseen: yksilö ei ole korvaamaton. Maata-

lousvaltaisessa yhteiskunnassa jokainen oppii jo varhain tietämään työpanoksensa välttämättömyyden yhteisössä. Tulkintani haastateltavien pohdinnoista oli, että tietynlaista henkilökohtaista tarpeettomuuden tunnetta koettiin siinä mielessä, että kilpailun kautta joutuu hakemaan itselleen paikan yhteiskunnassa/työelämässä ja aina voi olla joku toinen, joka pystyy ehkä paremmin suorittamaan tuon tehtävän. Tavallaan: jos epäonnistuu kilpailussa ja sijoittumisessa työelämään, se ei ole tappio tai menetys yhteiskunnalle vaan henkilökohtainen ongelma. - Ainoastaan lukion pojat tässä haastatteluaineistossa pystyivät tarkastelemaan työn merkitystä yhteiskunnan toiminnan kannalta olennaisena sekä työtä yksilön velvollisuutena ja oikeutena.

Työn merkitys nuorille tuskin on oleellisesti muuttunut 1990-luvulle tultaessa. Tätä osoittavat useat viime vuosina tehdyt tutkimukset (Alkula, 1990; Juuti, 1991; Tuohinen, 1990). Ennen palkkatyömarkkinoiden romahtamista ei yhteiskunnassa ole ollut varsinaista syytäkään uudistaa tai laajentaa työn käsitteen ja merkityksen pohdintaa. Nyt on tilanne toinen.

Työn käsite. Haastateltavat eivät oma-aloitteisesti problematisoineet työn käsitettä. Nuoret olivat sisäistäneet teollistuneen yhteiskuntamme normiston palkkatyöstä työn kriteerinä. Tuotti ensin vaikeutta ajatella työtä laajemmassa viitekehksessä, mutta haastattelu tuntui toimivan virikkeenä pohtia käsitteen alaa laajempänä, erityisesti lukiolaisten poikien sekä ammattikoulun tyttöjen ryhmässä.

Palkkatyön olennainen osuus yhteiskuntarakenteissa on säilynyt ennallaan kuluneen 15 vuoden aikana. Suurtyöttömyys on kuitenkin saanut valtakunnan päättäjät kannustamaan ihmisiä yrittäjyyteen, "työllistämään itse itsensä", löytämään uusia mahdollisuuksia mielekkääseen toimintaan ja elannon turvaamiseen. Kansalaisten, niin nuorten kuin vanhempienkin vain näyttää olevan vaikeaa löytää keinoja siihen. Taustana tähän lienee paitsi toimintamahdollisuuksien vähäisyys, myös jo useanmalta sukupolvelta peritty käsitys työstä palkkatyönä sekä käsitys palkkatyöstä elämän perusrunkona (vrt. luterilainen työmoraali).

Vapaa-ajan käsite ja toiminta. Vapaa-aika käsitettiin haastatteluissa täydelleen työn vastapainona, mahdollisuutena lepoon, itsensä "uusintamiseen", sosiaalisten suhteiden ylläpitoon ja viihtymiseen. Haastateltavat eivät vapaa-ajan toiminnoissaan ja ajatuksissaan tuoneet lainkaan esille mahdollisuutta, että harrastukset voisivat liittyä tulevaan työuraan tai itsensä kehittämiseen. Poikkeuksena tässä olivat uskonnollisen katsomuksen omaavat nuoret, jotka olivat mukana seurakuntatoiminnassa (ja aikoivat teologiselle uralle tai diakoniatyöhön) sekä ammattikoulun tekniikkaa harrastavat pojat.

Sukupuoliroolien merkitys vapaa-ajan toiminnoissa tuli esille erityisesti ammattikoululaisten joukossa: tytöt suuntautuivat perinteisiin naisellisiin kotiin liittyviin askareisiin, kun taas pojat teknisiin ja urheilullisiin toimintoihin kodin ulkopuolelle. Lukion tyttöillä oli näistä ryhmistä eniten kulttuuriharrastuksia.

Ajankohtaisista yhteiskunnallisista tapahtumista haastatellut nuoret eivät olleet lainkaan kiinnostuneita. Kysymykset poliittisesta tai aatteellisesta toiminnasta herättivät lähinnä hämmästyä haastateltavissa. Sanomalehtiä luettiin sen verran, ettei aivan tietämättömiksi leimauduttaisi. Ainoastaan uskonnollisesti suuntautuneilla nuorilla oli kristillisyhteiskunnallisia näkemyksiä ja aktiivista toimintaa seurakuntatyössä. Vaihtoehtoliikkeet eivät kiinnostaneet ketään.

Nuorisoon kohdistuu yhteiskunnassamme lukuisia kaupallisista intresseistä kumpuavia "nuorisokulttuurin" muotoja. Tässä haastatellut nuoret olivat näiden "kulttuuripalveluiden" käyttäjiä. - "Kulttuuri alkaa monille merkitä pelkästään vapaa-ajan harrastusten kirjavaa mosaiikkia", väittää Aaltola (1981). Ahlman (1976, 16) painottaa kulttuurilla sinänsä olevan arvoluonteen, mutta että teknistyneessä maailmassamme tiedolliset ja henkiset arvot ovat usein joutuneet välinearvon asemaan. Aaltola (1981) esittää: "Sivilisaation puitteissa sekä yhteiskunnan että kodin antama kasvatus valmentaa nuoria usein hyvin suorasukaisesti selviytymään teknisen sivilisaation maailmassa mahdollisimman varmasti ja menestyksellisesti ja turhaa huomiota herättämättä." Sopeuttava kasvatus- ja kulttuurityö pyrkii sopeuttamaan ihmisen sosiaaliseen todellisuuteen sellaisenaan, kun taas kriittinen kasvatus pyrkii herät-

tämään ajattelua ja kriittistä suhtautumista, jolloin myös arvot tulevat pohdittavaksi. - Tässä haastateltu nuoriso näytti omaksuneen selviytymis-strategiat niin työn kuin vapaa-ajan-kin suhteen. Kriittistä ajattelua ja tietoisuutta ympäröivästä todellisuudesta, omaa henkilökohtaista liittymistä yhteisöön ja yhteiskuntaan toimivana ja vaikuttavana yksilönä kuitenkin myöskään omaa henkistä kehitystä vapaan ajan mahdollisuutena eivät nuoret tässä haastattelussa tuoneet esille. Haastatellut tuntuivat keskittyvän aktiivisesti henkilökohtaiseen viihtymiseen annetuissa oloissa.

Haastattelussa ilmenevää yhteiskunnallista passiviisuutta voitaneen pitää huomattavana. Bergström (1981) on puhunut ihmisen "valintakapasiteetista". Jokaisella yksilöllä periaatteessa on oma mahdollisuutensa valita, päättää. Mikäli tämän mahdollisuuden jättää käyttämättä, luovuttaa pois, joku muu käyttää siihen sisältyvän vallan, sekä henkilökohtaisen elämän tasolla että kansalaisena. Tämän tutkimuksen nuorilla ei ilmennyt aktiivista kiinnostusta tai tietoisuutta oman valinnan merkityksellisyydestä ja vaikutusmahdollisuudesta. - Aihetta on käsitellyt myös Alice Miller (1985) puhuessaan "mustan pedagogiikan" alla kasvaneista sopeutuneista "kunnan" kansalaisista jopa potentiaalisena fasistisen yhteiskuntavallan käyttövoimana.

Verrattuna 1960- ja -70-lukujen ja taas 1990-luvun nuorisoliikkeisiin tämän tutkimuksen koehenkilöjoukko oli melkoisen passiivista maailmankatsomuksellisissa kannanotoissaan. Selitys voi olla täysin tilastollinen, johtuen otoksen pienuudesta. Toki 1980-luvun alussakin ilmeni julkisuudessa nuorten "kapinaa", joka useimmiten tuli esiin joko nuorisomusiikin eri lajien tai "yhden asian liikkeiden" kautta. Nyt 15 vuotta myöhemmin ovat voimistuneet ympäristönsuojeluun ja kulutuksenvastaisuuteen tähtäävät kansalaisliikkeet, joihin myös nuoret näyttävät enenevästi osallistuvan. Toisaalta vaaleissa äänestämisen ei näytä kiinnostavan nuoria.

Muut työhön liittyvät arvot ja asenteet. Nuoret eivät korostaneet materiaalisia arvoja tärkeinä, ilmeisesti koska ne eivät heidän elämäkokemuksessaan olleet olleet uhattuina. Suomalaisessa yhteiskunnassa oli heidän lapsuus- ja nuoruusai-
kansa elänyt lupaus taloudellisen ja sosiaalisen turvallisuus-

den jatkuvasta kasvusta. Raha todettiin kyllä tärkeäksi seikaksi elämässä, mutta paljon korostettiin omien toiveiden koh- tuullisuutta, lähinnä odotettiin elintason säilyvän samankal- taisena kuin vanhempien kodissa oltiin totuttu. "Liian rahan" saamiseen suhtauduttiin usein moralisoivasti, ajateltiin sen rappeuttavan ihmistä. Ammattikoululaiset pojat toivoivat eni- ten elintason kohoamista edelleen, lukion tytöt taas puhuivat kerskakulutuksesta, ahneuden, itsekkyyden ja materialismin vaaroista.

Ponnistelu, omien voimien käyttäminen ja koetteleminen elämässä katsottiin tärkeäksi, paitsi elämän ilmeiseksi vält- tämättömyydeksi, myös kiinnostavaksi ja haastavaksi. Tässäkin yhteydessä tuotiin esiin moralisoivia näkökantoja siitä, että pääsisi liian helpolla, saisi kaiken valmiina. Ponnistelun kohteina tuotiin esille henkilökohtaiset saavutukset, kuten opiskelussa ja työssä edistyminen. Fyysisten tarpeiden, tur- vallisuu- den, yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden tms. vuok- si ei kukaan ilmaissut ponnistelua tarvittavan.

Tekniseen kehitykseen ja automaatioon suhtauduttiin mel- ko negatiivisesti, vaikka toisaalta sen hetkistä tekniikan ke- hityksen tasoa pidettiin sopivana. Automaation lisääntymiseen liitettiin yleisiä uhkakuvia työttömyydestä ja ihmisen tule- misesta "tarpeettomaksi". Positiivisimmin automaatioon suhtau- tuivat ammattikoulun pojat, joiden oma opiskeluala oli tekni- nen.

Tulevaisuuden huolenaiheina nähtiin yleisesti maailman- rauhan säilyminen ja ydinkatastrofin uhka. Henkilökohtaisella tasolla ylivoimaisesti eniten huolestutti työttömyys. Saman- aikaisesti suhtauduttiin kuitenkin luottavaisesti omaan tule- vaisuuteen, ongelmat eivät tulisi koskemaan itseä. Toisaalta, vaikka yksilön vaikutusmahdollisuudet yhteiskunnassa ja maail- massa nähtiin kovin pieninä, samalla arvioitiin, etää omasta itsestä eniten riippuu se, miten elämä sujuu.

Elämän arvoista painotettiin sosiaalisia ja perheeseen liittyviä arvoja kautta linjan. Ihmissuhteet, työ ja perhe olivat omassa tärkeysjärjestyksessä tärkeimmät, raha vasta 9:nnellä sijalla. Toisten ihmisten elämänarvoissa oletettiin rahan kuitenkin olevan ensimmäisellä sijalla, sen jälkeen työ ja ihmissuhteet.

Roos (1987, 241-242) tuo elämänkertatutkimuksessaan esil-

le ajatusta, että suomalaiset nuoremmat sukupolvet (1950-luvulla ja sen jälkeen syntyneet) ovat turhautuneita ja elävät tapahtumaköyhempää ja sisällyksettömämpää elämää kuin edelliset sukupolvet, "tyhjää, mutta turvallista". Toisaalta jo Maslowin (1954) mukaan hierarkiassa alempien tarpeiden tullessa tyydytetyksi ihminen voi suuntautua etsimään tyydytystä korkeammantasoisille tarpeilleen. Taloudellisen hyvän turvallisuuden vallitessa kasvaneet nuoret eivät olleet käymässä barrikaadeille taloudellista ja yhteiskunnallista eriarvoisuutta poistamaan, kuten teki edeltävä nuorisopolvi, koska karkeaa eriarvoisuutta ja hätää ei ollut nähtävissä omassa elinympäristössä. Tiedotusvälineiden kautta "kolmannen maailman" yms. asiat tulivat esille vieraannutettuna ja etäällä omasta todellisuudesta. Sen johdosta, kuten Inglehart (1977) on arvokumouksesta esittänyt, nuoret "luonnonmukaisesti" suuntautuvat materiaalisista arvoista sosiaaliin, jotka sinänsä eivät ole heidän vanhempiensa arvojen vastaisia eikä siten tarvita mitään arvokumousta. Tällainen tendenssi ilmenee selkeästi tässä tutkimusmateriaalissa.

Nuorten suhde vanhempien arvoihin. Nuoret eivät tuoneet esille paljoakaan halua poiketa vanhempiensa arvomaailmasta ja käsityksistä. Vaikka pidettiin tärkeänä sanoa, että itse on miettinyt ja tehnyt valintoja ja päätöksiä, suurempi osa oppilaista (65%) katsoi voivansa hyväksyä vanhempiensa arvomaailman pääpiirteissään.

Moraalisen kehitystason arviointi. Nuorten moraalinen kehitystaso tässä tutkimusaineistossa ilmeni muiden maiden tasoa vastaavaksi samansuuntaisesti kuin Kohlberg (1969) on esittänyt, että yleisin käytössä oleva moraalitaso on ilmeisesti taso 4 ja myös taso 3.

Koko tutkimusjoukon keskiarvo moraalitasoluokituksessa oli 4,2 (haj. 1,42) ja kontrolliarvioinnissa 3,55 (haj. 1,55). Ammattikoululaisten ja lukiolaisten ero oli tutkijan arvioinneissa melkein merkitsevä ja kontrolliarvioinnissa erittäin merkitsevä siten, että luokiolaiset sijoittuivat korkeammille tasoille kuin ammattikoululaiset. Verrattaessa molempien tyttöjen ryhmiä tutkijan arvioinnissa ei syntynyt tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta kontrolliarvioinnissa ero oli mel-

kein merkitsevä. Poikien ryhmissä taas tutkijan arvioinnissa ero oli tilastollisesti merkityksetön, mutta kontrolliarviossa melkein merkitsevä.

Suomalainen koti- ja koulukasvatus on ilmeisesti ainakin samassa suhteessa onnistunutta kuin yleensä. Haastatteluaineisto antaa viitteitä siitä, että koulumuodolla ja sukupuolella olisi merkitystä moraalikehityksen hyvään onnistumiseen. Näytti siltä, että lukion poikien moraalikehitys oli parhaiten sujunut ja he ilmaisivat kaikkein eniten vastuullisuutta laajemmalti, kuin henkilökohtaiseen elämänpiiriin liittyen. Ammattikoululaiset, varsinkin pojat, arvioivat asioita suppeimmasta näkökulmasta.

Ongelmallisia alueita ovat nuorten yhteiskunnallinen tiedostamattomuus ja ammattikoululaisten suppea näkemys omasta asemastaan kansalaisina. Yhteiskunnallisen tasa-arvon ja erityisesti koulukasvatuksen kehittäminen edelleen on tärkeätä, jos yhteiskunnassa oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa pidetään tavoiteltavana.

Yhteiskunnassa aktiivinen, uudistava joukko ei liene useinkaan ollut määrällisesti kovin suuri. Tämän tutkimuksen "radikaalien" määrä 2 % - 12,5 % (ylimmälle moraalitasolle sijoittuneet) saattaisi olla "normaali" määrä.

Lieneekö kohtuullista odottaa, että jyväskyläläinen 19-vuotias koululainen 1980-luvulla voi kokea vastuuta maailmanlaajuisista ongelmista? Olisiko häntä pidettävä moraalittomana, vailla arvoja olevana, jos hän ei aktiivisesti ota kantaa tai työskentele ja julista maailmanlaajuisen oikeudenmukaisuuden puolesta? Onko suomalainen tavallinen kansalainen "arvoton", jos hän tyytyväisenä toimeentulonsa turvallisuuteen (jos se sitä on) suuntautuu hyviin ihmissuhteisiin, itseä kiinnostavaan työhön ja rauhalliseen rinnakkaiseloon lähimmäistensä kanssa esittämättä aktiivisia kannanottoja maailman suuriin ongelmiin? - Korkeinmalle moraalitasolle Kohlbergin asteikolla tällaisella arvoperustalla ei yllä, jos puuttuu näkemys omaa elämänpiiriä laajemmasta vastuullisuudesta.

Tämän tutkimuksen aineisto ei anna vahvistusta sille kuvalle, että erityisesti nuoriso olisi tuolloin ollut materialistisesti suuntautunutta, egoistista ja hedonistista elintasokansaa, "hyvinvointikakaroita". Toisaalta he eivät puheissaan ilmaisseet tunnetta pystyä vaikuttamaan elämässä muihin

kuin henkilökohtaisen elämän asioihin.

Oppilaat eri koulutusasteilla olivat tietoisia siitä, millä tavoin koulutus avaa tai rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan yhteiskunnassa. Nuoret rakensivat tulevaisuudensuunnitelmiansa ja ottivat vastuuta usein sen mukaisesti, mikä koulutuksen ja sukupuolen ohjaamissa rajoissa oli yksinkertaisinta. Kodin ja yhteiskuntaluokan merkitys tässäkin aineistossa ilmeni nuorten taustojen yhteyksistä heidän valintoihinsa. Nuorten kiinnostusten kohteet määräytyivät olennaisesti näiden näköalojen mukaisesti.

Rauhalan (mm. 1974, 1976, 1983) esille tuomat ajatukset tajunnan horisontaalisesta ja situationaalisesta luonteesta antavat tässä suhteessa tukea käsityksille tausta- ja ympäristötekijöiden olennaisesta merkityksestä inhimilliselle kasvulle ja siten myös moraaliselle kehitykselle. Ihmisen kaikenlaisten kokemusten (emotionaaliset, kognitiiviset, fyysiset ym.) moninaisuus tai vähäisyys muovaa hänen ymmärryshorisonttiaan, s.o. hänen kykyään ottaa huomioon useampia tai harvempia seikkoja eri elämänalueilla. - Kodin hyvä tai korkea sosioekonominen taso, autonomiaan ja "maailmanvalloittamiseen" ohjaava kasvatus sekä sisällöllisesti monipuolinen koulutus voivat avartaa tajuntaa laajemmin vastaanottavaksi ja antaa siten paremmat mahdollisuudet ajatella ja ymmärtää useammalta kannalta sekä omaan että toisten ihmisten elämään liittyviä seikkoja. Tämä on perustekijä myös moraalisen kehityksen kannalta. Loogista on, että hyvin kehittyneet valmiudet vastaanottaa maailmasta ja elämästä mitä moninaisinta tietoa ja koke-
musta antavat parhaat virikkeet ja ekspansion mahdollisuudet myös korkeimpaan autonomiseen altruismiin, jolloin pystytään huomioimaan sekä omat että toisten ihmisten tarpeet laajimmillaan, myös globaalisesti. Tällöin pystytään mielekkäästi rakentamaan omaa elämää suuntaan, joka palvelee sekä itseä että muita ihmisiä.

Häyrynen ja Hautamäki (1973) puhuvat laajan yleissivistävän koulutuksen yhteiskuntapoliittisesta merkityksestä ja esittävät neuvostoliittolaisista tutkimuksista peräisin olevat viisi aspektia, jotka yleissivistyksen rakentumisessa täydentävät toisiaan ja "luovat yhdessä harmonisen kokonaispersoonallisuuden". Nämä viisi aspektia ovat: älyllinen, moraalinen, fyysinen, esteettinen ja polytekninen aspekti (Häy-

rynen & Hautamäki, 1973, 239).

Samankaltaisiin ajatuksiin antaa tämän tutkimuksen materiaali aihetta yhtyä. Koululla on tärkeä osuus moraalisen kehityksen edistäjänä ja siinä juuri yleissivistävillä aineksilla (mukaanlukien esteettiset ja elämykselliset ainekset) on suuri merkitys. Ne laajentavat kotoa saatua perustaa lasten ja nuorten hyvälle kehitykselle, eikä niitä olisi syytä unohtaa tai aliarvioida ammatillisessa koulutuksessakaan. Kyse on paitsi yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentämisestä, myös vastuullisten kansalaisten kehittymisen edellytyksistä. Tätä seikkaa ei mielestäni voi liikaa painottaa. Vaikka saattaisi olla oppilaiden oma asenne ja työnantajankin mielipide, ettei aikaa tarvitse "haaskata" sellaista aineiden opiskeluun, jota ei käytännön työelämässä suoranaisesti tarvita, on laaja yleissivistys henkistä rikkautta ja siten vastuullista kansalaisuutta edistävä tekijä.

LÄHTEET

- Aaltola, J. (1981) Kasvatus ja kulttuuri. *Alkumatka* 4/81, 5 - 9.
- Aaltola, J. (1982) Luova ihminen? *Uuden Ajan Aura* 2-3/1982, 26 - 27.
- Achte, K., Schakir, T., Hynönen, E. & Achte, A-M. (1981) *Tabut, unet, rituaalit. Transkulturaalinen psykiatria bushmannitutkimuksen valossa. Jyväskylä: Gummerus.*
- Adorno, T. (1981) *Uuden Ajan Aura* 1/1981.
- Ahlman, E. (1976) *Kulttuurin perustekijöitä. Kulttuurifilosofisia tarkasteluja. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus. Alkuteos 1939.*
- Aho, Seppo (1980) *Työ ja työttömyys. Käsitteiden erittely. Oulun yliopisto, Pohjois-Suomen tutkimuslaitos. Moniste, toukokuu 1980.*
- Aho, Simo (1988) *Palkkatyö yhteiskunnallisen järjestyksen perustana. Tutkimus palkkatyön normalisoinnin historiasta ja "työyhteiskunnan kriisistä". Tutkijaliitto 1988.*
- Alanen, L., Saarinen, A. & Rantalaiho, L. (toim.) (1983) *Työ - naiset - identiteetti. Seminaariraportti. Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja B 36/1983.*
- Alapuro, K. (1978) *Tänään pidetään hauskaa. Suomen Kuvalehti 22.9.1978, s. 99-102.*
- Alkula, T. (1990) *Work Orientations in Finland. Helsinki. Ammatilliset koulut ja opistot, kansanopistot ja lukiot 1981, Keski-Suomen ja Vaasan läänit. Ammattikasvatustalitus. Valtion painatuskeskus. WSOY: Juva.*
- Anttalainen, M-L. (1980) *Naisten työt - Miesten työt. Sukupuolen merkitys ammatillisessa koulutuksessa sekä eri alojen ja ammattien sukupuolirakenteen kehitys ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 1980:1.*
- Asp, E. & Peltonen, M. (1980) *Työn sosiologia. Keuruu: Otava.*
- Auvinen, R. (1979) *Naisena ja tiedenaisena. Toim. Tyrkkö, M. Espoo: W&G.*
- Avautuva ja sulkeutuva Suomi. EVA-raportti suomalaisten asenteista. (1987) Kirjapaino R.Lunkka Ky 1987.*

- Bergström, M. (1982) Käyttäytymisen säätely. *Studia generalialuento Jyväskylän yliopistossa 1.11.1982.*
- Blinnikka, K. (1977) Ihmisen aikaperspektiivi ja tulevaisuudenkuva. Turun yliopiston Psykologian laitoksen tutkimuksia 27/1977.
- Broady, D. (1986) Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Suom. Kämäräinen et al. Jyväskylä: Gummerus.
- Bronfenbrenner, U. (1976) Kaksi lapsuuden maailmaa. Helsinki: Tammi.
- Engeström, Y. (1980) Koululaisten mielikuviutus ja käyttäytyminen rauhankasvatuksen kannalta tarkasteltuna. Rauhan- ja konfliktintutkimuslaitos. Tutkimuksia, no. 19, 1979. 2. painos. Tampere: Tampereen Pikakopio Oy.
- Engeström, Y. (1981) "Uuden nuorison" muodostuminen ja nuorten tietoisuuden kehitys. Teoksessa Ihmisen kasvu ja sosiaalistuminen, toim. Seppo, S., Juhlakirja Annika Takalan merkki-päivänä 3.10.1981, s. 118 - 128, Joensuun korkeakoulun julkaisuja sarja A nro 20.
- Erikson, E.H. (1962) Lapsuus ja yhteiskunta. Alkuteos *Childhood and Society*. (1950) Suom. Huttunen, E. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskelinen, A. (1990) Toisineläjiä työyhteiskunnassa. Tapaus-tutkimus eräästä elämäntavasta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita nro 61/1990.
- Eskola, A. (1968) Sosiologian tutkimusmenetelmät II. (2. painos.) Porvoo: WSOY.
- Eskola, A. (1982) Vuorovaikutus, muutos, merkitys. Helsinki: Tammi.
- Eskola, K., Haavio-Mannila, E. & Jallinoja R. (toim.) (1979) Naisnäkökulmia. Juva: WSOY.
- French, M. (1986) Vallan tuolla puolen. Nainen, mies ja moraalii. Suom. Haglund, A., Sarvala, M. ja Villa, K. Espoo: W&G.
- Freud, S. (1982) Ahdistava kulttuurimme. Jyväskylä: Gummerus.
- Fromm, E. (1971) Terve yhteiskunta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. (1976) Tuhoava ihminen. Suom. Kannosto, M. Jyväskylä: Gummerus.
- Gardell, B. (1978) Työn sisältö ja elämisen laatu. Suom. Kauppinen-Toropainen K. Helsinki: KK kirjapaino.
- Gorz, A. (1982) Eläköön työttömyys! Helsinki: KSL.

- Gröhn, K. (1983) *Työn arvo ihmiselle. Ryhmätyö 1/1983.*
- Hartman, N. (1962) *Ethik. Berlin: de Gruyter.*
- Harva, U. (1958) *Etiikka. Porvoo: WSOY.*
- Hassi, S. (1987) *Käärme ja tiedon puu. Naisnäkökulmia tekniikkaan. Porvoo: WSOY.*
- Hautala, H. & Sauri, P. (1982) *Palkkaa elämisestä? Suomi-lehti 12/82, 5 - 8.*
- Helkama, K. (1979) *The development of the attribution of responsibility. University of Helsinki, Department of social psychology 1979:3.*
- Helkama, K. (1981) *Toward a cognitive-developmental theory of attribution of responsibility: a critical review of empirical research and some preliminary data. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.*
- Helkama, K. (1978) *Kehityopsykologian toinen suuri linja. Psykologia 5/78, 35 - 43.*
- Henry, J. (1965) *Culture against Man. New York: Random House.*
- Hirsjärvi, S. (1982) *Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 1/1982.*
- Hirsjärvi, S. (toim.) (1983) *Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisista lähtökohdista. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 3/1983.*
- Hirsjärvi, S. (1984) *Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 5/1984.*
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1980) *Teemahaastattelu. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino Oy.*
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. (1988) *Suomalaisen koulutuksen tulevaisuudenkuvat. Keuruu: Otava.*
- Honko, L. & Pentikäinen, J. (1970) *Kulttuuriantropologia. Porvoo: WSOY.*
- Häyrynen, Y.-P. & Hautamäki, J. (1973) *Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka. Prisma-tietokirjasto 34. Helsinki: W&G.*
- Inglehart, R. (1977) *The Silent revolution. Princeton: Princeton University Press.*
- Iso Raamatun Tietosanakirja (IRT) (1973, 1975), osat II ja III. *Kuopio: Savon Sanomien kirjapaino OY.*
- Israel, J. (1974) *Vieraantumisen. Helsinki.*

- Jackson, P. (1968) *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jarva, V. (1984) *Tarpeettoman ihmisen ongelma*. *Sosiaaliviesti* 5/1984, 71 - 73.
- Jersild, A.T. (1957) *The Psychology of adolescence*. New York: Macmillan.
- Julkunen, R. (1984) *Työyhteiskunnan kriisi?* *Sosiologia* 21, 1/1984, 5 - 6.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. (1977) *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Juuti, P. (1991) *Työ ja elämän laatu*. *Ttösuojelurahasto. JTO tutkimuksia sarja 5*.
- Jyrkämä, J. (1978) *Työttömyydestä ja sen seurauksista*. *Psykologia* 1978:3, 11 - 19.
- Jyrkämä, J. (1981) *Työttömänä Suomessa: syyt, seuraukset ja näköalat*. Helsinki: Suomen tutkijaliitto.
- Kahn, H & Wiener, A. (1967) *The Year 2000: A framework for speculation on the next thirty-three years*. New York.
- Kalela, J. (1989) *Työttömyys 1900-luvun suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa*. *Työvoimaministeriö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kaplan, L.J. (1986) *Nuoruus. Hyvästijättö lapsuudelle*. Suom. Rutanen, M. Keuruu: Otava.
- Kasvio, A. (1987) *Tuotanto ja sosiaalipolitiikan tulevaisuus*. *Esitelmä Sosiaalipolitiikan päivillä Kuopiossa 23.10.1987*.
- Kasvio, A. (1988) *Teollisuuden rakennemuutos ja naistyöntekijät*. *Tutkimus kevyen teollisuuden naistyöntekijöiden asemasta ja sen muuttumisesta 1980-luvun tuotannollisen murroksen oloissa*. Tampereen yliopisto. *Työelämän tutkimuskeskus*.
- Katajanäki, H. (1985) *Työttömyys. Katsaus teorioihin, tutkimustuloksiin ja ratkaisuvaihtoehtoihin*. *Työvoimaministeriö, työvoimapolitiittisia selvityksiä nro 64*.
- Kauppinen-Toropainen, K., Haavio-Mannila, E., Kandolin, I. & Simonsuuri-Sorsa, M. (1983) *Naiset ja työ*. *Työterveyslaitos: Katsauksia 57*. Mikkeli: Länsi-Savo Oy.
- Kauri, T. & Rauste - von Wright, M-L (1977) *Keskikoulututkinnon suorittaneiden nuorten suuntautumisesta työhön ja ammattiin*. *Työvoimaministeriön ammatinvalinnanohjaustoinnisto. Ammatinvalinnanohjauksen monistesarja n:o 29*.

- Kohlberg, L. (1969) *Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization*. Teoksessa Goslin, D.A. (toim.) *Handbook of Socialization Theory and Research*. USA: Rand McNally & co. s. 347 - 480.
- Kortteinen, M. (1982) *Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta*. Keuruu: Otava.
- KM 1979: *Komiteamietintö Nuorten työelämään siirtymistoimikunta*. 1979:39.
- KM 1980: *Parlamentaarinen nuorisokomitea.II*. 1980:61.
- Koskinen, I. & Ahonen, S. (1989) *Lukion pedagogiikka*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kurki, L. (1984) *Moraalinen orientaatio. Tutkimus moraalikasvatuksen yhteiskunnallisista ja yhteisöllisistä lähtökohdista*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 45.
- Kuusi, O. (1978) *Työttömyyden sosiaaliset ja psyykkiset vaikutukset*. *Psykologia* 1978:3.
- Kuusinen, J. (1985) *Lukioon siirtyneiden lahjakkuus ja sosiaalinen tausta*. *Sosiologia* 1985:3.
- Kärkkäinen, T. (1995) *Työttömyyden raskas kosketus nuorison elämään 1990-luvun Suomessa - historiallisia ja kulttuurisia erityispiirteitä*. Teoksessa *Nuori työtön - itkijä, katsoja vai ratkaisija? Nuorisotutkimus 2000*, toim. Paakkunainen, K. Nuorisotutkimusseura: Tutkimuksia 1/95. Helsinki: Hakapaino OY.
- Lafargue, P. (1981) *Oikeus laiskuuteen. Marxilaisuuden ja työväenliikkeen tutkimusprojektijulkaisu (KSL), 2. painos*, toim. Rahkonen, K. Helsinki.
- Laine, J. E. (toim.) (1981) *Työ elämän sisältönä*. Helsinki. Suomen Akatemian julkaisuja 11/1981.
- Lehto, J. (1988) *Sosiaalihuollon ristiriitainen suhde syrjäytymiseen*. *Sosiaaliviesti* 1988: 5, 32 - 37.
- Leontjev, A.N. (1977) *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Suom. Hakkarainen, P. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Linkola, P. & Soininvaara, O. (1987) *Kirjeitä Linkolan ohjelmasta*. Porvoo: WSOY.
- Maljojoki, P. (1978) *Nuorten koulutusvalinnat ja alueelliset kehityserot Suomessa. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteen osaston julkaisuja nro 20*.
- Marcuse, H. (1971) *Ihmisen vapautuksesta*. Suom. Lahtela, M. Helsinki: W&G.

- Marx, K. (1974) *Pääoma. Kansantaloustieteen arvostelua I osa.* Moskova: edistys.
- Maslow, A. (1954) *Motivation and Personality.* New York: Harper.
- Milgram, S. (1963) *Tottelemisen käyttäytymistieteellinen tutkimus.* Teoksessa: Taipale, I. (toim.) (1984) *Ydinsota ja ihmisen mieli.* Jyväskylä: Gummerus.
- Miller, A. (1985) *Alussa oli kasvatusta. Kätkeyty julmuus ja väkivallan juuret.* Juva: WSOY.
- Mitchell, R. (1980) *Nuorten elämäntyylistä ja kulttuuritoiminnosta.* Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisu 57.
- Mäkelä, Klaus (toim.) (1990) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta.* Helsinki: Gaudeamus. Painokaari.
- Nyyssölä, K. (1994) *Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus.* Turku: Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 20.
- Nätti, J. (1981) *Työn käsitteen ja merkityksen muutoksesta.* Sosiaalipolitiikka 1981.
- Olkinuora, E. (1983) *Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa.* Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:91.
- Paakkunainen, K. toim. (1995) *Nuori työtön - itkijä, katsoja vai ratkaisija? Nuorisotutkimus 2000.* Nuorisotutkimusseura: Tutkimuksia 1/95. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Pajakkala, P. (1975) *Tiedonmuodostustapahtumasta ja eräiden yhteiskunnallisten ilmiöiden tiedostamisesta.* Psykologia 1975: 10, 1.
- Pakaste, M. & Stenbäck, T. (1982) *Ammatinvalinta ja tulevaisuus.* Espoo: W&G.
- Parker, S. (1971) *The Future of Work and Leisure.* New York: Praeger Publishers, Inc.
- Parker, S. (1976) *The Sociology of Leisure.* Studies in Sociology:9, ed. Williams, W.M. University College, Swansea. London: Georg Allen & Unwin Ltd.
- Parvikko, K. (1978) *Työttömyyden psyykkiset vaikutukset.* Mielenterveys: 1978:6.

- Patrikainen, Olli (1980) Mihin ammatillisen koulutuksen jälkeeseen? Keski-Suomen ammatillisista oppilaitoksista valmistuneiden uratutkimus 1. Jyväskylän työvoimapiirin julkaisuja n:o 8/1980.*
- Perälä, M. (1985) Nuorten elämäkatsomus. Mänttä: Kirjapaja.*
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977) Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.*
- Platon (1972) Valtio. Helsinki: Otava.*
- Pulkkinen, L. (1977) Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.*
- Pulkkinen, L. (1984) Nuoret ja kotikasvatus. Keuruu: Otava.*
- Rahkonen, K. toim. (1982) Eläköön työttömyys. Kansan Sivistystyön Liitto. Helsinki.*
- Rahkonen, K. (1984) Hakusanoja työstä. Tiede & Edistys 9, 1984: 1, 16 - 23.*
- Rajala, K. & Ruoppila, I. (1983) Nuori lapsiperhe. Esikoisen odotusajalta tämän ensimmäisen ikävuoden lopulle. Mannerheimin Lastensuojeluliiton lapsiraportti 1983/A 42.*
- Rauhala, L. (1974) Psykykinen häiriö ja psykoterapia filosofian analyysin valossa. Prisma-tietokirjasto 35. Tapiola: W&G*
- Rauhala, L. (1976) Filosofinen orientoituminen psykosomaattikan ongelmaan. Helsingin yliopiston monistuspalvelu.*
- Rauhala, L. (1983) Ihmiskäsitys ihmistyössä. Gaudeamus. Jyväskylä: Gummerus.*
- Rauste, M-L. (1973) Nuorison ihmis- ja maailmankuva I. (NIMK) Tutkimuksen yleisesittely. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 11, 1973.*
- Rauste-von Wright, M-L & Kauri, L. (1975) NIMK III. Nuorten käsityksiä maailmasta. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 19, 1975.*
- Rauste-von Wright, M-L (1979) NIMK X. Sosialisatioprosessi ja maailmankuva. Turun yliopisto, Psykologian tutkimuksia 36, 1979.*
- Riihiranta, L. (1982) Hyvinvointikakarot. Espoo: W&G.*
- Roos, J.P. (1985) Elämäntapaa etsimässä. Tutkijaliiton julkaisusarja 34. Toim. K. Rahkonen. Jyväskylä: Gummerus.*
- Roos, J.P. (1987) Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Hämeenlinna: Karisto.*

- Rostila, I. (1988) *Työttömyystutkimus ja työttömyys omakoh-
taisena haasteena. Työvoimaministeriö, työvoimapoliittisia
tutkimuksia nro 67.*
- Ruoppila, I. (1981) *Nuorisotyöttömyys nuorten sosiaalistumisen
esteenä. Teoksessa Ihmisen kasvu ja sosiaalistuminen,
toim. Seppo, S. Juhlakirja Annika Takalan merkkipäivänä
3.10.1981, s. 129 - 141, Joensuun korkeakoulun julkaisuja
sarja A nro 20.*
- Räsänen, J., Vehviläinen, R. & Ylikovero, K. (1979) *Miten ja
mihin ammattiin 80-luvulla. Porvoo: WSOY.*
- Räty, M. & Tiainen, T. & Tikkanen, P. & Varjus-Pitkälä, P.
(1981) *Työttömyys nuoren elämäntilanteena. Psykologian pro
gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto, 1981.*
- Räty, O. (1987) *Työ ja koulutus. Juva: WSOY.*
- Seiskari, P. (1981) *Työaika jaoteltava uudestaan ihmisten
omilla ehdoilla. Keski-Suomalainen 13.10.1981.*
- Siurala, L. (1982) *Nuorisotyöttömyyden vaikutuksia - myytit
ja todellisuus. Työvoimaministeriö, suunnitteluosasto.
Työvoimapoliittisia tutkimuksia nro 31/1982. Helsinki.*
- Siurala, L. (1986) *Yhteiskunnalliset arvot, työ ja työttömyys.
Työllisyystutkimustoimikunnan mietinnön liite. Työllisyys-
toimikunnalle laaditut selvitykset, Komiteanmietintö,
1986:40.*
- Soininvaara, O. (1983) *Vihreää valoa. Kirja Suomen muuttumi-
sesta. Perusta r.y.*
- Soininvaara, O. (1983) *Työttömyys on outo ongelma. Suomi-lehti
1/83, 10 - 11.*
- Steers, X & Porter, X. (19??) *Personality and Motivation of
Work.*
- Suhonen, P. (1988) *Suomalaisten arvot ja politiikka. Juva:
WSOY.*
- Taipale, I. (toim.) (1984) *Ydinsota ja ihmisen mieli. Jyväskylä:
Gummerus.*
- Takala, A. (1965) *Sosiaalistuminen ja yksilön henkinen kasvu.
Report from the Institute of Education 12/1965. University
of Jyväskylä.*
- Takala, A. (1974) *Uuden sukupolven vaihtoehdot. Jyväskylä:
Gummerus.*

- Takala, A. (1981) *Peruskoulun oppilaiden kognitiivisesta, sosiaalisesta ja eettisestä kehityksestä heidän kirjoittamiensa aineiden valossa. Joensuun korkeakoulu, Kasvatustieteiden osaston julkaisuja n:o 16.*
- Tenkku, (1981) *Vanhan- ja keskiajan moraalifilosofian historia. Helsinki. Gaudeamus. Otaniemi: Otapaino.*
- Toffler, A. (1972) *Hätkähdyttävä tulevaisuus. Helsinki: Otava.*
- Tuohinen, R. (1990) *Työlle viileä sukupolvi? Nuorten työlle asettamista merkityksistä, niiden tutkimisesta ja tulkinasta. Työministeriö: Työpoliittinen tutkimus nro 1.*
- Tuohinen, R. (1993) *Lamapaniikkia liikkeellä: Ajaako työttömyys Suomen nuoret ulkomaille vai perikatoon? Teoksessa Helve, H. & Paakkunainen, K. & Siurala, L. (toim.): Valtiolaivasta kiikkeriin jolliin? Nuoret ja nuorisotyö 90-luvulla. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.*
- Tuohinen, R. & Vuorinen, P. (1987) *Nuoret työn yhteiskunnassa. Helsinki: Otava.*
- Uusitalo, R. (1979) *Nuoret, nuorisoryhmät ja yhteiskunta. Helsingin yliopiston sosiologian laitos, working papers 1979:10.*
- Uusitalo, R., Tapionlinna, U-R. & Rossi, A. (1980) *Vartiokylän nuorten harrastukset ja harrastusmahdollisuudet. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen monisteita 28.*
- Weber, M. (1980) *Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Alkuteos Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. (1920) Suom. Kyntäjä, T. Juva: WSOY.*
- Veblen, T. (1965) *The Theory of the Leisure Class. An economic study of institutions. New York: Sentry Press. Alkuteos 1899, Lontoo.*
- Venkula, J. & Rautevaara, A. (1992) *Arvot ja nuorten arvopohdinta: piirteitä vv. 1960-1990 nuorten arvoja koskevista tutkimuksista. Helsinki: Yliopistopaino.*
- Wilenius, R. (1969) *Nuorison kapina ja aikamme suunnanmuutos. Tapiola: W&G.*
- Wilenius, R. (1978) *Ihminen, luonto ja tekniikka. Jyväskylä: Gummerus.*
- Wilenius, R. (1981) *Ihminen ja työ. Jyväskylä: Gummerus.*
- Willis, P. (1984) *Koulun penkiltä palkkatyöhön. Suomentaja Mäki-Kulmala, A. Jyväskylä: Gummerus.*

- Winch, P. (1979) *Yhteiskuntatieteet ja filosofia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Virtanen, M. (1987) *Tehtaasta studioon*. H:ki: Hanki ja jää.
- Volkov, G. (ei vs1.) *Robotti vai ihminen? Tekniikan kehityksen sosiologisia ongelmia*. Suom. Haapalainen, T. Moskova: Edistys.
- Vuorinen, T. (1973) *Koulunuorten eettiset normit ja niiden tausta. Tutkimus 13 - 19-vuotiaiden imatralaisten koulunuorten eettisistä normeista ja niiden yhteydestä nuorten henkilö- ja ympäristötaustaan*. Tampere: Kirkon tutkimuslaitos, sarja A n:o 20.
- Vähätalo, K. (1982) *Pitkääikaistyöttömät*. Helsingin yliopisto, sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia n:o 4/1982.
- Vähätalo, K. (1983) *Työtön ja yhteiskunta. Tutkimus työttömyyden vaikutuksesta työttömiin ja yhteiskuntaan*. Työvoimaministeriö, suunnitteluosasto, työvoimapolitiittisia tutkimuksia n:o 47/1983, Helsinki.
- Vähätalo, K. (1987) *Suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta 1980-luvulla*. Sosiaalinen aikakauskirja 81 (1987): 4, 4 - 9.
- Välimäki, P. (1984) *Vaihtoehtoinen elämäntapa. Kokemuksia ja unelmia*. Rauma: Kirjapaja.

LIITE 1.

HAASTATTELUN ALKUINSTRUKTIO

Hei, olen P.P. ja olen tekemässä haastattelututkimusta nuorten mielipiteistä ja ajatuksista työtä, ammatinvalintaa ja omaa tulevaisuutta kohtaan. Tämä on Jyväskylän yliopiston psykologian (ja filosofian) laitoksen järjestämä tutkimus.

Minulla on Sinulle joukko kysymyksiä, joista voimme tässä keskustella nyt kaikessa rauhassa. Tähän on varattu aikaa pari tuntia.

Kaikki, mitä tässä puhumme, on täysin luottamuksellista. Ei kukaan, ei opettajat, ei vanhempasi eikä myöskään kukaan yliopistolla tule saamaan tietoja siitä, mitä Sinä minun kanssani keskustelet. Minä haastattelen Sinun lisäksesi monta kymmentä nuorta, ja kun kirjoitan raporttia, ei siinä mainita kenestäkään nimeä eikä muista sellaisia tietoja, joista joku voisi päästä selville siitä, mitä joku yksittäinen haastateltava on sanonut.

Toivon, että Sinä kertoisit minulle omia mielipiteitäsi ja ajatuksiasi näistä asioista, mitä Sinulta kysyn, etkä selaista, mitä arvelet opettajien tai vanhempien toivovan Sinun sanovan. Nämä asiat ovat kokonaan mielipideasioita, eikä niihin ole oikeita tai väärinä vastauksia. Minä haluan vain jutella kanssasi siitä, mitä juuri Sinä ajattelet näistä asioista.

Olisiko Sinulla nyt aluksi jotain kysyttävää minulta?
Voimme sitten aloittaa.

Seuraavassa on sulkuihin merkitty ne kysymykset, joiden vastausaineistoa ei tekstissä ole käsitelty.

I HAASTATELTAVIEN KUVAUS JA SOSIOEKONOMINEN TAUSTA

1. sukupuoli, ikä
2. koulu, linja
3. isän ammatti
4. isän koulutus
5. äidin ammatti
6. äidin koulutus
- (7. sisarusten lukumäärä ja iät)
- (8. monesko lapsi itse)
- (9. sisarusten koulunkäynti: samanverran/enemmän/vähemmän)
- (10. vanhemmat lähtöisin maalta/kaupungista)
- (11. lapsuuden viettänyt maalla/kaupungissa)
- (12. vanhempien ikä)
- (13. asuu vanhempien luona/itsenäisesti)
- (14. muuta)

II KOULUNKÄYNTI, KOULUMOTIVAATIO

- (1. Miltä koulunkäynti Sinusta yleensä tuntuu?)
- (2. Mikä oli viimeisimmän koulutodistuksesti keskiarvo suunnilleen?)
- (3. Onko koulunkäynti mielestäsi tärkeää vai ei? - Miksi? Mitä tekisit mieluummin?)
4. Millä perusteilla valitsit tämän koulun ja linjan?

III VAPAA-AJAN KÄYTTÖ, HARRASTUKSET

1. Miten Sinä käytät vapaa-aikasi? Mitä teet? - Miten aikasi kuluu koulun jälkeen, mitä puuhaillet?
2. Kuulutko johonkin aatteelliseen tai uskonnolliseen ryhmään tai nuorisojengiin? Miksi?
- (3. Luetko tavallisesti kirjoja? Minkälaisia? Kuinka usein? Minkä kirjan olet lukenut viimeksi?)
- (4. Luetko tavallisesti lehtiä? Minkälaisia? Kuinka usein?)
5. Seuraatko uutisia ja ajankohtaisia tai kansainvälisiä tapahtumia? Kuinka tiiviisti? Kiinnostaako politiikka Sinua?

IV TYÖN MERKITYS

- (1. Onko Sinulle jo selvinnyt, mitä ryhdyt tekemään tämän kouluvuoden jälkeen? Jos ei selvää, minkäsuuntaisia aikomuksia ja haaveita Sinulla on?)
2. *Ammattikoululaiset:*
Miltä Sinusta tuntuu mennä työhön, johon pian valmistut? Miksi alunperin valitsit juuri tämän koulun ja linjan? Mikä tuossa työssä Sinua erityisesti kiinnostaa? Mitkä asiat olivat tärkeimpiä, kun teit valintaa? Sano kolme tärkeintä asiaa, jotka vaikuttivat suunnitelmiisi.
Lukiolaiset:
Onko Sinulla jo kauan ollut tänänlaisia suunnitelmia? Mitkä asiat ovat Sinulle tärkeimpiä, kun suunnittelet ammatinvalintaasi: sano kolme tärkeintä asiaa. Uskotko voivasi toteuttaa suunnitelmiasi tai haaveesi?
- (3. Oletko jotain kautta aikaisemmin päässyt tutustumaan tuohon aikomaasi alaan? - kesätyöt, tuntee jonkun ammatissa työskentelevän, harjoittelu, kirjallisuus?)
- (4. Oletko jo ollut työssä? Oletko yrittänyt saada töitä? Miltä Sinusta tuntui työssäolo? Mikä oli hyvää, mikä ikävää?)
5. Oletko selvillä siitä, minkälainen työllisyystilanne aikomallasi alalla on?
6. Mitä tekisit, jos jäisit työttömäksi?
7. Mitä ajattelet ihmisistä, jotka elävät pitkään työttömyyskorvauksella? (Kenen syy?)
- (8. Minkätyyppistä työtä Sinä ainakaan et haluaisi tehdä?)
9. Mitä ajattelet, mikä on työn merkitys ihmiselle yleensä? Miksi työtä tehdään? Pitäisikö jokaisen ihmisen tehdä työtä? Minkälaista olisi elämä ilman työtä?
10. Mitä ajattelet, mitkä asiat ovat työtä ja mitkä eivät? Mitä on työ? Mikä määrää sen, että jokin tekeminen on työtä ja jokin toinen ei ole? (työsuhteessa oleminen, palkka, hyödyllinen tekeminen, taiteellinen & tieteellinen toiminta, oma työ)
- (11. Mitä eroa on koulunkäynnillä ja työllä mielestäsi? Hyväksytkö lintsaimisen koulusta, pinnaamisen työstä?)

V ASENTEITA, ARVOSTUKSIA

1. Jos saisit jostakin niin paljon rahaa (esim. lottovoiton), ettei Sinun koskaan tarvitsisi tehdä ansiotyötä, mitä silloin tekisit? Miten käyttäisit aikasi? Miltä se tuntuisi? Olisiko se hyvä tilanne Sinusta?
2. Mitä yleensä ajattelet rahasta? Kuinka tärkeä se on Sinulle verrattuna muihin asioihin elämässä? Mihin käytät rahasi nyt? Kuinka paljon/kk Sinulla on rahaa käytettävissäsi? Mihin se kuluu? Riittääkö, oletko tyytyväinen? Paljonko käytät rahaa vaatteisiin, vapaa-aikaan, muotiin?
- (3. Mikä mielestäsi on koulutuksen merkitys? Onko se Sinulle tärkeä vai ei?)
- (4. Aiotko vielä myöhemmin hankkia itsellesi lisää koulutusta? Minkälaista? Haluaisitko enemmän koulutusta, jos ei olisi taloudellisia tai muita rajoituksia?)
5. Mitä ajattelet vapaa-ajasta, miten ja mihin vapaa-aika pitäisi mielestäsi käyttää?
- (6. Vapaa-ajan ja työajan suhde? Pitäisikö jompaa kumpaa pidentää? Mikä olisi sopiva määrä? Mitä ajattelet iltatöistä ja ylitöistä?)
7. Kuinka pitkälle eteenpäin olet ajatellut omaa tulevaisuuttasi? Mitä suunnitelmiisi sisältyy? Haluatko suunnitella asioita vai elätkö mieluummin päivän kerrallaan? (työ, koulutus, perhe, asuinpaikka jne.)
8. Missä asioissa tulevaisuus huolestuttaa Sinua? (työttömyys, raha-asiat, koulutus, perheen perustaminen, maailmanrauha ym.)
9. Miten luulet, voiko ihminen itse vaikuttaa paljon vai vähän siihen, miten elämä sujuu? Minkälaiset asiat vaikuttavat eniten siihen, miten tulee toimeen elämässään?
- (10. Minkälaisia asioita kuuluu siihen, että tulee toimeen, menestyy elämässään, pärjää?)
11. Mikä on tärkeintä elämässä Sinulle, mitkä asiat?
12. Mikähän on ihmisille yleensä tärkeintä elämässä?

VI PERHEEN ASENTEET NUOREN NÄKÖKULMASTA

1. Ovatko vanhempasi yleensä olleet samaa mieltä kanssasi koulunkäyntiin, ammatinvalintaan ja tulevaisuuteen liittyvistä asioista? Minkälaisia erimielisyyksiä teillä on ollut?

2. Mitä yleensä koet vanhempiesi tahtoneen opettaa Sinulle työnteosta ja elämästä? Miksi työtä pitää tehdä, vai olisiko parempi ettei tarvitsisi, pääsisi helpolla?
3. Mitä arvelet vanhempiesi odottavasi Sinulta tulevaisuudessa (työn, koulutuksen, menestymisen, varallisuuden, perheen jne. suhteen)?
- (4. Miten olet kokenut vanhempiesi suhtautuneen omaan ansiotyöhönsä tai kotityöhön? Ovatko he olleet siihen tyytyväisiä vai tyytymättömiä? Luuletko, että he mieluummin jäisivät pois työstä?)
- (5. Onko vanhemmillasi aikoinaan ollut esteitä hankkia toimimaansa ammattia tai koulutusta? Onko sillä ollut merkitystä perheessänne?)
- (6. Osallistyttko kotona perheen kotitöihin tai muihin töihin? Millä mielellä?)
- (7. Kuinka kauan aiot vielä asua vanhempiesi luona?/Milloin olet muuttanut pois vanhempiesi luota? Miksi?)
- (8. Uskotoko tarvitsevasi vanhempiesi taloudellista tukea vielä koulun jälkeen? Toivotko vanhempiesi avustavan Sinua taloudellisesti?)
9. Minkälaiset asiat aiheuttavat eniten erimielisyyksiä Sinun ja vanhempiesi välillä?
10. Haluatko yleensä itse päättää asioistasi, vai kysytkö mielelläsi neuvoa muilta? Keneltä?

VII KÄSITTEET

1. **VELVOLLISUUS** - Mitä velvollisuuksia ihmisellä mielestäsi on? Mistä velvollisuudet ihmiselle määräytyvät? Mitä velvollisuuksia Sinulla on ja tulee olemaan? Onko työ ihmisen velvollisuus? Toivoisitko, ettei olisi velvollisuuksia?
2. **VAPAAUS** - Mitä vapaus Sinulle merkitsee? Minkälainen ihminen on vapaa? Onko vapaus sitä, ettei ole rajoituksia tai velvollisuuksia? Pyritkö itse vapauteen?
3. **LUOVUUS** - Minkälaisia asioita pidät luovuutta osoittavina? Tarvitaanko siihen joitakin erityiskykyjä? Onko luovuus hauskaa ja miellyttävää, ajankulua? Voiko työssä olla luova?
4. **PONNISTELU** - Onko ponnistelu hyvä vai ikävä asia? Haluatko itse ponnistella jonkin asian eteen? Toivotko, että pääsitsit yleensä helpolla asioista?

5. *YHTEISKUNNAN RAKENTAMINEN - Mitä kaikkea se voi tarkoittaa? Onko yksityisen ihmisen toiminnalla merkitystä, voiko yksityinen ihminen osallistua yhteiskunnan rakentamiseen? Voitko Sinä? Pitäisikö siihen Sinun mielestäsi pyrkiä?*

VIII SUHTAUTUMINEN ERÄISIIN AJANKOHTAISIIN ILMIOIHIN

Mitä seuraavat asiat tuovat Sinulle mieleen, mitä ne merkitsevät Sinun elämässäsi?

1. automaatio
- (2. nälänhätä)
- (3. luonnonsuojelu)
4. elintaso
- (5. ydinaseet)
- (6. sivistys)

(IX LOPPUARVIOINTI

1. *Miten arvioisit, miten Sinulle ovat syntyneet nämä mielipiteet ja käsitykset asioista, joista juuri keskustelimme?*
2. *Mitä arvelet, miten Sinun kotisi ja vanhempasi ovat vaikuttaneet Sinun tapaasi ajatella asioita?)*

X HAASTATTELIJAN ARVIOINTI

- vaikutelma haastateltavista.*

LIITE 2. MORAALITASON ARVIOINTI

TAULUKKO L1. Oppilaiden sijoittuminen moraalitasoille 1 - 6

kh	sp	kt	tason arviointi			arviointien erotukset		
			A1	A2	K	A1 - K	A2 - K	A1 - A2
01	1	1	2	2	1	1	1	0
02	1	1	4	4	3	1	1	0
03	1	1	2	2	1	1	1	0
04	1	1	5	5	5	0	0	0
05	1	1	4	4	1	3	3	0
06	1	1	5	5	5	0	0	0
07	1	1	5	5	3	2	2	0
08	1	1	4	4	4	0	0	0
09	1	1	5	5	4	1	1	0
10	1	1	4	1	4	0	0	0
11	2	1	2	3	1	1	2	1
12	2	1	5	5	1	4	4	0
13	2	1	4	4	5	1	1	0
14	2	1	1	2	1	0	1	1
15	2	1	1	2	1	0	1	1
16	2	1	5	5	1	4	4	0
17	2	1	6	6	5	1	1	0
18	2	1	4	4	3	1	1	0
19	2	1	2	2	4	2	2	0
20	2	1	3	3	3	0	0	0
21	1	2	6	6	5	1	1	0
22	1	2	5	5	4	1	1	0
23	1	2	4	4	4	0	0	0
24	1	2	4	3	3	1	0	1
25	1	2	6	6	5	1	1	0
26	1	2	5	5	5	0	0	0
27	1	2	5	5	4	1	1	0
28	1	2	4	4	5	1	1	0
29	1	2	4	4	4	0	0	0
30	1	2	3	3	4	1	1	0
31	2	2	5	5	4	1	1	0
32	2	2	4	4	4	0	0	0
33	2	2	2	2	1	1	1	0
34	2	2	6	6	6	0	0	0
35	2	2	6	6	5	1	1	0
36	2	2	4	4	5	1	1	0
37	2	2	5	5	5	0	0	0
38	2	2	5	5	5	0	0	0
39	2	2	5	5	5	0	0	0
40	2	2	5	5	4	1	1	0

kh:t 01 - 40, sp = sukupuoli 1 = tyttö, 2 = poika

kt = koulutyyppi 1 = ammattikoulu, 2 = lukio

tason arviointi A1 = tutkijan arviointi 1982

A2 = tutkijan arviointi 1991

K = kontrolliarviointi

arviointikertojen erotukset A1 - K = tutkijan 1. arvioinnin ja kontrolliarvioinnin erotus

A2 - K = tutkijan 2. arvioinnin ja kontrolliarvioinnin erotus

A1 - A2 = tutkijan 1. ja 2. arviointikerran välinen erotus