

968/98

1035

KYLÄKOULUN OPPILAAN TULEVAISUUDENKUVAT

Teemu Hytönen

Anu Rovasalo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Eira Korpinen

TIIVISTELMÄ

HYTÖNEN, T. & ROVASALO, A. Kyläkoulun oppilaan tulevaisuudenkuvat. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1998. 111 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esille kyläkoulun lasten ajatuksia tulevaisuudesta. Tutkimuksen pääongelma oli: Kuinka kyläkoulun oppilas näkee ja kokee tulevaisuuden? Nuorten tulevaisuudenkuvia on selvitelty monissa tutkimuksissa, mutta lasten tulevaisuudenkuvia on tutkittu vähän. Tutkimuksemme pyrkii herättämään keskustelua lasten tulevaisuuden odotuksista ja kyläkoulun merkityksestä lasten kasvattajana. Tutkijoina emme arvottaneet lasten ajatuksia, vaan esittelimme niitä.

Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusjoukko koostui kahdesta kyläkoulusta eri puolilta Suomea. Toinen koulu sijaitsi Länsi-Lapissa, jossa tutkimukseemme osallistui 22 oppilasta. Toinen koulu oli keskisuomalainen kyläkoulu. Sieltä tutkimukseemme osallistui 18 oppilasta. Kukin lapsi kirjoitti kirjoitelman, laati käsitekartan sekä piirroksen tulevaisuuden odotuksistaan. Lisäksi molemmissa kouluissa kultakin luokkatasolta haastateltiin yksi oppilas. Aineisto koottiin opetusharjoittelun yhteydessä.

Tutkimuksen teoriaosassa ja tulosten raportoinnissa pyrimme käytännönläheiseen ja narratiiviseen esitystapaan. Lasten ajatukset elävöittävät tekstiä läpi raportin. Tutkimuksen tulokset osoittivat sen, että kyläkoulun lapsi suhtautuu tulevaisuuteen positiivisen realistisesti ja tulevaisuus näyttää lasten näkökulmasta melko valoisalta. Lapset toivoivat hyvää elämää, johon he liittivät ehjät ihmissuhteet, oman kodin, opiskelun, työn, harrastukset ja turvallisuuden sekä omassa että yhteiskunnan tulevaisuudessa.

Kuntien säästöohjelmien myötä monien pienten koulujen kohtalo on vaakalaudalla. Työmme on puolustuspuhe pienten kyläkoulujen puolesta. Haluamme tuoda monesti niin rahan äänelle kalskahtavaan kyläkoulukeskusteluun lasten raikkaita mielipiteitä.

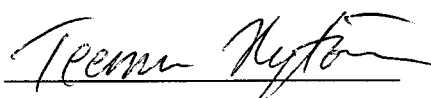
Avainsanat: tulevaisuudenkuva(t), kyläkoulu, lasten ajattelu, aikaperspektiivi

ESIPUHE

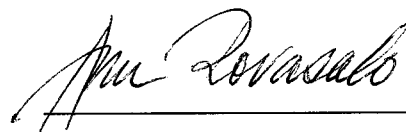
Nyt on aika katsella taaksepäin. Mitä kaikkea näemmekään? Lukemattomia keskusteluja, pään hakkaamista seinään, innostumista, masentuneisuutta, loistavia ideoita, turhautuneisuutta, puurtamista... Hyvin monta kertaa gradua tehdessämme olemme todenneet milloin minkäkin mielialan antaessa lausahdukselle pontta: "Ratu on rosessi!" Niin se on.

Työmme on saanut tukea monilta suunnilta. Ensimmäiset kiitoksemme osoitammekin kannustaville kotijoukoille ja ystäväpiirille. Tutkimuksemme kannalta elintärkeitä suuntaviittoja ja rohkaisua olemme saaneet innokkaalta projektiryhmältämme, mutta ennen kaikkea työmme ohjaajilta, kasvatustieteen tohtori Eira Korpiselta ja lehtori Marja-Leena Hussolta. Kiitos! Tutkimuskoulujemme oppilaat ja henkilökunta tekivät hienolla yhteistyöllä työstämme mahdollisen. Tahdomme kiittää heitä. Suuri kiitos kansanedustaja Aino Suholalle tutkimustamme kohtaan osoitetusta luottamuksesta ja kiinnostuksesta kyläkoulujen tulevaisuudesta. Apuraha lämmitti mieltä.

Olemme tehneet pro gradu -tutkielmamme hyvässä yhteistyössä. Kaksin työtä tehdessämme olemme saaneet keskustella paljon. Keskustelut ovat laajentaneet näkemyksiämme. Käsissäne oleva raportti on vain murto-osa kaikesta prosessin aikana oppimastamme. Kiitos kärsivällisyydestä työtoveri.



Teemu Hytönen



Anu Rovasalo

SISÄLLYS

1 LASTEN TULEVAISUUDENKUVIEN JÄLJILLÄ	6
1.1 Lapset tulevaisuuden tekijöinä	6
1.2 Miksi meitä kiinnostavat kyläkoulun oppilaan tulevaisuudenkuvat?	7
2 TUTKIMUSKOHTEENA LAPSI	9
2.1 Tutkimustehtävä	9
2.2 Tutkimusmenetelmä	10
2.2.1 Tapaustutkimus	11
2.2.2 Narratiivinen tutkimus	12
2.2.3 Lähestymistapamme tutkittavaan kohteeseen	13
2.3 Esitutkimus	15
2.4 Kohdejoukko	15
2.4.1 Kyläkoulu Ruotsin rajaseudulla	16
2.4.2 Keski-suomalainen kyläkoulu	17
2.5 Aineiston keruu	18
2.5.1 Kirjoitelma	20
2.5.2 Käsittekartat	22
2.5.3 Piirroukset	22
2.5.4 Haastattelu	25
2.5.5 Kuvauksemme haastateltavista	27
2.5.6 Kenttämuistiinpanot ja osallistuva havainnointi	29
2.6 Aineiston käsittelystä	29
2.7 Luotettavuus	30
3 MITÄ OVAT TULEVAISUUDENKUVAT?	35
3.1 Kollektiiviset ja yksilölliset tulevaisuudenkuvat	36
3.2 Tulevaisuusorientaatio	36
4 LAPSEN HAHMOTTUVA MAAILMA	39
4.1 Tulevaisuus rakentuu ajatuksissa	39
4.2 Mihin lapsi suuntaa ja kehittyy?	40

4.2.1 Kehitysteoriat selittävät kehitystä	41
4.2.2 Olemme arvomme ansainneet	43
4.2.3 Ihmisen ainutkertaisuus fenomenologiassa	44
4.3 Missä lapsi kehittyy?	45
4.3.1 Perheestä laajenevaan ympäristöön	45
4.3.2 Lapsen ja yhteiskunnan suhde	47
5 MAASEUDUN LASTEN TODELLISUUS	48
5.1 Maailma lapsen kokemana	48
5.2 Lasta ympäröivä nyky-yhteiskunta	51
5.2.1 Maaseutu elinympäristönä	52
5.2.2 Kuka jää maaseudulle?	53
5.3 Kyläkoulu Suomessa	55
5.3.1 Kyläkoulun juuret ovat vankasti suomalaisessa maaperässä	55
5.3.2 Millainen on kyläkoulu nyt?	55
6 TULEVAISUUS LASTEN SILMIN	58
6.1 Kuinka maaseudun lapsi kokee tulevaisuutensa?	59
6.1.1 Kuinka lapsi hahmottaa oman elämänsä?	59
6.1.2 Kuinka lapsi hahmottaa maailman, jossa elämme?	66
6.1.3 Millaisia keinoja lapsi on kehittänyt selviytyäkseen tulevaisuudesta?	71
6.2 Erilaiset tulevaisuuden hahmottajat	74
6.3 Tulevaisuuden koulu	77
7 POHDINTA	82
LÄHTEET	89
LIITTEET	97

1 LASTEN TULEVAISUUDENKUVIEN JÄLJILLÄ

1.1 Lapset tulevaisuuden tekijöinä

“Aikuisena haluaisin olla maanviljelijä. Haluaisin lehmiä, hevosia, kissoja, koiria, lampaista ja kanoja. Perheeni olisi mies ja kolme reipasta lasta, jotka auttaisivat eläinten hoidossa. Meillä olisi iso maatila ja ranta olisi lähellä. Lähellä olisi paljon metsiä ja kävisimme joskus retkellä. Missään suunnassa ei olisi sotaa. Elämä olisi rauhallista ja pihalla kasvaisi iso omenapuu.” (S6)

Näin kuvasi omaa tulevaisuuttaan neljäsluokkalainen kyläkoulun tyttö. Mitä tämä kuvaus kertoo tämän päivän kyläkoulun oppilaan tulevaisuudenkuvista? Eikö tällainen kertomus voi olla yhtä hyvin jo vuosien takaa, ajalta jolloin maaseudun lasten tulevaisuudenkuvat rakentuivat hyvinvoivan ja kasvavan viljelyskulttuurin varaan?

Elämme maailmassa, jossa yhteiskuntarakenteet muuttuvat ja ideologiat joutuvat koetukselle. Kehitys tuntuu joskus olevan jopa hallitsemattoman nopeaa. Ihmisten tietoisuus ja tiedonhalu lisääntyvät. Tietoisuus sekä itsestä että ympäröivästä maailmasta vaativat vastuullisuutta ja vastuu puolestaan tietämystä. Ihmisen perustarpeet eivät kuitenkaan muutu. Turvallisuuden ja tarpeellisuuden tunne on meille jokaiselle tärkeä. Koulussa opettaja tarjoaa lapselle ja nuorelle aikuisen turvaa (Luukkainen 1998, 26.)

Tulevaisuudenkuvien tutkimus on keskittynyt aiemmissa tutkimuksissa nuorten tulevaisuudenkuviin. Lasten ajatuksia tulevasta ei ole tutkittu. Maaseudulla kasvaneina meitä kiinnostaa erityisesti kyläkoulun oppilaiden tulevaisuudenkuvat. Tulevina luokanopettajina kasvatamme lapsista tulevaisuuden vaikuttajia ja tekijöitä. Kaiken tekemisemme vaikutukset ulottuvat tulevaisuuteen. Koulun tärkeä tehtävä on ohjata lapsia ymmärtämään myös tämä asia. Opettaja toimii ympäröivän todellisuuden ja tulevaisuutta hapuilevien lasten eräänä välikappaleena ja hänen oma tulevaisuudenkuvansa välittyy lapsille. Opettajat ovat siis tulevaisuuden tekijöitä riippumatta siitä, tiedostavatko he sen itse (Luukkainen 1998, 7.)

Kivistö (1996, 16-17) kirjoittaa artikkelissaan: ”Opettajan tehtävänä on olla rajapintana tulevaisuuspolkuaan etsivän lapsen ja nuoren sekä yhä kaoottisemmaksi muuttuvan maailman todellisuuden välillä. Opettajan on kerta toisensa jälkeen käytävä

tulevaisuudessa, jotta polku tulevaisuuteen tulisi ensiksi hänelle tutuksi ja turvalliseksi.” Opettajat eivät voi syöttää omia käsityksiään tulevasta ajasta oppilailleen, mutta he voivat avartaa ja jäsentää lasten käsityksiä tulevaisuudesta. Opettajat toimivat äärimmäisen vastuullisessa tehtävässä. Kivistö (1996) näkee koulujärjestelmän ja opettajat ihmiskunnan evoluutiota merkittävästi suuntaavana tekijänä. Hän ennustaa monien muiden tutkijoiden tavoin, että tulevaisuuden perusongelmat eivät ole taloudellisia, poliittisia tai ympäristöllisiä, vaan eettisiä. (Kivistö 1996, 16-17.) Luukkainen (1998, 7) käyttää koulutyöstä ilmaisua “tulevaisuutta koskeva rakennustyö”. Tuon työn tulokset näkyvät vasta vuosikymmenten päästä.

Kukaan meistä ei voi rakentaa varmaa tulevaisuuttaan. Siksi on tärkeää olla tällä hetkellä tasapainoinen ja luottaa optimistisesti omiin mahdollisuuksiinsa. Kun tiedämme, mitä ja miksi haluamme jotakin, toimintamme saa tavoitteellisuutta ja mielekkyyttä. Meillä jokaisella on oikeus käyttää omat potentiaaliset resurssimme henkisen kehityksen hyväksi. Lapsena ja nuorena henkinen kehitys on herkimmillään ja voimakkaimmillaan, mutta se jatkuu läpi elämän.

Suomalaisen maaseudun tulevaisuus on hämärä. Julkisessa keskustelussa on punnittu maaseudun mahdollisuuksia Euroopan Unionissa. Tehokkuusajattelu ja palvelujen keskittäminen ovat ajaneet monia pienten tilojen omistajia miettimään ammattinsa kannattavuutta. Voidaan sanoa, että suomalainen kyläkulttuuri elää jonkinlaista murrosvaihetta. Meitä kiinnostaa se, kuinka maaseudun lapsi näkee ja kokee tulevaisuuden tässä moniarvoisessa ja alati muutoksen aallossa keinuvassa yhteiskunnassa? Työn tarkoituksena on esittää maaseudulla varttuvan lapsen ajatuksia tulevaisuudesta.

1.2 Miksi meitä kiinnostavat kyläkoulun oppilaan tulevaisuudenkuvat?

“Haluaisin elää jossain pienessä rauhallisessa kylässä oman perheen ja koirien kanssa (omassa kodissa). Haluaisin myös matkustaa ja elää rauhassa, mutta kuitenkin asuisin lähellä nykyistä kotikylääni. Muuttaminen muualle tuntuu isolta.” (K13)

Yhteiskunnassamme toteutetun säästöpolitiikan myötä pienet kyläkoulut ovat nousseet otsikoihin hyvin usein. Lakkautusuhan leijuessa koulujen yllä opettajat ja monet muut aktiiviset asianosaiset ovat olleet esillä tiedotusvälineissä. Monien lehtien yleisönosastopalstalla on lyöty sanan miekalla kyläkoulujen lakkauttamisen ja säilymisen puolesta. Korpinen (1996) kirjoittaakin, että kaksiopeettajaiset kyläkoulut näyttävät olevan erityisen uhanalainen laji. Säästötoimenpiteiden myötä on herätty keskustelemaan myös laadullisista seikoista. Syvällisessä mielessä arvokeskusteluja ei ole riittävästi käyty. Korpinen sanoo, että tarvitaan laajaa kansalaiskeskustelua suomalaisen kyläkoulun kehittämisestä. (Korpinen 1996, 4-5.)

Opetusministeriön kansliapäällikkö Vilho Hirvi kirjoittaa Opettaja-lehdessä (15.5.1998) viitaten opettajien lomautuksiin ja koulujen lakkautuksiin: “Mitkä ovat kansalaisten tarvitsemat ja haluamat tärkeimmät palvelut? Mitkä palvelut ja rakenteet voidaan vaurioita tuottamatta lakkauttaa? Miten turvataan laadukkaiden peruspalvelujen pitkäjänteinen rahoitus? On siis vihdoinkin pakko käydä aitoa, ei korporatiivista arvokeskustelua.” Millaista onkaan opetus kyläkouluissa? Kuinka lapsi viihtyy pienessä koulussa? Varsin usein näihin kysymyksiin ovat vastanneet aikuiset. Joskus on kuultu myös lapsen ääntä. Tällainen keskustelu on erittäin tärkeää. Mitä löytyykään numeroiden takaa? Millainen oppimisympäristö kyläkoulu on? Kuinka käy säästöjen, kun pienestä ryhmästä suurempaan siirryttäessä erityisopetuksen tarve kasvaa? Tämä näkökulma jää säästölaskelmissa lähes aina huomioitta.

Peltonen (1996, 25-28) esittää huolensa kyläkoulujen tulevaisuuden puolesta. Hänen mukaan yleensäkin yhdysluokista on tehty vähän tutkimuksia. Tutkijat eivät ole tulleet syrjäseudulle ja pienet koulut eivät ole saaneet meriittiä kasvatustieteellistä tutkimusta tekeviltä tahoilta. Pienten koulujen tapahtumat ja tempaukset jäävät usein huomiota vaille. Peltonen vetoaa myös pienten koulujen opettajiin. Monet pienten koulujen opettajat toteavat vaatimattomasti olevansa töissä vain pienellä koululla. Kyläkouluja olisi markkinoitava paikkana, jossa opettajalla on mahdollisuus kehittää luovuuttaan ja kasvattajan taitojaan.

“...sitä tarvitaan vielä joskus vaihtaa mitallia leipään. Jos tulee pula niin kyllä sitä sitten taas tarvitaan.” (S13)

Yllä oleva lainaus on elävä esimerkki lapsen syvällisestä ymmärryksestä. Kyläkoulun lapsen ääni jää usein kasvatustieteellisessäkin tutkimuksessa

kuulumattomiin. Kaupungistuva yhteiskuntamme rajoittuu tutkimuksissaankin paljolti urbaaneihin ilmiöihin. Tulevaisuudenkuvien tutkimuksessa kartoitetaan varsin usein uranvalintavaihettaan pohdiskelevien nuorten ajatuksia. Mielestämme tutkimuksellemme on perusteita tämän päivän kovien arvojen yhteiskunnassa, jossa raha ratkaisee.

2 TUTKIMUSKOHTENA LAPSI

2.1 Tutkimustehtävä

Laadullisessa tutkimuksessa ei välttämättä ole ehdottomia tutkimusongelmia. Usein ongelmat rakentuvat aineiston keruuvaiheessa, kun kyseessä on aineistolähtöinen ongelmanasettelu. Virheellinen ajattelutapa on, että kenttätöitä voi lähteä tekemään ilman tutkimusongelmien pohdintaa. Tämä on mahdotonta, sillä tutkijalla on oltava ennen kenttätöitä mielessään kysymyksiä, joihin hän etsii vastauksia. Ongelmat täsmentyvät kentällä tutkijan havaintojen ja teoretisoinnin pohjalta. (Syrjälä 1988,15-16.) Oma tutkimuksemmekin muokkautui jatkuvasti. Alusta asti tärkeimpänä kysymyksenä näimme;

Kuinka kyläkoulun lapsi näkee ja kokee tulevaisuuden?

Yllä oleva kysymys on ollut tutkimuksemme ydin. Seuraavat kysymykset ovat eläneet koko tutkimuksen ajan etsiessämme metodeja, tehtävänantoa ja tarkkailukohtia tulevaisuudenkuviin. Lopullisesti ne muotoutuivat aineiston keruuvaiheessa, kun todella kohtasimme lapset. Kysymykset olivat tukikeppimme, kun kokosimme lasten tulevaisuudenkuvia.

Millaisena lapsi näkee oman tulevaisuutensa?

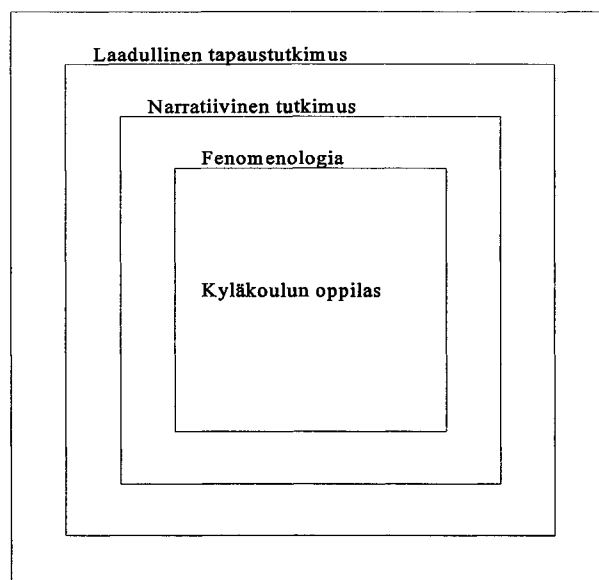
Millainen on yhteiskunnan tulevaisuus lapsen näkökulmasta?

Millaisena lapsi näkee maaseudun tulevaisuuden?

Aineiston analyysivaiheessa kysymyksemme vaativat uutta jaottelua. Hahmotimme tutkimusongelmien pohjalta kolme tarkastelukulmaa lasten tulevaisuudenodotuksiin. Nuo tarkastelukulmat kohdentuivat lasten ajatuksiin omasta elämästään, maailman tilasta sekä heidän laatimiinsa selviytymiskeinoihin tulevaisuuden suhteen. (vrt. Nurmi 1989a, 28-29.) Tällainen ajattelumalli esiintyy usein meidän arkisessa toiminnassakin. Luvussa 6, jossa esittelemme tulokset mm. tämän kolmijaon perusteella, kerromme tarkemmin luokittelurungosta.

2.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus kahden kyläkoulun lasten tulevaisuuden käsityksistä. Kyläkoulut sijaitsevat eri puolella Suomea, Kolarissa ja Laukaassa. Tutkimusraporttia työstäessämme olemme pyrkineet narratiiviseen eli kertovaan esitystapaan. Seuraavissa kappaleissa esittelemme tapaustutkimuksen, narratiivisuuden ja tutkimuksemme teoreettisen lähestymistavan muutamia yleisiä piirteitä.



KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys

Fenomenologisen lähestymistavan rinnalla käytimme etnografiaa ja fenomenografiaa. Emme halunneet rajoittaa vain yhteen teoreettiseen tapaan, sillä kaipasimme kokonaisvaltaista tutkimusotetta ihmiseen. Olemme tiivistäneet tähän lukuun tutkimuksemme kannalta relevantteja huomioita. Kuvio 1 havainnollistaa tutkimuksemme teoreettiset kehykset. Polttopisteenä raamien sisällä olevassa taulussa on kyläkoulun oppilas.

2.2.1 Tapaustutkimus

Yin (1994, 23) määrittelee tapaustutkimuksen näin: “tapaustutkimus on toiminnassa olevan tapauksen empiiristä tutkimista, joka monipuolisilla ja monilla eri tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ilmiötä tietyssä ympäristössä”. Tapaus voi olla yksilö, ryhmä, yhteisö, laitos, jokin tapahtuma tai ilmiö. Tietoja kootaan monella eri tavalla. Kokosimme kyläkoulun oppilaiden ajatuksia heidän omissa kouluympäristöissään.

Tapaustutkimus on pääasiassa laadullista tutkimusta ja se soveltuu käytettäväksi silloin, kun halutaan tietää tapahtumien yksityiskohtaisia rakenteita, toimijoiden merkitysrakenteita ja tapaukseen liittyviä syy-seuraus suhteita. Luonnollisissa tilanteissa tehtävä tapaustutkimus, aivan kuten oma tutkimuksemmekin, on luonteeltaan partikularistista eli tiettyyn ilmiöön keskittyvää toimintaa. Lähestyimme tutkimuksessamme lasta idiografisesti eli ainutkertaisesti. Silloin luonteenomaisina piirteinä tutkimuksessa ovat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, joustavuus, arvosidonnaisuus ja vuorovaikutteisuus. (Syrjälä 1994, 11; Syrjälä 1988, 5-14.)

Tapaustutkimuksen tulosten yleistämisestä voidaan sanoa, että selittäminen rajoittuu vain tutkittavaan tapaukseen. Se pätee meidänkin tutkimuksemme. Analyyttinen yleistäminen tarkoittaa sitä, että verrataan teoreettisia oletuksia tutkittuun tapaukseen. Tapaustutkimuksen tehtävä onkin usein keskustelun herättäminen tutkitun asian piiristä, tässä tutkielmassa kyläkoulusta ja lasten tulevaisuudenkuvista. Tapaustutkimuksen välittämä tieto on aina tilannesidonnaista ja spesifiä kullekin

vastaanottajalle. Näin lukija voi toki yleistää tuloksia omaan käyttöönsä. (Syrjälä 1988, 171-173.)

2.2.2 Narratiivinen tutkimus

Sanakirjan mukaan *narrative* tarkoittaa kertomusta. Kertomus yhdistetään helposti kuvitteellisuuteen. Narratiivisuus perustuu ihmiselle niin ominaiseen ilmaisun muotoon, puhumiseen. Se etsii Connellyn ja Clandininin (1990, 2) mukaan hyvin kokonaisvaltaisesti vastausta kysymykseen, kuinka ihminen kokee maailman ja miten tietyt ihmiset ovat sitä, mitä he ovat ja kuinka heistä on sellaisia tullut. Narratiivisuus painottaa yksilön omia näkökulmia. Tulevaisuudenkuvat jos mitkä, ovat hyvin subjektiivisia näkökulmia. Viime vuosina narratiivista tutkimusta on käytetty Polkinghornen (1995, 5) mukaan enemmän myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tutkimuksen kohteena on joko ilmiö tai metodi. Ilmiönä tutkitaan kerrontaa (story), mutta narratiivisuuden ollessa metodina (narrative) tutkitaan kerronnan avulla kohdetta. (Connelly & Clandinin 1990, 2.) Laadullisen narratiivisen tutkimuksen erityispiirre on se, että sitä esiintyy sekä ihmistieteiden että taiteen alalla. (Blumenfeld-Jones 1995, 25-28.)

Polkinghorne (1995, 5-11) jakaa narratiiviset tutkimukset kahteen suuntaukseen: paradigmaattiseen ja narratiiviseen. Paradigmaattisella selitysmallilla etsitään yleisiä, aukottomia luokkia ja luokituksia, jotta saadaan käsitteet ilmiöille. Narratiivinen selitysmalli keskittyy ymmärtämään ihmistoimintaa. Ihmistoiminta nähdään silloin ainutlaatuisena, toistamattomana tapahtumana. Se kuvailee ja selittää inhimillistä toimintaa ymmärrettäväksi. Me olemme halunneet etsiä lasten ainutlaatuisia mielikuvia.

Josselson (1993, 9-15) toteaa, että kuuntelemalla ihmisten omaleimaista puhetta saamme arvokkaampaa ja merkittävämpää tietoa inhimillisestä kokemuksesta kuin millään strukturoidulla kyselykaavakkeella. Hän kaipaa ihmistutkimukseen yksilön kokonaisvaltaisesta kokemuksesta lähtevää paloittelematonta, dynaamista ja elävää tietoa. Tämä kytkeytyy läheisesti Rauhalan (1983) ihmiskäsitykseen ja fenomenologiseen ihmiskuvaan, josta on tarkemmin luvussa 4.2.3.

Blumenfeld-Jones (1995, 27) toteaa, että narratiivisen tutkimusotteen luotettavuus perustuu uskottavasti kerrottuun tietoon tutkimuskohteesta. On pyrittävä täsmällisyyteen tutkimuksen tuloksia esitettäessä. Kertoessaan jostain asiasta tai ilmiöstä, ihminen rakentaa tarinan. Tutkija kerää aineiston ja rakentaa sen perusteella, omien mielikuvien tukemana uuden tarinan. Tämä piirre narratiivisessa tutkimuksessa yhdistää sen taiteen luomiseen. (Blumenfeld-Jones 1995, 27-28.)

2.2.3 Lähestymistapamme tutkittavaan kohteeseen

Tutkimuksemme tärkein tavoite on saada lasten ajatuksia esille. Anderson (1990) kirjoittaakin, että kun emme tiedä jotain meitä kiinnostavaa asiaa, niin meidän täytyy ottaa siitä itse selvää. Fenomenologinen lähestymistapa luo oivallisen viitekehyksen lähestyä lapsen ajattelua. Patton (1990, 69) esittää fenomenologisen näkökulman keskeisen kysymyksen näin: miten tämän ilmiön rakenne ja kokemuksen ydin rakentuvat ihmisten tietoisuudessa eli meidän tapauksessa kyläkoulun oppilaiden tietoisuudessa? Ilmiöitä pyritään tarkastelemaan sellaisina, kuin ne ilmenevät kokijalla. Tutkijan on tehtävä ero omien intentioidensa eli tietoisuuden rakenteidensa ja tutkittavan kokemuksen välillä. Tavoitteena meilläkin on asioiden ymmärtäminen.

Meillä tutkijoina oli jokin esiymmärrys lapsen ajattelusta yleensä. Lapset olivat meille eläviä ja läheisiä persoonia, sillä tutustuimme heihin kenttäharjoittelun aikana opettajaharjoittelijan näkökulmasta. Lasta kunnioittava asennoituminen edellytti meiltä oman ymmärryksemme erittelemistä. (Kiviranta 1995; Lehtovaara 1995.) Tämä toteutui lukuisten keskustelujen kautta sekä erityisesti tutkimuksemme alkuvaiheessa hahmottelemiemme käsitekarttojen avulla. Andersonin (1990) mukaan tutkimuksen lähestymistapa kertoo jotain myös tutkijan maailmankuvasta.

Vain yksilö itse voi tietää, kuinka hän kokee eri tilanteita ja ilmiöitä. Fenomenologian lähtökohtana onkin ihmisen tajunta. Se on perusteltu valinta lähestymistavaksi, koska tutkimuksemme suuntaa lapsen kokemusmaailmaan ja ajatteluun. Fenomenologisen filosofian varsinainen perustaja Edmund Husserl ilmaiseekin, että tajunta on se alkuperäinen oikeusinstanssi, jossa ratkaistaan jonkin väitteen pätevyys (Krohn 1990, 161.) Ihmisen tietoisuuden rakenteeseen kuuluu

merkitysulottuvuuksia. Tietoisuus viittaa tai suuntaa johonkin. Fenomenologia peruskivi on ihmisen intentionalisuus ja eräs sen merkittävä kysymys on: mitä on ihminen? Tuon peruskysymyksen ympärille tutkimuksemme väistämättä kietoutuu. (Niskanen 1994, 21-22; Rauhala 1983, 12.)

Etnografia yhdistetään usein fenomenologis-eksistentiaaliseen filosofiseen suuntaukseen. Koska sen todellisuus- ja ihmiskäsitykset ovat varsin yhteneväisiä fenomenologisen näkökulman kanssa, esittelemme myös etnografisen lähestymistavan. Etnografian mukaan ihminen jäsentää maailmaa kokemuksensa kautta ja kokemus todellisuudesta välittyy epäsuorasti ihmismielen prosessien kautta. Tulevaisuudenkuvat ovat ihmismielessä kokemuksen perusteella muokkaantuvia malleja. Ihminen on aktiivinen ja tavoitteellinen olento, joka tuntee, suunnittelee ja arvottaa asioita. Kieli on vuorovaikutuksen ja ajattelun väline ja näin ollen myös meidän tutkimuksessamme kaikin tavoin merkittävässä asemassa. Etnografisessa tutkimuksessa tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen ja keskustelun herättäminen. Tieto on subjektiivista ja arvosidonnaista. Koska tutkija on etnografisen lähestymistavan mukaisesti aktiivinen vuorovaikuttaja tutkimuksessa, tutkijan oma persoonallisuus ja arvot suuntaavat tutkimuksen kulkua. (Syrjäläinen 1994, 68-78.)

Tutkimuksemme yritys ymmärtää ihmistä ja asioita sekä niiden välisiä suhteita muistuttaa paljon myös fenomenografista tutkimussuuntaa. Koska tutkimustamme ei voida sanoa puhtaasti fenomenologiseksi tutkimukseksi, esittelemme myös fenomenografiasta niitä asioita, jotka ovat merkittäviä meidän tutkimuksemme kannalta. Ahosen (1994) mukaan fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Ihminen on tietoinen olento, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä. Tulevaisuudenkuvat ovat yksilön käsityksiä ilmiöistä. Näitä hän ilmaisee kielensä avulla. Ihmiset käsittävät ilmiöt eri tavalla, koska jokaisella on oma kokemustaustansa ja toisistaan eroavat ajatteluprosessit. Tutkijoina hakeuduimme vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, sillä tavoittelimme lasten tietoisuutta. (Ahonen 1994, 114-123.)

2.3 Esitutkimus

Teimme esitutkimuksen toukokuussa 1997 opetusharjoittelussa Jyväskylän Normaalikoulun 5.C ja 6.C luokissa. Oppilailla oli kirjoitusaikaa yksi oppitunti. Molemmat luokat saivat samat ohjeet ja tehtävänannon, jotka yhdessä suunnittelimme.

Kirjoitelmien teettämisen jälkeen luimme kaikki kirjoitelmat läpi ja keskustelimme havainnoistamme. Kirjoittamiseen käytettävä aika on riittävä. Lähes kaikki saivat kirjoitelmansa valmiiksi jo hyvissä ajoin ennen tunnin loppumista. Oppilaiden paneutuminen tehtävään oli hyvin vaihtelevaa. Osa mietti vakavasti käsityksiään tulevaisuudesta, osa taas raapaisi aihetta vain pinnasta. Havaitsimme, että joidenkin oppilaiden oli vaikea lähteä pohtimaan tulevaisuutta, koska se on epäselvää ja niin monia mahdollisuuksia täynnä. Tästä viisastuneena varsinaisen aineiston keruuvaiheessa halusimme motivoida oppilaat pureutumaan ennakkoluulottomasti tulevaisuudenkuvien kimppuun. Tehtävänanto vaati tarkentamista. Muutimme kirjoitelmiin annetut otsikkovaihtoehdot selkeämmiksi. Viitesanat olivat tarpeellisia, siksi jätimme ne myös lopulliseen tehtävänantoon (liite 1).

2.4 Kohdejoukko

Kohdejoukon tutkimuksessamme muodostavat kahden kyläkoulun 3. - 6. -luokkalaiset oppilaat. Keräsimme aineiston elo-syyskuussa 1997 kenttäharjoittelun yhteydessä. Muonionjokilaaksossa sijaitseva koulu on kolmiopettajainen ja sen oppilasmäärä on 42. Toinen kyläkoulu on keskisuomalainen ala-aste. Siellä oppilaita on 33 ja opettajia kaksi. Tähän tutkimukseen osallistui Pohjois-Suomen kyläkoulusta 22 oppilasta ja Keski-Suomen koulusta 18 oppilasta (liite 2.) Kuvailimme tutkimuksessamme mukana olleet koulut kahdessa seuraavassa luvussa.

2.4.1 Kyläkoulu Ruotsin rajaseudulla

Anun kenttäharjoittelukoulu sijaitsee Lapin läänissä, Ruotsin rajanaapurikunnassa. Syy, miksi keskisuomalaisena opettajaopiskelijana hän innostui tekemään harjoittelunsa Kolarissa, on taustoissa: “Sisareni opiskelut Inarissa 90-luvun alussa sekä joka vuotuiset sukuloimismatkat Rovaniemelle ovat jättäneet elävät mielikuvat arjesta Lapin läänissä. Halusin tutustua lähemmin lappilaiseen elämänmenoon. Kenttäharjoittelu oli erittäin hyvä väylä tuohon, varsinkin kun pohjoiseen kotiutunut siskoni antoi yhteystiedot kyläkouluun.”

Kolarin kunta kuuluu Muonionjokilaaksoon. Useat kuntalaiset käyvät ostoksillaan Ruotsin puolella Pajalassa. Siellä, noin 40 kilometrin päässä, on myös lähin uimahalli. Ruotsin ja Suomen valtakuntien rajat ylittävä kanssakäyminen on luonut oman yhteisen “meän kielen ja maan”. Tämä piirre on kuitenkin himmentynyt matkailun ja turismin lisääntyessä.

Koulu on kylän ainoa palvelu, keskeinen osa kylää. Kunnan keskukseen, kirkonkylälle, on matkaa 18 kilometriä. Koulussa on kolme opettajaa ja oppilaita tutkimushetkellä 42. Koulun henkilökuntaan kuuluvat kiinteästi keittäjä-siivooja, talonmies sekä puoleksi vuodeksi työllistetty kouluavustaja-keittiöapulainen. Kotien kanssa ollaan konkreettisesti yhteistyössä, esimerkiksi turistikohteiden pullojen keräyksestä huolehtiminen on viikoittain yhden perheen vastuulla.

Kauimmaiset oppilaat tulevat 17 km:n päästä toiselta kylältä. Koulukuljetus rytmittää koko koulupäivää. Aamulla päivä alkaa samalla kellon lyömällä, noin 20 minuuttia postiauton tulosta. Lyhyemmät päivät päättyvät taksikuljetuksiin, pidempinä päivinä odotellaan postiautoa. Koulutyö etenee toisaalta hyvin perinteisesti kokeine, läksyine sekä vihkotyöskentelyine. Toisaalta vapautta tuo yksilöllinen eteneminen viikkotavoitteiden kimpussa. Yläluokkalaiset toimivat varsin itsenäisesti yksilö- ja ryhmätehtävissään. Koulun sosiaalinen ilmapiiri vaikutti solidaariselta ja joukkosieluiseltakin.

Kouluympäristöä hyödynnetään erityisesti liikkumiseen. Piha on rauhallinen, puiden ympäröimä. Leikkitelineet, jääkenttä sekä sora-alue ovat aktiivisessa käytössä väli- ja liikuntatunneilla, kuten myös koulun takana olevan metsän marja- ja lenkkimaastot. Lumen aikana koulun ympäristössä risteilevät hiihtoladut. Koulusta on

hiekkaiselle uimarannalle noin kilometri. Kirjastoauto vierailee koululla joka toinen viikko.

Oman värinsä koulun toimintaan tuovat läheiset hiihtokeskukset, joissa turisteja riittää etenkin kevätkaudella. Koko kevätlukukauden projektina on 3. - 6. -luokkalaisten toteuttama Junkan Jänkän -teatteri. Muun muassa sen avulla he keräävät rahaa joka toukokuiseen leirikouluun. Esityskertoja oppilaille on useita eteläsuomalaisten hiihtolomakaudesta pääsiäiseen asti. Leirikouluun huipentuva projekti on yhteinen oppilaille, opettajille sekä vanhemmille.

Koulurakennukset, joita on kaksi, ovat uudistettuja. Sisätiloissa on säilynyt ”vanha kyläkoulufiilis”, joka jättää tilaa elämiselle ja on rauhoittava. Harjoittelijana minun, Anun, oli vaivatonta astua mukaan ennestään tuntemattoman koulun elämään. Vastaanotto oli kursailematonta. Toimin tasaveroisena, vaikkakin väliaikaisena, jäsenenä kouluyhteisössä ja koko kylässä.

2.4.2 Keskisuomalainen kyläkoulu

Teemun kenttäkoulu on 33 oppilaan kaksiopeettajainen kyläkoulu keskisuomalaisessa maaseutuymppäristössä. Matkaa koululta kirkonkylälle on hiukan yli 20 kilometriä. Toinen suurempi taajama sijaitsee noin 14 kilometrin päässä koululta. Jyväskylään matkustaessa matkamittariin kertyy kilometrejä noin 30.

Koulu sijaitsee maisemallisesti hyvin perinteisen maalaisympäristön keskellä. Pellot, metsät, muutama maatila ja omakotitalot värittävät lasten koulumatkaa. Kylällä on vielä ihmisiä, jotka saavat elantonsa maanviljelyksestä. Valtaosa kyläläisistä käy töissä muualla. Monien lasten vanhempien työmatka suuntautuu Jyväskylään.

Teemulla on hyvin lämpimät suhteet kouluun: ”Olen aloittanut opintieni tuossa koulussa ja opiskeluaikana olen toiminut koululla opettajan sijaisena. Talonmiehen tehtäviäkin olen hoidellut pari kuukautta koululla. Nuorempien veljeni kautta olen kuullut koulun myöhäisemmistä vaiheista. Minun oli hyvin helppo valita tämä koulu tutkimuskohteeksi, koska tunsin jo ennestään koulun toimintakulttuuria, kyläläisiä ja lapsia sekä työyhteisön jäseniä.”

Kenttäkoulu on Teemun mittapuun mukaan virkeä kyläkoulu. Molemmat opettajat ovat valmistuneet Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksesta. Alaluokan opettaja valmistui 1970-luvun puolivälin tienoilla ja yläluokan opettaja 1980-luvun alussa. Tällä hetkellä koululla on myös tuntiopettaja, joka pitää muutaman tunnin viikossa. Kouluavustajia on kaksi. Ruokapuolesta vastaa keittäjä, joka hoitaa myös siivoojan tointa. Talonmies asuu koulun yhteydessä ja hän vastaa lähinnä kiinteistön huoltotöistä.

Koulurakennus on rakennettu 1960-luvulla. Sisätilat ovat varsin viihtyisät ja toimivat. Luokkahuoneita on kolme ja pieni liikuntasali palvelee mukavasti urheilullisia pyrkimyksiä. Muutama vuosi sitten koulun alakertaan rakennettiin hyvä teknisen työn luokka. Koululla on neljä tietokonetta, joita käytetään jatkuvasti opiskelussa. Pihapiirissä on keinut, kiipeilyteline, urheilukenttä ja kaukalo. Metsät ja pellot ympäröivät koulua ja niitä hyödynnetäänkin opetuksessa mukavasti. Viikottain koululla käy kirjastoauto.

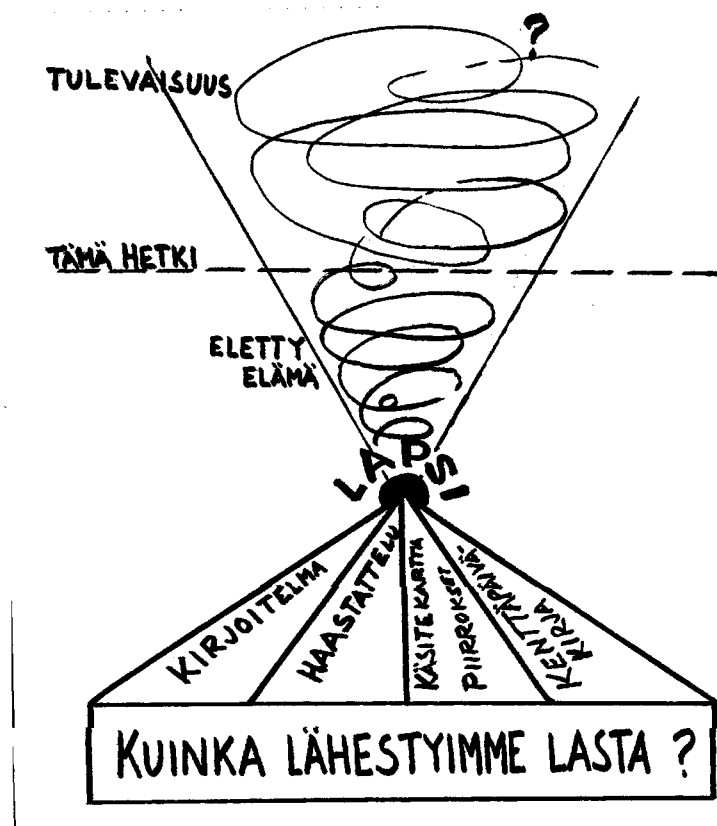
Oppilaat tulevat koululle pääasiassa kolmelta kylältä. Noin puolet oppilaista tulee kouluun taksikyydillä, koska koulumatkat ovat jopa yli 10 kilometriä. Koulun opetustyö vaikuttaa erittäin tavoitteelliselta. Oppimisessa painottuu yksilöllinen ongelmanratkaisu. Itsenäisen tiedonhankinnan taidot kehittyvät yhdysluokassa. Ryhmätyöt ja teemaopetus tuovat vaihtelua koulupäiviin. Luonto koulun ympärillä on erinomainen oppimisympäristö. Opettajat ovat sitoutuneet työhönsä ja yhteistyö koteihin on välitöntä. Talkoovoimin on rakennettu mm. jääkiekkokaukaloa ja rahaa luokkaretkiin on kerätty esimerkiksi myyjäisillä, joita ovat olleet järjestämässä oppilaat, opettajat ja vanhemmat. Koulun tiloissa toimii iltaisin useita kerhoja, jotka kokoavat kyläläisiä koululle.

2.5 Aineiston keruu

Grönforsin (1985) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan osuus aineiston keruussa on ensiarvoisen tärkeä. Tutkija kokevana ja tuntevana, inhimillisenä olentona elää mukana tilanteissa. Hän ei voi sulkeutua steriilisti tilanteista pois, vaan hän on myös eräs tilanteiden subjekti, vaikuttaja. Tutkijan taidot punnitaan, kun hän on henkilökohtaisessa kosketuksessa tutkittaviin. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena on

yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joista Varto (1992) käyttää nimitystä elämismaailma.

Kuten jo olemme todenneet, tutkimamme lasten tulevaisuudenkuvat on koottu erilaisin menetelmin. Tarkastelemme erikseen jokaista aineistonkeruumenetelmääme seuraavissa alaluvuissa. Lähestymisnäkökulmamme lapseen on hahmoteltu ja havainnollistettu kaavioksi (kuvio 2).



KUVIO 2. Tutkimusmenetelmät suuntasivat lasten tulevaisuudenkuviin

Tutkimusmenetelmien polttopisteenä oli lapsi, kyläkoulun oppilas. Lapsi elää tätä hetkeä. Tutkimuksemme osui erääseen vaiheeseen lapsen elämässä. Hänellä oli silloin tietty määrä elämää elettyä ja hän tähyili elämäkokemuksensa perusteella tulevaan aikaan. Tulevaisuuteen on liitetty kysymysmerkki, koska tulevaisuudenkuvat ovat enemmän tai vähemmän häilyviä, toteutuvia tai toteutumattomia ajatuksia.

2.5.1 Kirjoitelma

Ajattelimme, että meidän tutkijoiden kirjoitelmat omista tulevaisuudenkuvistamme voitaisiin liittää tutkielmaan (liite 3). Näin lukija saisi selville sen tarkastelukulman, josta tutkijat katselevat asioita. Tutkija tulkitsee lasten kirjoitelmia väistämättä oman arvomaailmansa pohjalta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että lukija saa nähdä jotain tutkijoiden omista arvoista ja asenteista.

Kaijanahon (1987, 286-287) mukaan kirjoitustaito on kulttuurituote, jonka kautta ihminen kasvaa sisälle nykyaikaiseen kulttuuriin. Kirjoitustaidon avulla yksilö osallistuu kulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Kirjoittaessaan ihminen ilmentää sisäistä todellisuuttaan ja muuntaa sen aistein havaittavaan muotoon. Hän tekee ajatteluprosessistaan julkisen ja pysyvän tuotteen, kirjoitelman. Kirjoitustilanteessa ihminen pysähtyy omien ajatustensa ääreen. *“Oon miettiny vähän joskus aikaisemminki.”* (K5) Kirjoittaja joutuu ajattelemaan mielikuvissaan sen kohderyhmän, jolle hän haluaa asiansa sanoa. Hän joutuu huomioimaan kaikki ne seikat, jotka viestin ymmärtäminen vastaanottajalta edellyttää.

Kirjoittaminen määritellään usein kahden näkökulman mukaan. Sosiaalinen näkökulma määrittelee kirjoittamisen olevan viestintätapahtuman kirjoittajan ja lukijan välillä, jolla on määrätty tarkoitus. Kognitiivisen näkökulman mukaan kirjoittaminen on prosessi, jossa kirjoittaja tuo julki näkemyksensä tai pohdintansa todellisuudesta. Todellisuus määräytyy joko ulkoisesti havaitusta ja/tai sisäisesti koetusta todellisuudesta. (Vähäpassi 1986, 265-272.)

Laadimme esitutkimuksen jälkeen yhdessä kirjoitelman tehtävänannon, joka jaettiin monisteena jokaiselle (liite 1). Aikaa kirjoittamiseen oli yksi 45 minuutin oppitunti, joka näytti riittävän kirjoittamiseen mainiosti. Muutamat lapset kokivat kirjoittamisen aloittamisen erittäin vaikeaksi, vaikka pyrimme antamaan selkeät ja ytimekkäät ohjeet. Joillakin oli vaikeuksia keskittyä ja paneutua tehtävään. Tunnin aikana lapsilla oli mahdollisuus viittaamalla pyytää tutkija luokseen. Korostimme oppilaiden omien ajatusten tärkeyttä (liitteet 4-7). Me tutkijat olemme kirjoittaneet aineen samanlaisella tehtävänannolla. Huomasimme, että tulevaisuudesta kirjoittaminen on haastavaa. Se vaatii ennakkoluulotonta ajattelua.

Kirjoitelman tehtävänannossa oli kolme valmista otsikkoa ja neljäntenä vaihtoehtona oma otsikointi. Suosituimmat otsikot olivat “Millaisessa maailmassa elän aikuisena” ja “Elämäni 15 vuoden kuluttua”. Molemmista aiheista kirjoitti 10 lasta. Ensin mainitun otsikon kirjoitelmaansa valitsi kuusi keskisuomalaista ja neljä lappilaista. Heidän kirjoitelmansa keskittyivät omiin tulevaisuuden suunnitelmiin, mutta kirjoitelmissa käsiteltiin myös tulevaisuuden maailmaa. Jälkimmäisestä aiheesta kirjoitti puolestaan neljä keskisuomalaista ja kuusi lappilaista. Yhteistä tämän aiheen valinneille oli se, että he sijoittivat itsensä kuviteltuun tilanteeseen 15 vuoden päähän ja kuvailivat itseään ja maailmaa silloin.

Kuusi lasta kirjoitti aiheesta “Minä 30 vuotiaana” (S4, S5, S8, K3, K10 ja K18). Heidän kirjoitelmansa kuvasivat lähes yksinomaan omaa elämää tulevaisuudessa. Omat otsikoinnit olivat seuraavia:

- Minä ja harrastukset (S1)
- 20 vuoden kuluttua (S9)
- Elämäni uusi aika (S18)
- Aika kuluu (K1)
- Toiveeni (K2)
- 15 vuotta myöhemmin (K11)
- Elämäni 4 vuoden kuluttua (K12)
- Hamassa tulevaisuudessani (K13)
- Minun tulevaisuudensuunnitelmani ja ajatukseni (K14)
- Elämäni aikuisena (K16)
- Elämäni 10 vuoden kuluttua (K21)
- Minä 27 vuotiaana (K22)

Kirjoitelmassa oli mahdollista käsitellä hyvin henkilökohtaisiakin asioita. Tästä syystä korostimme lapsille sitä, että kirjoittaminen ja myöhemmässä vaiheessa tulosten julkistaminen tapahtuu nimettömänä. Kerroimme myös, että “teemme pro gradu-tutkielmaa ja siksi teidän ajatuksenne ovat meille erittäin tärkeitä.” Tämä motivoi lapsia mukavasti. Kenttäharjoittelussa käsitelimme tulevaisuusteemaa myös ennen kirjoitelmaa. Houkuttelimme lasten ajatuksia tulevaisuuden visioiden pariin.

2.5.2 Käsitekartat

Ennen käsitekarttojen laatimista keskustelimme tulevaisuus-käsitteestä. Pohdimme käsitettä aikajanan avulla ja aikaperspektiivejä piirtäen. Opetuskeskustelussa me tutkijaopettajat pyrimme esittämään ajatuksia herättäviä kysymyksiä. Opetimme myös käsitekartan logiikkaa. Joillekin kolmosluokkalaisille käsitekartta ajatusten jäsentäjänä oli uusi kokemus. Vanhemmat oppilaat olivat jo aiemmin opiskelleet käsitekarttatekniikan peruseriaatteet.

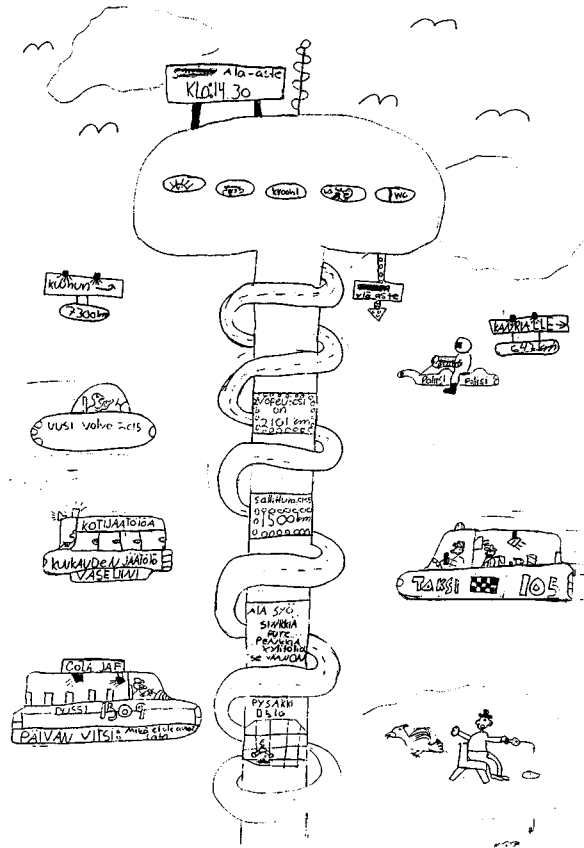
Käsitekarttojen avulla saimme laajempaa ja erilaista tietoa lasten tulevaisuudenkuvista (liitteet 8-11). Jollekin heikommalle kirjoittajalle se oli oivallinen tapa muotoilla ajatuksiaan paperille. Asioiden väliset yhteydet näkyivät käsitekartoissa selkeästi linkitettyinä. Lasten käsitekartoissa ilmeni heidän ajatuksensa spontaanisti, ilman perusteluja. Käsitekartassa moni uskaltautui esittämään irrallisiakin haaveitaan. Keskisuomalaisessa koulussa käsitekarttoja laativat kaikki tutkimusjoukon oppilaat, mutta Pohjois-Suomen tutkimuskoulun oppilaista vain 5.- ja 6.-luokkalaiset jäsenivät ajatuksiaan paperille käsitekarttatekniikalla.

2.5.3 Piirrookset

Piirtäminen on lapselle luontainen tapa ilmaista itseään. Oppiihan lapsi piirtämään huomattavasti aiemmin kuin kirjoittamaan. Meidän tutkimuksemme nimessäkin esiintyy sana kuva. Tulevaisuudenkuvia on luonteva hahmottaa itse tuotetun kuvan avulla. Tulevaisuusteemamme yhteydessä lapset saivat hahmotella A3-paperille tulevaisuuden koulun varsin vapaasti erilaisia kuvallisen ilmaisun tekniikoita apuna käyttäen. Moni käytti kollaasitekniikkaa piirtämisen ohella ilmaisuvälineenä. Oppilailla oli kaksoistunti aikaa paneutua tuotoksiinsa.

Lasten tulevaisuudenkuvat visualisoituivat konkreettisiksi keskisuomalaisten lasten tekemissä piirroksissa, joita on kaikkiaan 16. Piirrosten teemana oli "Tulevaisuuden koulu". Tämä aineisto onkin ainut, jossa keräsimme lasten mielikuvia nimenomaan koulusta. Piirrookset kuvaavat maaseudun ja kyläkoulun lasten fantasioita

ja mielenkiinnon kohteita, mutta ennen kaikkea niissä näkyy heidän ajatuksensa koulusta, sen merkityksestä ja painopisteistä.



KUVA 1. Tulevaisuuden koulu kuudesluokkalaisten pojan näkemänä (S13)

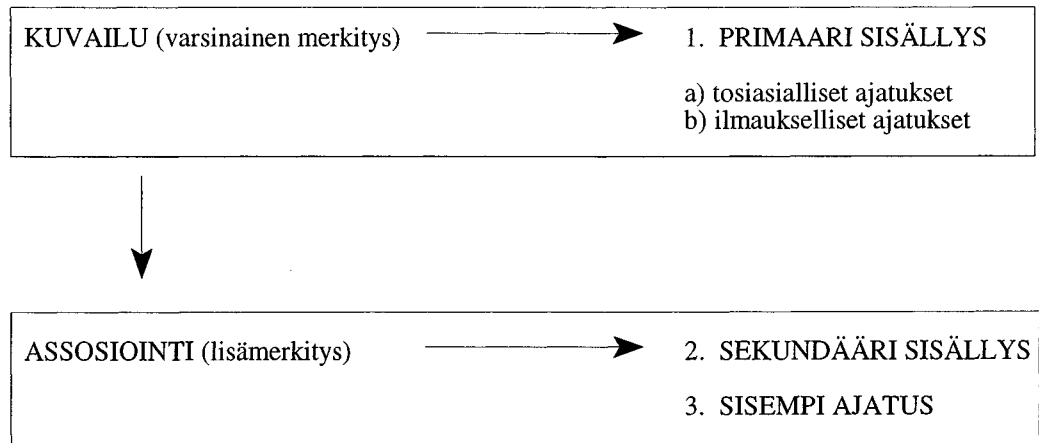
Kun tutkijana analysoi toisten luomia kuvia, tuntuu, että siinä ylittää henkilökohtaisen rajan ja ymmärtää aivan väärin lasta. Samaa koimme tulkitessamme kirjoitettua ja puhuttua kieltä. Arkipäiväisessä kanssakäymisessämme joudumme joka hetki tulkitsemaan toisten yksilöiden puhetta. Ilman tulkintaa emme voi sanoa, että “ymmärrän, mitä tarkoitat”. Viestin lähettäjä välittää sanoman vastaanottajalle (vrt. Keller & Svensson 1996, 10.) Kuvan kieli on oudompi. Vaikka ympärillämme on loputtomia kuvallisia merkkejä, symboleja, visuaalisia viestejä, emme silti luota valmiuksiimme puhua kuvien kautta ja kuvista. Analysoidessamme lasten piirustuksia meidän on vaihdettava kieltä. Tulkkauksemme visuaaliset elementit verbaaliseen muotoon.

Siinä ehkä syy, miksi koemme kuvien analysoinnin pinnalliseksi sanahelinäksi. On vaikea löytää osuvin kielellinen ilmaisu kuvan vastineeksi.

Lapsi käyttää kuvallisessa kerronnassa efekteinä mm. röntgenperspektiiviä, kokoasteikkoa ja sekaperspektiiviä modernin taiteen tavoin (*narrativa strategier*; kts. Aronsson 1997, 190, 230.) Suurentamalla tai vahventamalla lapsi nostaa kuvatekstistään tärkeät asiat esille. Taidehistoriallisesti tämä ilmaisukeino on nimetty arvoperspektiiviksi. Tällöin kuvasta huomioidaan esitettyjen kuva-elementtien sijoittelu toisiinsa nähden sekä niiden suhteellinen koko. Arvot ja ilmiöt lapsen ympäröivästä todellisuudesta vaikuttavat hänen luomiinsa kuviin. Nämä vaikuttavat lapseen hänen varttuessaan yhä enemmän, jolloin yksilöllinen ja kulttuurinen eriytyminen tulee selkeämmäksi. Tutkimuksemme kohdejoukko koostuu 9-12 -vuotiaista lapsista. Tässä vaiheessa tapahtuva eriytyminen on päätepiste oma-aloitteiselle ns. lapsuuden taiteelle. (Salminen 1988, 581.) Näin ollen analysoimamme piirrokset sisältävät osittain lapsen kuvallisen kerronnan keinoja. Osittain niissä tulevat esille myös opitut, tietoiset kuvaamiskeinot, kuten esteettisyys ja ilmaisullisuus.

Tutkimuksessamme piirrokset olivat yksi lasten tulevaisuuden mielikuvien ilmaisumuoto. Piirrosten tarkoitus oli vastata koko tutkimusongelmaamme ja raottaa ehkä jotain uutta sekä samalla tukea muiden tuotosten tuloksia. Koska tutkimuksessamme piirrosten funktio oli selittää ja valaista lisää lasten tulevaisuudenkuvia, siksi olennaisinta kuvien analysoinnissa on keskittyä tarkastelemaan niiden sisältöä.

Käytämme piirrosten tulkintaan sisällönanalyysiä sekä arvoperspektiiviä. Lasten kuviin sovellamme seuraavaa taidekriitikko Panotskyn sisällönanalyysimallia, joka tarkastelee kuvaa kolmivaiheisesti. Ensiksi lasten piirroksista voidaan nähdä konkreettiset kuva-aiheet, kuten koulurakennus tai opettajahahmo. Assosiointivaiheessa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin kuvan symboleja ja lapsen asennetta kuvattavaa kohtaan. Näitä ovat esimerkiksi väritys ja kuva-aiheiden sijoittelu tai suurentelu. (Keller & Svensson 1996.)



KUVIO 3. Panotskyn sisällönanalyysimalli

Analysoinnin aluksi kartoitimme jokaisen piirroksen nimet ja sen, mitä ne yleisesti kuvaavat. Tämän jälkeen poimimme hyvin osoittelevat kuvaviitteet, kuten lehmät koululuokkien taustalla tai puolet paperista peittävä rocktähti. Tulkitsimme näiden heijastavan lapsen erilaisia arvostuksia ja mielenkiinnon kohteita. Toisaalta umpiomaiset koulurakennukset viestittivät mielestämme suljettua kouluyhteisöä. Samankaltaisia kuva-aiheita ja mielikuvia toistavat piirrokset ryhmittelimme yhteiseen kategoriaan. Luvussa 6 olemme erikseen esitelleet lasten tulevaisuuden koulut. Siellä on luettavissa kuvista löytämämme ajatukset.

2.5.4 Haastattelu

Keräsimme tietoa oppilailta puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla (liite 12). Haastattelu motivoi lapsia enemmän kuin esimerkiksi kyselylomake. Haastattelun avulla pureuduimme tutkimusaiheeseen syvemmin. Se on Hirsjärven (1997, 201) mukaan joustava tiedon keruutapa. Haastattelua suunniteltaessa yritimme pitää mielessämme oppilaiden maailman ja heidän kielensä (liite 13). Aiheiden nimittäin on oltava oppilaille tuttuja. (Hirsjärvi 1997, 201; Karhu & Kiiveri 1997, 35-38.)

Miksi sitten valitsimme haastattelun tiedonkeruumenetelmäksi? Halusimme korostaa sitä, että lapsi on tutkimuksemme subjekti, merkityksiä luova aktiivinen osapuoli ja hänelle on annettava mahdollisuus tuoda ajatuksiaan mahdollisimman vapaasti esille. Haastattelua tiedonhankintamenetelmänä puolsi myös se, että lasten tulevaisuudenkuvat ovat hyvin vähän kartoitettu alue. Halusimme selventää ja syventää kirjoitelmissa ja käsittekartoissa jo saatuja vastauksia. (Hirsjärvi 1997, 201.)

Teemahaastattelua, kuten avointakin haastattelua voidaan käyttää tilanteissa, joissa ihmisten kokemukset vaihtelevat suuresti. Teemahaastattelua kutsutaan puolistrukturoiduksi, koska aihepiirit ja tema-alueet ovat tiedossa. Haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan ilman tarkasti muotoiltuja ja järjestykseen laadittuja kysymyksiä. Vaikka teemahaastattelu ei tapahdukaan tarkasti suunniteltujen kysymysten kautta, sen kulku on pohdittava etukäteen. Me sovimme yhteisistä tema-alueista etukäteen, koska haastattelimme lapsia kumpikin tahollamme. Itse haastatteluvaiheessa muodostimme kysymykset. Yhdestä temasta virisi useita kysymyksiä. Haastateltavasta riippuen tema-alueiden painotus oli erilainen. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36, 41.)

Haastattelijan on päätettävä etukäteen, kuinka hyödyntää parhaiten rajoitetun ajan. On myös valittava sopiva paikka. Haastattelutilanne saattaa helposti tuntua keinotekoiselta. Haastattelijan kysymysten sävyt tai painotukset heijastavat ennakoasenteita ja -oletuksia, mutta haastattelun avoimuudella pyritään minimoimaan tutkijan vaikutusta. Haastattelutilanteessa kerroimme haastateltavalle tarkoituksemme. Itse haastattelutilanne pyrittiin luomaan luottamukselliseksi. Tutkijoina yritimme johdatella haastateltavaa pureutumaan asiaan huomaamattomasti ja selkeästi. Jouduimme myös motivoimaan haastateltavaa, että hän innostuisi kertomaan vieraampiakin asioita ja tiedostamaan niitä. Joskus oli tarpeen pyytää haastateltavaa valaisemaan kertomaansa esimerkillä. (Grönfors 1985, 106-111; Hirsjärvi & Hurme 1985, 80-90; Patton 1990, 303-313.)

Haastattelun toteutimme harjoitteluajan lopulla, joten haastateltavat oppilaat olivat jo tuttuja meille. Valitsimme haastateltavaksi jokaiselta luokkatasolta yhden oppilaan (haastateltavat on merkitty lihavoidulla tekstillä liitteessä 2). Näin saimme eri ikäluokkien käsityksiä, mutta myös erilaisia näkemyksiä tulevaisuudesta. Valitsimme haastateltavat kirjoitelmien, käsittekarttojen ja omien havaintojemme perusteella.

Halusimme saada erilaisia näkemyksiä ja persoonallisuuksia haastateltaviksi. Haastattelut toteutimme heti kirjoitelmien jälkeen, seuraavina päivinä. Nauhoitimme haastattelut myöhempää analysointia varten. Käsittelyyn ja analysointiin pureuduimme molemmat. Laatimamme puolistrukturoidun teemahaastattelun asiarunko (liite 12) auttoi meitä pysymään asiassa ja saamaan tietoa samoista aihepiireistä.

2.5.5 Kuvauksemme haastateltavista

Länsi-Lappi

3.lk poika (K1)

Ei tahdo jaksaa keskittyä tunneilla. On ajattelevainen ja määrätietoisia mielipiteitä löytyy. Mukailee toisia tunnilla. Kirjoitelmassa hän kertoi konkreettisista haaveistaan, jotka juontuvat tästä hetkestä. Haastattelusta lähdin hakemaan perusteellisempia kuvauksia.

4.lk poika (K5)

Vastuuntuntoinen ja pohdiskeleva koululainen. Hiljainen, muttei ujo. Tavallisen tasainen. Kirjoitelma rönsyili hyvin rikkaasti ja mielikuvituksellisesti. Valitsin haastateltavaksi, koska halusin tietää onko hän todella niin keskittynyt teknologian kehittämiseen kuin mitä kirjoitelma antoi ymmärtää.

5.lk tyttö (K7)

Tasapainoinen, sosiaalinen ja avoin. Elää tässä hetkessä. Innostuva ja toisiakin eteenpäin piiskaava, esim. ryhmätoissa. Urheileminen on hänelle merkittävä asia. Kirjoitelma oli hyvin tyypillinen. Tulevaisuuden suunnitelmat tuntuivat selkeiltä, silotellun yksioikoisilta. Hän kirjoitti haaveistaan ilman suurempia perusteita. Halusin haastatella tätä selkeäsanaista tyttöä ja kysyä perusteita hänen haaveilleen.

6.lk tyttö (K13)

Koulussa tunnollinen ja lahjakas. Tavallinen, ei ylitse näkyvä. Pidetty luokassaan. Tasapainoinen, vähän estynyt (perhetilanne epävarma). Kirjoitelmassa kiinnosti se, että hän oli ainoita, jotka todella miettivät asuvansa tulevaisuudessa kotikylällä.

Keski-Suomi

3.lk poika (S2)

Hän on reipas poika, joka ei erotu luokkatilanteessa erityisesti. Hoitaa tehtävänsä mukavasti. Kavereina hänellä on itseään nuorempia oppilaita. Valitsin hänet haastateltavaksi, koska poika ei keksinyt mitään kirjoitettavaa kirjoitelmassa.

4.lk tyttö (S6)

Tämä tyttönen on erittäin pidetty ja reipas koululainen. Hän on taitava useimmissa kouluaineissa. Kirjoitelmassa hän erottui edukseen raikkaalla ja optimistisellä otteellaan tulevaisuuteen. Tytön kirjallinen ilmaisu on tasokasta.

5.lk tyttö (S11)

Viidennellä luokalla keskisuomalaisessa koulussa on kolme tyttöä, joista kenet tahansa olisi voinut kutsua aineenkin pohjalta haastatteluun. Tytöt nimittäin kirjoittivat hyvin samankaltaiset aineet. Valitsin tämän tytön, koska hänen aineessaan oli perinteisen elämän malleja ja rohkeaa tulevaisuuden visiointia.

6.lk poika (S13)

Tämä poika kirjoitti todella pohdiskelevan ja filosofisen aineen. Saatoin havaita, että poika on miettinyt tulevaisuuttakin paljon ja syvällisesti. Pojalla on kypsiä mielipiteitä. Hän on erittäin mukava ja pidetty persoonallisuus koulussaan.

2.5.6 Kenttämuistiinpanot ja osallistuva havainnointi

Eräs laadullisen tutkimuksen tärkeä havaintojen tallettamisen muoto on kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen. Kirjasimme muistiin koko tutkimusprosessin ajan omia ajatuksiamme ja huomioitamme. Kenttäpäiväkirjan pitäminen on Alasuutarin (1994, 253-254) mukaan yksityiskohtaista tapahtumien ja tuntemusten raportointia.

Havainnoinnin avulla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa siitä, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Sen avulla nähdään yksilö luonnollisessa ympäristössään. Osallistuva havainnointi on vapaasti tilanteessa muotoutuvaa ja havainnoija on ryhmän toimintaan osallistuva jäsen. (Hirsjärvi 1997, 209-211.) Me tutkijoina olimme samalla opetusharjoittelijan roolissa. Olimme neljän viikon ajan päivittäin spontaanissa vuorovaikutuksessa tutkittavien oppilaittemme kanssa. Opimme tuntemaan lapsia tyyppeinä ja persoonina.

2.6 Aineiston käsittelystä

Alasuutari (1994, 28) toteaa, että laadullisen analyysin aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Tutkijoina käsitelimme aineistoa oman kokemusmaailmamme perusteella, sillä emme voi sulkea subjektiivista tarkastelukulmaa täysin pois. Kvalitatiivinen tutkimus tuottaa onnistuessaan monipuolisen konkreettista aineistoa. Epätavalliset ja yllätykselliset asiat eivät ole merkityksettömiä, vaan niillä on tärkeä paikka tutkimuksen tuloksissa. Aineiston järjestelystä ja tulkinnasta ei ole olemassa yleispäteviä ohjeita, vaan jokaisen on luotava itse omat aineiston järjestelytapansa. Laadullisen tutkimuksen raportointivaiheessa korostuu tutkimuksen kulun tarkka kuvaaminen, johon olemme pyrkineet. (Grönfors 1985, 147-154; Syrjälä & Numminen 1988, 118-129.)

Alasuutari (1994) käyttää tulosten tulkinnasta ilmaisua arvoituksen ratkaiseminen. Hirsjärven (1997, 221) mukaan tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä. Tulkinta on aineiston analyysissä esiin nousevien merkitysten selkeyttämistä. Olemme pohtineet ja tehneet yleisiä johtopäätöksiä saaduista tuloksista. Emme kuitenkaan tutkimuksessamme pyri

luokittelemaan ja tilastoimaan lasten ajattelua, koska se on nähdäksemme mahdotonta. (Alasuutari 1994, 34-39; Hirsjärvi 1997, 221.)

Tutkimusaineistomme käsittely ja analysointi oli monivaiheinen prosessi. Heti aineiston hankinnan jälkeen luimme, kuuntelimme ja katselimme sitä. Lasten kirjoitelmien, käsitekarttojen, haastattelujen ja piirrosten perusteella erilaiset tyypit alkoivat erottua. Haastattelut kirjoitimme käsin puhtaaksi, jotta saatoimme poimia niistä olennaisen. Kävimme aineistoa läpi uudestaan ja uudestaan etsien sieltä merkittäviä havaintoja. Käsittelimme lasten tuotoksia kokonaisuuksina, joista oli löydettävissä yksityiskohtaisia teemoja. Keräsimme samojen aihepiirien havaintoja yhteen alleviivaten ja niitä tietokoneelle kooten. Koko prosessin ajan vertasimme saman oppilaan kirjoitelmia, haastatteluja, käsitekarttoja ja piirroksia toisiinsa pohtien sitä, täydentävätkö ne toisiaan vai ovatko ne ristiriidassa keskenään. Kenttäharjoittelussa muodostunut mielikuva oppilaista elävinä ihmisinä oli tarkastelumme taustana. Vertailimme myös eri koulujen, eri ikäisten sekä tyttöjen ja poikien tuotoksia etsien niistä huomionarvoisia havaintoja.

Täydensimme tutkimuksemme teoreettista osaa lasten aidoilla kommenteilla. Tässä vaiheessa kävimme aineistoamme jälleen läpi etsien sieltä yhteneväisyyksiä ja eroja suhteessa teoreettiseen tietoon. Tämä käsittelytapa toi aineistoon uutta syvyyttä. Kirjoittaessamme tutkimusraporttia laadimme tutkimuksen tulokset kerronnalliseen muotoon. Tavoitteenamme oli muodostaa lasten ajatuksista ja omista kommenteistamme ehjä kertomus. Tutkittava aihe, kohderyhmä ja varsinkin tutkijoiden persoonallinen ilmaisutyyli muokkaavat lopullisen raportin ulkoasun. Gleshne & Peshkin (1992, xv) pohtivat, mitä on olla kvalitatiivinen tutkija. Heidän mielestä huumori luo tutkimukseen koko prosessin aikana vapautuneemman ilmapiirin, joka saa näkyä raportissakin.

2.7 Luotettavuus

Yleinen tutkimuksen teon etiikka vaatii sen, että asiat ilmaistaan valehtelematta ja kaunistelematta. Tiede pyrkii totuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa etsitään Alasuutarin (1994, 75) mukaan tosiasiatietoja ihmisen subjektiivisesta

kokemusmaailmasta ja toiminnan motiiveista. Siksi on mahdoton arvioida, onko yksilön ajatusmaailmastaan antama kuva luotettava. Tutkijan on yritettävä arvioida sitä, kuinka rehellisesti ihmiset ajatuksistaan kertovat. Blumenfeld-Jones (1995, 26-28) kirjoittaa narratiivisen tutkimuksen luotettavuudesta samalla tavalla kuin Alasuutari edellä. Kuvaus ilmiöstä on luotettava silloin, kun voidaan olettaa, että kerrottu on tapahtunut niin kuin kertoja väittää.

Tutkimuksemme luotettavuus on arvioitavissa koko lukuprosessin ajan, koska olemme kuvanneet itseämme tutkijoina (kts. liite 3), tutkimuksen kulkua ja kerätyn tiedon käsittelyä raportissamme. Laadullisessa narratiivisessa tutkimuksessa tutkijalta edellytetään tarkkaa ja rehellistä raportointia tutkimuksen eri vaiheista, jotta lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä tutkimuksen luotettavuudesta. (Blumenfeld-Jones 1995, 33; Syrjäläinen 1994, 102.)

Tieteen kentässä parin viime vuosikymmenen aikana on pyritty eheyttämään näkemystä ihmisestä ja maailmasta. Ihmisen fyysistä, älyllistä ja sosiaalista kehitystä on yhdistetty ja liitetty konteksteihinsa. Psykologiassa tarkastellaan ihmisen kehitystä elämänkaaren näkökulmasta. Siihen sisältyy käsitys kehityksen jatkumisesta tai ominaisuuksien muuttumisesta läpi elämän. (Perttula 1995, Pulkkinen 1997b.)

Lapsi elää joka hetken voimakkaasti ja hyvin kokonaisvaltaisesti. Hänellä ei ole vielä hallussaan spesifioitunutta käsitteistöä ja erilaisia opittuja lähestymistapoja. Tarkasteleeko lapsi jokapäiväistä elämää kokonaisvaltaisemmin kuin erityistieteet, jotka hakevat syvällistä tietoisuutta todellisuudesta? Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta lapsen jäsentämää kuvaa tulevaisuudesta ei tule jäsentää erityistieteellisin teorioin. Ihmistieteiden kentässä antropologia on selkeimmin syntetisoiva tiede. (Latomaa 1993.)

Fenomenologian mukaan tutkittavan elämismaailma on alkuperäisempi ja täydempi kuin minkään tutkimuksen käsitys siitä. Fenomenologia on tuonut psykologiaan laajennuksen avoimuuteen ja tuoreuteen pyrkivällä otteellaan. Myös kasvatustieteessä pyritään ymmärtävään ja kokonaisvaltaisesti tutkimuskohteelle tilaa antavaan näkemykseen. Lapsi rakentaa mieltään hyvin laajasti. (Crain 1992.) Lapsen nykyhetken toiveet ja fantasiat rakentuvat todeksi tulevaisuudenkuvissa, mistä seuraava kirjoitelman katkelma on esimerkkinä.

“Emme tajua, että tämä aamu mullistaisi koko elämämme. Oton autopuhelin soi, Otolle ilmoitettiin, että minun ja Oton yhteislotto oli tuottanut tulosta. Olimme voittaneet päävoiton eli 30 miljoonaa markkaa. ...Otimme lopputilit (töistä) liian aikaisin. Jouduimme ottamaan pankkilainaa. Selvisimme lainojen avulla voiton lunastukseen asti.” (S18)

Eri tieteiden avulla pyritään saamaan monipuolista kuvaa ihmisen elämäkulusta, kun mikään yksin ei sitä voi tehdä. Holistinen ote huomioi monipuolisesti yksilöitä ja heidän ulkopuolella tapahtuvia luonnollisia tapahtumia (Cairns & Cairns 1994.) Yksilön näkemys elämästä ohjaa hänen tulevaisuudenkuviaan. Tutkimusaineistomme lasten tulevaisuudenkuvista on koottu eri menetelmin, koska tutkittava ilmiö vaati sen. Kerätty aineisto koostui lasten kirjoitelmista ja käsitekartoista, puolistrukturoiduista haastatteluista, piirustuksista sekä tutkijoiden muistiinpanoista.

Tavoitteemme oli selvittää lasten omia käsityksiä omasta ja ympäröivän maailman tulevaisuudesta. Teorian avulla hahmottelimme tutkimukseen sopivan näkökulman ja täydensimme samalla omaa esiymmärrystä aiheestamme. Omat havaintomme kenttäharjoittelun aikana syvensivät oppilaiden tuntemusta. Tiesimme heistä kouluminän ulkopuolisia asioita. Tutkimusjoukko eli mielissämme aineistoa käsitellessä ja olemme oppineet heistä tutkimusta tehdessämme enemmän. Lasten kokemusmaailmat välittyvät rajatun harjoitteluajamme kautta.

Käsitekarttojen avulla lapset ohjautuivat miettimään tulevaisuutta. Käsitekartat antoivat jokaiselle mahdollisuuden poimia kaikki ne asiat ja aihepiirit, jotka hän liittää tulevaisuuteen. Käsitekartat pohjustivat kirjoitelmien tekoa. Vertaillessamme käsitekarttoja ja kirjoitelmia havaitsimme, että toisille on vaivattomampaa ilmaista itsensä ytimekkäästi yksittäisin sanoin, toiset taas kuvailevat kynän avulla rikkaammin.

Lasten ajatusmaailma välittyy hyvin moniulotteisesti kirjoitelmista. Niiden sisällöissä, pituudessa tai kirjoittamatta jättämisessä välittyy tutkimusjoukkona olleiden oppilaiden yksilölliset erot. Kirjoitustaito vaikuttaa ilmaisuasuun (liitteet 4-7). Oppilaiden kyvyt ilmaista itseään asettivat rajan siihen, mitä olemme saaneet selville. Sen osasimme jo ennakkoon odottaa.

Halusimme täydentää ja syventää tutkimusaineistoa haastatteluilla. Se oli tarpeellista. Haastattelussa huomasimme, kuinka vaikea oli laajentaa aiheen käsittelyä. Tutkijoille tämä oli ensimmäinen haastattelututkimus. Virittäytymiseen olisi tarvinnut

enemmän aikaa, molemmin puolin. Lapset olivat kiinnostuneita keskustelemaan kahden kesken ja pitämään taukoa tunnilta. Haastattelujen toteuttaminen koulupäivän aikana asetti ajalliset rajoitteet. Haastateltavien valintaa ei voi koskaan painottaa liikaa. Pyrimme löytämään ns. avainhenkilöt. Haastattelujen anti jäi odotettua laimeammaksi. Ne eivät avanneet merkittävästi uusia teemoja, vaan varmensivat kirjoitelmien ja käsittekarttojen tietoja.

Lasten piirrokset tulevaisuuden koulusta olivat yksi osa tutkimusaineistoamme. Kuvallinen ilmaisu osoittautuikin lapsille hyvin luontevaksi tavaksi jäsentää tulevaisuutta. Se on oivallinen tapa viestiä ajatuksiaan näinkin abstraktista aiheesta. Lasten piirustukset olivat hyvin erilaisia. Joku kuvasi tulevaisuuden koulun nykyisen koulunsa kaltaiseksi. Toinen taas näki ensi vuosituhannen koulun tekniikan valtaamaksi keksintöjen tyyssijaksi.

Ansiona pidämme sitä, että olemme antaneet lasten omille ajatuksille tilaa. Emme tiivistä liiaksi, vaan lasten käsitykset välittyvät tuoreesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on toisaalta vaikeutena tulkita oikein ilmaisutapoja ja erottaa olennainen, toisaalta vahvuutena on aineiston analyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin nivoutuminen vapaasti yhteen. (Eskola & Suoranta 1996, 164.)

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa menetelmävalinnat ovat merkittävät, mutta vielä merkittävämpää on tutkijoiden omien käsitysten analysointi ennen empiiristä vaihetta (Perttula 1995.) Ajatuksemme tulevaisuudesta konkretisoivat meille sen, mitä itse todella oletamme tulevaisuudelta. Tutkijoina kirjoitimme aineen omista tulevaisuudenkuvistamme. Ne osoittivat jo aiemmin laatimamme kirjoitelmarungon nojautuvan itseämme kiinnostaviin teemoihin. Saimme omakohtaisesti tuntee, miten käsittekartan ja kirjoitelman avulla lopulta voi vain osittain valottaa käsityksiään.

Jotta tutkimus olisi merkittävä, sillä on oltava jonkinlainen yhteiskunnallinen tai yhteisöllinen tilaus. Kyläkoulut ovat tämän päivän tulosajattelun Suomessa eräs kiihkeän keskustelun alue. Olemme seuranneet kyläkoulukeskustelua mm. sanomalehti Keskisuomalaisen uutisoimana. Lukuisat artikkelit ovat sivunneet tätä erittäin ajankohtaista aihetta. Monet ihmiset ovat kokeneet aitoa huolta oman koulunsa puolesta. Kuntien säästöbudjetit ovat ajaneet monia kyläkuntia puun ja kuoren väliin. Ahdistettuna eläin on raivokkaimmillaan. Lakkautetaanko meidän koulu? Koulun vaikutuspiirissä olevat ihmiset ovat heränneet pohtimaan oman koulunsa

kehittämismahdollisuuksia. Esiin on nostettu arvokysymyksiä, kuten opetuksen laatuun liittyviä asioita. On mietitty kyläkoulun merkitystä ensisijaisesti lasten kasvattajana ja myös kylän sydämenä. Kansanedustaja Aino Suhola näkee asiassa laajempiakin ulottuvuuksia. Hän toteaa, että kyläkoulujen kohtalo on tärkeä ja ajankohtainen asia kansan sivistyksen, lasten oikeuksien ja koko maaseudun tulevaisuudenkin suhteen. (Pirttikoski 1997.)

Lasten mielikuvia ja ajatuksia omasta tulevaisuudesta ei ole juurikaan tutkittu. Tulevaisuudenkuvatutkimukset ovat keskittyneet nuoriin tai nuoriin aikuisiin. Tässä mielessä tutkimuksemme puolustaa paikkaansa tieteen kentässä. Mielenkiintoisen vivahteen tutkimuksemme tuo myös maaseudun muuttunut ja yhä muuttuva tilanne. Tenaw (1998) toteaa, että maaseudulla suurimmat muutokset koskevat elinkeinorakennetta, palveluiden säilymistä, työllisyyttä, väestön kehitystä ja elämänhallintaa yleensä. Tosiasia on se, että maatalouselinkeinosta leipänsä ansaitsevia ihmisiä on päivä päivältä vähemmän. Tällaisen kehityksen jatkuessa onkin aiheellista kysyä lapsen mielipidettä.

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Samaa kohdetta voi tutkia useampi tutkija. (mm. Cohen & Manion 1985, 259, Patton 1990, Eskola & Suoranta 1996, 40.) Usealla tutkimusmenetelmällä voidaan lähestyä kohdetta monesta näkökulmasta ja näin parantaa luotettavuutta. McFee (1992, 217) painottaa artikkelissaan, että kaikki tutkimusmenetelmät suuntaavat samaan kohteeseen (kts. kuvio 2), joka meidän tutkimuksessamme on lapsi ja hänen tulevaisuudenkuvansa.

Denzin (1978, 294-304) erottaa neljä eri triangulaatiotyyppiä: aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaation. Meidän tutkimuksessamme aineistotriangulaatio merkitsi sitä, että yhdistimme keräämämme erilaiset aineistot keskenään. Menetelmätriangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkimuskohdetta lähestytään monilla vaihtelevilla tutkimusmenetelmillä. Tutkijatriangulaatio on toteutunut luontevasti koko graduprosessin ajan. Eskola ja Suoranta (1996, 41) toteavat, että tutkijoiden on neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään suhteellisen paljon ja heidän on päästävä yksimielisyyteen tutkimuksen ratkaisuihin, kuten aineiston hankintatavoista, sen luokittelusta ja tulkinnasta ja raportin kirjoittamisesta. Nämä kysymykset saattavat muodostua ongelmallisiksi toisistaan poikkeavien näkökohtien törmätessä.

Tutkimuksemme kulkua ovat värittäneet lukuisat keskustelut, pohdinnat ja ehdotukset tutkimukseen liittyvistä asioista. Nämä keskustelut on käyty lähes poikkeuksetta hyväksyvässä ja rakentavassa ilmapiirissä. Kaksi ihmistä ajattelee asioista aina eri tavalla ja tämä asia onkin monipuolistanut tutkimustamme ja laajentanut näkökulmia.

3 MITÄ OVAT TULEVAISUUDENKUVAT?

Tulevaisuudenkuvaa ei voida tyhjentävästi määritellä, koska kysymyksessä on mielikuvan luominen. Tulevaisuudenkuvan muodostaja on elävä, tunteva ja kokeva ihminen, joten inhimillisen toiminnan perusteiden tarkka selvittäminen lienee mahdotonta. *“Maailma ja tulevaisuus ovat aina arvoituksia täynnä koskaan ei tiedä milloin tapahtuu itselle tai maailmalle, mutta tulevaisuuttaan voi aina kuvitella minkälaiseksi tahansa.”* (S13) Odotukset tulevaisuudesta vaikuttavat ratkaisuihimme tässä ja nyt. Tulevaisuusorientaatio on mukana kaikessa ihmisen toiminnassa, vaikka hän ei sitä aina tiedostakaan. Inhimillinen toiminta tapahtuu aikaperspektiivissä. Aikaperspektiivi merkitsee yksilön tapaa jäsentää aikaa. (Hirsjärvi & Remes 1984; Toffler 1974.)

Tulevaisuuden ajattelu ja suunnittelu korostuvat Nurmen (1989b, 1) mukaan nuoruudessa. Tulevaisuuteen orientoitumista ei voida erottaa ajattelusta omana osa-alueenaan, vaan se liittyy kiinteästi mm. yksilön maailmankuvaan. (Hirsjärvi & Remes 1984, 3; Polak 1973.) Aikaan orientoitumista on pidetty ihmisen olemukseen luontaisesti kuuluvana. Ihminen hakee toiminnalleen tarkoitusta, sillä hänellä on tarve hallita ja ymmärtää ympäristöään. Teemme arkielämässämme jatkuvasti valintoja ja päätöksiä, joihin saamme väistämättä tukea tulevaisuudenkuvistamme.

Toffler (1974) uskoo, että tärkeimpiä tulevaisuutta muokkaavia tekijöitä ovat ne, millaisiksi ihmiset tällä hetkellä kuvittelevat tulevaisuutensa. Ihminen ennakoii tulevaa ajattelunsa avulla. Todellisuus on olemassa ihmiselle hänen menneisyytenään ja ennakoimanaan tulevaisuutena. *“Asun tietenkkin vielä sijaiskodissa. Oikeilla vanhemmillani voi vieläkin olla ongelmia.”* (K14) (vrt. Mäntykorpi 1986, 3.) Toisaalta nykyisyys muuttaa mennyttä. Ihminen peilaa mennyttä aikaa tästä hetkestä ja näkee näin uusia ulottuvuuksia tapahtumissa.

3.1 Kollektiiviset ja yksilölliset tulevaisuudenkuvat

Tulevaisuudenkuvat voidaan jakaa kahteen osaan: yhteiskunnallisiin eli kollektiivisiin tulevaisuudenkuviin ja yksilöllisiin tulevaisuudenkuviin. Polakin (1973,5) mukaan kollektiiviset tulevaisuudenkuvat ovat yhteisiä ja yleisiä käsityksiä maailmankaikkeudesta, Jumalasta, ihmisestä, yhteiskunnallisista instituutioista, historian merkityksestä ja muista laajoista asioista. Jokaisella kulttuurilla on oma vallitseva kuvansa tulevaisuudesta, jonka valtaosa tuon kulttuurin jäsenistä on omaksunut sosiaalistumisen vaikuttamana. Kulttuurin sisällä yksilöt tekevät omia johtopäätöksiään tulevasta ajasta. (Hirsjärvi & Remes 1984, 4.)

“Perustan perheen ja rakennutan komean talon, hankin hienon auton ja hankin hyvän työpaikan. Luulen että maailma on aika paljon erilainen kuin nyt...” (K16)

Yksilöllinen tulevaisuudenkuva voidaan nähdä jokaisen ihmisen oman ajattelun pohjalta tuotetuista käsityksistä ja odotuksista tulevaa aikaa kohtaan. Yksilön tulevaisuussisällöistä on erotettavissa Hirsjärven ja Remeksen (1984, 5) mukaan kaksi pääsuuntaa: tulevaisuusoptimismi ja -pessimismi. Tulevaisuusoptimismi tarkoittaa sitä, että ihminen uskoo nykyhetkellä tehtävien päätösten muokkaavan tulevaisuutta. Ihminen on valmis kantamaan vastuuta asioista, joihin hän uskoo pystyvänsä vaikuttamaan. Pessimisti ei usko mahdollisuuksiinsa vaikuttaa tapahtumien kulkuun. (Pitkänen 1994, 54.)

Mäntykorpi (1986, 3-4) käytti maalaisnuorten tulevaisuudenkäsityksiä tutkiessaan viime vuosikymmenellä käsitettä kulttuuri-identiteetti. Siitä on erotettavissa myös yksilöllinen ja yhteisöllinen puoli. Kulttuuri-identiteetillä Mäntykorpi tarkoittaa kuulumista alueellisesti ja kulttuurisesti johonkin yhteisöön tai elämäntapaan, jonka nuori kokee myönteisenä samastuen siihen.

3.2 Tulevaisuusorientaatio

“Hei! Olen 27 vuotias ja minulla on jo perhe. Siihen kuuluu aviomieheni, kaksi lasta ja eläimet. Olen ahkera työssä. Työni on ratsastustunnin opettaja.” (S12)

Lapsella oman tulevan elämän suunnittelu kytkeytyy omiin haavekuviin sekä todellisuudesta tehtyihin havaintoihin. Ulkoiset mahdollisuudet ja tietämättömyys omista intresseistä rajoittavat rationaalisen kuvan muodostamista omasta tulevaisuudesta. Myöhemmin yksilön ratkaisut ja valinnat pohjautuvat aiempaan kokemusmaailmaan. Kun yksilö arvioi tavoitteiden toteutumista ja omaa onnistuneisuuttaan, vahvistuu käsitystä itsestä. (Nurmi 1995b, 265- 267.)

Malmberg (1994) on tutkinut aikuistuvien opiskelijoiden tulevaisuuteen suuntautumista. Tutkimuksessa vertailtiin sukupuolen ja iän vaikutusta tulevaisuusorientaatioon. Tytöt kuvittelivat aikuistuvansa nopeammin kuin pojat. He olivat huolissaan ympäristön tilasta, rauhasta ja terveydestä. Poikia kiinnosti enemmän materiaaliset asiat, mikä oli nähtävissä myös meidän tutkimuksessamme. *“Minä haluan olla rikas”*. (K3) Malmbergin tutkimuksessa (1994) tulevaisuuden suunnitelmien suhteen tärkein tietolähde oli kaikilla koti. Tosin median merkitys tietolähteenä oli lukiolaisille suurempi kuin peruskoululaisille. Koulu ohjasi peruskoululaisten tulevaisuuteen suuntautuneisuutta merkittävämmän kuin lukiolaisten. Perheen sosio-ekonominen tausta vaikutti vain vähän opiskelijoiden asenteisiin tulevaisuutta kohtaan.

Nurmi (1990, 203-205) nimittää nuorten tulevaisuutta koskevaa ajattelua väitöskirjassaan myös tulevaisuuteen suuntautumiseksi. Hän toteaa, että aikuiseksi varttuvalla tulevaisuus on jo mahdollisuuksien pohdintaa ja tiettyihin ratkaisuihin sitoutumista. Lapselta kysellään vielä leikkisästi “mikä sinusta tulee isona” ilman ehdottomia vaatimuksia, mutta nuorten tulevaisuuden suunnitelmista ympäristö on hyvin kiinnostunut. Ensimmäinen yksilöllisesti tehty ja kauaskantoisempi valinta tapahtuu usein peruskoulun päätyttyä.

“Sitten menen lukioon, että pääsisin paremmin opiskelemaan eläinlääkäriksi. Lukiossa alkavat tentit ja päänttäminen. Se on varmaan rasittavaa, mutta pääsen pitemmälle ylioppilastutkinnolla. ...Mulla on varmaan jo valkolakki ja 5 ällää (Heh heh!) Pääsen varmaan johonkin opiskelemaan toiveammattiini, eläinlääkäriksi.” (K14)

Nurmi (1990) tutki tulevaisuuteen suuntautumisen kehittymistä suomalaisilla nuorilla. Häntä kiinnosti myös sosiaalisen ympäristön ja minäkuvan vaikutus tulevaisuutta koskevan ajattelun kehittymiseen. Nurmi erotti tulevaisuuteen suuntautumisessa kolme osaprosessia: Ensiksi nuori asettaa tavoitteensa omiin yksilöllisiin motiiveihinsa vertaamalla niitä erilaisiin elämänkaaren tapahtumiin ja

haasteisiin. Toiseksi nuoren on luotava suunnitelmia tavoitteidensa toteuttamiseksi. Kolmanneksi nuori joutuu arvioimaan omat mahdollisuutensa toteuttaa tavoitteitansa ja suunnitelmiansa.

Nurmen (1990) tutkimuksen tulokset osoittivat, että nuorten toiveet ja tavoitteet koskivat nuoruusiän ja varhaisaikuisuuden tyypillisiä kehitystehtäviä. Tulevaisuuden suunnitelmat vastasivat kulttuurille tyypillisiä normatiivisia odotuksia elämänkaaren kulusta. Tulevaisuutta koskeva tieto lisääntyi määrällisesti iän myötä. Varhaisnuoruuden kuluessa nuoret muuttuivat optimistisemmiksi ja luottavaisemmiksi omia vaikutusmahdollisuuksia kohtaan. Perheen tarjoama malli ja kontrolli vaikutti myös nuorten ajatteluun, joskin eri tavalla eri ikäisillä nuorilla. Nurmen mukaan tulevaisuuteen suuntautumista täytyisi aina kuvata sosiaalisten mahdollisuuksien kentässä. "Samalla kun nuori muodostaa identiteetin vastaamalla sosiaalisen yhteisön haasteisiin, hän omalla toiminnallaan uusintaa tämän yhteisön ja sen toimintatavat."

Tutkimuksessaan tyttöjen elämäntavoista ja tulevaisuudenkuvista Topo (1988) osoittaa, että 14-15 -vuotiaat tytöt katsovat tulevaisuuteen ja aikuisuuteen sekä odottavasti että huolissaan. Omaa elämäänsä 30-vuotiaana nämä tytöt tarkastelivat suhteessa oman lähipiirinsä aikuisiin, mikä ilmenee myös omassa tutkimuksessamme. "*En haluaisi samanlaista työtä kuin äiti 5 vuotta piti lukea lääkäriksi.*" (K7) Traditionaalisesti tulevaisuuteen suhtautuneet olivat Topon (1988) mukaan kaikkein luottavaisimpia ja myönteisimpiä. Tulevaisuus oli heille selkeä. Aiempien sukupolvien mallista irrottautumaan pyrkivien tyttöjen tulevaisuus vaikutti huolettavan heitä. He olivat epävarmoja siitä, mitä he haluaisivat tehdä tulevaisuudessa. Haaveissa oma tulevaisuus oli kaikilla idyllinen. Haaveet olivat yhteydessä heidän sen hetkisiin elämäntapoihinsa.

Lapsi tekee konkreettisesta ympäristöstään havaintoja. Jos esimerkiksi vanhempien välisissä suhteissa on vaikeuksia, lapsi havaitsee tämän ja saattaa kokea syyllisyyttä, ahdistusta tai avuttomuutta tuossa tilanteessa. Lapsi tuntee, että hän ei voi auttaa vanhempiaan. Se, mikä tekee lapsen aseman erityiseksi, on hänen avoimuutensa. Millaiset edellytykset ala-astetta käyvällä lapsella on kuvailla ja hahmottaa tulevaisuutta ajallisesti?

4 LAPSEN HAHMOTTUVA MAAILMA

Mietimme lapsen mielessä liikkuvia kysymyksiä ympäröivästä maailmastaan. Pohdimme myös, miten merkityksellisinä itse näemme lapsuuden. Minkä ikäinen ei ole enää lapsi, vaan on jo nuori? Millainen on lapsen ajattelu? Psykologinen tietämys osoittaa ihmisen ajatusten suurimmalta osaltaan suuntaavan tulevaan, erityisesti lähitulevaisuuteen. Ihmiset hahmottavat tulevaisuutta hyvin henkilökohtaisesti. “Oman tulevaisuutensa tekemistä” rajoittaa eri ryhmien, instituutioiden ja henkilöiden tavoitteiden erot. Laajemmat sosiaaliset ja globaalit kysymykset koetaan uhkina varsinkin omalle hyvinvoinnille, joten ne jätetään mainitsematta tulevaisuuden toimintaa suuntaavista tavoitteista. (Nurmi 1995a.)

4.1 Tulevaisuus rakentuu ajatuksissa

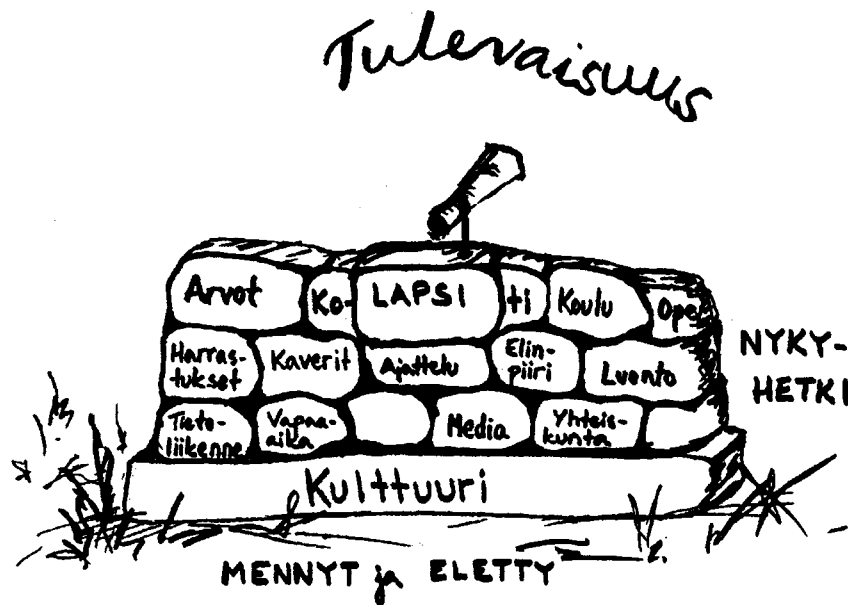
Tulevaisuuteen suunnataan menneisyyden ja opittujen uskomusten pohjalta (Waara 1996). Ihmiset käyttävät eri tilanteissa eri strategioita eli toimintakeinoja saadakseen tavoitteensa toteutetuiksi. Pessimistinen ja välttelevä strategia keskittyy toissijaisiin asioihin ja johtaa usein epäonnistumiseen. Kun taas optimistinen ja aktiivinen asenne ovat todennäköisempi tie onnistumiseen. Suuri merkitys strategioilla on, kun ihminen kohtaa vastoinkäymisiä ja outoja tilanteita.

Lapsi ajattelee hyvin konkreettisten asioiden kautta. Lapsen muodostama kuva tulevaisuudesta perustuu yksilöllisiin havaintoihin sekä tunneperäisiin asioihin. *“Kun tullen vanhaksi mummoksi, niin haluaisin myös lastenlapsia ja miksipäs ei myös lastenlasten lapsia. Haluaisin elää mahdollisimman kauan ja nähdä tämän maailman vielä vuonna 2085.”* (K13)

Lapsen tulevaisuudenkuviin liittyy usein haaveilua. Kaikki tulevaisuuden varalle rakennetut toiveet ja odotukset eivät välttämättä ole kovin realistisia. Voimme kuitenkin sanoa ehdottomasti, mikä tulevaisuusskenaario on täysin fantasiaa? *“Kello on 8:30 ja herään kouluun. Kotikylääni on rakennettu jo Helsinkiä suurempi kaupunki, joka vilisee ihmisiä. Teemme tänään luokkaretken 1500-luvun Roomaan aikakoneella.”*

(S10) Lapsen ajattelu voi pikemminkin on lukkiutumattomampaa ja positiivisella tavalla kriitikittömämpää kuin aikuisella.

Oma näkemyksemme tulevaisuuteen suuntaavasta lapsesta hahmottuu seuraavassa kuviossa. Lapsen elämä rakentuu vahvasti vallitsevan kulttuurin pohjalle. Kulttuuri arvoineen ja normistoineen on kuin rakennelman kivijalka. Kulttuurin sisällä toimivat ja elävät sekä perheet että yksilöt. Perheen arvoalinnat välittyvät väistämättä siinä kasvavaan lapseen. Nykyään lapsen perhe tai kasvuympäristön kuva on muuttunut ja monenkirjava. Rakennelman muut kivet, kuten koulu, kaverit tai esimerkiksi harrastukset voivat nousta merkityksellisimmiksi lapsen “kasvattajiksi”. Jokaisella yksilöllä on eletty historiansa ja kulttuurilla menneisyytensä. Kokemustensa perusteella lapsi tähyää tulevaisuuteen.



KUVIO 4. Lapsen elämän rakennuselementit

4.2 Mihin lapsi suuntaa ja kehittyy?

Ihmisen elämä nähdään yhtenä suurena kokonaisuutena. Kerromme usein kehittyneemme jossakin asiassa. Silloin tarkoitamme muutoksen tapahtuneen nimenomaan positiiviseen suuntaan kohti parempaa. Mikä sitten onkaan tuo “parempi”? Mitä yleensäkin kehitys tarkoittaa? Mikä elämässä nähdään päämääräksi?

Onko tavoitteena kasvaa fyysisesti “isoksi, aikuiseksi”? Ehkä tuota viimeistä väittämää voisi ajatella yhdeksi lapsen näkökulmaksi. *“Aijon olla viisaampi aikuisena ja kasvaa pituutta.”* (K4) Aikuisena henkilökohtaiset tavoitteet ovat toiset, samoin kehitystehtävätkin. Kehitystason lisäksi tavoitteisiin, yksilölliseen tulevaisuuden orientoitumiseen, vaikuttaa myös synnynnäiset ja ulkoiset tekijät.

Lapsen omat toiminnot ohjaavat jo varsin varhain hänen myöhempää kehitystä ja ympäristön suhtautumistapoja häneen itseensä. (Nurmi 1995a.) Kouluiässä lapsi kehittyy fysiologisesti lähes kypsäksi. Biologiseen kypsymiseen perustuu myös ajattelumuotojen kehittyminen. Aikuisen ajattelua pidetään kehityspsykologiassa eräänlaisena päätepisteenä. Onko lapsen ajattelu yksioikoisempaa vai onko lapsella ajattelu kytkeytynyt kokonaisvaltaisesti toimintaan? Kun puhumme ns. kehittyneestä ajattelusta, tarkoitamme verbaalisesti muotoutunutta ajattelua. (Hautamäki 1995.) Vaikka lapsen ajattelu ei olekaan niin pitkäjänteistä kuin aikuisen, hänellä on kuitenkin usein huoli tulevasta. Eräskin pikkupoika oli todennut muutama vuosi sitten Romaniassa tapahtuneen vallankumouksen uutisoinnin yhteydessä huolekkaana: “Isä, puhuttaisiin siitä Romanian tilanteesta.”

4.2.1 Kehitysteoriat selittävät kehitystä

Klassiset kehitysteoriat ovat selittäneet ihmisen toimintaa ja toimintojen perusteita jo vuosikymmeniä. Tutkimuksemme ei rakenna kivijalkaansa minkään klassisen koulukunnan teorian varaan. Olemme koonneet hyvin tiiviisti eri kehitysteorioiden korostuksia ihmisen kehityksestä, sillä kehitystehtävillä on tärkeä merkitys yksilön tulevaisuudenkuvien muodostumisprosessissa.

Jo 1920-luvulla Buhler (Pulkinen 1997a) hahmotteli ihmisen elinkaaren siten, että eri elämän tehtävät vaihtuvat asteittain eri ikäkausina. Jaottelu on hyvin pelkistetty ja karkea. Siksi se on yhä elinvoimainen teoretisointi.

Eriksonin teoriassa eri ikävaiheiden kehitystehtävistä 6-12 -vuotiailla on pinnalla ahkeruuden korostuminen ja suoriutuminen joko yksin tai yhdessä. He haluavat selviytyä tehtävistään ja saada palautetta. Vastakohtana on alemmuudentunne. 13-17 -vuotiailla taas oman itsensä löytäminen on päällimmäinen tehtävä. Silloin nuoren eri

elämänaloilla tapahtuu suuria muutoksia. He tekevät valintoja ystävyysuhteissa ja mm. ammatinvalinnassa. (Erikson 1982.) Eriksonin kehitystehtävät painottavat koulun ja ympäristön luomia mahdollisuuksia.

Havighurstin (Manaster 1972) sosialisaatioteoria kuvaa, kuinka yksilön persoonallisuus kehittyy ympäristön vuorovaikutuksessa. Kehittymiseen vaikuttavat myös biologiset ja ympäristöön liittyvät voimat. Jälkimmäisiä ovat paineet, odotukset sekä yksilön pyrkimykset ja arvot.

Piaget (1988) jakaa lapsen kehittymisen tiettyihin vaiheisiin. Ala-aste ikäinen lapsi on Piaget'n mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Hän korostaa kielellistä kehitystä ajattelun lähtökohtana. Piaget näkee lapsen kehittyvän ajattelun pyörivän kolmen suunnan välillä. Egosentrismi, pakottaminen ja yhteistoiminta ovat näitä suuntia. Pakottamisella hän tarkoittaa sitä, että yksilö elää tietyn sosiaalisen yhteisön järjestelmällisen vaikutuksen alaisena. Hänen ajatteluunsa vaikuttavat siis monet ulkoiset säännöt. (Vygotski 1982, 27-33, 57-58.)

Ala-asteikäinen on Piaget'n (1988) mukaan ajattelussaan vielä konkreettisten operaatioiden vaiheessa eli ajattelu ei yllä laajoihin kokonaisuuksiin. Siksi ajan hahmottaminenkin on vaikeaa. Ajan ymmärtämisen rakentuminen tapahtuu siten, että tapahtumat asetetaan peräkkäin ja niiden kestot yhdistetään. Tällöin ne ymmärretään tietyin aikavälein tapahtuneina. 8-12 -vuotiailla abstraktinen ajattelu ei ole suuntautunutta, jolla Piaget tarkoittaa todellisuuteen mukautuvaa ja siihen vaikuttamaan pyrkivää ajattelua. Noin 11. ikävuodesta eteenpäin lapsen älyllisissä toiminnoissa tapahtuu laadullista kehittymistä. Hän siirtyy käytännönkeskeisyydestä pois ja käsittää sekä mahdollisia että todellisia tapahtumia ja kykenee näkemään vaihtoehtoisuuksia. (Piaget 1988, 72.)

Toisen elinvuosikymmenen alussa varhaisnuorella tapahtuu sekä biologista kehitystä että aikuisen rooleihin valmistautumista. Yksilön suhde omaan itseensä ja ympäristöön muuttuu. Nurmi (1995b, 256) pitää aikuisen rooleihin valmistautumista kriteerinä aikuistumiselle. Sosiaalisista tapahtumista koulutukseen, ammatinvalintaan, elämäntapaan ja ihmissuhteisiin liittyvät valinnat ohjaavat nuoren itsenäistymistä. Jokaisella yksilöllä on omat kehityskulkunsa ja -ympäristönsä, joita yleisiä piirteitä kuvaavat kehitysteoriat eivät voi kuvailla.

4.2.2 Olemme arvomme ansainneet

“Silloin minulla on jo oma koti ja oma poni. ... minulla on oma perhe ja lapsia. Luonto on kaunis.” (S4)

Lapsella ei juuri ole varaa valita arvoja, sillä hän kiviaidan keskuskivenä (kuvio 4) väistämättä on vaikutuksessa ympäristöönsä. Arvostukset ja joidenkin asioiden kokeminen arvokkaammiksi ovat usein toisilta omaksuttuja. Jokainen meistä kokee arvot sisällään omassa ajattelussaan, joten niitä ei voi havainnoida suoranaisesti. Inhimillisesti arvokasta emme voi selittää täydellisesti, mutta kolme antiikin perinteistä pohjautuvaa arvoa -kauneus, hyvyys ja totuus- koetaan yleisesti tavoiteltaviksi. (Turunen 1993.)

Arvovalinnat pohjautuvat näkemyksiimme hyveistä ja oikeudenmukaisuudesta. Omia ja toisen toimintoja arvioimme subjektiivisesta arvoperspektiivistämme käsin. Tulevaisuudessa Kivistö (1996) uskoo ihmisen henkisen rakenteen voimavaraksi kyvyn erottaa oikea ja väärä, hyvä ja paha. Eettiset pohdinnat lisääntyvät. Luonnon sekä ihmisen kapasiteettien rajallisuus nousee yhä selvemmin näkyville. Varsinkin laajoja ihmisryhmiä koskevat päätökset on punnittava myös eettisesti. Kivistö näkee kehityksen huipennukseksi ihmisen olevan “koko planeetan tietoinen ohjaaja, pikkuluoja”. Tämä vaatisi egokeskeisyyden murtumista. Kivistön käyttämä pikkuluoja-ilmaus kalskahtaa vahvasti omanarvonsa tuntevasta yksilöstä. Koska ihminen ei ole maapalloa ja avaruutta luonut, on meidän tunnustettava nöyrästi olevamme Suuremman voiman johdettavina.

Ekola (1997) esittää (tukeutuen Giddensin näkemyksiin) jälkimodernin yhteiskunnan arvoksi hedonismia. Ihmisen tavoite on etsiä pinnallista hyvän olon tunnetta yhä laajempien mahdollisuuksien kentiltä. “Tulevaisuuden kansalainen on nomadi, joka vain miettii seuraavaa paikkaa.” Mahdollisuudet näyttävät rajattomilta, mutta uhkana voi olla irrallisuus. Yhteiskuntamme arvot ja poliittiset ratkaisut tuntuvat myös lapsen maailmassa, joskin välillisesti. Lapsen lähiympäristö heijastaa toimimisellaan ja mielipiteillään, miten esimerkiksi yhteiskuntaan ja vallanpitäjiin on suhtauduttava.

Olemme aiemmin jo puhuneet lapsen tunne-elämän kokonaisvaltaisuudesta. Kasvavalle ihmiselle ovat tiedon ja oppimisen lisäksi tarpeellisia tunne-elämykset ja

myytit. Itse kullakin meillä on toiveita, odotuksen maisemia (Ojanen 1997), jotka mahdottominkin tuntuvat eläviltä mahdollisuuksilta. Olennaisinta on luottaa itseensä ja omaan itseisarvoonsa, sillä oman elämän ohjaaminen kytkeytyy yksilön käsitykseen itsestään. Yksilön käsitys esimerkiksi koulumenestyksestään ja taipumuksistaan luo pohjaa ajatuksille omasta tulevaisuudesta (Nurminen 1995b).

4.2.3 Ihmisen ainutkertaisuus fenomenologiassa

Rauhala (1983, 25) esittää ajatuksia ihmisen olemassaolon jäsenyneisyydestä. Hänen mukaansa ihmisen ontologinen perusmuotoisuus voidaan nähdä kolmijakoisena. Nämä perusmuodot ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tutkimusta tehdessämme jäsensimme inhimillistä olemista Rauhalan tavoin, mikä heijastui kootessamme lasten ajatuksia.

Tajunnallisuus käsitetään Rauhalan (1983, 27) mukaan inhimillisen kokemuksen kokonaisuudeksi eli mielellisyydeksi. Mieli on sitä, jonka avulla ymmärrämme, tiedämme, tunnemme ja uskomme ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli antaa ajattelussamme ilmiöille merkityksen. Tämä kytkeytyy läheisesti myös tulevaisuudenkuviin. Tajuntamme muokkaa tulevaisuudenkuvaamme jatkuvasti kokemustemme ja elämystemme kautta.

Kehollisuus merkitsee Rauhalan kolmijaossa niitä konkreettisia toimia, joita elimistömme todella jatkuvasti tekee. Situationaalisuus ihmisen olemassaolon muotona merkitsee ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta. *“Perustan perheen ja rakennutan komean talon hankin hienon auton ja hankin hyvän työpaikan.”* (K16) Ihmisen situaatiossa on aina yhteisiä tekijöitä, kuten yhteiskunnalliset ja maantieteelliset olot tai vaikkapa kulttuuri. Jokaisen ihmisen situaatio on kuitenkin aina ainutkertainen. Henkilökohtaisen elämän rakennetekijät kuten perhesuhteet, työ tai ystävyysuhteet ovat kullekin yksilölle omia ja ainutkertaisia. (Rauhala 1983, 25-38.) Omassa tutkimuksessamme emme näitä asioita kartoittaneet, mutta niiden vaikutusta ei tarvinne myöskään vähätellä lapsen tulevaisuudenkuvan muodostumisprosessissa.

4.3 Missä lapsi kehittyy?

4.3.1 Perheestä laajenevaan ympäristöön

“Elämäni 3 vuotta eteenpäin: Maailma on varmaan aika samanlainen kuin nytkin (on sotia ja tämmöstä), paitsi että elämään tulee pojat ja vaikeammat läksyt ja koulutehtävät. Asun tietenkin vielä sijaiskodissa. Oikeilla vanhemmillani voi vieläkin olla ongelmia.” (K14).

Lapsen keskeinen kehys koko hänen kehittymiselleen on perhe. Voisi otaksua lapsen monien ajattelumallien lähtevän kodista. (Takala & Takala, 1988; Davie, 1982.) Vanhemman ja lapsen välillä vallitseva biologinen side ja molemminpuolinen kiintymys on lähtökohta, johon vanhempien vaikutus lapseen perustuu. Lapsi oppii vanhemmiltaan mm. sukupuoliroolit, parisuhdemallin, työnteon ja rahankäytön mallit sekä myös yritteliäisyyden ja aloitteisuuden mallit. Arvot ja asenteet välittyvät perheen sisäisen vuorovaikutuksen kautta lapselle. Vanhemmat antavat lapselle mittavan sosiaalisen perinnön. Vanhemmat ovat lapsensa toiminnan mahdollistajia ja rajoittajia. He säätelevät lastensa kontakteja tovereihinsa, mahdollistavat kontaktit erilaisiin virikkeisiin kodin ulkopuolelle ja valvovat lasten vapaa-ajan harrastuksia. Vanhemmat toimivat myös lasten toiminnan vahvistajina ja rankaisijoina. (Hurme 1995, 148-150.)

Edellä kuvatusta sosiaalisen perinnön kartuttamisesta käytetään usein ilmaisua sosiaalistumisprosessi. Siinä pienestä vauvasta todennäköisesti kehittyy ympäristön kieltä, uskomuksia, mielipiteitä, arvoja ja käyttäytymistä heijastava yksilö. Sosialisaatio on siis vuorovaikutteinen oppimisprosessi ja sen tavoitteena on, että yksilö täyttää sosiaalisen ympäristönsä normatiiviset odotukset. (Ouvinen-Birgerstam 1984, 66-67.) Kasvatus on sosiaalistamista vallitsevaan kulttuuriin ja ympäristöön (Antikainen 1993, 11.) Giddensin (1989, 87) mukaan sosialisaatio on prosessi, jossa vastasyntynyt asteittain vuorovaikutuksessa kulttuuriympäristönsä kanssa tulee tietoiseksi itsestään ja ihmisenä olemisesta. Englantilaisessa tutkimuksessa (Cullingford 1994, 8) huomattiin, kuinka huolimatta erilaisista kasvutaustoista lapset jakavat saman kulttuuriperinnön, mikä näkyy samankaltaisina kulttuurisina asenteina. Tämä tukee Giddensin määritelmää sosialisaatiosta.

Tulevaisuudenkuvamme kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja kulttuurin kanssa. Kun lapsi kehittyy ja kasvaa, hän tiedostaa sen, miten laajoissa konteksteissa hän elää ja vaikuttaa. Ala-asteikäinen saattaa elää vielä omassa mielikuvitusmaailmassaan, jota ympäristö ja tiedotusvälineet rikkovat. Lapsen tunnemaailmassa kuvitteelliset hahmot ovat osa sosiaalistumisprosessia. Näre (1991) näkeekin lapsen sosiaalistumisessa keskeiseksi tekijäksi fantasiasuhteen kehittymisen. Yllätykseksemme yksikään otosjoukkomme oppilas ei kertonut olevansa tulevaisuudessa esimerkiksi jääkiekkotähti. Lasten tulevaisuudenkuvat olivat yllättävän realistisia vaikkakin oma tulevaisuus näytti lasten mielestä valoisalta ja menestyksekkäältä. (Furth 1982, 275; Liljeström 1982, 284, 333; Pulkkinen 1988, 87.)

Sosiaalinen todellisuutemme on sekä meidän sisällämme että ulkopuolellamme. Yhteisön jäsenyyteen sosiaalistuminen edellyttää yleisesti hyväksytyjen käyttäytymistapojen, normien ja arvojen omaksumista. Lapsuudessa sisäistetyt normit ja arvostukset luovat pohjan hänen itseidentiteettinsä kehittymiselle. Sisäistäminen tapahtuu samastumalla eli lapsi katsoo maailmaa tavallaan toisten, hänelle merkityksellisten ihmisten kautta.

Perustan yksilön sosiaalistumiselle luokin primaariryhmät, joista esimerkkinä vanhemmat, sisarukset, ystävät, opettajat, koulutoverit ja muut henkilöt, jotka ovat osallisia lapsen elämämaailmassa tunnetasolla. (Ouvinen-Birgerstam 1984, 67-68.) Elinympäristö vaikuttaa lapseen, mutta lapsi itsekin muovaa ympäristöään. Hän vaikuttaa siihen, miten toiset suhtautuvat häneen. Hän etsii vaikutteita toveripiiristä ja vapaa-ajan vietosta. (Bronfenbrenner 1979.)

“15 vuoden päästä tietokoneet ja kännykät ovat vanhan aikaisia. On keksitty joku muu niiden tilalle.” (K15) Huipputeknologian luomukset ja virtuaalitodellisuus lisääntyvät kaiken aikaa teknistyvässä elinympäristössämme. Ne saavat Levyn (1992) mukaan jalansijaa yhä laajemmin elävässä elämässämme. Keinotekoisia elämää tutkimaan on perustettu oma tiedekin. Tämä “tekoelämä” on ihmisten rakentamaa ja käyttämää epäorgaanista materiaa. Tulevaisuudessa lapset sitonevat yhä vankempia siteitä rakennetun, teknologisen todellisuuden puoleen.

4.3.2 Lapsen ja yhteiskunnan suhde

Yhteiskuntamme on institutionalisoinut lapsuuden ja nuoruuden. Jokaisen koululaisen elämästä Suomessa voidaan erottaa yhteneväisiä piirteitä. Baltes ym. (1980) selvittivät yksilön elämään vaikuttavia tekijöitä. Lapsilla suurimpina vaikuttajina he näkivät ikään sidosteiset tapahtumat ja fyysisen kehittymisen. Aikuisuutta kohden menneisyyden, sekä yksilö- että yhteisöhistorian, merkitys korostuu. (Baltes ym. 1980.) Aikuista pidetään siis enemmän oman elämänsä ohjaajana kuin lasta.

Yhteiskuntamme arvovalinnat heijastavat välillisesti perheitä koskevilla päätöksillään siihen, millaisen arvostuksen se antaa lapsiperheille ja kotikasvatukselle. Kasvatusilmapiirillä on huomattava vaikutus yksilön sosiaalistumiseen ja selviytymismahdollisuuksiin. (Pulkinen 1997a). Elämästä selviytyminen on käsitteenä turhan karski, mutta kuvaa ihmisen omien valintojen tärkeyttä.

Sosiaalinen kehitys pohjautuu yhteiskunnan ja sen osaryhmien moraaliperiaatteisiin ja arvoihin. Koulu on oppilaan lähiyhteisö. Siellä omaksutut arvot vaikuttavat oppilaan käsityksiin itsestään ja mahdollisuuksistaan. Koulutusjärjestelmässä yhä ylemmäs edetessä korostuu yksilön oma vastuu ja keskinäinen kilpailu. (Takala & Takala 1988, 184-186.)

Lapsen tulevaisuudenkuviin ei voi olla heijastumatta koko yhteiskunnallinen tilanteemme. Yhteiskunnan arvomaailma välittyy eri kanavien sen jokaiseen jäseneseen. Oppivelvollisuudellaan, normistollaan ja kulttuurillaan se vaikuttaa ja suuntaa merkittävästi lapsen kehityksen kulkua. Koulun lisäksi kouluikäiseen vaikuttaa vahvasti media eli eri viestimet (Löfqvist 1989.)

Lapsilla varmasti vaikuttavin kanava on monitorit. He voivat nähdä koko maailman silmiensä edessä ruudun tarjoamana faktana, mutta he kokevat myös fiktioita elokuvissa, internetissä ja lukemattomista peleissä. Haastattelemamme neljäsluokkalainen poika toteaaakin salaperäisesti, että televisio kertoo paljon maailmasta *“aika totta, mutta sitten elokuvissa...”* (K5). Ihmisten on todettu käyttävän televisiota avuksi psykologisen hyvinvointinsa ylläpitämiseen. He hankkivat elämyksiä sekä tyyntävät kiihkeää mielialaansa. (mm. Cullingford 1994, Mustonen 1997.)

5 MAASEUDUN LASTEN TODELLISUUS

“Kun saan aseenkantoluvan ja pääsen hirvimetsälle. Siellä minä vietän öitä yksin tai koiran kanssa. Siellä pimeässä minä pidän tulia ja syön tai nukun. Päivät olisin passissa metsällä ja kävelisin maastoa ja hakisin hirviä. Joskus kävisin kotona hakemassa lisää eväitä ja taas mentiin.” (K12)

5.1 Maailma lapsen kokemana

Olemme pohtineet tutkimusta tehdessämme kysymystä: Miten tavoittaa lapsen sisäinen kokemusmaailma? Maalaisjärjellä ajateltuna lapsen maailman tavoittaminen on mahdollista palaamalla omaan lapsuuteen. Kuinka lapsena ajattelin asioita? Kuinka koin erilaisia tilanteita? Pohdinko omaa tulevaisuuttani? Myös tieto lapsen ajattelutaitojen kehittymisestä auttaa ymmärtämään varttuvan ihmisen tapaa jäsentää asioita. Tulevan työmme kannalta on hyvin tärkeää se, että voimme asettua lapsen tasolle mahdollisimman lähelle hänen maailmaansa. Luokanopettajina emme saa olla “liian aikuisia”.

Lapsuus on Lämsän (1993, 69) mukaan biologisesti määritelty tietty ikä- ja kehitysvaihe ihmisen elämässä. Lapsi on kasvava ja kehittyvä ja näin ajateltuna matkalla johonkin - kohti aikuisuutta. Usein lasta ja lapsuutta määritellään suhteessa aikuisuuteen eli määrittely tapahtuu aikuisen kautta. Lapsuutta ei nähdä arvona, vaan välivaiheena matkalla aikuisuuteen: mikä sinusta tulee isona? Jos aikuinen kiirehtii lasta aikuisuuteen vaatimuksillaan ja odotuksillaan, hän samalla estää lasta olemalla lapsi. (Lämsä 1993, 69.)

Lämsä (1993, 72) toteaa, että aikuisen tehtävänä on olla välittäjänä lapsen ja ympäristön välillä. Tulevina luokanopettajina pedagogisessa suhteessa toimiessamme toteutamme juuri tuota välitystehtävää. Lämsä määrittelee termin “välittävä aikuinen” kahdella tavalla:

1. “Välittävä aikuinen välittää lapselle tietoa ympäröivästä todellisuudesta, tutustuttaa lapsen vähitellen siihen todellisuuteen, jossa lapsi elää.

2. Välittävä aikuinen välittää lapsesta, on kiinnostunut hänestä ja pitää lasta rikkautena eikä riesana. Hän viettää mielellään aikaa lapsen seurassa, eikä jätä lasta ympäristön armoille.” (Lämsä 1993, 69-73.)

Kaikissa pedagogisissa suhteissa aikuinen nähdään lapsen maailman keskeisenä tekijänä. Lapsitutkimuksessa lapsuus ei ole ollut itseisarvo, vaan välivaihe aikuisuuteen. Tällä vuosikymmenellä lapsiin kohdistuva keskustelu ja tutkimus ovat nostaneet päätään. Lasten todellisen elämän valottamiseen on havahduttu vasta nyt. Vasta tuoreimmissa tutkimuksissa nähdään lapsuus itseisarvona ja lapset omana väestöryhmänään. (Postman 1985; Alanen & Bardy 1990; Bardy 1992; Horelli & Vepsä 1995.)

Lapsuuden olemassaolon ehtona on aikuisen olemassaolo ja se, että aikuinen antaa lapsen olla lapsi. Lapsuuden uhkakuvat liittyvät lapsen elämissä maailmaan. Erot, sodat, väkivalta ja keinotodellisuuskin ovat uhkia ehjälle lapsuudelle. Tilanteita, joissa aikuisen aikuisuus perheessä jää puutteelliseksi on mm. runsaasta alkoholikäytöstä johtuva vanhemmuuden laiminlyönti tai toisen vanhemman puuttuminen. Tällöin lapsi joutuu kantamaan liian suurta vastuuta ja rooleja. Puhutaan lapsiaikuisista, jotka ovat syystä tai toisesta joutuneet aikuisen asemaan perheessä. Lämsä näkee lapsuuden uhkakuvana myös aikuisten negatiiviset käsitykset lapsen mahdollisuuksista ja toisena ääripäänä epärealistisen suuret odotukset lasta kohtaan, koska aikuisen antama palaute ja odotukset auttavat lasta muovaamaan käsitystä omasta itsestään ja toiminnastaan. (Lämsä 1993, 73-74.)

Onko lapsen maailma aikuisen saavutettavissa? Lämsä (1993, 78) jakaa tämän kysymyksen kahdeksi uudeksi kysymykseksi: “Ovatko aikuisen silmät ja korvat auki ottamaan vastaan niitä viestejä, joita lapsi lähettää? Osaako aikuinen tulkita oikein lapsen lähettämiä viestejä?” Lämsä näkee kaikkein tärkeimpänä asiana ajan viettämistä lapsen kanssa. Tällä tavalla aikuinen saa tietoa lasta ympäröivästä maailmasta. Lapsella on monta maailmaa ja aikuinen jakaa vain osan niistä lapsen kanssa. Vanhemman roolissa esimerkiksi lapsen koulumaailman tiedostaminen jää yleensä jälkikasvun oman kerronnan varaan. Aikuinen muodostaa käsityksensä lapsen koulumaailmasta välillisesti lapsensa kautta. Kuitenkin lapsi on se yksi ja sama kaikissa maailmoissa. (Lämsä 1993, 78-79.)

Aikuisen mahdollisuus tavoittaa lapsen maailma löytyy Lämsän mukaan hänessä itsessään olevasta lapsesta. Aikuinen voi tunnistaa lapsessa sen, minkä hän tunnistaa itsessään eli aikuisen omat kokemukset lapsuudesta ovat lapsen maailman tavoittelun perustana. Lämsä (1993) käyttää tästä asiasta nimitystä lapsiominaisuus. Lisäksi hän näkee aikuisen tietoisuuden ja aiemmat kokemukset keinona ymmärtää lasta. Kysymykseen siitä, onko aikuisen tarpeen saavuttaa lapsen maailma Lämsä vastaa myöntävästi. Hän perustelee vastauksensa näin: “Jotta kasvattavaksi tarkoitettu toiminta on kasvatusta on kasvattajan tunnettava kasvava.” (Lämsä 1993, 80-82.)

Korkiakangas (1993, 3) kirjoittaa, että kysymys lapsen tavasta kokea maailma on monin tavoin paradoksaalinen. Kognitiiviset kehityksen teoriat ilmaisevat lapsen käsittävän maailman eri tavalla kuin aikuinen sen käsittää. Kuitenkin lapsi ohjautuu aikuisen tapaan käsittää maailma kehityksen, kasvatuksen ja sosialisatioprosessin myötä. Lasten instituutioissa on aikuiset mukana, mutta aikuisten instituutioissa ei lapsia. Lasten paikka yhteiskunnassamme hahmottuu aikuisten määrittelemänä. Toinen paradoksi tässä asiassa on se, että jokainen aikuinen on ollut lapsi ja aikuisellakin on siten kokemuksia lapsen tavasta kokea maailma. Aikuinen ei kuitenkaan voi palata lapsen tapaan kokea maailma, mutta hän voi Korkiakankaan mukaan tehdä tulkintoja ja oletuksia lasten kokemuksista niin, että ne perustuvat omaelämäkerrallisiin muistoihin. (Alanen & Bardy 1990.)

Elämänkaaritarkastelua pidetään nykyisin enemmän näkökulmana kuin teoriana. Osa elämänkaaritarkastelusta painottaa voimakkaasti ikävaihesidonnaisuutta. Nykyisin “aito lapsuus” käsitetään täysin erilaiseksi ikävaiheeksi kuin aikuisuus ja vanhuus. Lasten ajattelu vaatii toisenlaisen filosofian kuin aikuisten. Elämänkaarimalli on tuottanut näkemyksiä siitä, kuinka eri ikäisten kuuluisi käyttäytyä. Elämänkaarimallia Hoikkala (1991) kutsuu instituutionaliseksi käsikirjoitukseksi, joka viittaa elämässä odotettavissa oleviin tapahtumiin. (Hoikkala 1991, 267-287.)

Nuoruus on ehdottomasti arvostetuimmassa asemassa eri elämänvaiheista. Julkisuudessa kiirehditään liikaa lapsen kehittymistä pikkulapsista suoraan varhaisnuoruuteen, joka Pulkkisen mielestä alkaisi vasta 13 vuoden iässä. (Pulkinen 1997b.) Lapset toivoisivat olevansa vanhempia ja kokeneempia, mutta jossain vaiheessa haikailu kääntyy menneeseen, nuoruuteen. Toisaalta yhä enemmän puhutaan

kadotetusta lapsuudesta. Lapsuuden arvo nähdään aidossa ja kokonaisvaltaisessa elämisessä.

5.2 Lasta ympäröivä nyky-yhteiskunta

Suomalaisten sivistysalan asiantuntijoiden kokoama tulevaisuusbarometri (Kaivo-oja ym. 1997) tähdentää, että olennaisempaa on “valmistautua epävarmaan tulevaisuuteen” kuin olla tyytyväinen valmiina olemiseen. Ennakoidut tulevaisuusbarometrin tulokset painottavat yksilöiden merkitystä ja meidän kykyämme “arvottaa avoimesti” eri tietolähteitä. Vuosituhannen vaihteessa asiantuntijat uskovat eron menestyjien ja putoajien välillä kasvavan. Trendikäs termi “kehittyminen” nähdään olennaisena sekä kansainvälisellä, kansallisella että yksilöllisellä tasolla. (Kaivo-oja ym. 1997.)

Asiantuntijoiden mukaan kehityslinjojen ohjaajana tuntuu olevan taloudellinen hyötyminen ja monikansalliset yritykset. Hyvin merkittäviksi ja tärkeiksi kvalifikaatioiksi nähdään eettisyys, ekologisuus sekä maailmanlaajuinen vastuu- ja tulevaisuusajattelu. Yksilön merkitys ja vastuu onneksi ymmärretään, sitä tähdennetään viime lauseissa. (Kaivo-oja ym. 1997.) Kun valtakunnan tasolla raha on perimmäinen motiivi, niin onko myös yksilön otettava se lippulaivakseen, jotta selviytymismahdollisuudet olisivat parhaimmat?

Mikroelektroniikan uskottiin mullistavan koko länsimaita. Pintatasolla on välineellisesti tapahtunut paljon, mutta oleelliset piirteet eri ammattikunnilla ovat säilyneet. Kasvio (1997, 121-131, 196) näkee 1990-luvun mullistavan rakenteellisesti työelämää. Nuorten asennoituminen työtä kohtaan on tutkitun tiedon perusteella valikoivaa ja yksilöllistä. Erot suhtautumisessa työhön eri kulttuuripiireissä tulevat poikkeamaan paljonkin toisistaan. Osa nuorista on määrätietoisia ja valmiita hakeutumaan vaikka ulkomaille. Valtaosa kuitenkin tyytynee ammattiin, jossa jotenkin viihtyy ja joka noudattaa melko perinteisiä työelämän järjestyksiä. On niitäkin, jotka odottelevat parempia työnsaantimahdollisuuksia ja keinotekoisesti pitkittävät esimerkiksi opiskeluaan. Perinteinen elämänuramalli ja sitoutuminen siihen heikentyy nuorisotyöttömyyden ja työurien katkoksellisuuden vuoksi.

Jälkimodernistisen yhteiskunnan skenaariot ovat mietittyjä ja tutkittuja tuloksia oletettavasta. Moraaliset pohdinnat ovat korostetusti esillä ennustettujen murrosten edessä. Samoista ilmiöistä puhutaan hyvin eri termein, esimerkiksi interaktiivisesta verkostoitumisesta eli todellisesta kohtaavasta vuorovaikutuksesta. Jo ilmaisut kuvaavat painotuseroja.

Giddens (1991) näkee jälkimodernistisessa yhteiskunnassa perusongelmaksi yksilön oman merkityksettömyyden kokemisen. Yksilöt elävät omassa fyysisessä ympäristössään, toisaalta tietoverkkojen välityksellä koko maailma on läsnä. Kaikki ihmisyhteisöt ympäri maailmaa yhdistyvät voimakkaammin kuin ennen. Tämä on seurausta mm. ympäristökysymysten heräämisestä ja tietoisuudesta, ettei kukaan yksin selviä, eikä selvitä maapallon ongelmia. *“Sademetsät ovat suuria ilmantuottajia. Jos ne kaikki kaadetaan niin kohta ei ole enää ilmaa. Jos olisin presidentti niin kieltäisin kaikki tehtaat, jotka tupruttavat savua.”* (S17)

5.2.1 Maaseutu elinympäristönä

Koko länsimaisessa kulttuurissa puhutaan kaupungistumisilmiöstä. Suomessa tämä ilmiö on myös todellinen. Maaseutu fyysisenä elinympäristönä ei kuitenkaan ole mitenkään vähäarvoisempi tai sosiaalisesti syrjäytyneempi kuin kaupunkikulttuuri. Horelli ja Vepsä (1995) väittävät jopa, että yhteiskunnan modernisoituminen on tuonut tyhjyyden. Urbaaniympäristö välittää heidän mielestään heikosti ympäristötietoutta, jota koulun pirstaloitunut ja todellisuudesta etäännyntynyt tieto tehostaa. Lapset ovat toissijaisia “sijoituskohteita” yhteiskunnallisessa suunnittelussa. (Horelli & Vepsä 1995, Piispa 1994.)

Vaikka asuminen maaseudulla voi käytännössä olla hyvinkin lähellä kaupunkikeskuksia niin elämä syrjäseudulla on usein fyysisesti ja sosiaalisesti hyvin erilaista kuin kaupunkien elämä. Tutkimus Ruotsin Tornionjokilaaksossa asuvista nuorista osoittaa, että kulttuurierot tiedostetaan ja niitä vertaillaan omiin suunnitelmiin. (Waara 1996.) Perinteiset, modernit, mutta myös kansalliset kulttuurierot ovat mukana elinympäristössä. Tulevaisuudensuunnitelmat sisältävät vaihtoehtoja, jotka edellyttävät

usein fyysistä muuttamista. *“Minä haluaisin muuttaa Amerikkaan ja saada hyvän työn.”* (K7)

Yhteisölliset kokemukset ja integroituminen paikalliseen kulttuuriin ovat harvaanasutuilla seuduilla olennaisia. Sosiaaliset siteet ovat yksilötasolla Waaran (1996) Torniojokilaakson nuorista tehdyn tutkimuksen mukaan elinympäristön kantavin ominaisuus. Jos lapsen sosiaalinen verkosto ei painotu omaan asuinympäristöön, hän todennäköisemmin muuttaa myöhemmin muualle. Tutkimuksessamme hyvä esimerkki tästä on sijaiskodissa asuva tyttö, jonka vanhemmilla on vaikeuksia. Hän mainitsee yhden tulevaisuuden mahdollisuutensa: *“Tai sitten olen muuttanut Norjaan, Osloon asumaan lukion jälkeen”* (K14).

Maaseudun harva asutus ja pieni väestöpohja asettavat toisenlaisia vaatimuksia mm. elinkeinoille kuin kaupunkiolosuhteet. Maaseutuun kohdistetulla kehittämisellä pyritään keskittämiseen taloudellisin perustein. Lapissa keskittyminen kohdentuu jopa kaupunkeihin eli palvelut keskitetään suurimpiin kaupunkikeskuksiin (Lapin lääninhallitus 1994.) Toisaalta maaseutu nähdään voimavaraksi ja se koetaan monin positiivisin mielikuvin tehdä tavoiteltavaksi. Kyläyhteisöistä löytyy kapasiteettia. Siitä esimerkkeinä ovat talkoovoimin kohennetut kyläkoulut. (mm. Kuhmonen 1996.)

Keski-Suomen kyläpäivillä juhlapuheessaan Helsingin yliopiston osuustoiminnan tutkija Shimelles Tenaw (1998) mainitsi eräänä suomalaisen maaseudun keskeisenä ongelmana maalta muuton. Hän totesi, että suomalainen kyläkulttuuri on vahva, mutta maaseudulla asuu liian vähän ihmisiä. Tämä ongelma heijastuu maaseudun yritystoiminnan vähäisyytenä. Samaisilla kyläpäivillä kyläkouluasiamies Vesa Purokuru (1998) viittasi toiseen kyläkoulujen ja maaseudun ongelmaan. Lapsiperheet eivät muuta maalle, jos maalla ei ole mitään. Hän esittikin mallin ajattelusta, jossa koulu valmiina organisaationa on kylän keskuksena. Sen ympärille rakentuu parhaimmillaan yhteistyössä muiden kylällä vaikuttavien tahojen kanssa monipuolista toimintaa.

5.2.2 Kuka jää maaseudulle?

Maaseudulla asuvien nuorten merkitys koko maaseudun tulevaisuudelle ei Paunikallion (1997, 9) mukaan ole riittävästi esillä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa. Tämä huomio tukee maaseudulla ja syrjäseudulla tehtävän tutkimuksen tarvetta. Tarvitaan

tuoretta ja tutkittua tietoa maaseudun nuorten ja lasten asenteista sekä mielipiteistä maaseudulla asumista ja omaa tulevaisuutta kohtaan. Oman tutkimuksemme toteuttaminen saa tästä huomiosta yhden perusteen. Paunikallio toteaaakin, että on aiheellista pohtia, mikä merkitys maaseudun hyväksi tehdyllä työllä on, jos maaseudun nuorten tulevaisuudenkuvat rakentuvat kaupunkien varaan.

Paunikallion (1997) tutkimuksessa kartoitettiin maaseudun nuorten näkemyksiä maaseudusta asuin-, työ- ja elinympäristönä. Kyläkoulun oppilaiden tulevaisuuteen luotaavat ajatukset käsittivät paljon samoja teemoja. Paunikallio toteaa, että mahdollisuudet uralla etenemiseen ovat etusijalla nuorilla asuinpaikkaa valitessa. Aivan samantyyppisiä tuloksia esitti Mäntykorpi (1986, 5) yli kymmenen vuotta sitten. Myös ammattitaidon toteutuminen on nuorten mielestä tärkeää. Jatko-opinnot vievät nuoria usein pois maaseudulta. Samantyyppisiä ajatuksia oli kyläkoulun oppilaillakin. Esimerkkinä tämä neljäsluokkalainen tyttö: *”Minä matkustan jonnekin, missä on hyvä opiskelupaikka. Jos löydän hyvän muutan sinne asumaan.”* (K6)

Nuorista noin kolmasosa arvelee asuvansa maalla 10 vuoden kuluttua (Paunikallio 1997, 41.) Kaikkien lasten aineista ei tulevaisuuden asuinpaikka selvinnyt, mutta suhdeluku on samansuuntainen. Moni lapsista on lähdössä kaupunkiin asumaan, mutta yhä monilla lapsilla oli toiveena maaseudulla asuminen. *”Toivottavasti voisin asua maalla.”* (S13) Paunikallion tutkimuksessa nuorten toiveena oli omakotitalo. Aivan samantyyppinen suuntaus oli nähtävissä lastenkin aineissa. Kuudesluokkalainen poika kirjoittaa aineissaan: *”mulla on iso talo.”* (K22) Pojille metsästyks ja kalastus on tyttöjä tärkeämpää. Aivan samoin havaitsimme mekin. *”Minä harrastan metsästystä...”* (S16) Seurustelukumppanin merkitys asuinpaikkaa valittaessa korostuu tytöillä. Tällainen havainto löytyy sekä Paunikallion että meidän tutkimuksesta.

Yleinen suhtautuminen maaseudun tulevaisuuteen oli nuorilla selvästi kaksijakoinen. Osa oli pessimistejä ja osa optimisteja. (Paunikallio 1997, 78-79.) Lasten ajatukset kallistuvat enemmän optimismiin suuntaan. Keski-suomalaisen kyläkoulun oppilaiden haastatteluissa jokainen haastateltava uskoi maaseudun valoisaan tulevaisuuteen. Suuri osa maaseudun nuorista ja lapsista arvostaa kotiseutuaan ja moni olisi halukas elämään siellä. Paunikallio (1997, 121) toteaa, että maaseudun nuoriso tuntee kotiseutuaan kohtaan huolta. Hän toivookin, että nuoret -

tulevaisuuden tekijät - otettaisiin mukaan kotiseutunsa kehittämiseen ja heille siirrettävä valta ja vastuu koituisi maaseudun parhaaksi.

5.3 Kyläkoulu Suomessa

5.3.1 Kyläkoulun juuret ovat vankasti suomalaisessa maaperässä

Maamme sai koululaitoksen perustan Venäjän keisari Aleksanteri II:n vahvistaessa kunnallisasetuksen 1865. Seuraavana vuonna annettiin kansakouluasetus, jonka myötä maaseudulle syntyi neliluokkainen kansakoulu. Opetustehtävä ja kansansivistystyö siirtyi kirkolta kunnille. Kouluja pystytettiin usein talkoovoimin talonpoikien lahjoittamille tonteille. Omin käsin rakennettu koulu oli kylän sydän, "meidän koulu". (Viljanen 1998a.)

Vuonna 1921 voimaan astunut oppivelvollisuuslaki velvoitti kansalaiset käymään koulua. Tämän uudistuksen myötä maahamme syntyi kattava kouluverkosto. Kansan sivistystaso vahvisti maamme itsenäisyyttä. Kyläkoulut antoivat pohjakoulutuksen ja jatko-opetukseen piti hakeutua keskuskouluille. Kyläkoulut elivät toisen maailmansodan jälkeen hyvää aikaa mm. suurten ikäluokkien kansoittaessa opinahjot.

Peruskoulujärjestelmän astuessa vuodesta 1968 lähtien vähitellen käytäntöön, kyläkoulujen merkitys ala-asteina oli ja on edelleen perustava. 1960-luvun alusta käynnistynyt muuttoliike maalta kaupunkeihin ja ulkomaille koetteli suomalaisen kyläkulttuurin merkitystä. Elinkeinorakenteen muutos ja urbanisoituminen ovat saattaneet kyläkoulut uhanalaisiksi. (Viljanen 1998a.)

5.3.2 Millainen on kyläkoulu nyt?

Korpisen (1998b, 7) mukaan peruskoulun ydintehtävä voidaan tiivistää yhteen käsitteeseen - terveeseen itsetuntoon. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 korostaa samaa tehtävää. "Peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja

nuori. Hänen kasvunsa tukeminen ja opiskelunsa kannustaminen ovat tärkeitä terveen itsetunnon kehittymiseksi ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiseksi.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12.)

Kyläkoulun ympäristöön liitetään usein vahvoja tunneperäisiä asioita, koska lapsuusajan koulumuistot säilyvät läpi elämän. Me molemmat tutkijat olemme käyneet ala-asteemme kyläkoululla. Viime vuosina monet kylät ja kylien asukkaat ovat halunneet säilyttää koulun omalla kylällään. Koulu on alkanut elää uudelleen vahvasti muistoissa. Monet yksittäiset tapahtumat ja tunnelmat ovat palanneet mieliin vuosien takaa. Kamppailu koulun puolesta on saanut käyttövoimansa myönteisistä koulumuistoista. Kyläläiset ovat huomanneet, kuinka hyvä ja tarpeellinen koulu on koko kylän identiteetille. Siitä ei haluta luopua. Kyläkoulua voidaan siis tarkastella fyysisenä, sosiaalisena, kulttuurisena, esteettisenä ja historiallisenakin kontekstina. (esim. Korpinen 1998b, 9.)

Tutkimuksessamme mukana olevat koulut ovat molemmat elinvoimaisia. Kylätoiminta on vapaaehtoista toimintaa ja se syntyy vastauksena kyläläisten tarpeisiin. Tarve saattaa olla juuri oman koulun säilyminen kylällä. Kylätoiminta on luonteeltaan demokraattista ja sen voimavarana on kyläläisten aktiivisuus. Toiminnan päämääränä on kylän ja kyläläisten hyvinvointi. (Tenaw, 1998.)

Koululla on suuri vaikutus oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen muodostumiseen. Monet tutkimukset ovat todenneet sen, että sosiaalisen kontekstin merkitys itsetunnon kehittymisen kannalta on suurin. Koulun ilmapiiri luo sen sosiaalisen kontekstin, jossa lapsi tekee työtänsä. Ilmapiirin rakentajana opettajalla on suurin merkitys. Pienessä oppimisryhmässä opettajalla riittää aikaa jokaiselle oppilaalle. Opettajan luoma myönteinen ilmapiiri osoittaa Korpinen (1998b, 10) mukaan oppilaalle, että hän on arvokas.

Kyläkoulussa kasvatuksesta huolehtivat jokainen yhteisön jäsen, kaikki työyhteisön aikuiset - keittäjä, siivooja, talonmies, taksikuski. Oppilas saa erilaisia roolimalleja ja hän on välittömässä sosiaalisessa yhteydessä eri-ikäisten lasten kanssa. Pienessä yhteisössä kukaan ei voi paeta vastuutaan, vaan sosiaalinen kontrolli toteutuu luontevasti. Oppilaat kasvattavat toinen toisiaan. Käytännössä tämä ilmenee hyvin sellaisessa tilanteessa, kun kyläkouluun muuttaa uusi oppilas esimerkiksi erillisluokalta. Oppilaat opettavat uuden tulokkaan pian talon tavoille. Kyläkoulu

muistuttaa parhaimmillaan suurperhettä. Jokaisella on oma tehtävänsä yhteisössä ja sisäinen kontrolli huolehtii tehtävien toteutumisesta. (Korpinen 1998b, 10.)

Kyläkoulu on oppilaskeskeinen yhteisö, jossa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus saada yksilöllistä tukea opettajalta ja oppilastovereiltaan. Hänen on kyettävä itsenäiseen työskentelyyn (kts. Kaappola & Girsén-Mäkitalo 1996, 12-17.) Oppilasta kunnioitetaan ja hänet hyväksytään persoonana. Tällainen ilmapiiri turvaa oppilaan itsearvostuksen myönteisen kehityksen. (Korpinen 1998b, 11-12.) Myös erityisoppilaiden opetus järjestyy usein varsin hyvin pienessä, hyväksyvässä yhteisössä. Oppimisen ongelmista kärsivää ei tarvitse siirtää heti muualle, vaan hän saa välittömästi apua läheltä (Korpinen 1998c.) Opettajan hyvä oppilaantuntemus luo edellytyksiä oppilaiden yksilölliselle huomioinnille. Koulukiusaaminen ei yleensä pienissä kouluissa ole suuri ongelma, koska opettajat tuntevat koulun jokaisen oppilaan. Pienessä sosiaalisessa yhteisössä ongelmat ovat tunnistettavissa nopeasti ja niihin tartutaankin usein tarmokkaasti. Kiusaamistapauksia ja muita ikäviä tilanteita ei tarkoituksenmukaisesti "paineta villaisella".

Ongelmakeskeisen ja projektiluontoisen opiskelun toteuttamiseen kyläkoulut tarjoavat oivan kentän. Ympäröivä luonto tarjoaa opiskelulle elämänmakuisen oppimisympäristön. Yhteydet koteihin ovat pienellä koululla usein hyvin tiiviit ja välittömät. Ajatus kasvatuksesta yhteistyössä koulun ja kodin kanssa toteutuu pienellä koululla (Korpinen 1998b, 14.) Kyläkoulun opettaja on kokonaisopettaja, joka vastaa oppilaiden kasvatus- ja opetustyöstä. Näin oppiminen voi parhaimmillaan olla kokonaisuuksien oppimista ilman teennäisiä oppiainerajoja. Kasvatustieteen emeritusprofessori Viljanen (1998b) toteaa lehtiartikkelissa, että kyläkoulu on pedagogisesti ihanteellinen. Hän jatkaa perustellen, että kyläkoulu on sosiaaliselle kasvulle otollinen paikka. Oppilaan oppiminen huomioidaan yksilöllisesti. Kyläkouluja ympäröivä luonto suo opetukseen mahtavan lisän. Hän mainitsee vielä kodin ja koulun luontevan yhteistyön kyläkoulun eduksi.

Kyläkoulujen tulevaisuuteen vaikuttaa Viljasen (1998a) mukaan ratkaisevasti valtion ja kuntien koulutuspolitiikka. Törmäämme jälleen arvokysymyksiin. Millaisen arvon sivistisyhteiskuntamme ja kuntiemme päättäjät antavat kyläkouluille? Saako kyläkouluista sivistystä? Sivistysmittarina on usein rahavirrat. Joidenkin kuntien säästöpolitiikassa kyläkoulut nähdään kalliina ja huonoina sijoituksina.

Viljanen (1998a) ihmettelee, miksi opettajankoulutuksessa keskitytään vain suuriin kouluihin ja erillisloukkien opetukseen. Opettajat joutuvat hankkimaan ammattitaitonsa yhdysluokkaopetukseen käytännön työssään eli ”Siperia opettaa”, koska opettajankoulutuslaitos ei anna valmiuksia. Kyläkouluissa korostuu opettajan persoonallisuus ja kasvatustyö. ”Opettaja tekee koulun”.

6 TULEVAISUUS LASTEN SILMIN

Lasten kommentit, ajatukset ja tuotokset ovat tutkimuksemme arvokkainta aineistoa. Niitä on sijoitettu tutkimuksemme teoreettisemmän osuuden yhteyteen elävöittämään tekstiä. Tutkimuksemme tieto ei ole luonteeltaan yksiselitteisen täsmällistä, ehdottomana pidettävää faktaa. Tulosluvussa kokoamme ja nivomme lasten ajatuksia aiheittain, mutta myös yksilöllisesti. Ensin esittelemme narratiivisesti lasten tulevaisuuden odotuksia (luku 6.1), toiseksi tiivistämme muutamia tulevaisuuden hahmottajatyyppejä (luku 6.2) ja kolmanneksi kerromme lasten mielikuvista tulevaisuuden koulusta sekä kuvin että sanoin (luku 6.3).

Nurmi (1989a, 28-29) laati luokitusrunгон analysoidessaan nuorten tulevaisuuden toiveita, tavoitteita ja pelkoja. Omassa tutkimuksessamme aineiston analysoinnin pohjalta hahmotimme kolmijaon lasten tulevaisuuden odotuksista, jossa on monia samoja teemoja kuin Nurmenkin luokitusrunghossa. Lasten tulevaisuudenkuvat ovat juuri sitä, mikä on heidän ajattelutasonsa (Piaget 1988): konkreettisia.

Kustakin kolmesta pääkysymyksestä nousi esiin aihepiirejä, joita lapset pohtivat tuotoksissaan. Esittelemme jokaisesta aihepiiristä lasten ajatuksia. Pyrimme löytämään keskeiset yhtäläisyydet ja erot kahden eri puolella Suomea sijaitsevan koulun välillä. Nostamme esille mielestämme mielenkiintoisia ja merkittäviä havaintoja.

I Kuinka lapsi hahmottaa oman elämänsä? (luku 6.1.1)

- koti ja perhe
- ihmissuhteet
- arvostukset
- opiskelu ja työ

- harrastukset ja lemmikkieläimet
- vanheneminen
- terveys ja sairaus
- omistaminen ja toimeentulo

II Kuinka lapsi hahmottaa maailman, jossa elämme? (luku 6.1.2)

- luonto
- teknologia
- kansainvälisyys
- pelot ja uhkat
- maailmanlaajuiset kysymykset
- ennustamattomuus ja muutos

III Millaisia keinoja lapsi on kehittänyt selviytyäkseen tulevaisuudesta? (luku 6.1.3)

- hyvä elämä
- halu ja tarve muuttaa paikkaa vs. tuttu ja turvallinen ympäristö
- koulutus
- huipputeknologia
- luonnonsuojelu
- haaveilu
- harrastukset
- vaikutusmahdollisuudet

6.1 Kuinka maaseudun lapsi kokee tulevaisuutensa?

6.1.1 Kuinka lapsi hahmottaa oman elämänsä?

Lasten tulevaisuudenkuvat aineistossamme sijoittuvat 15-20 vuoden päähän tulevaisuuteen, jolloin lapset ovat nuoria aikuisia. Lasten ajatukset tulevaisuudesta painottuivat omaan elämään, aivan kuten odotimmekin. Lasten omaan elämään liittyvät

odotukset heijastivat yleisiä perheen ja yhteiskunnan arvostuksia sekä heidän toimintakulttuuriaan. (vrt. Yli-Karro 1996.)

Tärkeimmäksi tulevaisuuden toiveiksi kaikenikäisillä kumpuavat ihmissuhteisiin liittyvät odotukset. Perhe, koti, ystävät ja läheiset nähdään tärkeänä turvallisuutta luovana tekijänä. Merkittävä havainto on, että sekä poikien että tyttöjen aineissa, haastatteluissa ja käsitelkartoissa toivotaan itselle toimivia ihmissuhteita ja perhettä. Perinteinen perheen malli ja perheen perustamisen tarve välittyvät erittäin vahvana lasten aineista. Lasten ajattelussa perheeseen kuuluu vanhemmat ja lapsi tai lapsia. Havaitimme, että kolmosluokkalaisia poikia ei vielä perhehaaveet kiinnostaneet. Haastattelijan uteluun vaimosta ja lapsista eräs poika toteaa: *“no ei varmaan.”* (S2) Brittilapset (Cullingford 1994) kokivat kodin turvallisuuden symboliksi, mutta olivat yhtä lailla valmiita muuttamaan asuinpaikkaansa. Olipa tulevaisuus missä tahansa kyläkoulun lasten mielissä, niin heilläkin turvallisuus rakentui kodin ympärille.

Kuudesluokkalainen tyttö vastaa pitkän hiljaisuuden jälkeen: *“Ehkä mulla on oma perhe. Sais asua yhdessä. Ois myös lapsia.”* (K13) Yksikään perhetoive ei ollut muodoltaan uusperhe tai yksinhuoltajaperhe. *“Minulla on perhe ja lapsia.”* (S4) *“Asun vaimon kanssa.”* (S8) *“Olen 27 vuotias ja minulla on jo perhe. Siihen kuuluu aviomieheni, kaksi lasta ja eläimet.”* (S12) Pelko läheisen menettämisestä on nähtävissä erään viidesluokkalaisen tytön aineessa, jossa hän kertoo miehensä kuolemasta. (S11)

“Aijon olla viisaampi aikuisena ja kasvaa pituutta.”(K4) Lasten ajatukset omasta tulevaisuudestaan kertovat myös heidän arvostuksistaan. Osa ajatuksista on materialistisia. Lapset uskovat, että *“paljon rahaa”* (mm. K1, K3, K7, K11, K16) ratkaisee, kuinka voi toteuttaa omaa elämäänsä. *“Ajan hienolla mersulla.”* (S8) Erään kuudesluokkalaisen pojan kirjoitelmassa tulevaisuuden haaveellisena selviytymisstrategiana on lottovoitto (S18). Cullingford (1994, 9, 11) havaitsi saman asian englantilaisten 7-11 -vuotiaiden lasten asenteissa ympäristöään kohtaan. Tuossa tutkimuksessa ilmeni lasten tietoisuus köyhyydestä ja rikkaudesta. Itseään ei kukaan heistä kuvaillut köyhinä.

Lasten mielissä ihmissuhteet saavat paljon painoa. *“Hyvän elämän”* sisältöjä ovat ystävyys, rakkaus, hyvä koti, *“asioista tietäminen”*, joita oli mainittu useissa aineissa (K7, K11, K19, S12, S14, S16, S18). Lähitulevaisuudesta, yläasteelle siirtymisestä

kuudesluokkalaiset tytöt (K14, K19, K20) mainitsevat *“uudet kaverit ja poikafrendit.”* Eräs tyttö toivoo käsitekartassaan ystävyyttä, *“ei nimittelyä.”* (K19) Neljäsluokkalainen tyttö kirjoittaa aineessaan: *“Minulla ei ole kuin yksi ystävä joka on kans räjäjä.”* (S5) Tästäkin aineesta välittyy tunnelma, että onneksi on edes tuo yksi ystävä. Yhteys toisiin ihmisiin, ja myös eläimiin, esiintyy ammatinvalinnoissa. *“Pidän eläinten turvakotia.”*(K14) *“Haen lääkäriksi. Sitten hoidan ihmisiä.”* (K9)

Omaan ulkomuotoon liittyviä negatiivisia kommentteja esiintyi kahdessa neljäsluokkalaisen tytön aineessa. *“Minä olen ruma ja räjäjäinen isona... Olen lyhyt ja lihava kääkkänä.”* (S5) *“Minä luulen että minä olen ruman näköinen aikuisena.”* (S7). Jälkimmäisen tytön aineessa oli erikoinen tulevaisuuden odotus. *“Minä haluaisin vaihtaa nimeä...”* Varhaismurrosikäisen tytön ajatus on kuvaava: *“Toivon, että vanhempana olisin laihempi, pitempi, kauniimpi ja älykkäämpi.”* (K19)

Poikien toiveina on erilaisten teknisten välineiden omistaminen, kuten oma moottoripyörä, auto, tietokone ja mikroauto. *“Työelämässä viidentoista vuoden kuluttua minulla on auto mopo mönkiä ja tietokone.”* (K2) *“Ajan hienolla Mersulla.”* (S8) Ajokortin saaminen on muutamilla, sekä tytöillä että pojilla mielessä. Myös muut lailliset, ikään liittyvät rajat ovat varsinkin Pohjois-Suomessa konkreettista tulevaisuutta: *“pääsee mopolla ajamaan tien päälle.”* (K18) *“Ja autolla ajoikää sais alentaa. Vois käyä missä vain, ku ois oma auto jo 15-vuotiaana.”* (K1)

Kotipaikka

Ajatukset tulevaisuuden asuinpaikasta muodostuvat paljon opiskelun ja työpaikan perusteella. Monet Länsi-Lapin lapset ovat oivaltaneet, että he joutunevat muuttamaan opiskelun ja työn perässä muualle, pois kotiseudulta. Keski-suomalaisilla, opiskelukaupunki Jyväskylän helmassa asuvilla lapsilla ei näin selvää muuttamisen tarvetta esiinny. Vertaillen kaupunkia ja maaseutua asuinpaikkana viidesluokkalainen tyttö kertoo, että *“mahdollisuuksia löytyy kyllä täältäkin (maaseudulta), mutta kaupungissa olisi enemmän tarjontaa.”* (K7). *“Tulevaisuudessa asun ehkä jossain kaupungissa, en tiedä asunko ulkomailla vai kotimaassa. Ehkä maalla, jos työpaikka on lähellä tai jos ei tuu jotain maanviljelijää.”* (S13)

Välimuotona kaupunki- ja maaseutuelämiselle eräs kuudesluokkalainen kaavailee vaihtoehdoksi kotinsa maaseudulle, josta on *“korkeintaan 3 tunnin ajomatka kaupunkiin. Jossain Tampereen lähellä.”* (K17) Ehtojen asettaminen kuvaa hyvin välimatkoja Lapissa. Kolarista Rovaniemelle, lähimpään suureen kaupunkiin, on matkaa noin 170 kilometriä. Viidesluokkalainen tyttö mainitsee, että *“jotkut oikein haluaisi ulkomaille. Pojat enemmän jäisi Suomeen asumaan.”* (K7)

Tulevaisuuden asuinpaikka jakaa lasten mielipiteet karkeasti kahtia. Osa tahtoo jäädä kotiseudulle: *“Ja asunnon minä haluan Laukaasta”* (S7) ja osa ajattelee muuttavansa pois: *“Muutan ehkä kaupunkiin tai maalle Suomessa, mutta saatan myös muuttaa ulkomaille, vaikkapa Italiaan tai Ranskaan...”* (K16) Kolmosluokkalainen poika tuumasi asumisesta: *“Emmää ainakaan Kiinassa. Ehkä johonkin toiseen paikkaan, sitä en kyllä tiijä.”* (S2) Maaseudun lapset arvostavat asumisessa omaa rauhaa ja tilaa. Se ilmenee mm. seuraavista kuudesluokkalaisten kommentteista: *“...ja minä hankin asunnon semmoisesta paikasta missä saa olla omassa rauhassa.”* (S16) *“En tahdo asua kerrostalossa. Siellä on liian vähän tilaa.”* (S17)

Opiskelu ammattiin

“Minä olen 30 v. kuluttua viisas kuten aina.” (K2) Opiskelusta ja töistä lapsilla on monenlaisia ajatuksia. *“Toivottavasti opiskelen, että saan hyvän työpaikan.”* (S13) He ovat toisaalta valmiita lähtemään *“jonnekin missä on hyvä paikka. ...minä aion lähteä jos ei ole hyvää työpaikkaa ulkomaille.”* (K6) *“Opiskelujen takia lähden varmaan Etelä-Suomeen.”* (K19) *“Minä matkustan jonnekin, missä on hyvä opiskelupaikka. Jos löydän hyvän muutan sinne asumaan. Minä en halua että opiskelu menee pilalle.”* (K6) *“Haluaisin myös olla opiskelija ja asua jossakin pikkuisessa kämpässä.”* (K13) *“Toivoisin olevani poliisikoulussa tai opiskelevani eläinlääkäriksi.”* (K15) *“Ai niin minun pitäisi lähteä sinne opiskelemaan. Sitten kun minä pääsen pois sieltä minä haen töitä esimerkiksi ammattikouluun saarijärvelle (Maatalouskoulu).”* (S16) Toisaalta monet uskovat pysyvänsä maaseudulla ja omalla kotipaikkakunnallaan. Opiskeluaika olisi *“jossain muualla. Pohjoisen kaupungeissa.”* (K13)

Omasta elämän kulusta on hyvinkin tarkkoja ja suunnitelmallisia kuvauksia, kuten tämä pohjoisen tytön kuvaus: *“4-6v. eteenpäin: Sitten menen lukioon, että pääsisin paremmin opiskelemaan eläinlääkäriksi. Lukiossa alkavat tentit ja päättääminen. Se on varmasti rasittavaa, mutta pääsen pitemmälle ylioppilastutkinnolla. 6-12 v. eteenpäin: Mulla on varmaan jo valkolakki ja 5 ällää (Heh heh!) Pääsen varmaan johonkin opiskelemaan toiveammattiini, eläinlääkäriksi. Tai sitten olen muuttanut Norjaan, Osloon asumaan lukion jälkeen. Käyn siellä iltaisin kielikursseilla ja päivisin opiskelen eläinlääkäriksi. (ei se aina varmaan noin yksinkertaista ole).”* Seikkaperäinen kuvailu elämässä Norjasta päättyy eläkeikään ja *“erakkoelämään satojen ihanien eläinten kanssa.”* (K14)

Opiskeluun liittyvät mainintoja oli enemmän tyttöjen aineissa. Tätä havaintoa tukee mm. Mäntykorven (1986, 38-49) tutkimus, jonka tuloksissa ilmenee selvästi tyttöjen pyrkimys opiskelun kautta hyviin ammatteihin. Pojat halusivat tuon tutkimuksen mukaan jäädä kotiseudulle maatalousvaltaisiin ammatteihin, joissa ei heidän mukaan tarvita niin paljon “lukupäätä”. Meidän tutkimuksessamme pojat eivät epäilleet “lukupäänsä” riittävyttä. Pojat eivät käsitelleet tuotoksissaan opiskelua niin yksityiskohtaisesti kuin tytöt. Pohjoisen Suomen oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmat suuntautuivat enemmän opiskeluasioihin. Tämä johtunee siitä että he ovat tiedostaneet sen asian, että pohjoisesta on muutettava melko suurella todennäköisyydellä kauas kotiseudulta opiskelupaikkakunnalle. Keski-suomalainen koulu taas sijaitsee opiskelukaupungin, Jyväskylän läheisyydessä. Opiskeluodotukset ovat melko realistisia. Eläinlääkäriin ammatti kiehtoo sekä Keski-Suomessa että pohjoisessa. Valtaosa kommentteista on vain sivumennen mainittuja asioita, mutta esim. K14 on käsitelty aineessaan opiskelua hyvin laajasti.

Työ

Työhön liittyviä mainintoja löytyi runsaasti molempien koulujen lapsilta. *“Pitäähän sitä töitä tehdä.”* (S2) Muutama oppilas kuvitteli työskentelevän maaseudulla tulevaisuudessa. *“Aikuisena haluaisin olla maanviljelijä. Haluaisin lehmiä, hevosia ja kissoja, koiria, lampaita ja kanoja. Meillä olisi iso maatila.”* (S6) *“Olen ahkera työssä.”*

Työni on ratsastustunnin opettaja. Opetan mielelläni lapsia ja aikuisia ymmärtämään mitä hyötyä hevosesta on ollut. (S12) *...minä haen töitä esimerkiksi ammattikouluun saarijärvelle (Maatalouskoulu). ...ja mikäs sen parempata kesälomalla ois kun pääsee töihin rehukasalle. Olin monta kertaa rehukasalla ja sain 500 mk puhtaana käteen riihikuivattua rahaa.* (S16) Osalle tulevaisuuden suuntaviivat ammatinvalintaan tulevat kotoa: *“Ammatiksi haluaisin maanviljeliäksi.”* (K10)

Erilaisia toiveammatteja ilmeni hyvin paljon. Varsinkin käsitekartoissa oli esitelty erilaisia vaihtoehtoja omista haaveista ja odotuksista. Aineista ja käsitekartoista löytyi eläinlääkäriä, lääkäriä, tuomaria, keittäjää, kokkia, poliisia (erityisesti pohjoisen työillä), portsaria, puutarhuria, merkonomia, parturi-kampaajaa, kuvaamataidon opettajaa, ratsastuksen opettajaa, näyttelijää, lastenhoitajaa, sairaanhoitajaa, maanviljelijää, puuauton ajajaa, myyjää, auto ja mopokorjaajaa, eläinten drimmaajaa ja jopa sarjamurhaajan ammatteja. Monissa aineissa työtä on käsitelty ohimennen mainiten. *“...hankin hyvän työpaikan.”* (K16) *“Opiskelen musiikkia.”* (S12) *“Luen eläinlääkäriksi...”* (S4) *“Olen töissä vanhainkodilla.”* (S5) *“Käyn töissä jossain Valmetilla.”* (S8) *“Käyn töissä”.* (S15)

Ennakkoluulotonta ajattelua tulevaisuuden työllisyystilanteesta esitti eräs tyttö kommentillaan: *“Eikä ole yhtään työtöntä niin kuin minäkin olen työssä. Kaikki työskentelevät 100 vuotiaaksi ja jäävät vasta sitten eläkkeelle. ...nyt sitten matka jatkuu työmaalle imuritehtaalalle.”* (S9) *“Työttömiä ei ole...”* (K20) Kuudesluokkalainen poika pohdiskeli haastattelussa työttömyyttä; *“työttömyyttä joillakin vielä on, mutta toivottavasti koetetaan vielä parantaa, että ei olis enää nuorisollakaan.”* (S13)

Osalla oppilaista oli selvät toiveammatit ja tulevaisuuden työsuunnitelmat. Kaikki ajattelivat, että aikuisuuteen kuuluu työ. Ennustettavaa oli sekin, että hyvin monien tulevaisuuden työnkuva oli epäselvä. *“En tiedä mitä.”* (S11) Haaveilu hyvästä ammatista kuuluu lapsuuteen. *“Luen eläinlääkäriksi.”* (S4) Lapsille työllä on myös rahallista merkitystä. Cullingfordin (1994) mukaan lasten huoli mahdollisuuksistaan saada hyvin palkattu työ kytkeytyi heidän tämän hetkiseen koulumenestykseensä. Brittilapset tiedostivat sen, että menestyäkseen on tehtävä lujasti töitä.

Harrastukset

Syksyllä 1997 koottu tutkimusaineisto osui vesilintujen metsästysajan alkuun. Aihe oli hyvin ajankohtainen lastenkin keskusteluissa. Metsästyksen ja kalastuksen harrastaminen liittyi tulevaisuuden odotuksiin erityisesti pohjoisen pojilla. Yksi maininta löytyy Keski-Suomestakin. Eräs viidesluokkalainen poika kirjoitti elämästään neljän vuoden kuluttua. *“Kun saan asean kantoluvan ja pääsen hirvimetsälle. Siellä minä vietän öitä yksin tai koiran kanssa. Siellä pimeässä minä pidän tulia ja syön tai nukun. Päivät olisin passissa metsällä ja kävelisin maastoa ja hakisin hirviä. Joskus kävisin kotona hakemassa lisää eväitä ja taas mentiin.”* (K12)

“Hamassa tulevaisuudessa... haluaisin harrastaa laskettelua, hiihtoa, uintia ja haluaisin myös omia koiria,” (K13) kirjoittaa kuudesluokkalainen tyttö ja tiivistää kommentillaan suosituimmat harrastukset. Haastattelussa hän lisää suurimmaksi tulevaisuuden toiveekseen: *“Oma koira säilyisi ja pysyisi.”*

Harrastuskuvailut kertovat paljon tästä hetkestä, asuinympäristöstä ja toiveista. Ajatuksen vapaa-ajan tarpeesta esitti kuudesluokkalainen poika: *“Toivottavasti on enemmän, että pystyy rauhoittumaan töiden jälkeen.”* (S13) Urheilu eri muodoissaan oli suosittu harraste niin tyttöjen kuin poikienkin aineissa ja käsitarkoissa. Tyttöjen harrastusodotukset liittyivät poikia enemmän eläimiin. Ratsastus ja etenkin lemmikkieläimet olivat merkittävä osa tyttöjen vapaa-aikaa, mutta muutamia mainintoja lemmikeistä löytyi poikienkin aineistosta (mm. K10, K11, K12, S2, S3, S15, S16, S18). Joillekin, sekä tytöille että pojille, kiinnostus eläimiin vaikuttaa ammatinvalintaan (mm. K9, K10, K15, K14, K17, K18, S4, S6, S12, S17). Nämä ammatit vaihtelevat eläinlääkäristä ja ratsastuksenopettajasta maanviljelijäksi ja eläinten drimmaajaksi.

Tietotekniikan harrastamisesta oli myös lukuisia mainintoja. Musiikki oli suosittu harrastusmuoto sekä tyttöjen että poikien keskuudessa. Harvemmin mainittuja harrastuksia olivat autoilu (S15), moottoriurheilu (S18), piirtäminen (S10), tanssi (S10), lumilautailu (K8), Nintendon eli erään videopelin pelaaminen (S2, S3, K22), postimerkkeily (S1) ja auringossa käynti (K5). Merkille pantavaa on se, että luontoa harrastuksena ei oltu mainittu kuin yhdessä aineessa (S12), vaikka muuten luontoon liittyviä kommentteja oli paljon.

Vanheneminen

“Olisi mielenkiintoista elää vanhaksi ja nähdä, miten kaikki muuttuu.” (K13) Tulevaisuuden muutoksiin lapsilla liittyy yhtä lailla oma vanheneminen. *“Ja jatkan omaa elämää.”* (K6) *“Kun tulen mummoksi, niin haluaisin myös lapsenlapsia ja miksikäs ei myös lapsenlapsen lapsia. Haluaisin elää mahdollisimman kauan ja nähdä tämän maailman vielä vuonna 2085.”* (K13) Kolmosluokkalaisten (K3) ajatus on yksinkertaisen selkeä: *“30 vuotiaana työpaikka ja 90 vuotiaana minä kuolen. ...Eläkkeellä asuisin vaikka täällä. Jossain rauhallisessa paikassa.”* Sävyiltään toisesta ääri laidasta kertoo viidesluokkalaisten ehkä ironinen näkemys elämästään 27-vuotiaana: *“Elämä on paskaa linnut laulaa ja minä elän entä sitte.”* (K22) Kolmosluokkalaisten poika toteaa: *“Kunhan ei tule maailmanloppua!”* (K1)

Terveys ja sairaus

Nuorille ja hyväkuntoisille lapsille terveys lienee jonkinlainen itsestänselvyys. Aineissa ei esiintynyt lainkaan mainintoja terveydestä tai sairauksista. Muutamit (S18, K19) liittivät käsittekartassaan terveenä pysymisen oman elämän odotuksissa. Kun haastatteluissa kyselimme asiasta, Kolmosluokkalaisten poika totesi: *“Joskus sitä kipeeks tulee...”* (S2) Kuudesluokkalaisten poika tuumasi: *“Emmää niin sairauksia pelkää, jos se sairaus tulee, se on tullakseen.”* (S13) *“Hauskat eläkepäivät”* (K20) heijastanevat toivetta koko elämän kantavasta terveydestä.

6.1.2 Kuinka lapsi hahmottaa maailman, jossa elämme?

Teknologia

Tutkimuskohteena olleille lapsille teknologian kehittyminen on selvää. *“Se helpottaa elämää.”* (K5) Heillä on selkeitä visioita tekniikan edistymisestä. Toisaalta useat eivät edes käsittele koko teknologia-teemaa. Eräs neljäsluokkalaisten poika hahmottelee

tulevaisuutta, jossa teknologia painottuu yhä enemmän jokapäiväisessä elämässä: *“Maailma on teknologian valtaama. Perheellä on aikaa koska robotit ja tietokoneet hoitavat kaiken paitsi liikunnan. Kodin voi nappia painamalla pistää taskuun tai sen voi kadottaa ja vaihtaa sen paikkaa vaikka kuuuhun.”* (K5)

Viidesluokkalainen tyttö toteaa, että *“kaikki liikkuvat lentävillä autoilla.”* (S9) Hän kertoo kirjoitelmassaan myös eräänlaisesta robotista ja poliisilentoautosta. Myös toinen viidesluokkalainen tyttö rakentaa aineensa juonen lentoauton ympärille. Hän kertoo myös: *“Ahaa, tähän on rakennettu uusi kauppa. Se oli hirveän pieni ja sisällä tavarat ja ruuat olivat kaikki kutistuneet. Ostin maitoa ja muuta ruokaa. Kassalla kassaneiti otti ruuat ja suurenti ne.”* (S11)

Keskisuomalainen tyttö esittää aineessaan useita huimia visioita. Kotikylä on Helsinkiä suurempi, aikamatkustelu aikakoneella on arkipäivää ja avaruus on asutettu. *“Kuuuhun on rakennettu ilmakehä. Samoin on tehty monelle muulle planeetalle. Ajatella...Minulla on sukulaisia Marssissa.”* (S10) Varsin mielenkiintoista on se, että jokainen keskisuomalainen viidesluokkalainen tyttö on rakentanut aineensa ennakkoluulottomien teknisten visioiden varaan. Kuudesluokkalaisten tytöt (K15, K20) uskovat teknisen kehittymisen kiihtyvän, joten *“15 vuoden kuluttua tietokoneet ja kännykät on vanhanaikaisia, samoin internet. On keksitty joku muu niiden tilalle.”* Sitä vastoin Kolmosluokkalainen poika näkee kehittymisvauhdin hitaampana: *“Internetin käyttö helpottuu ja selkiintyy.”* (K1) Lasten kommentit kertovat, että teknologia on tuttua sekä tytöille että pojille.

Luonto

Teknologian tuomat uudet mahdollisuudet herättävät lapsissa ajatuksia, jotka nähdään jopa elävää luontoa uhkaavana. Luonnon tilanteesta on sekä optimistisia että pessimistisempiä näkemyksiä. *“Luonto on entistä kauniimpi ja loistavampi, vesistöt ovat puhtaita.”* (K5) *“Luonto on kaunis.”* (S4) Tällaisia näkökulmia esiintyi muutamilla. Ihanteellinen maisemakuvaus välittyi neljäsluokkalaisten tytön kirjoitelmasta, jossa hän toteaa: *“Meillä olisi iso maatila ja ranta olisi lähellä. Lähellä*

olisi paljon metsiä, ja kävisimme joskus retkellä ...ja pihalla kasvaisi iso omenapuu.” (S6) Eräs oppilas (K1) uskoi luonnon pysyvän muuttumattomana.

Kun *“tehtaat lisääntyvät ja saastuttavat yhä enemmän”* (K5, K13), niin luonto kärsii. Myös ihmiset raivaavat itselleen asuintilaa luonnosta. (K16) *“Luonto ympäristöni on entisten asukkaiden jäleltä sotkuinen en jaksa siivota sitä olen laiska.”* (S5) Luontoa on *“kohdeltu kaltoin joskus 10 vuoden päästä.”* (K16) Yksityiskohtana viidesluokkalainen tyttö nosti metsätalouden, joka liiallisuudellaan *“pilaa Suomen metsät.”* (K7) Huikein näkymä Suomen luonnonolosuhteiden muutoksesta oli seuraava: *“Maassamme vallitsee tropiikkinen ilmasto. Lämpötila on lähes +40C.”* (K20)

Luonnon tuhoutumisen estämiseksi ehdotuksena olivat rauhoitetut alueet (K5), liikenteen rajoittaminen (K7), tavallisten autojen kieltäminen (S11), ilmaliikenteen lisääminen (S11), suodattimet, maatuvat tuotteet (S13) ja sähköautot (S18). *“Maailmaa ruvetaan siivoamaan.”* (S9) Kaksi kuudesluokkalaista tyttöä välittää sekä aineissaan että käsittekartoissaan huolen luonnosta. *“Luonto on minulle tärkeä, ilman puita, kasveja ja eläimiä ihmisillä ei olisi happea eikä ruokaa.”* (S12) *“Tahdon että ilma olisi raikasta ja tupakan savua ei haistaisi. Sademetsät ovat suuria ilmantuottajia. Jos ne kaikki kaadetaan niin kohta ei ole enää ilmaa. Jos olisin presidentti niin kieltäisin kaikki tehtaat, jotka tupruttavat savua.”* (S17)

Kuudesluokkalainen poika (S13) pohtii kirjoitelmaansa ja haastattelussa luonnon ja maailman tilaa laajasti ja filosofisesti. Otsikkona hänellä oli *“Millaisessa maailmassa elän aikuisena.”* Hän aloittaa aineensa näin: *“Sitä ei koskaan tiedä onko tämä maailma silloin puhdas tai saasteinen...”* Hän jatkaa toisaalla: *“Kalat kuolevat, riistaeläinten liha on saastunutta ja tautien valloittama, eläimet alkavat kuolla erilaisiin vaarallisiin tauteihin, ihmiset kuolevat nälkään, kun ei saada viljaa josta voisi tehdä leipää, koska saastunut ilma on tuhonnut ilman ja jätevedet maaperän lopullisesti ja koko maailma voi olla kokonaan tuhoutunut lopullisesti silloin tulevaisuudessa. Maailma ja tulevaisuus ovat aina arvoituksia täynnä koska ei tiedä milloin tapahtuu itselleen tai maailmalle, mutta tulevaisuuttaan voi aina kuvitella minkälaiseksi tahansa.”*

Pojan aineesta välittyä tulevaisuudentutkimuksen malli. Tulevaisuutta ei voi tietää, mutta siitä voidaan luoda erilaisia skenaarioita. Paljon lohdullisemmalta kuulostaa aineen loppuosan tulevaisuusvisio. *“Myös maailma voi olla hyvin puhdas*

jossa ihmiset elävät raikkaan ilman ja puhtaan veden äärellä. Pystyvät kasvattamaan viljaa josta tehdä leipää ja eläimet eläisivät vapaana taudeista, saasteisista metsistä, liha olisi puhdasta ja kaikki eläisivät puhtaassa elinympäristössään onnellisina. Koko maailma voisi olla puhdas joka puolelta. Mutta niin kuin sanoin ei koskaan tiedä mitä tulevaisuus tuo tullessaan.”

Maaseudun tulevaisuus

Maaseudun asema tulevaisuudessa peilaantui lasten ajatuksista kotikylästään ja sen tulevaisuudesta. Erityisesti pohjoissuomalaiset lapset miettivät kotiseutunsa tarjoamia mahdollisuuksia sekä itselleen että laajemminkin.

Viidesluokkalainen tyttö esittää huolensa kotiseutunsa tulevaisuudesta todeten, että työnsaanti vaikuttaa muuttamiseen: *“Ihmisiä ei kyllä täällä riitä. Ihmiset vähenee joka vuosi ja muuttavat etelämpään, jos muutkin lähtee. Jos ei sitten ala suuremmaksi tekemään. Kauppoja ja tällasia.”* (K7) Muutamilla Länsi-Lapin lapsilla oli selvä ajatus kotikylänsä mahdollisuuksista. Turismi ja mökkikylät vetävät ihmisiä pohjoiseen, mutta matkailualan luoma romanttinen kuva maaseudusta ei riitä elannoksi (vrt. Cullingford 1994, 14).

“Maailma on aika paljon erilainen kuin nyt.” (K16) Maaseudulla on tulevaisuus, sillä siellä *“aina vähäsen riittää ihmisiä.”* (K1) *“Kyllä sitä vähä kaikki tietee muuttuu. Ihmisiä tulee ja menee. Se (muuttaminen) saattaa vuorotella.”* (K5) Poika toteaa, että muutokset näkyvät kaikkialla, mutta *“täällä (Pohjois-Suomessa) kuitenkin pikkuhiljaa.”* Kyselimme lapsilta myös sitä, voisivatko he asua tulevaisuudessa maaseudulla. *“Toivottavasti voisin asua maalla.”* (S13) Iloksemme totesimme, että jokainen haastateltava uskoi maaseudun tarjoavan tulevaisuudessakin työpaikkoja ihmisille.

Maailmanlaajuiset kysymykset

Valtiollisella ja kansainvälisellä tasolla lasten tulevaisuudenkuvat ovat suppeita. Pohjoismaiden yhteistyö on tiivistynyt. *“Suomi on yhdistynyt Ruotsin ja Norjan kans.”*

(K5) Suomi on jopa kasvattanut valtorajojaan vuoteen 2001 mennessä valloittamalla muita maita. (K22) *“Se voi Suomi vielä laajentua tai pienentyä entisestään.”* (S13) Aineiston koontivaiheessa media tarjosi paljon tietoa Emu:sta ja Natosta. Keskisuomalaisen kyläkoulun oppilaiden aineistossa tämä näkyi. Emu oli mainittu neljässä tuotoksessa (S9, S12, S13, S18). Kaksi kuudesluokkalaista poikaa liittivät käsitekarttoihinsa kysymysmerkillä lisätynä Naton (S13, S18).

“Kaikki tietten muuttuu. Ihmisiä tulee ja menee.” (K5) *“Maailma muuttuu koko ajan.”* (S4) *“Suomi on muuttunut 15 vuoden aikana aika paljon...”* (S15) Muutokseen viittaavia kommentteja on esitelty eri teemojen yhteydessä paljonkin, mutta suoranaisia ajatuksia asioiden muutoksesta löytyi aineistosta. Lasten ajatukset muutoksesta ovat kirjavia. Osa toivoo kaiken säilyvän ennallaan, osa maalailee ennakkoluulottomia visioita muutoksesta, osa vain toteaa muutosta tapahtuvan. Muutokset näkyvät kaikkialla, mutta *“täällä ehkä pikkuhiljaa.”* (K5) Se, mikä tulevaisuudessa saisi säilyä on oma koulu (K5), syysloma mummolassa (K7) ja oma koira (K13).

Pelot

Ulkomaailma vaikuttaa omaan elinpiiriimme. Lapsen oman elämänhistorian aikana esiintyneet maailmanlaajuiset tapahtumat vaikuttavat lasten mielissä (Nurmi 1989a, 47.) Pelko suurista muutoksista heijastuu aineistosta. Lapsille sota on konkreettisesti sellainen asia, mikä järkyttää elämän tasapainoa. Monien lasten tuotoksissa esiintyi seuraavia ajatuksia: *“Sotia ei enää ole”*, sillä kaikki maat yksinkertaisesti elävät sovussa (K5, K19). *“Missään suunnassa ei olisi sotaa.”* (S6) Kolmosluokkalainen tyttö on käsitekarttaansa liittänyt toiveen aselevosta (S1).

Muutamille puolestaan on itsestään selvää, että sotia on ja tulee olemaan aina. Melko lohduton on neljäsluokkalaisen tytön kommentti sodasta. Käsitekartassa hänellä on ajatus, että *“koko Suomi on muussina”* ja aineessa hän kirjoittaa että *“Suomea ei ole jälellä kuin puolet.”* (S5) Pohtiessaan tulevaisuuden maailmaa kuudesluokkalainen poika kirjoittaa: *“...eikä sitä tiedä myöskään, että onko täällä maailmassa maailmanlaajuinen sota joka vaikuttaa meidän koko maailman elinympäristöön.”* (S13)

Maaseudullakin olisi kiinnitettävä huomiota yleensä turvallisuuteen, koska *“siellä on helpompi rosvota taloja kuin kaupungissa. Suomi on kyllä kärkipäässä rikollisuudessa, jos ajatellaan Eurooppaa.”* (K7) Voimattomimmalta kuulosti kuudesluokkalaisen lausahdus: *“Sotia tulee enemmän. Myös Suomeen. . .Rikollisuuden lisääntyminen hirvittää, aika paljon.”* (K13) Kuitenkin hänkin toivoo, ettei sotia ja rikollisuutta olisi.

Matkustelu

“Minun elinpiiriini kuuluu myös matkustus.” (S16) Lapset liikkuvat nykyäänkin paljon. *“Ohan mää nytkin matkustellu...”* (S2) *“Ihan samalla lailla kuin nytkin.”* (S11) Matkustelun lisääntyminen on selvää yleisellä tasolla, mutta varsinkin omakohtaisesti. Neljäsluokkalainen poika toteaa matkustelusta, että se *“aivan varmasti lisääntyy. Näkis uusia paikkoja. Voisi tutustua niihin.”* (K5) Opiskelu ja työnsaanti ovat myös motiiveja, jotka houkuttelevat Eurooppaan ja Pohjois-Amerikkaan (K6, K7, K14, K16, K20). Rohkea visionääri (S10) loihti kirjoitelmassaan ajatuksen aikamatkailusta tulevaisuudessa aivan tavallisena asiana. *“Ensiviikolla menemme katsomaan dinosauruksia, mutta se on sitten ensi viikon asia...”*

6.1.3 Millaisia keinoja lapsi on kehittänyt selviytyäkseen tulevaisuudesta?

“Haluaisin elää jossain pienessä rauhallisessa kylässä oman perheen ja koirien kanssa (omassa kodissa). Haluaisin myös matkustaa ja elää rauhassa, mutta kuitenkin asuisin lähellä nykyistä kotikylääni. Ehkä mulla on oma perhe. Sais asua yhdessä miehen kanssa. Ois myös lapsia. Ja eläimiä.” (K13)

Arkipäivästä selviytyminen

Joillekin kyläkoulun lapsille elämässä selviytyminen konkretisoituu hyvin arkipäiväisiin asioihin. *“Ja käyn syömässä ravintolassa kun en osaa laittaa itse ruokaa en varmaan ikinä opi laittamaan ruokaa.”* (K6) Harrastukset ja vapaa-aika kuuluvat lasten kommenttien perusteella tulevaisuuteen hyvin vahvasti. *“Harrastan vaikka mitä ja siksi uskonkin että minulla on aika paljon ystäviä. Käyn joka ilta koirani kanssa kävelemässä pikku lenkin.”* (K15) Lapset näkevät harrastukset ja vapaa-ajan toisaalta itseisarvona, mutta myös vastapainona työlle ja opiskelulle.

Teknologia näyttää olevan myös merkittävä osa tulevaisuuden selviytymisstrategioissa. *“Perheellä on aikaa koska robotit ja tietokoneet hoitavat kaiken paitsi liikunnan.”* (K5) Teknologian kehitykselle ei tunnu olevan juurikaan rajoja. Lasten lukkiutumaton ajattelu on luonut mitä mielenkiintoisempia teknisiä innovaatioita tulevaisuuden maailmaan.

Hyvä elämä

Lasten tuotokset tulevaisuudesta olivat näkökulmaltaan samansuuntaiset. He siirtyivät kuvitelmissaan ajassa eteenpäin ja sijoittivat itsensä tulevaisuuden tapahtumien yhteyteen. Tarkastelukulma oli minäkeskeinen. Mitä minulle kuuluu? Mitä minua ympäröivälle maailmalle kuuluu? Tällainen tulevaisuuden näkökulma onkin hyvin luonteva. Selviytymisstrategiat on kohdistettu lasten kommentteissa itseen ja itseä ympäröivään maailmaan. Hyvin perinteinen malli hyvästä elämästä näyttää vallitsevan lasten ajattelussa. Hyvään elämään kuuluvat lasten näkökulmasta opiskelu, työ, perhe, ihmissuhteet, harrastukset, halu ja tarve muuttaa paikkaa, mutta toisaalta tuttu ja turvallinen ympäristö, korkea teknologia, luonnonsuojelu ja oikeudenmukaisuus. Näitä aiheita on käsitelty paljon jo edellä ja lukija on voinut todeta saman asian.

Viidesluokkalainen tyttö sanoo hyvästä elämästä seuraavasti: *“Että on onnellinen. Siinä se on. Mulla on ystäviä. Tiedän asioista ja olen iloinen.”* (K7) Vaikka joissain aineissa on esitetty huimia teknologisia välineitä, inhimilliset perusarvot ovat säilyneet. Tämä asia konkretisoituu hyvin viidesluokkalaisen tytön aineissa, jossa tytön aviomies

jää lentoauton alle ja kuolee. Lasten ajatuksista välittyy turvallisuuden kaipuu. Turvallisuutta ja luottamusta läheisiin lapset näyttävät tarvitsevan tulevaisuudessakin. Muutamille tuo läheisyys kohdistuu lemmikkeihin (K13, K14).

Uhkat ja onnistumiset

Muutama keskisuomalainen oppilas liitti käsitekarttaansa sanan pelko tai pelot (S5, S9, S13, S17, S18). Suuret muutokset näyttävät pelottavan ja askarruttavan lapsen mieltä. Saastuminen, työttömyys, sota, ydinpommi, ydinreaktorin posahdus, salametsästys, eläinten uhanalaisuus, kasvihuoneilmiö, sademetsien kohtalo ja omassa elämässä epäonnistuminen ovat pelottavia asioita.

Lapsen ajattelua kuvaa kolmosluokkalaisten tyttöjen kommentti: *“Aijon olla viisaampi aikuisena ja kasvaa pituutta.”* (K4) *“Haluaisin paljon rahaa ammatista ja oman ammatin.”* (K11) Raha ja haaveet onnistuneesta tulevaisuudesta ovat eräs hyvin yleinen lasten kehittämä tulevaisuuden elämän selviytymisstrategia. Lapset olivat kirjoittaneet käsitekarttoihinsa sanoja haaveet, odotukset ja toiveet. Pojat olivat yksilöineet haaveitaan konkreettisiin asioihin, kuten autoon ja omaan asuntoon. Haavekuvat ovat luonnollinen tapa hahmottaa tulevaisuutta. Haaveiden avulla ja niitä pohtien lapsi kehittää itselleen erilaisia tulevan elämänkulkunsa reittejä.

“Opiskelen jossain muualla, kuitenkin pohjoisen kaupungeissa. Rovaniemellä, Kemissä tai Torniossa.” Toisaalta hän haluaisi opiskelemaan, toisaalta ei. Ainut selkeä toive on lukio Kolarissa. *“Tulevaisuutta on vaikea miettiä. En viittiny kirjoittaa.”* Muuttaminen muualle tuntuu isolta asialta, *“siksi justiin en haluaisi opiskella.”* (K13) *“Haluaisin olla lääkäri. Opiskelen ensin lukion jälkeen ainakin 7 vuotta.”* (K9) *“Suurin haaveeni on näyttelemisen. ...Opiskelujen takia lähden varmaan Etelä-Suomeen.”* (K19) Opiskelu ja työn tekeminen ovat lasten näkökulmasta yksi elämästä selviytymisen edellytys. Ne kuuluvat hyvään ja onnistuneeseen elämään. Kysellessämme lasten asemasta tulevaisuuden yhteiskunnassa muutama haastateltava totesi tähän tapaan: *“ihan tavallinen työtä tekevä kansalainen.”* (S6, S11, S13)

Vaikutusmahdollisuudet

Ajatuksia asioihin vaikuttamisesta esiintyi joillakin oppilailta. Lapsilla on selvä kuva, kuinka omilla toimillaan voi edesauttaa omaa tulevaisuuttaan. *“Tekee vaikka läksyt, niin pääsee aina ylemmälle luokalle.”* (S11) Lapset puhuvat myös konkreettisesti asioihin vaikuttamisesta, kun he tarkoittavat poliittista päätöksentekoa. Neljäsluokkalainen poika näkee itsensä tulevaisuudessa politiikassa toimivaksi. Hän toteaa, että päätöksien teossa *“oikeastaan voisin olla mukana.”* (K5) Samanlainen idea välittyy kuudesluokkalaisen pojan kommentista. *“Oikein isoa sananvaltaa ei tietenkään ole, mutta asioista koitetaan yrittää puhua.”* (S13) *“Voisin vaikuttaa, mutten usko, että alkaisin vaikuttaa. Päätöksenteko tehhään jossakin muualla vaikka jokainen vois vaikuttaa.”* (K7)

“Sotaa ei ole enää kaikki maat on sovussa.” (K5) Oikeudenmukaisuus on arvo, jota lapset kaipaavat tulevaisuudessakin. *“Että laki säilyisi rehellisenä.”* (K1)

6.2 Erilaiset tulevaisuuden hahmottajat

Valitsimme molemmista kouluista muutamia kuvaavia perusesimerkkejä lapsista, jotka ovat hahmottaneet tulevaisuuttaan eri tavoilla. Näin pyrimme luomaan tasapuolisesti eheämpää kokonaiskuvaa. Tämä jako antaa myös mahdollisuuden kuunnella erilaisten lasten ääniä.

Aineiston perusteella lapset osoittautuivat erilaisiksi tulevaisuuden hahmottajiksi. Asennoituminen tulevaan aikaan sekä asioiden ja tapahtumien näkeminen eri tavoin erottivat lapsia toisistaan. Vaikka asiasisällöt aineissa, käsitelkartoissa ja haastatteluissa olisivatkin olleet samansuuntaisia, tapa kertoa asioista jakaantui mielissämme muutamiksi tyypeiksi. Kirjoittamistaito, verbaaliset kyvyt ja lapsen ikä vaikuttivat heidän tuotoksiinsa.

Mäntykorpi (1986, 57) on kuvannut omassa tutkimuksessaan nuorten toisistaan poikkeavia tapoja jäsentää tulevaisuuttaan. Hän kutsuu erilaisia tulevaisuuden hahmottajia ideaalityypeiksi. Tulevaisuuteen orientoitumisessa on klassisesti nähty karkea kahtiajako tulevaisuusoptimismiin ja -pessimismiin (mm. Nurmi 1983, 41.)

Omassa tutkimuksessamme erilaiset tyypit nousivat perusaineistostamme esiin oman analysointiprosessin kuluessa. Näillä valitsemillamme nimityksillä tiivistämme lasten käsitykset ja ajattelutavat tulevaisuudesta.

Filosofit: Filosoifeiksi luonnehdimme ne muutamat lapset, jotka jäivät pohtimaan erilaisten vaihtoehtojen sisältämiä mahdollisuuksia. Heille tulevaisuus ei käsittänyt vain omaa elämää ja itsestään selviä tapahtumia. He miettivät jo asioiden seurauksia ja suhteuttivat eri tapahtumia toisiinsa.

Erinomainen esimerkki filosofisesta tulevaisuuden hahmottajasta on S13. Tämä kuudesluokkalainen keskisuomalainen poika esittää pohdiskellen aineessaan (liite 5) tulevaisuuden maailman tilaa. Hän aloittaa aineensa todeten: *“Sitä ei koskaan tiedä onko tämä maailma silloin puhdas vai saasteinen, eikä sitä tiedä myöskään, että onko täällä maailmassa maailmanlaajuinen sota joka vaikuttaa meidän jokaisen elinympäristöön.”* Haastattelussa hän viittaa aineeseensa ja sanoo, että kohtaloa ei voi koskaan tietää, mitä se tuokaan tullessaan. Poika kirjoittaa kahdesta erilaisesta, onnettomasta ja onnellisesta, tulevaisuuden skenaariosta. Hänen kommenteistaan välittyy huoli tulevasta ja selvästi voi havaita sen, että poika on pohtinut näitä asioita mielessään.

Visionäärit: Visionääreillä tarkoitamme lapsia, jotka ovat rohkeasti ja ennakkoluulottomasti kuvanneet tulevaisuuden maailmaa. Rohkeat tulevaisuuden näkymät kohdistuvat pääasiassa keksintöihin. Inhimillinen ja kokeva ihminen sinänsä ei ole tyttöjen aineissa muuttunut tulevaisuudessa miksikään. Keskisuomalaisen koulun kaikki kolme viidesluokkalaista tyttöä loihtivat aineissaan selvästi tästä päivästä eroavan tulevaisuuden.

Ehkä paras esimerkki visionääristä on S10, joka kertoo kotikylästään suurena kaupunkina, aikakoneesta, painovoimattomista repuista ja avaruuden asuttamisesta. Neljäsluokkalainen länsilappilainen poika (K5) kuvaa ideaalisen tulevaisuuden maailman aurinkomatkoineen ja älykkäine robotteineen. Haastattelussa hän syventyy

pohtimaan tämän kaiken vaikutusta yksittäisen ihmisen elämään sekä miettii itseään päätöksentekijänä.

Perusrealistit: Useilla lapsilla elämän kulkua viitoittaa suomalainen vanha sutkaus: “Ensin talo ja takka, sitten akka”. Nykyisenä versiona on myös kuultu “neljän A:n kuvio” autosta, armeijasta, ammatista ja akasta. Tällainen suoraviivainen elämäntalon malli esiintyy selkeästi muutamilla lapsilla (S8, S15, K11, K17). Heidän yksilölliset tulevaisuudenkuvansa käsittävät elämän perusaineokset, joita he eivät perustellummin pohdi tai liitä yhteiskunnallisiin konteksteihin. Heidän elämänsä turvaa perusarvoihin.

Optimistit: Hyvin moni lapsista kuvasi erityisesti omaa tulevaisuuttaan optimistisesti. Optimismi ja pessimismi ovat enemmänkin asenteita elämää kohtaan kuin tyyppejä. Kuitenkin joillakin asennoituminen koko elämään on hyvin korostunutta. Heidän oma suhtautumisensa ratkaisee, kuinka eteen tulevat tilanteet etenevät. Muillakin tyypeillä on löydettävissä piirteitä näistä asenteista.

Aineistomme ei tukenut kovin vahvasti erästä amerikkalaisten nuorten parissa tehtyä tutkimusta, jossa nuoret näkivät oman tulevaisuutensa hyvänä ja yhteiskunnan tulevaisuuden huonona ja ongelmallisena. (Masini 1989, 152-160) Tutkimuksemme suomalaiset lapset kyllä esittelivät varsinkin käsitelmissä yhteiskunnan tulevaisuudessa monia epävarmuustekijöitä ja pelkoja, mutta selvää kuilua oman ja yhteiskunnan tulevaisuuden välillä ei ollut. Kyläkoulujen lapset olivat kytkeneet oman tulevaisuuden elämäntilanteensa amerikkalaisia nuoria vahvemmin osaksi yhteiskuntamme tulevaisuuden tilaa.

Optimistisesti tulevaan aikaan suhtautuvien lasten tuotoksissa oli yhteisinä piirteinä haave perheestä ja hyvistä ihmissuhteista, työ ja toimeentulo, vapaa-aika ja rauha. Hyviä esimerkkejä optimisteista ovat S6 ja S12, joiden tulevaisuudenkuvat olivat kirjoitelmissa luottavaisen suoralinjaiset. Toisaalta lapsilla optimismi ilmentyi avoimen häilyvissä toiveissa (esim. K6) heidän elämässään.

Pessimistit: Hyvin harva lapsi suhtautuu tulevaisuuteen pessimistisesti. Aineisto kertoo monien lasten huolista ja peloista, mutta kokonaisvaltaista pessimismistä ja luovutusmielialaa emme löytäneet yhdestäkään aineesta. Lähinnä pessimismi kohdistuu yleismaailmallisiin ongelmiin ja niiden ratkaisemattomuuteen, joskin lapset itse rakensivat niihin selviytymisstrategioita. (K7)

Ehkä kaikkein negatiivisimmin tulevaisuuteensa suhtautui S5. Hän kertoi olevansa ruma ja yksinäinen, sillä hänellä ei ole kuin yksi ystävä. Luonto on sotkuinen ja hän ei jaksa siivota luontoa. Suomesta on jäljellä vain puolet. Tämänkin oppilaan tuotoksista on löydettävissä valon pilkahduksia. Hänellä on työtä, lemmikkieläin, harrastuksia ja se yksi ystävä.

6.3 Tulevaisuuden koulu

Muutama oppilas käsitteli aineessaan tulevaisuuden koulua. Lähtökohtana pohtimiseen lapsilla oli heidän koulunsa, jollaisen he soisivat säilyvän. *“Niinko, just tämä koulu sais säilyä.”* (K5) *“...koulua tarviis käydä aina jokaisen, että ei tapahtuisi siinä muutosta.”* (S13)

Eräs viidesluokkalainen tyttö (S10) rakensi ainekirjoituksensa rohkeiden tulevaisuudenkuvien varaan. Kirjoitelmassaan hän kertoi paljon kuvittelemastaan tulevaisuuden koulusta, missä hän oli oppilaana. Hänen otsikkonaan oli *“Elämäni 15 vuoden kuluttua”*. Kun tyttö oli kirjoittanut tarinansa valmiiksi hän palautti sen ja muisti yhtäkkiä erään olennaisen asian. *“Enhän minä ole 15 vuoden päästä enää koulussa, vaikka kirjoitinkin aineeseen niin!”*

Elämäni 15 vuoden kuluttua

Kello on 8.30 ja herään kouluun. Kotikylääni on rakennettu jo Helsinkiä suurempi kaupunki, joka vilisee ihmisiä. Teemme tänään luokkaretken 1500-luvun Roomaan aikakoneella. Olen käynyt siellä ennenkin, mutta kyllä sinne on mukava mennä uudelleen. Kävelen pitkin katua ilman reppua. Reput ovat tähän aikaan painovoimattomia. Kun saavuin kaupungin keskustaan, odotti koulutaksi jo meitä. Tai

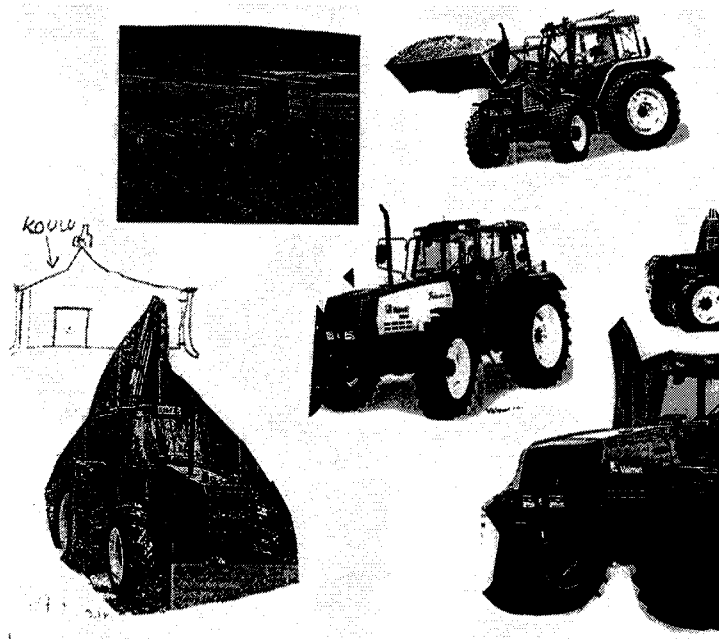
oikeastaan kouluraketti. Nousin siihen ja se lähti lentoon kohti kuuta. Kuuhun on rakennettu jo ilmakehä. Samoin on tehty monelle muulle planeetalle. Ajatella...Minulla on sukulaisia Marssissa. Pian olemme perillä. Nousemme raketista ja menimme kouluun, joka ei ollut mikään tahansa koulu, vaan oikea paratiisi: Uima-altaita, palmuja, hiekkarantoja yms. Lähdimme heti aikahuoneeseen, jossa pidettiin aikakoneita ja niiden latauskoneita. Menimme koneeseen ja se käynnistettiin. Matka oli mukava. Ensiviikolla menemme katsomaan dinosauruksia, mutta se on sitten ensi viikon asia. Loppu. (S10)

Keräämissämme piirroksissa lasten ajatukset ovat kuvallisesti ilmaistuna. Ne ovat kuin pysäytettyjä kuvia tulevaisuuden koulusta. Lasten kaikkialle ulottuva fantasiamaailma on elävänä heidän mielissään. Miten se välittyy visuaalisesti? Lapsen kuvallisista ilmaisutaidoista riippuen aikuinen ei välttämättä näe sellaisenaan lapsen ideoita. Lasten omat kommentit piirroksistaan täydentävät nimenomaan lapsen omaa ajatusta. Kuvakieli on yleismaailmallista. Reggio-emilialainen pedagogiikka korostaa lapsen monikielisyyttä. Sen mukaan lasten voimavarat ovat heidän laajoissa ilmaisukeinoissaan ja uuden luomisessa. Maailma ei ole jokin valmis, johon kasvetaan, vaan yhtä lailla lapset voivat vaikuttaa sen muuttumiseen ja liikkumisen suuntaan. (Wallin 1989.)

Lasten menetelmät kuvata tulevaisuuden koulua vaihtelivat (kts. liite 14.) Osa piirsi kynin, osa kokosi kuvansa kollaasitekniikalla leikatuista lehtikuvista, osa yhdisteli noita molempia ja useimmat lisäsivät selittäviä kuvatekstejä. Tuotostensa nimeksi lapset joko antoivat "Tulevaisuuden koulu" tai jättivät tuotoksensa nimettömäksi. Muutamissa kuvissa oli omat nimensä: "Kalojen koulu", "Vuoden 2015 opettaja", "Oman kylän ala-aste klo 14.30" sekä "Tulevaisuuden kuvaamataitoa".

Yleisin kuva-aihe oli ulkoapäin kuvattu koulurakennus. Seitsemän lasta kuvasi koulurakennuksen laatikkomaiseksi. Perusmuotoinen arkkitehtuuri sai silti jokaisen piirtäjän mielikuvissa omat ilmeensä. Koulurakennus oli joko hyvin suoraviivainen laatikkomalli tai sitten mielikuvituksellisesti muotoiltu avaruudellisen oloinen rakennus. Koulurakennuksissa oli lähes poikkeuksetta nimetty vähintään tilat (liite 14; S15).

Muut kuva-aiheet vaihtelivat. Lapsista kaksi keskittyi selkeästi maaseutuun. Toinen heistä sommitteli paperilleen traktoreita lisäten taustalle pienen hahmotelman koulurakennuksesta. (S3) Selitykseksi kuvalleen hän totesi: *“Oppilaat tulevat traktoreilla kouluun ja oppiaineena on traktorilla ajo.”* Toinen taas kuvaili visuaalisesti moniulotteisen mallin tulevaisuuden koulusta, mistä oli luettavissa kunkin tilan yksityiskohtaiset selitykset. (S17) Maatalous ja lehmät olivat yhdistettynä kouluun. Mielenkiintoisena lisänä piirroksessa oli sanomalehdestä leikattu Suomen kartta ruttoriskiennusteesta vuodelle 1997.



KUVA 2. *“Oppilaat tulevat traktoreilla kouluun ja oppiaineena on traktorilla ajo.”*
(S3)

Tulevaisuuden opettaja on konkreettisesti nähtävissä kolmessa piirroksessa (S6, S11, S18). Opettaja on kuvattu pomomaiseksi valtiaaksi, tietokoneverkon kautta vaikuttavaksi ohjaajaksi sekä pöydän takaa korokkeelta opettavaksi koomikoksi.

Yksi oppilas on kuvannut ilmaperspektiivistä klassisen koulurakennuksen luokkahuoneineen ja koulua ympäröivän pihan urheilukenttineen (S5). Omaleimaiset kuva-aiheet ovat kolmella lapsella. Ne ovat piirretty koulurakennus, johon on liitetty kuvaus kalojen koulusta (S12); viihteellisen ylelliseksi kuvattu koulu ympäristöineen

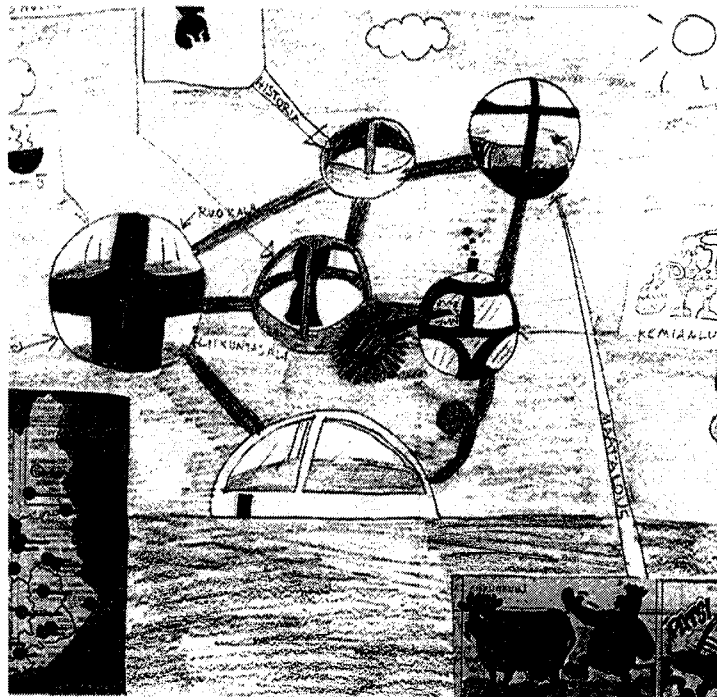
ja toimintoinen (liite 14; S10) sekä tulevaisuuden kuvaamataidoksi nimetty kuva piirretyistä haikaloista (liite 14; S2).

Koulusysteemi etenee järjestelmällisesti lasten kuvallisesti ilmaistuissa mielikuvissa. Eteenpäin meno konkretisoituu ylöspäin kasvavassa koulurakennuksessa, jossa ylempi luokka-aste on edellisen päällä (mm. S8, S14, S15, S16). Nämä piirrokset korostavat suoraviivaisuutta ja luokkatasoja, mutta yksilöt ovat näkymättömissä. Kahdessa tuotoksessa on umpiomainen ja pieni ikkunainen koulurakennus, mikä vaikuttaa suljetulta. Opetus tapahtuu sisällä näkymättömissä. Koulu ei noissakaan piirustuksissa esiinny kuolleen yhteisönä, vaan elämän merkkeinä sieltä on löydettävissä sinitaivaalle avautuva kattoikkuna (S1) tai rakennuksen värikkään kotoinen ulkoilme (S7). Koulu näyttäytyy muutamien lasten piirroksissa yhteiskunnan osana, sen vaikuttavana keskuksena. Ympäröivä todellisuus on läsnä, vaikkakin erillään suurikokoisen koulun taustalla (S5, S10, S13, S17).

Teknologian kehittyminen ohjaa myös oppilaan oppimista, joka tapahtuu mekaanisesti tietokoneen avulla. Tietokoneesta opettajalle kantautuvat oppilaan hätähuudot välittävät etäopiskelun tuomia ongelmia. Oppilas on konemainen suorittaja, jolta puuttuu inhimillinen näköyhteys opettajaansa (liite 14; S18).

Opettajan persoona ei silti ole tulevaisuudessa merkityksetön. Opettaja on sijoitettu hyvin keskeiseksi ja kooltaan suureksi kolmessa tulevaisuuden opettajaa kuvaavassa piirroksessa. Mikään tiukkapipoinen käskyttäjä ei opettaja kuitenkaan ole, vaikka hänet on asetettu korokkeelle. Hauskuus ja koomisuus on mukana joko opettajan ulkoisessa olemuksessa tai oheen liitetyissä pienemmissä kuva-aiheissa.

Uuden kehittäminen on selvää ja näkyy myös kouluopetuksessa. Erään lapsen visioissa jokainen oppiaine koulussa on erikoistunut ja pyrkii edelleen luomaan uutta (S17). Tuon kuvan värikäs ja väljä sommittelu herättää positiivisia mielikuvia tulevaisuuden koulusta, jonka yhtenä opetuksen perustana on maatalous. Ainakin niin näkyvän osoittelevasti lehmät ja viljely on liitetty kennostomaisen avaruudelliseen koulurakennukseen. Maaseudulla on merkityksensä ja se on liitetty mukaan koulutyöhön traktorin ajo-opetuksen muodossa. Maaseudulla koneet ovat ehdoton apu ihmistyössä. Hevosvoimat vahvistavat ja jylläävät mullantuoksuissa alkutuotannossa (S3)

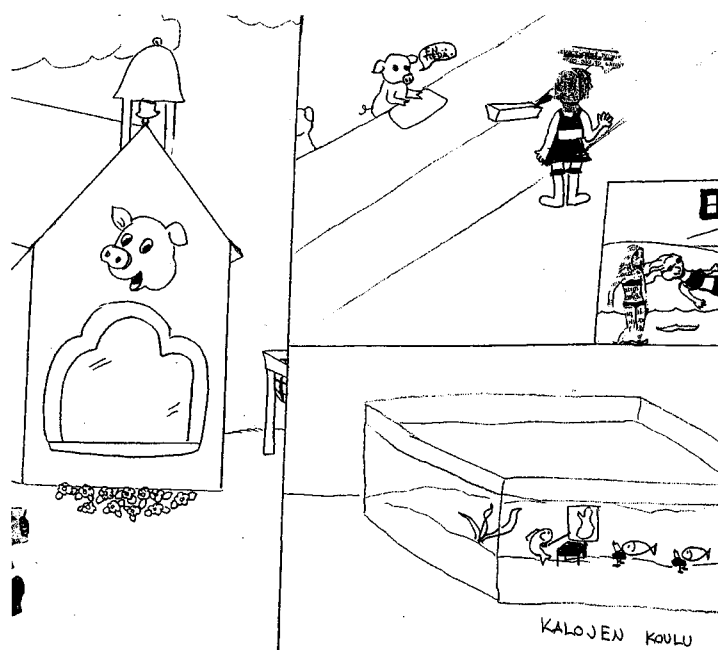


KUVA 3. Visio tulevaisuuden kyläkoulusta (S17)

Kouluruokailu on lapsille tärkeä, sillä useassa kuvassa on keittiö tai ruokala liitetty osaksi koulurakennusta (S5, S11, S12, S16, S17). Ruokatuntihan on koulupäivän taitekohta ja parhaimmillaan leppoisa lyhyt yhdessäolon hetki koulun väelle. Nautinto on koulunkäynnissä mukana. Eräs oppilas tarkoittaa kuvassaan kaiketikin vitsiksi porsaan, joka toisaalta on heijastuma piirretystä sarja- ja elokuvamaailmasta (S12). Ylellisyysunelmat ja rahan tuoma onni viehättävät. Erityisesti tuo heijastuu rocktähti Michael Jacksonin opettajaksi kuvanneella oppilaalla (liite 14; S10).

Oma lukunsa tulevaisuudesta on piirros haikaloista. Tasapainoinen sommittelu on samalla uhkaavan vaarallinen, sillä terävähampaiset kalat väijyvät jotakin (S2). Tämä piirros on mielenkiintoinen ratkaisu annettuun kuvateemaan: "Tulevaisuuden koulu".

Koulun merkitys säilyy tulevaisuudessakin. Jykevä ote maasta pitää koulun juurillaan ja osana yhteiskunnan elämää. Tämä välittyy lasten piirroksista. Omat fantasiat ja mielenkiinnon kohteet värittävät kuvauksia koulun arkipäivästä. Esimerkiksi muutamissa tuotoksissa kuva-aiheina toistuvat uima-allas ja lemmikkieläimet lähentävät koulua lasten omaan maailmaan. Aurinko, puut, pilvet kuvasymboleina viittaavat luontoon, mutta samalla iloiseen elämänmakaiseen kouluun.



KUVA 4. Kyläkoulu huolehtii myös kalojen opetuksesta (S12)

7 POHDINTA

Tutkimuksemme pyrki valottamaan lasten tulevaisuudenkuvia monipuolisesti. Lapset käsittelivät tuotoksissaan omia, yhteiskunnan ja maailman tulevaisuudenkuvia. Tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää sitä, kuinka lapsi näkee ja kokee tulevaisuuden.

Tulevaisuus on käsitteenä abstrakti. Sen kuvittelemisen ja pohtiminen on ennakkoluulotonta ajattelua vaativaa. Piaget'n (1988) mukaan lapsi on ajattelussaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Lapsi operoi ajattelussaan konkreettisissa eli käytännöllisissä asioissa. Ajattelun liikuttaminen aikaperspektiivissä eteenpäin on lapselle erittäin haasteellista, koska se on vaikeaa myös meille aikuisille. Lukija voi itse kuvitella omaa, Suomen ja maailman tilaa esimerkiksi 15 vuotta tästä hetkestä eteenpäin. Ehkäpä ajatus ei lähdekään lentämään, vaan oma ajattelu jumittuu siihen ongelmaan, että eihän tulevaisuutta voi varmaksi tietää. Eihän sitä voikaan varmaksi tietää, mutta kuten tulevaisuudentutkimus tieteenäkin laatii erilaisia malleja, skenaarioita kuvata tulevaisuutta, niin ihmismielikin laatii erilaisia malleja tulevasta.

Aikuisen ihmisen ajattelussa saattaa silmien eteen piirtyä monenlaisia

tulevaisuuden maailmoja. Muutama lapsi tutkimusjoukostamme laati useita tulevaisuudenkuvia eri asioista, mutta pääasiassa lapset hahmottivat yhden tulevaisuuden mallin. He siirtyivät ajattelussaan ajassa eteenpäin ja sijoittivat itsensä tuohon maailmaan. Muutamat lapset keskittyivät kuvitelmissaan aivan lähitulevaisuuteen toteuttaen tällä hetkellä pinnalla olevia haaveitaan mm. moposta ja metsästyskortista. (vrt. Nurmi 1989b, 29.) Asioiden tarkastelukulma oli lähes poikkeuksetta minäkeskeinen: Mitä minulle kuuluu tulevaisuudessa? Sen jälkeen asioita alettiin tarkastelemaan laajemmin: Millainen on minua ympäröivä maailma?

Lapset konkretisoivat abstraktin tulevaisuuden käsitteen liittämällä sen heille ja heidän tämänhetkiselle elämälle läheisiin käsitteisiin. Tulevaisuudenkuvien pääteemoja olivatkin koti, perhe, ystävät, opiskelu, työ, asuminen, toimeentulo, harrastukset, lemmikit, luonto ja teknologia. Kirjoitelman tehtävänannon viitesanat ohjasivat aineen kirjoittamista muutamiin edellä mainittuihin teemoihin. Toisaalta viitesanat auttoivat lasta keskittymään tulevaisuusteemaan, mutta toisaalta ne saattoivat sitoa lasta tehtävänantoon. Joku kysyikin, että "pitääkö näistä kaikista sanoista kirjoittaa jotakin?" Korostimme lapsille heidän omien ajatustensa tärkeyttä. Tehtävänanto oli vain avuksi, ei sitova ohjenuora.

Kohdejoukkomme koostui 9-12-vuotiaista lapsista. Kehitystasosta ja yksilöllisistä valmiuksista johtuen ilmaisutaidot vaihtelivat suuresti. On mahdoton sanoa, johtuiko joidenkin lasten niukat tuotokset ilmaisutaitojen vähäisyydestä, keskittymiskyvyn puutteesta vai abstraktin aiheen vaatiman ajattelutason syvyyden puutteesta. Tutkimuksessamme ei ollut mahdollista selvittää näitä taustamuuttujia. Karkeasti sanottuna kuudesluokkalaiset jäsensivät yksityiskohtaisempia kuvauksia kuin kolmosluokkalaiset (liitteet 4-11). Sen jokainen lasten parissa toiminut voi oman kokemuksensa perusteella ymmärtää.

Lasten kirjoitelmista muodostui tutkimuksemme antoisin lähde. Käsitekartat vahvistivat usein kirjoitettua tietoa. Tosin käsitekartoissa lapset esittivät kattavammin vaihtoehtoisia tulevaisuudenkuvia. Käsitekartatekniikka suorastaan ohjaa jäsentämään ajatuksia tiivistetysti ja laajasti. Muutamille oppilaille käsitekartatekniikka ei ollut kirkastunut (liite 8), vaikka kertosimme ja opetimme sen heille. Paperilla saattoi olla epämääräisesti yhdistyviä sanoja, jotka sinällään kertovat jotakin lasten tulevaisuuden odotuksista.

Piirtäminen on lapsille helppo ja luonteva tapa ilmaista. Piirtämällä lapset viestivät tulevaisuudenkuviaan rohkeammin ja vapaammin. Piirroksat osoittautuivat värikkään antoisaksi aineistoksi, jossa lapset pohtivat tulevaisuuden koulua. Koulu visualisoitui lasten fantasiamaailmoista mielenkiintoisiksi kuviksi (liite 14). Lasten piirustukset toivat meidän tutkimukseemme miellyttävän lisävärin. Tulevaisuudenkuvathan eivät ole mielissämme vain verbaalisina.

Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden kuvata todellisuutta moni-ilmeisesti. Meidän tutkimuksessa kirjoitelmien ja haastattelujen tekeminen pyrkivät täydentämään toisiaan ja valaisemaan lasten tulevaisuudenkuvia laajemmin. Kirjoitelmat antavat mahdollisuuden aivan itsenäiseen pohdintaan. Kirjoittaminen asettaa kuitenkin rajoituksia sekä ajallisesti että erityisesti taidollisesti. Kaikki eivät osaa ilmaista ajatuksiaan kirjallisessa muodossa selkeästi. Haastattelu perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen, joten siinä haastateltavalla on mahdollisuus lähteä syvemmälle tutkittavaan aiheeseen. Hän saa selittää enemmän aikomuksiaan, tietoisuuttaan, elämyksiään ja tunnelmiaan (liite 13).

Ennen lasten haastattelemista ajattelimme, että sitten kahden kesken lapset alkavat rönsyillen tarinoimaan tulevaisuuden näkymistään. Vaan toisin kävi. Haastattelut tukivat hyvin kirjoitelmia, mikä lisäsi kirjoitelmien luotettavuutta, mutta uutta tietoa emme merkittävästi saaneet. Joku oppilas kyllä kertoi laajasti ja perustellen ajatuksiaan, mutta monet vain myötäilivät haastattelijoiden kysymyksiä. Meidän olisi pitänyt rohkaista vielä enemmän lapsen ääntä esille. Haastatteluhetkellä olimme jo tuttuja oppilaiden kanssa, mutta kahdenkeskinen keskustelutilanne toi jännitteen keskustelulle kasettinauhurin tallentaessa joka sanan. Haastattelu oli kuitenkin ehdottomasti tarpeellinen menetelmä tutkimuksessamme.

Tutkimuksellemme tieteellisen kehyksen loi fenomenologinen lähestymistapa. Kartoittaessamme omia esioletuksiamme ja tutkiessamme kirjallisuutta saimme fenomenologiasta tukea ja suuntaa ajatuksillemme. Se sopi eläviä lapsia tutkailevan aiheemme ytimeksi. Prosessin aikana pohdimme ihmisen olemusta ja sitä, kuinka säilyttää tieteellisessä tutkielmassa inhimillinen ääni. Tässä olemme mielestämme onnistuneet.

Triangulaatio lisäsi tutkimusomme luotettavuutta. Tutkijatriangulaatio toteutui yhteisten pohdintojen, keskustelujen ja tutkimuksen työstämisen myötä. Jos nyt

tekisimme tutkimuksemme uudelleen, tutkimusmenetelmät olisivat samat, mutta painotukset ehkä toiset. Ensikosketus tutkimuksen tekemiseen oli onnistunut, mutta opettavainen. Oma tutkijan rooli olisi kaivannut vakavuutta. Tutkimuksen kenttävaiheessa olimme enemmän opetusharjoittelijoita kuin tutkijoita. Toisaalta tämä sai aikaan välittömän kontaktin lapsiin. Aineiston analysointivaiheessa tarkastelimme lapsia objektiivisesti, vaikka he elivätkin mielissämme kohtaaminamme persoonina.

Koska tutkimuksemme kohde oli nimenomaan yksilöiden ajatuksissa, heidän mielikuvissaan ja käsityksissään, emme voineet lähestyä aihetta havainnoiden ulkopuolelta käsin. Meidän oli pureuduttava tutkittavien ajatusmaailmaan. Tulevaisuus laajana käsitteenä koskettaa kaikkia tieteenaloja. Käyttämämme lähdekirjallisuus ei koostunut vain kasvatustieteellisistä julkaisuista. Monitieteellinen aihe vaati sen. Kuningasajatuksenamme oli koko prosessin ajan lapsen äänen esille saattaminen. Siksi emme halunneet muuttaa lapsen ajattelua persoonattomiksi numeroiksi ja tiiviiksi taulukoiksi.

Työmme aihe oli ajankohtainen. Lasten tulevaisuudenkuvia ei ole juurikaan kartoitettu Suomessa. Kyläkoulujen tulevaisuudesta on puhuttu ja kirjoitettu lukemattomissa foorumeissa. Keskustelu on kuulostanut poliittiselta kiistelyltä, jonka tarkoitusperät ovat olleet muualla kuin kyläkoulun oppilaiden tarpeissa. Tutkielmamme tavoitteena on herättää keskustelua ja tuoda raikas tuulahdus kyläkoulun tärkeimmiltä ihmisiltä, oppilailta. Kyläkoulututkimuksella ei ole vankkoja juuria suomalaisen kasvatustieteellisen tutkimuksen kentässä. Se on nostamassa päätään, koska hyvin olennainen osa suomalaisen kylän kulttuurista häviäisi kyläkoulun kuoltua.

Kuinka kyläkoulun lapsi näkee ja kokee tulevaisuutensa? Kysymys on laaja, täsmensimme sitä alakysymyksillä, jotka kohdistuivat lapsen yksilölliseen tulevaisuudenkuvaan, kollektiiviseen tulevaisuudenkuvaan sekä niiden synteisiin maaseudun tulevaisuudenkuvasta. Nämä kootut tiedot jaottelimme tulosluvussa lapsen eri näkökulmiksi ja tiivistimme lopuksi tyypeiksi. Lapset antoivat paljon uutta tietoa, ajateltavaa. Lapsen elinympäristö oli meidän tutkimuksemme pohja, jota konkretisoi kiviaita-kuviomme sivulla 40.

Tutkimuksemme tulokset kertovat lapsen elämämaailmasta. Lapsen elämässä tällä hetkellä merkittävät asiat näyttävät olevan tulevaisuuden odotusten pohja. Oma tulevaisuus rakentuu hyvin perinteisten elämänkaarimallien ja kodin esimerkin

perusteella. Lasten ajatukset hyvästä elämästä ovat muuttumattomia. Hyvään elämään kuuluu ehjät ihmissuhteet, opiskelu tai työ, asunto, harrastukset ja lemmikit. Lapset toivovat asioiden olevan hyvässä tasapainossa, eikä elämä ole mitään ihmeellistä.

Ennakkoluulottomat visiot käsittelevät teknisiä, kylmiä ja konkreettisia esineitä. Ne ovat lasten mielikuvituksen temmellyskenttää. Tekniset innovaatiot ovat arkipäivän todellisuutta lasten tulevaisuudenkuvin. Niiden avulla elämä helpottuu ja monet mahdottomat asiat mahdollistuvat. Suurin osa lapsista luottaa omiin kykyihinsä ja siihen, että ihmiset yleensä pyrkivät kohti parempaa elinpiiriä. Tulevaisuus kokonaisuutena on lapsille ennemminkin positiivinen toive, kuin pelko tai uhka.

Lasten tulevaisuudenkuvat olivat optimistisen realistisia. Yllätyimme siitä, että lasten tulevaisuusskenaarioista ei muodostunut fantasiamaailmoita. Aikuisina luulimme tietävämme sen, mitä lapsi ajattelee. Tutkimuksemme lähensi meitä lapsen maailmaan. Aikuisten malli näkyi selvästi lasten tuotoksissa. Sosiaalistumisen vaikutuksena lapsi todella oppii ja pyrkii tiedostamaan ympäristönsä hyväksymiä arvoja. Tutkimuksemme tukee sosialisaatioteoriaa. Giddensin (1989) ja Havighurstin (1972) määritelmät sosiaalistumisesta vuorovaikutusprosessina saa tukea aineistostamme. Lasten kommentteista välittyvät yleisesti hyväksytyt normit ja elämänmallit.

Kaveripiiristä lapsi hakee hyväksyntää toiminnalleen ja ajatuksilleen. Tämä näkyi aineistossamme. Lapsilla oli samoja mielenkiinnon kohteita. Ystävien kirjoitelmissa ja käsittekartoissa oli havaittavissa yhtäläisyyksiä. Samanlaiset ammatti- ja harrastustoiveet olivat selkein esimerkki tästä. Keskisuomalaisessa koulussa viidesluokkalaisten tyttöjen aineet olivat hyvin samankaltaisia.

Tutkimusongelmista saimme vastauksia kaikkein vähiten kysymykseen maaseudun tulevaisuudesta. Suoranaisia kommentteja ei maaseudun tulevaisuudesta juurikaan ilmennyt aineistossa. Haastatteluissa etsimme lasten mielipiteitä tästä asiasta, mutta kovin syvälle luotaavaa keskustelua aiheesta ei virinnyt. Toisaalta koko näytejoukkomme maaseudulla asuvista kyläkoululaisista kertoo väistämättä heidän elinympäristönsä tulevaisuudesta.

Kohdejoukkomme koostui kahdesta eri puolilla Suomea sijaitsevasta kyläkoulusta. Oletimme asuinpaikan heijastuvan selkeästi tulevaisuusorientaatioissa. Pohjoissuomalaiset lapset uskoivat muuttavansa pois kotikylältään etelämmäksi, ainakin opiskeluaajaksi. Keskisuomalaisilla tätä muuttoajatusta ei niin vahvasti

esiintynyt. Maanviljelysintoa esiintyi enemmän Pohjois-Suomessa kuin Keski-Suomessa. Ehkä tämä on realistisin vaihtoehto oman kotiseudun tarjoamista työmahdollisuuksista. Peruselementit tulevaisuudenkuvissa olivat samankaltaiset molempien koulujen lapsilla.

Tyttöjen ja poikien erilaiset tulevaisuudenkuvat juontuvat kulttuurisista tekijöistä. Sukupuoliroolit lapsi tiedostaa jo varhain. Meidän tutkimuksessamme tämä asia näkyi, mutta se ei noussut mitenkään korostetusti esille. Tyttöillä hoivaamisen tarve oli selvä. Tytöt olivat valmiita muuttamaan muualle kouluttamaan itseään ja muutamilla oli lähitulevaisuuden toiveina jo poikaystävä, aivan kuten Mäntykorpikin (1986) on huomannut. Poikien tulevaisuuden toiveina oli enemmän rahallinen menestys ja haaveilu kohdistui aineellisiin asioihin, kuten komeaan taloon. Hieman yllättävä oli se tieto, että niin pojat kuin tytötkin kaipasivat perhettä ympärilleen.

Nuorten tulevaisuudenkuvista löysimme muutamia tutkimuksia, jotka ovat painottaneet erilaisia tulevaisuuden suuntaviivoja. Näitä tutkimuksia olemme raportissamme esitelleet ja niillä osaltaan työtämme sitoneet. Prosessin aikana mielissämme liikkui uusia ja taas uusia ajatuksia siitä, kuinka tutkimuksen olisi voinut toteuttaa toisin ja kuinka sitä voisi jatkaa. Menetelmällisesti aihe vaatii mielestämme moniulotteisen lähestymistavan. Esimerkiksi kyselylomakkeella saatu tieto ei ole niin syvällistä. Lapsen ajatuksia kartoittaessa on mentävä lapsen luo.

Jatkotutkimuksia voisi tehdä mm. siitä, onko eri asuinolosuhteilla vaikutusta tulevaisuudenkuvien muodostumiseen. Kaupungin ja maaseudun lasten ajatusten vertaaminen voisi olla yksi vaihtoehto. Samoin eripuolella Suomea asuvien lasten tulevaisuudenkuvia voisi tarkastella jämäkämmin. Kansainväliset vertailut saattaisivat tuottaa mielenkiintoisia ajatuksia. Erityisesti Euroopan Unionin alueella tutkimuksen toteuttaminen ei olisi käytännössäkään mahdotonta, sillä lukemattomia rahoitus- ja vaihto-ohjelmia on löydettävissä. Anun kokemukset opiskeluvaihdosta Iso-Britanniassa keväällä 1998 antoivat tuntuman siitä, kuinka yhtenäinen kulttuuritausta meillä eurooppalaisilla on. Olisivatko lasten tulevaisuudenkuvat yhtenevät? Meidän tutkimuksemme on tavallaan ensiaskel kyläkoulun oppilaiden tulevaisuudenkuvien tutkimisessa. Se jättää jälkeensä monia avoimia kysymyksiä.

Tutkimuksemme arvoon viittasimme jo edellisessä kappaleessa. Tutkielmamme on välillä kaivannut tarttumapintaa, mutta samalla se on ollut haastava prosessi. Lapset

ovat antaneet käyttöömme elävät ajatuksensa tulevaisuudesta ja me tutkijoina halusimme välittää niitä mahdollisimman alkuperäisinä. Työmme on puheenvuoro lasten ja kyläkoulujen puolesta. Tuloksia ei voida yleistää ja pitää ehdottomana faktana. Lukija voi yleistää tuloksia oman harkintansa mukaan. Hän voi tarkastella lasten tuoreita ajatuksia ja verrata niitä aiempiin olettamuksiinsa.

Tulevina luokanopettajina olemme miettineet, millaisia eväitä tutkielmamme antaa työhömmе. Aiheemme parissa työskennellessämme oma ajattelumme on saanut paljon uusia virikkeitä. Olemme pohtineet omaa tulevaisuusorientaatiotamme suhteutettuna yhteiskunnan tulevaisuuteen. Menneisyyden, yksilöllisen ja kulttuurisen taustan merkitystä elämämme ohjaajana olemme miettineet syvemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Taustakirjallisuuden tutkiskelu on avartanut mieltämme. Tulevassa työssä ehkä osaamme kuulla lasta paremmin ja antaa hänen ajatuksilleen tilaa.

Kyläkoulun merkitys on vahvistunut mielissämme osana suomalaista kulttuuria. Suomalaisuus korostuu kylissä ja kyläkoulun lapsissa. Näemme kyläkoulut lasten kasvattajina. Omat kokemuksemme ala-asteelta, kyläkoulusta ovat vankistaneet sitä, että kyläkouluilla on muuttuvassa maailmassa edelleen paikkansa.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä ym., 113-160.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12/1990.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, G. 1990. Fundamentals of education research. London: The Falmer Press.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Aronsson, K. 1997. Barns världar - barns bilder. Stockholm: Natur och Kultur.
- Baltes, P.B., Reese, H.W. & Lipsitt, L.P. 1980. Life-span developmental psychology. Annual Review of Psychology 31, 65-110.
- Bardy, M. (toim.) 1992. Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali- ja Terveystieteiden tutkimuskeskus. Raportteja 66. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Blumenfeld-Jones, D. 1995. Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. Teoksessa A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), 25-36.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University.
- Cairns, R.B. & Cairns, B. D. 1994. Lifelines and risks. Pathways of youth in our time. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. Research methods in education. 2. painos. London: Croom Helm.
- Coleman, J. C. (toim.) 1982. Kouluvuosien psykologiaa. Espoo: Weilin+Göös.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher 19 (5), 2-14.
- Crain, W. 1992. Theories of development concepts and applications. 3. uusittu painos. New Jersey: Prentice Hall.
- Cullingford, C. 1994. The attitudes of children to their environment. Cambridge Journal of Education 24 (1), 7-19.
- Davie, D. 1982. Koti ja koulu. Teoksessa J.C. Coleman (toim.), 132-150.
- Denzin, N. 1978. The research act: A theoretical introduction to sociological methods. 2. painos. New York: McGraw - Hill.

- Ekola, J. 1997. Tulevaisuuden kansalainen: kulkuri vai peluri? (luento). Opettajankoulutuslaitoksen Eurooppapäivä seminaari 10.10.1997. Jyväskylän yliopisto.
- Erikson, E.H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Suom. E. Huttunen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Furth, H.G. 1982. Pienten lasten käsitys yhteiskunnasta. Teoksessa H. McGurk (toim.), 271-303.
- Giddens, A. 1989. Sociology. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Oxford: Polity Press.
- Gleshne, C. & Peshkin, A. 1992. Becoming qualitative researchers. London: Longman.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hatch, A. & Wiesniewski, R. (toim.) 1995. Life history and narrative. International journal of qualitative Studies in education 8 (1). London: Falmer Press.
- Hautamäki, J. 1995. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa H. Lyytinen ym. (toim.), 219-247.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3.painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1984. Koulutus ja tietoyhteiskunta. Opetushenkilöstön tulevaisuudenkuvat. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirvi, V. 1998. Sotkuiset asiat selvitetään... Opettaja 93 (20-21), 22.
- Hoikkala, T. (toim.) 1991. Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorista ja nuoruudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Horelli, L. & Vepsä, K. 1995. Ympäristön lapsipuolet. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Hurme, H. 1995. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa H. Lyytinen ym. (toim.), 139-156.
- Josselson, R. & Lieblich, A. (toim.) 1993. The narrative study of lives. Newbury Park: Sage.

- Kaappola, S. & Girsén-Mäkitalo, M. 1996. Minäkö elämäni vanki... vai vapaudunko ottamaan vastuun elämästäni? Julkaisussa E. Korpinen (toim.) *Kyläkoulu. Nyt! Tutkiva Opettaja* 2, 12-17.
- Kaijanaho, M. 1987. Nuoret kirjoittajina - maailmankuva ajattelevan ja kirjoittavan nuorison todellisuussuhteissa. *Kasvatus* 18 (4), 286-293.
- Kaivo-oja, J., Kuusi, O. & Koski, J.T. 1997. Sivistyksen tulevaisuusbarometri 1997. Tietoyhteiskunta ja elinikäinen oppiminen tulevaisuuden haasteina. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuiotia 25.
- Karhu, L. & Kiiveri, M. 1997. Suomalaisuuden merkitys kuudesluokkalaiselle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 26.
- Kasvio, A. 1997. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. 3. painos. Espoo: Gaudeamus.
- Keller, M. & Svensson, M. 1996. Barnskolan i Skurup. Elevernas bildspråk - en jämförande studie av elevernas bilder, Barnskolan i Skurup och två Malmöskolor. *Pedagogisk-psykologiska problem* 623. Malmö: Lärarhögskolan.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 91-106.
- Kivistö, T. 1996. Osaamisen tulevaisuus? Teoksessa P. Neittaanmäki (toim.), 305-316.
- Korkiakangas, M. 1993. Lapsuus kehityspsykologian tutkimuksen kohteena. Teoksessa A.-L. Lämsä & L. Syrjälä (toim.), 1-23.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja kyläkoulu. [pääkirjoitus] Julkaisussa E. Korpinen (toim.) *Kyläkoulu. Nyt! Tutkiva opettaja* 2, 4-5.
- Korpinen, E. (toim.) 1998a. Kehittyvä kyläkoulu. *Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher* 2.
- Korpinen, E. 1998b. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) *Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher* 1, 5-20.
- Korpinen, E. 1998c. Kyläkoulut - tasa-arvoa ja oppimisen laatua. *Keskisuomalainen* 27.11.1997, Puheenvuorot, 2.
- Krohn, S. 1990. Totuus, arvo ja ihminen. 2. uusittu painos. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 45.

- Kuhmonen, T. 1996. Näkökulmia maatalouden ja maaseudun tulevaisuudesta pohjoisen tuen alueella. Maaseudun tulevaisuus selvityksiä 1. Vesanto: Fin-Auguuri.
- Lapin maaseudun kehittämissuunnitelma 1995-1999. 1994. Lapin lääninhallituksen julkaisusarja 15. Rovaniemi: Kehittämissuunnitelma.
- Latomaa, T. 1993. Kulttuuriantropologisesta näkökulmasta lapsitutkimuksessa. Sosiaalinen toiminta, merkitys, tulkinta. Teoksessa A.-L. Lämsä & L. Syrjälä (toim.), 52- 67.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 71-89.
- Levy, S. 1992. Artificial life. The quest for a new creation. London: Penguin Books.
- Liljeström, R. 1982. Varttumisen ehdot. Helsinki: Tammi.
- Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena.
- Lyytinen, H., Korhonen, M. & Lyytinen, P. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.
- Lämsä, A.-L. 1993. Lapsuus pedagogisessa suhteessa. Teoksessa A.-L. Lämsä & L. Syrjälä (toim.), 68- 85.
- Lämsä, A.-L. & Syrjälä, L. (toim.) 1993. Miten tavoittaa maailma lapsen kokemana. Lapsitutkimusseminaarin alustuksia ja tutkimussuunnitelmia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 54.
- Löfqvist, G. 1989. Elevers tankevärld. Malmö: Lärarhögskolan.
- Malmberg, L.-E. 1994. Future-orientation of Finnish students. Åbo Akademi. Department of teacher education. The Faculty of Education. Report 1.
- Manaster, G. J. 1972. Crossnational research: Socialpsychological methods and problems. Boston: Mass.
- Masini, E. 1989. The future of futures studies. Futures 21 (2), 152-160.
- McFee, G. 1992. Triangulation in research: two confusions. Educational research 34 (3), 215-219.
- McGurk, H. (toim.) 1982. Lapsen sosiaalinen kehitys. Suom. L. Kantee & M. Salo. Espoo: Weilin+Göös.
- Mustonen, A. 1997. Median yksilölliset reitit. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), 206-216.

- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäntykorpi, I. 1986. Maalaisnuorten tulevaisuudenkäsityksiä. Tutkimus Perhonjokilaakson nuorista. Kokkola: Chydenius-instituutti.
- Neittaanmäki, P. (toim.) 1996. Muutos tieteen maailmassa. Tutkimus, tiede ja yliopistot 2010. Jyväskylä: Atena.
- Niemelä, P. & Ruth, J.-E. (toim.) 1988. Ihmisen elämänkaari. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Nieminen, J. (toim.) 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: 13.
- Niskanen, V.A. 1994. Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nurmi, J.-E. 1983. Nuorten tulevaisuuteen suuntautuminen II: Tulevaisuuteen suuntautumisen psykologinen struktuuri ja siihen vaikuttavat tekijät 11-, 15- ja 18-vuotiailla nuorilla. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 67.
- Nurmi, J.-E. 1989a. Adolescents' orientation to the future. Development of interests and plans, and related attributions and affects, in the life-span context. *Societas scientiarum fennica. Commentationes scientiarum socialium* 39.
- Nurmi, J.-E. 1989b. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. Helsingin yliopisto. Psykologian tutkimuksia 11.
- Nurmi, J.-E. 1990. Nuorten tulevaisuuteen suuntautuminen. *Psykologia* 25 (3), 203-205.
- Nurmi, J.-E. 1995a. Tavoitteet, keinot ja illusiot - ihminen tulevaisuutensa tekijänä. *Tiedepolitiikka* 20 (1), 5-12.
- Nurmi, J.-E. 1995b. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa H. Lyytinen ym. (toim.), 256- 274.
- Näre, S. 1991. Tyttöjen ja poikien sankarikäsityksiä. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 1.
- Ojanen, K. 1997. Tytöillä romanttiset odotukset. Helsingin sanomat 27.9.1997. Nuoret, D9.

- Ouvinen-Birgerstam, P. 1984. Identitetsutveckling hos barn. En jämförelse mellan finska, jugoslaviska och svenska barn. Lund: Studenlitteratur.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2.painos. Newbury Park: Sage.
- Paunikallio, M. 1997. Kuka jää maaseudulle? Maaseudun nuorten näkemyksiä maaseudusta asuin-, työ- ja elinympäristönä. Helsingin yliopisto. Maaseudun tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Peltonen, T. 1996. Kyläkoulumme nyt. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulu. Nyt! Tutkiva opettaja 2, 25-28.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peruskoulun opetussuunitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailman rakentajana. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Piispa, P. 1994. Monta mahdollista huomista. Ympäristökasvatuksen filosofiaa ja esimerkkejä kestävästä elämäntavasta. Ympäristöministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pirttikoski, R. 1997. Suholan avustajarahat kyläkoulututkimukseen. Keskisuomalainen 18.12. 1997, Kotimaa, 7.
- Pitkänen, P. (toim.) 1994. Katse kohti tulevaa. Tulevaisuuskasvatuksen suuntaviivoja. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Helsinki: Painatuskeskus.
- Polak, F. 1973. The image of the future. Amsterdam: Elsevier.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), 5-23.
- Postman, N. 1985. Lyhenevä lapsuus. Suom. I. Rekiaro. Porvoo: WSOY.
- Pulkkinen, L. 1988. Nuoren persoonallisuuden kehitys. Teoksessa P. Niemelä & J.-E. Ruth (toim.) Ihmisen elämänskaari. 2. painos. Helsinki: Otava, 75-90.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1997a. Lapsesta aikuiseksi. Helsinki: WSOY.
- Pulkkinen, L. 1997b. Ihmisen kehitystä koskevan tiedon sovellettavuudesta (luento). Jyväskylän yliopiston avointen ovien päivä 24.10.1997. Psykologian laitos.
- Purokuru, V. 1998. Keski-Suomen kyläpäivät (alustus). Kannonkoski 28.3.1998.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.
- Salminen, A. 1988. Lapsuuden kuvataide. Teoksessa Suomalainen lapsi, 552-584.

- Sillanpää, P. 1996. Pelastetaan maaseutu kansalaispalkalla. *Futura* 15 (3), 54-56.
- Suomalainen lapsi. Vanhempien käsikirja. 1988. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä ym., 67-112.
- Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Tenaw, S. 1998. Kylätoiminta syntyy tarpeesta. Päämääränä kylän ja kyläläisten hyvinvointi. *Maaseudun tulevaisuus* 30.4.1998, 2.
- Toffler, A. (toim.) 1974. *Learning for tomorrow. The role of the future in education.* New York: Vintage Books.
- Topo, P. 1988. Tyttöjen elämäntavat ja tulevaisuudenkuvat. Kansalaiskasvatuksen keskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 2. Helsinki.
- Turunen, K.E. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viljanen, E. 1998a. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) *Kehittyvä kyläkoulu. Tutkiva opettaja* 2.
- Viljanen, E. 1998b. Kyläkoulu pedagogisesti ihanteellinen. *Keskisuomalainen* 10.3.1998, Puheenvuorot, 2.
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Helkama, K. & Koski-Jännes, A. Helsinki: Weilin+Göös.
- Vähäpassi, A. 1986. Kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen lähtökohtia. *Kasvatus* 17 (4), 262-272.
- Waara, P. 1996. *Ungdom i gränsland.* Umeå: Borea Bokförlag.
- Wallin, K. 1989. Lapsen rajaton luovuus. Kokemuksia ja näkemyksiä lasten kasvatuksesta Reggio Emilian päiväkodeissa. Suom. E. Heinimaa & K. Rydman. Helsinki: Weilin+Göös.

- Yin, R.K. 1994. Case study research. Design and methods. 2. painos. Applied social research methods series 5. Newbury Park: Sage.
- Yli-Karro, A. 1996. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden oppilaiden kokemien epäonnistumisten vaikutus tulevaisuuteen suuntautumiseen ja mahdolliseen syrjäytymiseen. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu - tutkielma.

LIITTEET

Liite 1. Tehtävänanto

OTSIKKOVAIHTOEHDOT:

Minä 30 -vuotiaana.**Millaisessa maailmassa olen aikuisena?****Elämäni 15 vuoden kuluttua.****Keksi oma otsikko.**

Voit kirjoittaa esimerkiksi näistä asioista.

Perhe

Koti

Opiskelu

Työ

Suomi

Maailma

Luonto

Harrastukset

Kirjoita omia ajatuksiasi!

Liite 2. Tutkimukseemme osallistuneet oppilaat

TAULUKKO 1. Länsilappilaiset oppilaat tutkimuksessamme

3.lk	4.lk	5.lk	6.lk
K1 poika	K5 poika	K7 tyttö	K13 tyttö
K2 poika	K6 tyttö	K8 poika	K14 tyttö
K3 poika		K9 tyttö	K15 tyttö
K4 tyttö		K10 poika	K16 poika
		K11 poika	K17 tyttö
		K12 poika	K18 poika
			K19 tyttö
			K20 tyttö
			K21 tyttö
			K22 poika
Yhteensä			
4	2	6	10 Yhteensä 22

TAULUKKO 2. Keski-suomalaiset oppilaat tutkimuksessamme

3.lk	4.lk	5.lk	6.lk
S1 tyttö	S4 tyttö	S9 tyttö	S12 tyttö
S2 poika	S5 tyttö	S10 tyttö	S13 poika
S3 poika	S6 tyttö	S11 tyttö	S14 poika
	S7 tyttö		S15 poika
	S8 poika		S16 poika
			S17 tyttö
			S18 poika
Yhteensä			
3	5	3	7 Yhteensä 18

Liite 3. Tutkijoiden tulevaisuudenkuvat

Teemu:

Tulevaisuus on vielä monella tavalla hämärän peitossa. Se ei ole pelottavan pimeä tunneli, vaan rohkeasti asteltava tie. Ajattelen, että voin itse omalla toiminnallani vaikuttaa tulevaisuuden tapahtumiin. Elämäni perusvire on sellainen luottava suhtautuminen tulevaisuuteen.

Tällä hetkellä perheeseemme kuuluu vaimo, seitsenkuinen poika ja minä. Tärkeää tulevaisuudessa on se, että saan olla tuttujen ja turvallisten läheisteni ympäröimänä. Ihmissuhteiden merkitys vain kasvaa tulevaisuudessa.

Kotini tulee olemaan siellä mistä työtä löytyy, ainakin seuraavan vuoden ajan Saarijärvellä. Koti on sellainen rauhallinen paikka, missä voi olla suojassa joskus niin myrskyiseltä maailmalta. Koti on paikka, jossa saa puhua ja kuunnella ja jossa ymmärretään. Maaseudulla kasvaneena asuisin mielellään rauhallisella seudulla omakotitalossa. Olen paljasjalkainen keskisuomalainen, joten toivon asuvani täällä Keski-Suomessa jatkossakin.

Työn tekeminen on minulle itsestään selvä asia. Työ antaa sisältöä elämään ja se on tapa ansaita leipää perheelle. Tulevaisuudessa on hyvin arvokas asia se, että on työtä. Ajattelen, että teen elämäntyöni jonkin pienen ala-asteen opettajana. Mahdollista on myös se, että teen välillä jotain muutakin työtä.

Luonto on minulle hyvin tärkeä asia. Sen säilyminen huolestuttaa. Metsästäminen ja kalastaminen ovat niitä harrastuksia, joita haluaisin tulevaisuudessakin harrastaa. Muita harrastuksia tulevaisuudessa tulevat olemaan kuntourheilu ja lukeminen.

Maailma on myllerrysten kourissa. Tämän asian suhteen en ole kovin optimistinen. Ihminen ei tunnu oppivan virheistään, vaan ihmisyksilö jatkaa virheiden tekemistä tulevaisuudessakin. Sotia on aina ollut ja aina niitä myös tulee olemaan. Ideologiat murtuvat ja valta vaihtuu vielä monta kertaa. Ihmisen hätä ei lopu tulevaisuudessakaan millään ihmekonstillä. Ihminen kuormittaa maapalloa jätteillään todella raskaasti. Raja menee jossain. Kovin rajuja ylilyöntejä tämä meidän Telluksemme ei enää kestä. Luulen, että tässä asiassa ihmiskunta joutuu kokemaan sen kantapäähän kautta.

Suomessa ympäristön tila ei ole niin paha kuin jossain muualla. Se onkin meidän voimavaramme tulevaisuudessa. Meillä on vielä suhteellisen puhtaita metsiä ja viljelymaita. Jatkuvan kasvun harhan tulemme Suomessakin kokemaan. Luulen, että paluu vanhaan on edessä. Tuolla vanhalla tarkoitan sellaista maatalousvaltaisempaa yhteiskuntaa, joka on hyvin omavarainen. Ehkä oravannahka tulee olemaan vielä jonain päivänä kovaa valuuttaa.

Anu:

Tulevaisuuteni tuntuu mielenkiintoiselta. Näen siinä erilaisia vaihtoehtoja, mutta tiedän kuitenkin jo tekemiäni valintojen vaikuttavan vahvasti elämäni kulkuun. Olen opiskellut lähes pienen ikäni. Opettajaopintoideni aikana olen tullut yhä vakuuttuneemmaksi siitä, kuinka uuden oppiminen on minussa sisäsyntyistä. Tulen varmasti aina olemaan kiinnostunut uusista asioista ja menemään jatkokoulutukseen,

ainakin kurssimuotoisesti. Osittain hankin taito-tietoa työtäni varten, osittain vain omaa uteliaisuuttani. Haluan myös kokeilla erilaisia harrastuksia esimerkiksi liikunnan ja käsillä tekemisen alalla. Siirryn piakkoin työelämään. Tuntuu, että yhteiskunta jo odottaa minua tekemään työsarkaani. Itse asiassa kaipaankin elävää toimintaa. Haluan nähdä, millainen minä olen opettajana.

Mutta mitä minulle kuuluu vaikkapa 15 vuoden kuluttua, jolloin olen 40-vuotias. Uskoisin toimivani edelleen opetuslalla. Olen kierrellyt erilaisia kouluja ja paikkakuntia, samoin kuin lyhykäisiä projekteja muissa maissa. Olen ollut mukana pienissä luottamustehtävissä ja halunnut edistää siten myös opettajien ammatillista hyvinvointia. Vaikka yhä vakuuttuneemmaksi olen tullut siitä, että mikään koulutuskaan ei auta tärkeimpään ominaisuuteen: ihmisistä välittämiseen. Ihmisten kanssa toimiessa on osattava erottaa itsensä yksilönä, jotta voi nähdä toiset ja tukea heitä. Asuinpaikkani olen löytänyt jostain maaseudulta. Ja uskoisin toimivani pienehköllä ala-asteella. Joskin kuvaamataidon opettajanakin voisin yhtä lailla nähdä itseni.

Koulun ulkopuolinen elämä, mitä se olisi? En osaa sanoa, millä suunnalla Suomea asun. Vehmaisessa Varsinais-Suomessa tai vaihtelevassa Keski-Suomessa on luultavimmin kotoisimmat paikat. Luonto ja sen runsaus ovat minulle tärkeitä. Haluan kotini olevan paikassa, jossa metsät ja vesistöt ovat kävelymatkan päässä. Kaikkein olennaisin on juuri koti. Se on kiinne kohta, missä saan levätä ja tankata itseäni. Toivon saavani jakaa tuon kodin yhdessä perheen kanssa. Juuri nyt minulla ei ole ketään. Jos kohtaan sopivan puolison, ehdottomasti avioidun. Lapset kuuluvat elämäni sitten. Ilman omaa perhettä yhteyteni sisaruksiini ja ystäviini tulevat olemaan merkittävämmät.

Harrastuksinani tulevat olemaan luonnossa liikkuminen ja ulkoilu. Sekä itsekseeni että yhdessä muiden kanssa. Sekä hyödyllisesti vaikkapa marjastaen että piristykseksi rehkien. Käsillä tekeminen ja pieni näpertely ovat omia itsenäisiä harrastuksiani. Opettajapersoonallisuudestako se johtuu, että olen kiinnostunut niin monesta alueesta, myös musiikista.

Tulevaisuutta miettiessä väkisin keskityn omaan itseeni. Siihen toki vaikuttaa tämän hetkinen elämän tilanteeni, lähestyvä "valmistumiseni". Yhteiskunnan asiat ja maailmanlaajuiset ongelmat erityisesti luonnonsuojelullisesti koen tärkeiksi. Henkilökohtaisesti en kestä kansainvälistymisessä sitä, että oma etu sekä raha ovat usein ne viimeiset motiivit yhteistyöhön. Vaikka en voi silti parantaa suuria liikkeitä ja tehdä loputtomia, niin omalla toiminnallani lähiympäristössä yritän toteuttaa ekohenkeä. En ole mikään barrikadeille nouseva tapaus, siksi voisin luoda jotain kansainvälisiä linkkejä. Eräs ajatukseni on olla oman luokkani kanssa mukana toteuttamassa ympäristökasvatusprojektia muutaman muun eurooppalaisen koulun kanssa. Ehkäpä vaihtaa ideoita ja käytännönvinkkejä myös muualta maapallolta. Tulevaisuudella on varmasti paljon annettavaa ja opetettavaa minulle. Niin kuin elämä ja kohtaamani ihmiset ympäri maapalloa ovat jo sen osoittaneet. Kaiken tulevaisuuden kaavailujeni takana on se luottamus, että viime kädessä sekä omani että koko maapallon tapahtumat ovat Suuremman käsissä.

Liite 4. Kolmasluokkalaisten tytön kirjoitelma (S1)

S1

Minä ja harrastukset

Olin pesäpalloa pelaamassa

huomenna olisi ottelu.

Pilli, soi peli päättyi.

Nyt äkkä paku huoneeseen

-Apuhallitai kiire, piti eh-

tiä koululle tekemään ruo-

kaa lausille.

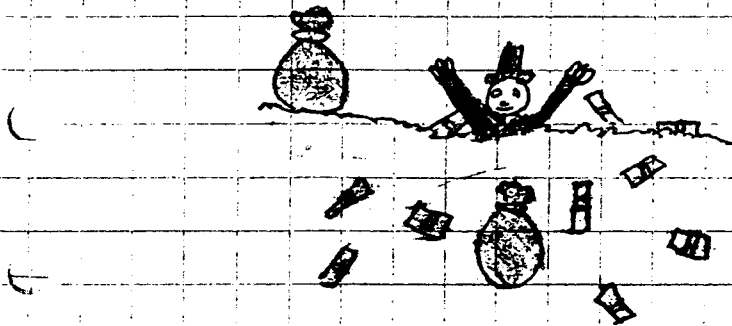
S13 Millemmissä maailmassa elän aikuisena

Sitä ei koskaan tiedä onko tämä maailma silloin puhdas tai saasteinen, eikä sitä tiedä, myöskään, että onko tällä maailmassa maailman laajunen sota, joka vaikuttaa meidän koko maailman elin ympäristöön. Kalat kuolevat, riistäeläinten liha on saastunut ja tautien välittäjä, eläimet alkavat kuolla erilaisiin vaarallisiin tauteihin, ihmiset kuolevat nälkään, kun ei saada viljaa josta voisi tehdä leipää, koska saastunut ilma on tuhottu ilman ja jätevedet maaperän lopullisesti ja koko maailma voi olla kokonaan tuhoutunut lopullisesti silloin tulevaisuudessa. Maailma ja tulevaisuus ovat aina arvoituksia, tärkeinä koskaan ei tiedä milloin tapahtuu itselleen tai maailmalle, mutta tulevaisuuttaan voi aina kuvitella minkälaiseksi takansa. Myös maailma voi olla hyvin puhdas jossa ihmiset elävät raikkaan ilman ja puhtaan veden äärellä, pystyvät kasvattamaan viljaa josta tehdä leipää ja eläimet eläisivät vapaana taideista, saasteisista metsistä, liha olisi puhasta ja kaikki eläisivät puhtaassa elin ympäristössä onnellisina, koko maailma voisi olla puhdas ja puhtaalta. Mutta niinkuin sanoin ei koskaan tiedä mitkä tulevaisuus tuo tullessaan. Mutta toivottavasti hyvää.

Zoppu

Liite 6. Kolmasluokkalainen pojan kirjoitelma (K3)

Minä 30 vlotiaana
Minä haluan olla ri-
kas.



Liite 7. Kuudesluokkalaisten tytön kirjoitelma (K15)

ELÄMÄNI 15 VUODEN KULUTTUA

Opiskelu:

Toivoisin olevani poliisikoulussa tai opiskelevani eläinlääkäriksi.

Suomi:

15 vuoden päästä tietokoneet ja kännykät ovat vanhan aikaisia. On keksitty joku muu niiden tilalle. Töitä on, työttömyyttä ei ole juuri ollenkaan.

Perhe:

Asun Helsingin ja Espoon välissä. Minulla on koira, toivoisin että se olisi laboratorion noutaja tai Collie. Asun yksin jossakin kerrostalo alueella. Minulla on toivottavasti paikaystävä.

Työ:

Tai sitten olen valmistunut jo eläinlääkäriksi tai poliisiksi. Työhön pääsen linkkarilla tai junalla.

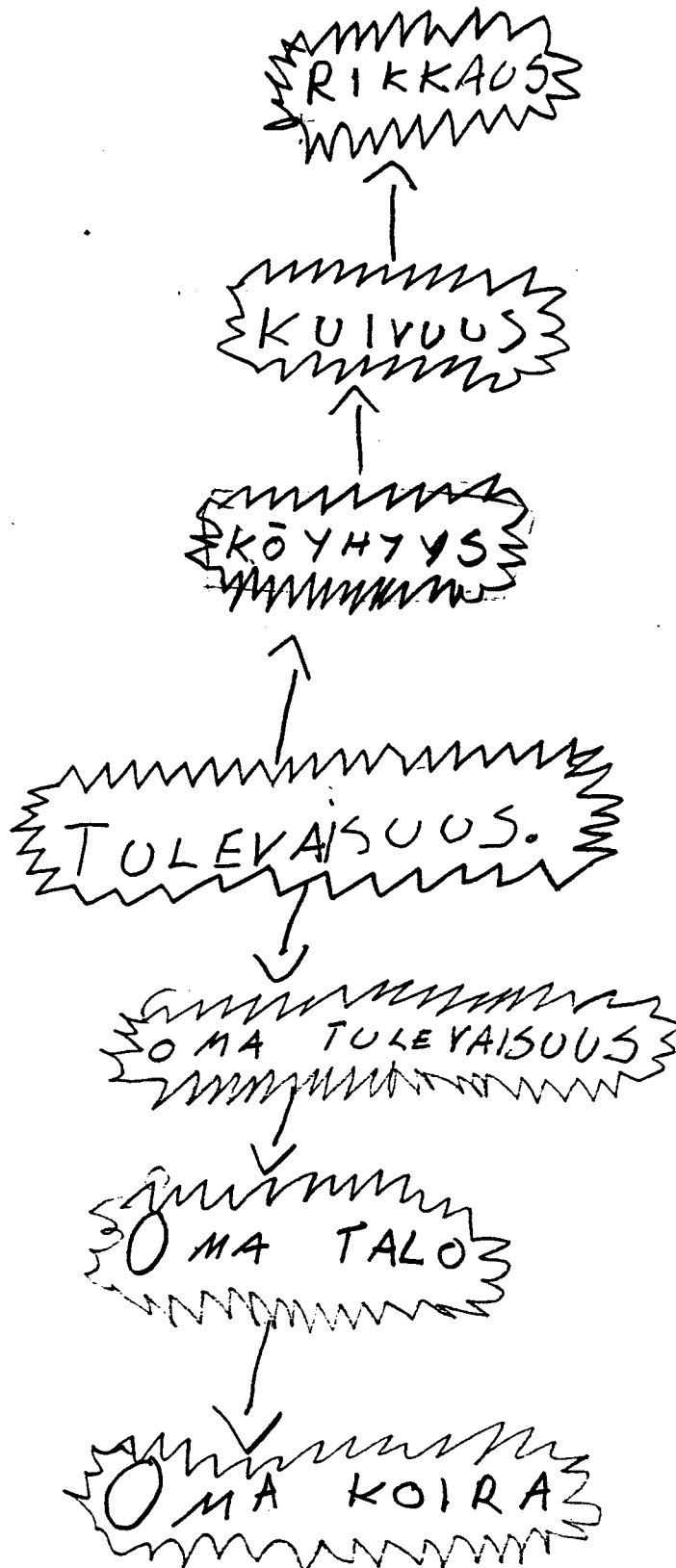
Harrastukset:

Harrastan vaikka mitä ja siksi uskonkin että minulla on aika paljon ystäviä. Käyn joka ilta koirani kanssa kävelemässä, pikku lenkin.

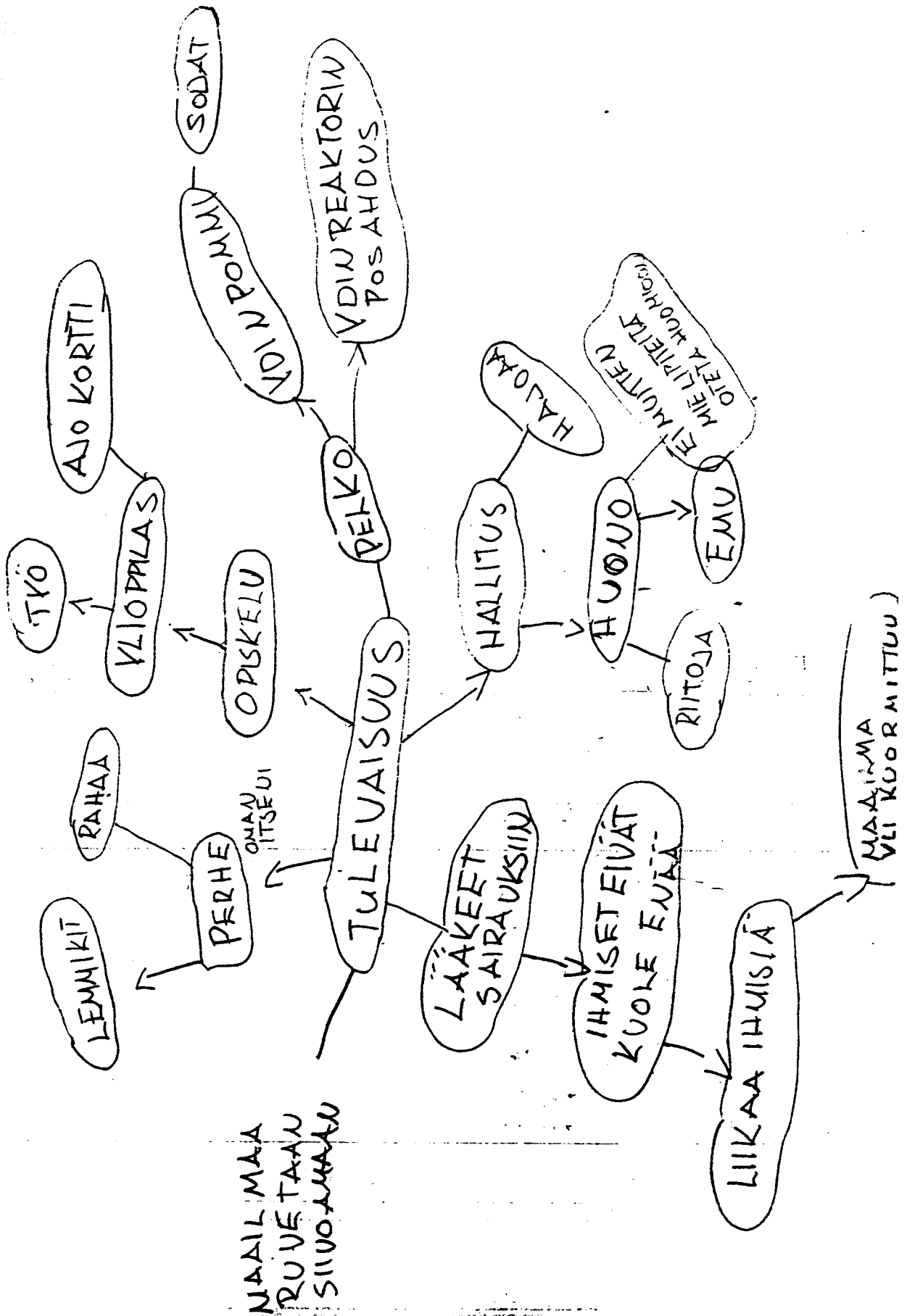
THE END

UNELMIEN ELÄMÄ TAI AIKAIN MEKKEIN

Liite 8. Neljäsluokkalaisten tytön käsittekartta (S7)

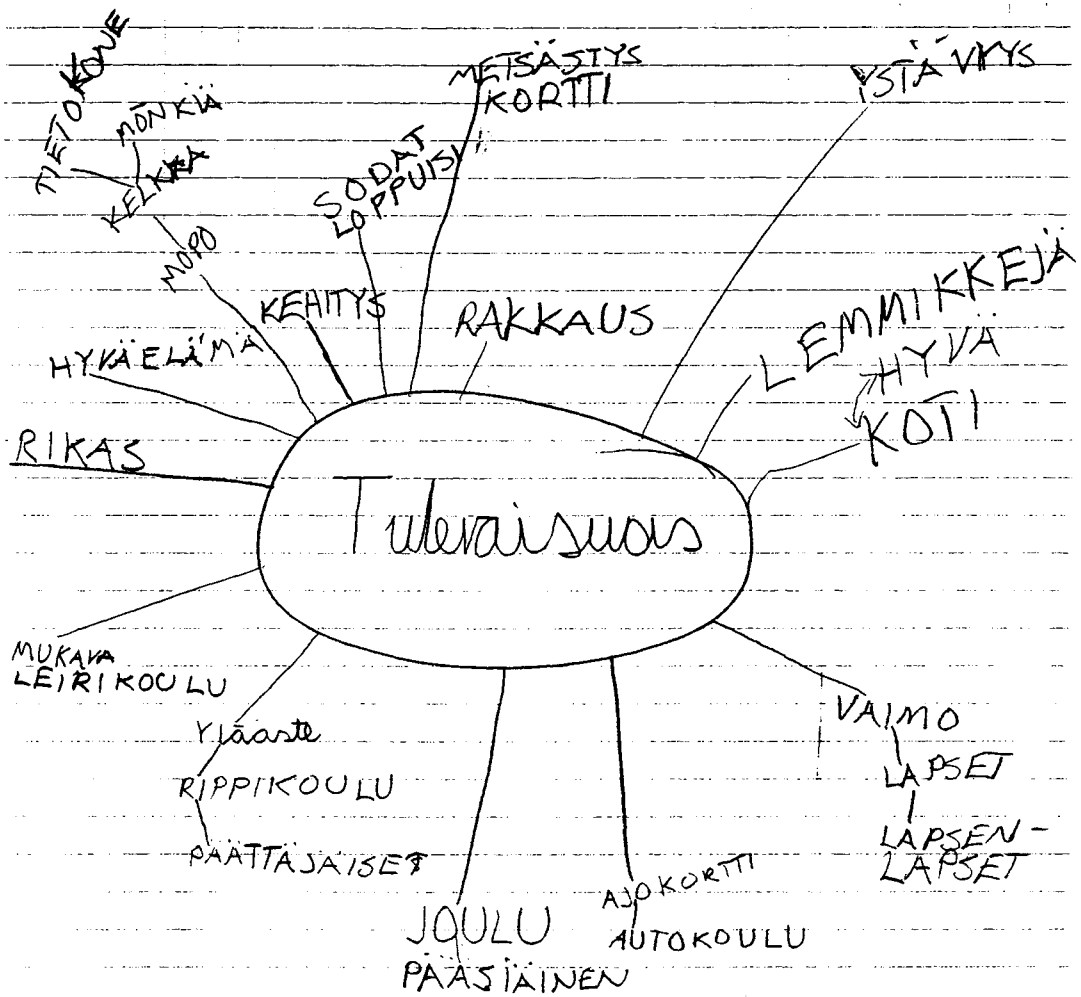


Liite 9. Viidesluokkalaisen tytön käsittekartta (S9)

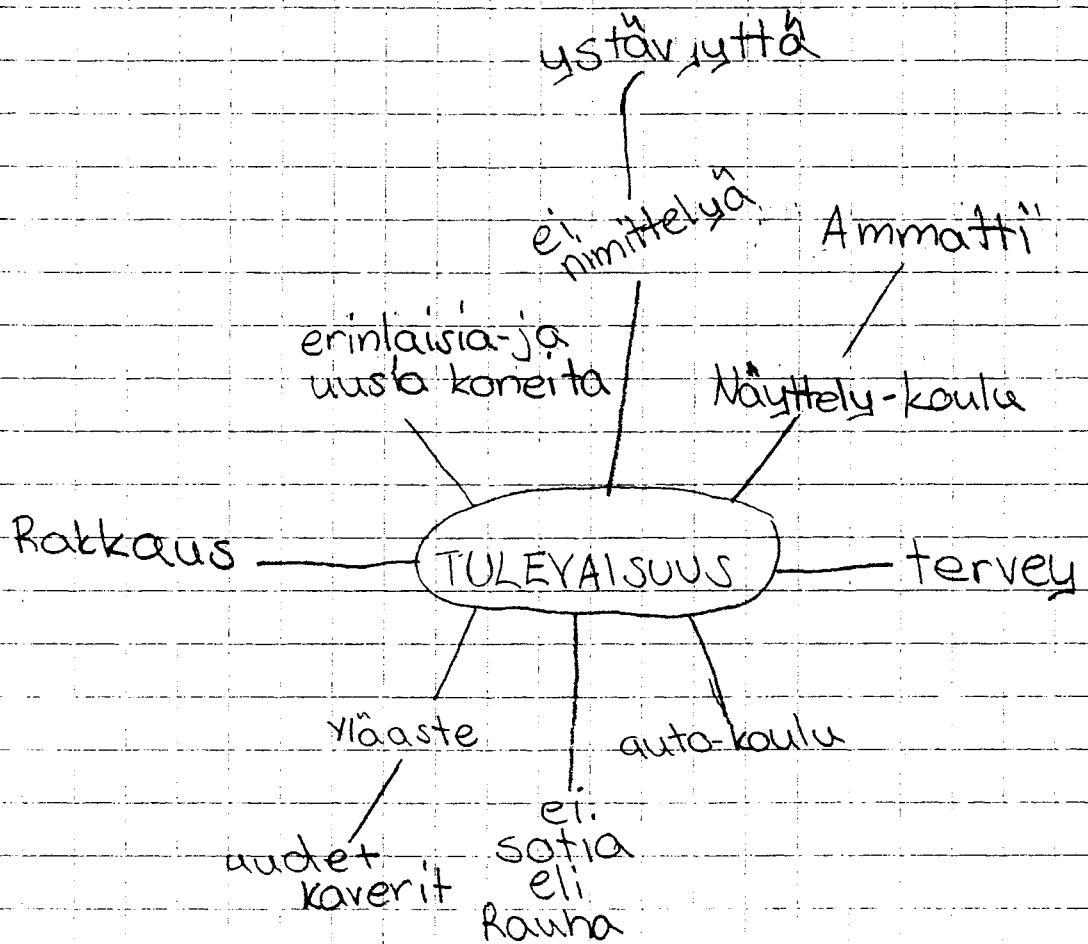


MAAILMAA
RUUVETAAN
SIIVOMAA

Liite 10. Viidesluokkalaisten pojan käsittekartta (K11)



Liite 11. Kuudesluokkalaisten tytön käsitekartta (K19)



Liite 12. Puolistrukturoidun teemahaastattelun asiarunko

Lapsen oma tulevaisuus

- epävarma vai selkeä
- missä? miksi siellä?
- omat vaikutusmahdollisuudet tulevaisuuteen
- opiskelu, työ
- perhetilanne, ihmissuhteet
- vapaa-aika, harrastukset
- sairaus/terveys
- oma tulevaisuus maaseudulla
- maaseudun tulevaisuus

Yhteiskunnan/maailman tulevaisuus

- epävarma vai selkeä
- millaista on Suomessa?
- oma asema yhteiskunnassa
- mitä huonoja puolia yhteiskunnassa
- mitä hyviä puolia yhteiskunnassa
- mitä toivoisi säilyvän? (arvot)
- sota/ rauha
- luonnon tila
- matkustelu, kansainvälisyys

Liite 13. Ote kuudesluokkalaisten pojan ainekirjoituksen pohjalta käydystä haastattelusta

H= haastattelija (Teemu Hytönen)

P= kuudesluokkainen poika (S13)

H: Elikkä tota sää oot nyt kirjottanu tästä maailmasta aluks että onko se puhdas tai saasteinen. Mistä sää oot tommosia asioita niinku keksiny?

P: No se nyt näyttää siltä, että on saasteongelmat, yritetään puhdistaa ilmaa, mutta uutta saastetta tuotetaan koko ajan.

H: Joo, justiisa. Sää oot siis huolissaan kaloista ja riistaeläimistäkin?

P: Joo, että sitä mistä ihmiset saa tulevaisuudessa elinravintoa.

H: Puhut saastuneesta ilmasta ja jätevedestä ja koko maailma voi olla kokonaan tuhoutunut.

P: Mää esittelen eka sitä huonompaa puolta ja sitten sitä hyvempää puolta. Huonot uutiset eka ja sitten hyvät uutiset.

H: Joo ja tässä jatkat että tulevaisuus on arvoituksia täynnä ja sitä ei koskaan tiedä.

P: Joo, ei kohtaloakaan voi koskaan tietää, mitä se tuo tullessaan.

H: Maailma voi olla myös hyvin puhdas. No miten se semmonen mahdollisesti vois toteutua?

P: No kato jos tehhään semmosia uusia vaikka koetetaan puhistaa suodattimilla ja otetaan vaikka käyttöön sähköautot. Ja tehhään käyttötarpeet semmosesta aineesta että ne voiaan polttaa taikka hävittää, maatuu ne ainesosat. Lopetettais niien muovien tuotanto, että ei ois mitään kaatopaikkoja.

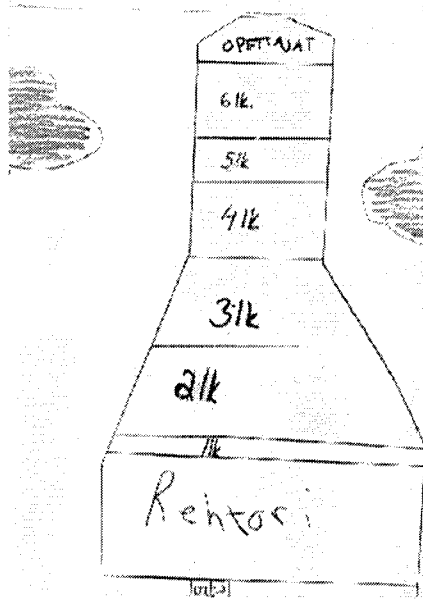
H: Joo, no mites sää näät oman tulevaisuutesi? Onko se epävarma vai onko se selkeä tällä hetkellä?

P: Epävarma, en osaa sanoa.

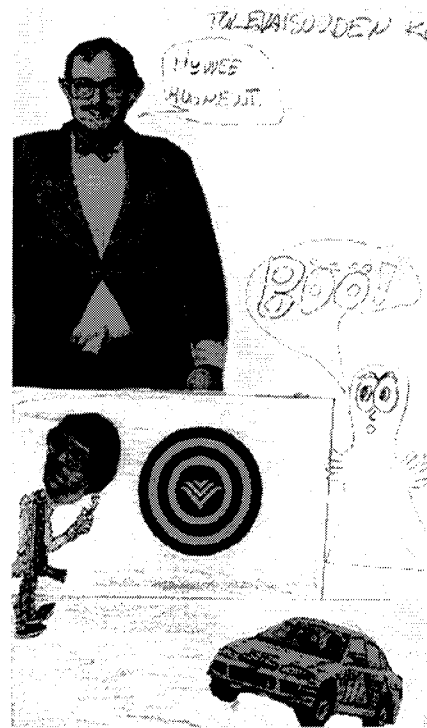
H: Siihen ilmeisesti vaikuttaa monet asiat. No missä sää ajattelet, että sää olet niinkun tulevaisuudessa?

P: Tulevaisuudessa ehkä jossain kaupungissa, en tiedä asunko sitten ulkomailla vai kotimaassa.

Liite 14. Keskisuomalaisten lasten piirroksia tulevaisuuden koulusta



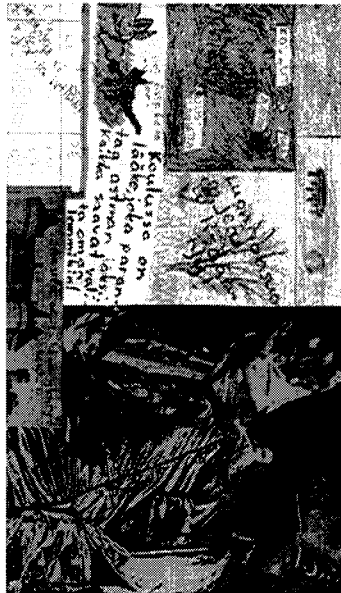
S15, kuudesluokkalainen poika



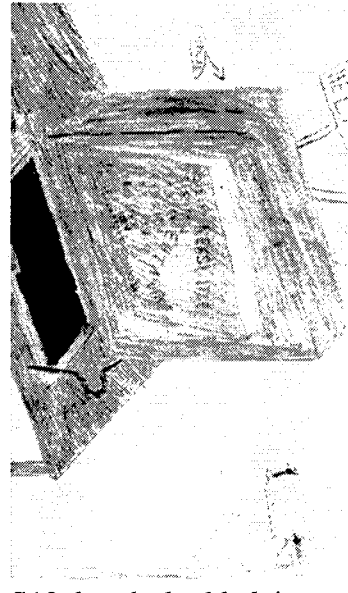
S6, neljäsluokkalainen tyttö



S2 "Tulevaisuuden kuvaamataitoa", kolmasluokkalainen poika



S10, viidesluokkalainen tyttö



S18, kuudesluokkalainen poika