

# **ERITYISLUOKALTA ETEENPÄIN**

ERITYISLUOKALLA OPISKELEVIENT ERILAISIA OPPIMÄÄRIÄ  
SUORITTAVIEN YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN  
TULEVAISUUDENKUVAT

Terhikki Hulkko-Haavisto  
Ammatillisesti suuntautunut  
lisansiaatin tutkimus  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta 2004

**Terhikki Hulkko-Haavisto**

**ERITYISLUOKALTA ETEENPÄIN –**

**Erityisluokalla opiskelevien erilaisia oppimääriä suorittavien yhdeksäsluokkalaisten tulevaisuudenkuvat**

Ammatillisesti suuntautunut kasvatustieteen lisensiaatin tutkimus.

Tampereen yliopisto 2004.

**Asiasanat: tulevaisuudenkuva, tulevaisuuskasvatus, erityisoppilas, nuoruus, monimenetelmällisyys**

Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan yhdeksäsluokkalaisten erilaajuisia oppimääriä suorittavien erityisluokalla opiskelevien erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvaa ja tulevaisuudensuunnitelmia. Tulevaisuudenkuvaa on tutkimuksessa käsitelty sen sisällön, yleissävyn, aktiivisuuden ja tulevaisuudenperspektiivin näkökulmista. Nuorten tulevaisuudenkuvia on tutkittu Suomessa jonkin verran, mutta erityisoppilaita koskevaa tutkimusta ei ole tehty. Kuvaamistehtävän lisäksi on pyritty luomaan opettajien ja ohjaajien käyttöön välineitä tulevaisuuskasvatuksen suunnittelun avuksi.

Tulevaisuudenkuva on ihmisen elämän suunnittelun taustalla vaikuttava tulevaisuudenperspektiivin sisältö. Tulevaisuudenkuva on tässä tutkimuksessa määritelty sekä osana aikaperspektiiviä että maailmankuvaa. Tutkimuksessa tulevaisuudenkuva on nähty tutkimusalueena, jossa yhdistyvät erityiskasvatuksen, psykologian, sosiologian ja tulevaisuudentutkimuksen tieteenalat.

Tutkimuksen kohderyhmän ominaisuuksista johtuen päädyttiin kvalitatiiviseen monimenetelmäiseen tutkimusotteeseen. Menetelminä käytettiin piirrosta, eläytyvää kirjoittelmaa, henkilökohtaisten projektien menetelmän tähän tutkimukseen muokattua versiota, teemahaastattelua, ennustajatehtävää sekä tulevaisuuden pelkoja ja toiveita käsittelevää tehtävää. Usean menetelmän kautta kuvattiin nuorten tulevaisuudenkuvan eri aspekteja ja niiden muodostamaa kokonaisuutta mahdollisimman monipuolisesti ja syvällisesti. Menetelmien sekä niiden käytön ja analysoinnin yksityiskohtainen raportointi perustuu niiden käyttökelpoisuuteen tulevaisuuskasvatuksen välineinä.

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2002 ja se muodostui 17 oppilaan vastauksista kaikkiin eri menetelmiin. Aineistoa analysoitiin ryhmittelemällä, juonitiivistelmiä laatimalla, taulukoimalla ja teemoittaisella käsittelyllä. Analyysin perusteella tulokset esitettiin menetelmäkohtaisesti, ryhmää kuvaavana kokonaisuutena ja kahden oppilaan tapauskuvauksena.

Tutkimuksen tuloksia suhteutettiin aikaisempiin tutkimuksiin, joissa tutkimusjoukkona oli ollut samanikäisiä suomalaisia nuoria, jotka olivat kuitenkin opiskelleet yleisopetuksessa. Tutkimuksen kohteena olleiden erityisoppilaiden tulevaisuudenkuva oli hyvin samanlainen kuin muilla ikäisillään monessa suhteessa. Tulevaisuudenkuvan kahtiajakautuneisuus, oman tulevaisuuden positiivisuus ja ympäristön tulevaisuuden negatiivisuus, näkyi myös tässä tutkimuksessa. Samoin tulevaisuudenkuvan aktiivisuutta ja perspektiivin pituutta koskevat tulokset olivat aikaisempien tutkimusten tulosten suuntaisia. Tulevaisuudenkuvan epärealistisuus ja kahtiajakautuneisuus tuovat esiin ohjauksen ja tulevaisuuskasvatuksen tarpeellisuuden korostumisen niin erityisoppilailla kuin nuorilla yleensäkin. Jatkotutkimuksen mielenkiintoiseksi aiheeksi jää mm, onko erityisoppilaan tulevaisuudenkuva epärealistisempi kuin yleisopetuksessa opiskelevan nuoren ja mitä seurauksia tietynlaisella tulevaisuudenkuvalla on nuoren valintoihin ja elämänsäkuun.

## SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	1
2. TULEVAISUUDENKUVA TUTKIMUSKOHTENA	4
3. TULEVAISUUTEEN SUUNTAUTUMINEN NUORUUSIÄSSÄ	19
4. ERITYISOPPILAS JA TULEVAISUUTEEN SUUNTAUTUMINEN	30
5. MONIMENETELMÄINEN LÄHESTYMISTAPA TULEVAISUUDENKUVAN TUTKIMISESSA	36
6. TUTKIMUSMENETELMÄT	52
7. ERITYISOPPILAIDEN TULEVAISUUDENKUVA – METODISIA KURKISTUKSIA	68
8. ERITYISOPPILAIDEN TULEVAISUUDENKUVAT RYHMÄKUVASSA	90
9. YKSIÖ RYHMÄSSÄ – KAKSI ERILAISTA TULEVAISUUTTA	98
10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELUA	103
11. DISKUSSIO	110

LÄHTEET

LIITTEET

# 1. JOHDANTO

## 1.1 Tutkimukseni lähtökohdat

Nuorten syrjäytyminen yhteiskunnasta on jatkuva puheenaihe yhteiskunnallisessa keskustelussa. Useimmiten tällöin ajatellaan niitä nuoria, joilla on erilaisia sosiaalisia ongelmia. Oman syrjäytymisuhan alla olevan ryhmänsä muodostavat eriasteisesti kehitysvammaiset nuoret tai nuoret, joilla on suuria oppimisvaikeuksia. Voidaan kuvitella, että oppilas, joka on ”turvallisesti” erityiskoulun kirjoilla ja jatkaa sieltä yhtä turvallisesti erityisammattikouluun monenlaisten ammatti-ihmisten tukemana, ei koe syrjäytyvänsä. On oletettavissa, että syrjäytymisen tunne ei tule ihmiskontaktien tai avun puutteesta, mutta kokeeko hän olevansa yhteiskunnan täysivaltainen jäsen, liittykö hän yhteiskuntaan sen jäsenenä vai vain hoidon kohteena. Millaisena hän näkee ja kokee oman tulevaisuutensa?

Kasvatuksen ja koulutuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä kasvatettavan kehitykselle ja tulevaisuudelle. Koska tulevaisuudesta on muuttuvina aikoina mahdotonta sanoa mitään varmaa tulevaisuuskasvatus on nähty yhtenä mahdollisuutena valmistaa nuoria kohtaamaan millainen tulevaisuus tahansa (ks. Slaughter 1998; Rubin 2000; Mikkonen 2000). Nuorten tulevaisuudenkuvien on myös havaittu rakentuvan nykyisessä yhteiskunnan murrosvaiheessa jakautuneeksi ja melko passiiviseksi, mikä lisää epävarmuuden tunnetta. Tulevaisuuteen suuntautumisen ja tulevaisuuskasvatuksen merkitys on tärkeää myös erityisopetuksessa olevien nuorten kohdalla. Erityisen perusteltua se on sen vuoksi, että heille itselleen annetaan myös mahdollisuus luoda kuvaa tulevaisuudesta, jota kohti he voivat pyrkiä. Tällä saattaa olla merkitystä myös nuorten syrjäytymisen kannalta.

Nuorten tulevaisuuteen suuntautumista ja tulevaisuudenkuvia koskevia tutkimuksia on Suomessa tehty suhteellisen runsaasti (esim. Mikkonen 2000, Rubin 2000, Kasurinen 1999, Malmberg 1998, Nurmi 1983). Sen sijaan erityisoppilaiden tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuteen suuntautuminen on vähemmän tutkittu alue. Kiinnostukseni tulevaisuudenkuvista ja tulevaisuuteen suuntautumisesta on lähtöisin omasta pro gradu –tutkielmastani, jossa tutkin ala-asteen 6. luokan oppilaiden tulevaisuudenkuvia sekä erityispedagogiikan cum laude –tutkielmastani, joka käsitteli samaa aihetta erityiskoulun 6. luokan oppilailla. Työskennellessäni erityisopettajana yläasteella sekä ammatillisessa koulutuksessa kiinnostuin tulevaisuudenkuviin liittyvistä ongelmista. Työskentelin eri laajuisia oppimääriä suorittavien oppilaiden ja lievästi kehitysvammaisten nuorten kanssa. Tästä

johtuen kiinnostukseni kohdistui varsinkin niihin erityisoppilaisiin, jotka ovat suorittaneet peruskoulunsa joko yksilöllisen opetussuunnitelman tai toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Näillä opiskelijoilla esiintyy ongelmia ajan käsitteen ymmärtämisessä, muistissa jne., mutta mielestäni myös tämän tai ehkä nimenomaan tämän opiskelijaryhmän kohdalla henkilökohtaisen tulevaisuudenkuvan muodostuminen ja oman elämän asiantuntijuuden saavuttaminen on merkityksellistä. Tältä pohjalta syntyivät kysymykset siitä, voidaanko ja millaisin sovellutuksin ns. tavallisten nuorten tulevaisuudenkuvien tutkimiseksi käytettyjä menetelmiä soveltaa erityisryhmien tutkimiseen. Näistä lähtökohdista syntyi tutkimukseni motiivi ja tutkimuskysymykset.

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, millaisia ovat erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvat ja tulevaisuudensuunnitelmat. Näitä ilmiöitä lähestytään monimenetelmäisesti sekä metodien toimivuutta arvioiden. Kehittämistehtävänä on monimenetelmäisen lähestymistavan ja yksityiskohtaisen raportoinnin avulla löytää erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvan tutkimiseen tapoja, joita opettajat ja ohjaajat voisivat käyttää omassa työssään sekä tutkimustulosten pohjalta arvioida tulevaisuuskasvatuksen mahdollisuuksia oppilaiden kehitykselle ja kasvatukselle kohti tulevaisuutta.

Kun tiedämme, millainen kuva erityisopiskelijalla on tulevaisuudesta, voimme pohtia, miten kuvan muodostumiseen voitaisiin vaikuttaa, miten antaa lapselle tai nuorelle eväitä tulevaisuuden suunnittelussa sekä mahdollisesti havaita tulevaisuudenkuviissa ne elementit, jotka ennakoivat vaikeuksia nuoren tulevaisuudessa. Tutkimusraporttia kirjoittaessani mielessäni ovat sen merkitys tieteelle – erityispedagogiikalle – erityisoppilaan tuntemiselle, omalle oppimiselleni ja kasvamiseni - metodologisen pohdinnan antamalle syvyydelle sekä toivottavasti myös käytännön opetus ja ohjaustyölle – oppilaan käsitysten tunteminen auttaa suuntaamaan opetusta oikein.

## **1.2 Tutkimusraportin rakenne**

Tutkimusraporttini etenemisen kuvailulla tässä johdanto-osassa pyrin parantamaan raporttini luettavuutta ja helpottamaan tutkimuksen etenemisen seuraamista. Olen tutkimukseni tekijä ja käytän minä –muotoa, omaa narratiiviani niissä osioissa, joista selviää, miksi ja miten tutkimukseni tein ja mitä siitä päättelin. Teoreettisen taustan ja käsitteiden määrittelyn olen raportissani kirjoittanut perinteiseen tieteelliseen raporttimuotoon. Toivottavasti tämä raportointitapa nostaa esiin haluni seistä omien sanojeni takana. Sisällysluettelosta puuttuvat tekstissä olevat alaotsikot,

jotta raportin kokonaisuus olisi helpompi hahmottaa. Alaotsikoita on kuitenkin tekstin sisällä, joten lukija voi löytää kohdat, joihin haluaa erityisesti syventyä.

Raportin luvussa 2 käsittelen tulevaisuudenkuvaa tutkimuskohteena. Sijoitan tutkimuksen tulevaisuudentutkimuksen kenttään ja esitän tulevaisuudenkuvan osana maailmankuvaa että yksilön aikaperspektiiviä. Luku 3 esittelee tulevaisuuteen suuntautumista nuoruusiässä, nuoruusiänkehitystehtäviä, tulevaisuuteen suuntautumisen prosessia, aikaa koskevan tietoisuuden kehittymistä ja nuorten tulevaisuudenkuvaa ja tulevaisuudensuunnitelmia yleensä. Luvussa 4 esittelen tutkimukseni kohderyhmää, erityisoppilaita, nuoruuden kehitystehtävien edessä.

Tutkimusotteen ja monimenetelmäisyyden valintaa perustelen luvussa 5. Menetelmällinen osuus painottui erityisesti tutkimukseni suunnittelussa ja vaati runsaasti pohdintaa ja työstämistä. Tutkimukseni liittyy useaan tutkimustraditioon ja lainaa näiltä tyypillisimpiä menetelmiä. Luvun on tarkoitus on osoittaa, että yhdistely ei ole tapahtunut perusteettomasti.

Luvussa 6 esittelen tutkimukseni kulkua. Kuvaan oppilasryhmiä ja esittelen ongelmat, joihin hain vastauksia. Varsinaisen mittauksen raportoin menetelmäkohtaisesti ja perustelen samalla kunkin menetelmän käyttöä, sekä hyviä puolia että heikkouksia tutkimusaineiston keruun ja myös tutkimuksen eettisyyden kannalta. Käsittelen myös analyysin perusteita. Tämä menetelmittäinen esitys, jossa liittyy yhteen menetelmän kuvaus, toteutus ja analyysi, perustuu ajatukseeni tuottaa välineitä opettajien tai ohjaajien käytettäväksi tulevaisuuskasvatuksen suunnittelussa omalle ryhmälleen. Omia oppilaitaan he voivat halutessaan rinnastaa luvuissa 7, 8 ja 9 raportoituihin tutkimustuloksiini.

Tutkimuksen tuloksia raportoin kolmevaiheisesti, ensin menetelmäkohtaisesti luvussa 7. Tämän jälkeen esittelen tapaustutkimuskuvauksen oppilaista ryhmänä luvussa 8. Tässä yhteydessä otan esiin myös aikaisempien tutkimusten tuloksia. Luvussa 9 esittelen yksittäisiä erityistapauksia ryhmän sisältä. Tässä haluan korostaa sitä, kuinka erilaisia oppilaiden tulevaisuudenkuvat olivat sekä yritän välttää yksittäisen nuoren ihmisen, yksilön hävittämisen ryhmän kuvaukseen.

Tutkimuksen arvioitiin keskityn luvussa 10, sekä luotettavuuden että eettisyyden kannalta. Luvussa 11 palaan tutkimukseni juurille. Miten tutkimukseni tuloksia voi hyödyntää? Pohdin myös tulosten merkitystä erityisopetuksen ja tulevaisuuskasvatuksen kannalta sekä sitä, mitä uusia kysymyksiä tutkimuksen tekeminen itsessäni herätti.

## 2. TULEVAISUUDENKUVA TUTKIMUSKOHTENA

### 2.1 Tulevaisuuden tutkimuksen merkitys

Jos tiedon tulee olla täsmällistä ja nykyisyydessä periaatteessa rajatta verifioituvaa, me emme tiedä emmekä tule tietämään tulevaisuudesta mitään ennen kuin se on muuttunut nykyisyydeksi. Tulevaisuutta koskevaa tietämystä ei tällä perusteella voi kuitenkaan siirtää syrjään. Emme voi kieltää sitä tosiseikkaa, että ihminen nykyisyydessä omalla tavallaan koko ajan elää tulevaisuudessaan tai tulevaisuuttaan varten. Mitä tänään teemme, teemme silmälläpitäen tulevaisuutta ja mihin tänään sitoudumme, siitä tiedämme olevamme vastuussa huomenna. -- Vain käsityksemme siitä, mitä tulevaisuudessa on tai voi olla, ei se mitä tulevaisuudessa tapahtuu, vaikuttaa siihen, mihin tänään sitoudumme tai emme sitoudu. (Ketonen 1981, 2).

Koska tulevaisuutta tai tulevaisuuden maailmaa ei ole, niitä ei voida tutkia. Voimme kuitenkin tutkia tulkintoja siitä, millainen maailma voisi olla tulevaisuudessa. Nämä tutkimuksen kohteena olevat tulkinnat perustuvat Cornishin (1977, 95) mukaan kuvalle, joka meillä on menneisyydestä ja siitä, miten me uskomme sen muuttuvan. Niiniluoto (1999, 17-23) toteaa, että vaikka tieteen edellytykset tulevaisuudesta tietämiseen ovat rajalliset, voidaan kuitenkin harjoittaa tulevaisuuteen luotaamista. Tiede voi antaa tulevaisuutta koskevien valintojen pohjaksi perusteita, joita tarvitaan, koska kaikkeen ihmisen toimintaan liittyy tulevaisuusorientaatio. Ihminen ymmärtää itseään ja toimiaan myös tulevaisuuden näkökulman kautta ja toimintojemme eettinen vastuullisuus edellyttää tekojemme tulevaisuusvaikutusten tiedostamista. Niiniluodon (1983, 296) mukaan yhteiskunnallisten ilmiöiden ennustamista kuitenkin mutkistaa se, että ennustuksen julkaiseminen voi saada ihmiset muuttamaan käyttäytymistään eli ennusteet toteuttavat itsensä. Tulevaisuudentutkimuksen taustafilosofiana Niiniluoto (1999, 26) näkeeikin ajatuksen ihmisestä oman elämänsä aktiivisena rakentajana. Tulevaisuus on olemassa henkilön laajennetussa tietoisuudessa mielikuvina, ei havaintoina tai muistoina kuten nykyisyys ja menneisyys. Sen ontologinen status on mielellinen. (Kamppinen, Malaska & Kuusi 2002, 98).

Tulevaisuutta koskevat ilmaisut ovat lisääntyneet joukkotiedotusvälineissä, 1960-luvun alkupuolelta lähtien on myös syntynyt ja kasvanut tulevaisuutta koskeva oma sanasto (Luukkonen 1983, 8). Mannermaa (1998, 27 ja 208) puhuu jopa puhua tulevaisuusboomista, vaikka onkin sitä mieltä, että tutkimusten vaikutusta yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ei vielä voi nähdä. Tulevaisuusboomin kanssa ristiriidassa on väite, että nykypolven ihmiset, erityisesti nuoret,



muodostavat ns. tulevaisuudettoman joukon. Selitys saattaa olla se, että nuoret ovat kyllä kiinnostuneita tulevaisuudesta, mutta kokevat sen ahdistavana ja omaksuvat sen takia pessimistisen asenteen vaikutusmahdollisuuksiinsa.

Tulevaisuuden tutkimuksen merkitys korostuu nykyisessä murroksen ajassa, koska ihmisen vaikutus sekä itsensä että luonnon tulevaisuuteen on voimakas ja valintojen seurauksia on vaikea arvioida (Wilenius 1999, 135-136). Rubin (1995, 7) pitääkin yhtenä tulevaisuudentutkimuksen perusajatuksista laajan ja vapaan keskustelun käynnistämistä erilaisista tulevaisuuden vaihtoehdoista päätöksen tueksi, koska tämä päätöksenteko koskettaa meitä kaikkia. Tulevaisuudentutkimus voi laajentaa yhteiskunnan aikaperspektiiviä, lähimmäisperspektiiviä ja tietoisuutta ympäristön ja maapallon luonnon kokonaisuudesta ja toimivuudesta. Tätä kautta se voi lisätä yhteiskunnan itseymmärrystä ja tietoisuutta sekä kehittää ihmisten sosiaalisia taitoja, käyttäytymistä ja valintoja. (Hietanen, Heinonen, Kahilainen, Kiiskilä, Tapio & Wilenius 2002, 407). Malaska kutsuu (1993, 6-9) näihin kolmeen perspektiiviin liittyvää vastuuta ihmisen globaaliksi tietoisuustilaksi.

Antola pitää (1978, 7) tulevaisuuden mallien kehittämisen tärkeimpinä motiiveina kansainvälisen talousjärjestelmän muutoksia, kansainvälisen kehityksen ongelmien voittamista ja kysymystä maailman resurssitilanteesta. Saadessamme tietoa mahdollisuuksista ja uhkista voimme käyttää mahdollisuuksia hyväksemme ja välttää uhkien toteutumista (Antikainen 1984, 39). Suomen eduskunnassa on tulevaisuusteema ollut johdonmukaisesti esillä vuodesta 1993 lähtien, jolloin perustettiin Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta. Tämän ainoan sektoreihin jakautumattoman valiokunnan tavoitteena on tuoda parlamentaariseen päätöksentekoon pitkän aikavälin perspektiivi. (TuVM 1/1998).

Tulevaisuudentutkimusta on kirjallisuudessa käsitelty hyvin monelta kannalta. Onko se oma tieteenalansa? Mikä on sen tiedonintressi? Mikä on sen tutkimuksen kohde tai tutkimusote? Freyn (1978, 178) mukaan futurologia käsittelee inhimillisen toiminnan aiheuttamia muutoksia tulevaisuudessa. Saman pitkän aikavälin suunnittelun merkityksen nostaa esiin myös Niittamo (1981, 2-5). Futurologia on sisällöllisesti varautumista kohtalokkaisiin, alkuperältään ja vaikutuksiltaan ylikansallisiin ja nimenomaan rakenteellisiin ongelmiin. Tulevaisuuden tutkimusta voidaan Malaskan ja Mannermaan (1985, 42) mukaan pitää osana futurologiaa. Tieteelliset ennusteet ovat osa tulevaisuuden tutkimuksen materiaalia. Malaska määrittelee (1993, 6-9) tulevaisuudentutkimuksen tiedonalaksi, joka sijoittuu tieteellisen tutkimuksen perinteeseen lähelle

yhteiskuntatieteitä ja humanistisia tieteitä. Tiedonalana se pohjautuu empiirisesti muiden tieteiden tuottamaan tietoon sekä inhimilliseen kokemustietoon ja ymmärrykseen. Myös Kivistö (1995, 22-23) korostaa monitieteistä olennaisuuksien selville saamista. Ominaista tulevaisuudentutkimukselle on myös se, että mahdollisten maailmojen polustoon pyritään puuttumaan kannustamalla yhteisöjä pohtimaan erilaisia tulevaisuuden vaihtoehtoja ja niihin tähtääviä toimintatapoja. (Kamppinen, Malaska & Kuusi 2002, 25-30).

Tulevaisuudentutkimuksen empiirisenä tutkimuskohteena Mannermaa (1998, 21) pitää nykyisyyttä, jota pyritään tarkastelemaan tieteidenvälisestä ja monitieteellisestä näkökulmasta. Tavoitteena on rakentaa perusteltuja kehityskulkuja tulevaisuudesta. Niiniluoto (1993, 14) kritisoi Mannermaan näkemystä nykyisyydestä tulevaisuudentutkimuksen kohteena. Hänen mielestään tällä selitystavalla on yritetty pelastaa tulevaisuudentutkimus siltä tosiasialta, että se ei voi olla deskriptiivistä, koska sen kohdetta ei vielä ole olemassa. Tiedon käsitteen heikentäminen, todennäköisen tiedon asettaminen tavoitteeksi, on hänen mielestään mahdollinen tapa pitää tulevaisuudentutkimusta ennustustieteenä. Toisaalta Niiniluoto (1993,16-17) pohtii tulevaisuudentutkimuksen tiedeluonteen hylkäämistä kokonaan. Onko koko tieteenala vain eräs suunnittelun muoto? Niiniluoto löytää erään vastauksen suunnittelutieteiden joukosta. Jos malli etsitään soveltavan suunnittelutieteen piiristä, voi tulevaisuudentutkimus olla aidossa mielessä tiedettä. Borg (1993, 299-300) ehdottaa tutkimuskohteen määrittelykiistan lopettamiseksi ja tulevaisuustietoisuuden lisäämiseksi, että puhuttaisiin tulevaisuusorientoituneesta tutkimuksesta eikä tulevaisuudentutkimuksesta. Hän toteaa, että tulevaisuudentutkimuksella on laaja käsitys tiedonintresseistä. Sen piiriin kuuluu niin tekninen, hermeneuttinen kuin emansipatorinenkin intressi, joka näkyy siinä, että tulevaisuudentutkimuksessa hyväksytään kohteeksi myös tulevaisuuden tekeminen, ainakin tulevaisuustietoisuuden herättämisen ja laajentamisen mielessä.

#### Tulevaisuudentutkimus

- tutkii mahdollisia tulevaisuuksia, niiden todennäköisyyksiä ja tulevaisuudenkuvia (Bell 1997, 111) yhdistäen ja käyttäen hyväkseen eri tieteenalojen havaintoja ja tutkimustuloksia ja antaen niille merkityksiä (Rubin 1995, 10-11).
- on näkemyksellinen, arvoja käsittelevä tiedon ala, joka yhdistää tiedon ja arvot sosiaalisen toiminnan suunnittelussa (Rubin 1995, 10-11; Bell 1997, 111; Borg 1993, 299-300).
- tulkitsee menneisyyttä, orientoituu nykyisyyteen (Bell 1997, 111) ja tarkastelee sen ilmiöitä tulevaisuuden näkökulmasta (Rubin 1995, 10-11). Sen aikaperspektiivi ulottuu yli lähietäisyyden (Borg 1993, 299-300).

- on tulevaisuuden kommunikatiivista tekemistä (Rubinin 1995, 10-11) erityisen tulevaisuudenkuvan keskusteluttamisen ja tukemisen (Bell 1997, 111) kautta. Se lisää demokraattista osallistumista tulevaisuuden hahmotteluun ja suunnitteluun (Bell 1997, 111).
- tutkii myös oman alansa tietoteoreettista ja eettistä perustaa (Bell 1997, 111).

Amaran (1981, 25) kiteytystä pidetään peruslähtökohtana tulevaisuudentutkimukselle:

- 1) Tulevaisuus ei ole ennustettavissa.
- 2) Tulevaisuus ei ole ennalta määrätty.
- 3) Tulevaisuuteen voidaan vaikuttaa yksittäisillä valinnoilla.

Näistä peruslähtökohdista hän johtaa tutkijalle kolme roolia :

- 1) Tutkijan on pyrittävä etsimään useita *mahdollisia tulevaisuuksia*.
- 2) Tutkijan tulee selvittää, mitkä ovat eri vaihtoehtojen *toteutumisen todennäköisyydet*.
- 3) Tutkijan on analysoitava *erilaisten tulevaisuuksien haluttavuus* vastaamalla kysymykseen, miten eri vaihtoehdot toteutuessaan vaikuttavat ihmisiin, yhteiskuntiin ja luonnon tasapainoon.

Peruslähtökohdat painottuvat eri tavoin ja eri suhteissa erilaisissa tulevaisuutta koskevissa tutkimustehtävissä. Ensimmäinen lähtökohta herättää kysymyksen, miksi tutkia, jos tulevaisuutta ei kuitenkaan voi ennustaa. Toinen ja kolmas lähtökohta vastaavat kysymykseen: voidaan ennakoida tulevaisuudessa tapahtuvaa kehitystä ja uhkia ja vaikuttaa niiden toteutumistodennäköisyyteen.

Tulevaisuudentutkimuksessa esiintyviä tutkimusotteita ja lähestymistapoja ovat Suomessa jaotelleet mm. Mäenpää (1977a, 32-35), Mannermaa (1993a, 16-29) ja Seppälä (1985, 60-70, 89). Erilaisista tulevaisuudentutkimuksen ajattelutavoista tämän erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvia kuvaavan tutkimuksen taustalla on lähinnä tulevaisuuteen vaikuttamisen mahdollisuus. Mäenpään erittelyn dialektinen lähestymistapa *erilaisine tulevaisuuden tulkintoineen* ja Mannermaan erittelyn humanistinen suuntaus *ilmiön subjektiivisuuden korostuksineen* sekä emansipatorinen tiedonintressi *tulevaisuustietoisuuden herättämisen* muodossa ja Hukkisen (1993, 182) fenomenologinen lähestymistapa, *tiedonintressinään ihmisten erilaiset tulevaisuuden mallit, jotka ovat jo olemassa empiirisenä tutkimusaineistona* sekä teemahaastattelun käyttö yhtenä aineistonkeruumenetelmänä ovat muodostamassa tämän tutkimuksen tulevaisuudentutkimuksellista viitekehystä.

Erilaisia tulevaisuudentutkimuksen menetelmiä ja niiden jaotteluja ovat puolestaan koonneet mm. Vapaavuori (1993) ja Mäenpää (1977b). Näiden menetelmien joukosta tämän tutkimuksen menetelmäpaletin osat voidaan sijoittaa asiantuntijatietoon perustuviin menetelmiin sekä osin myös

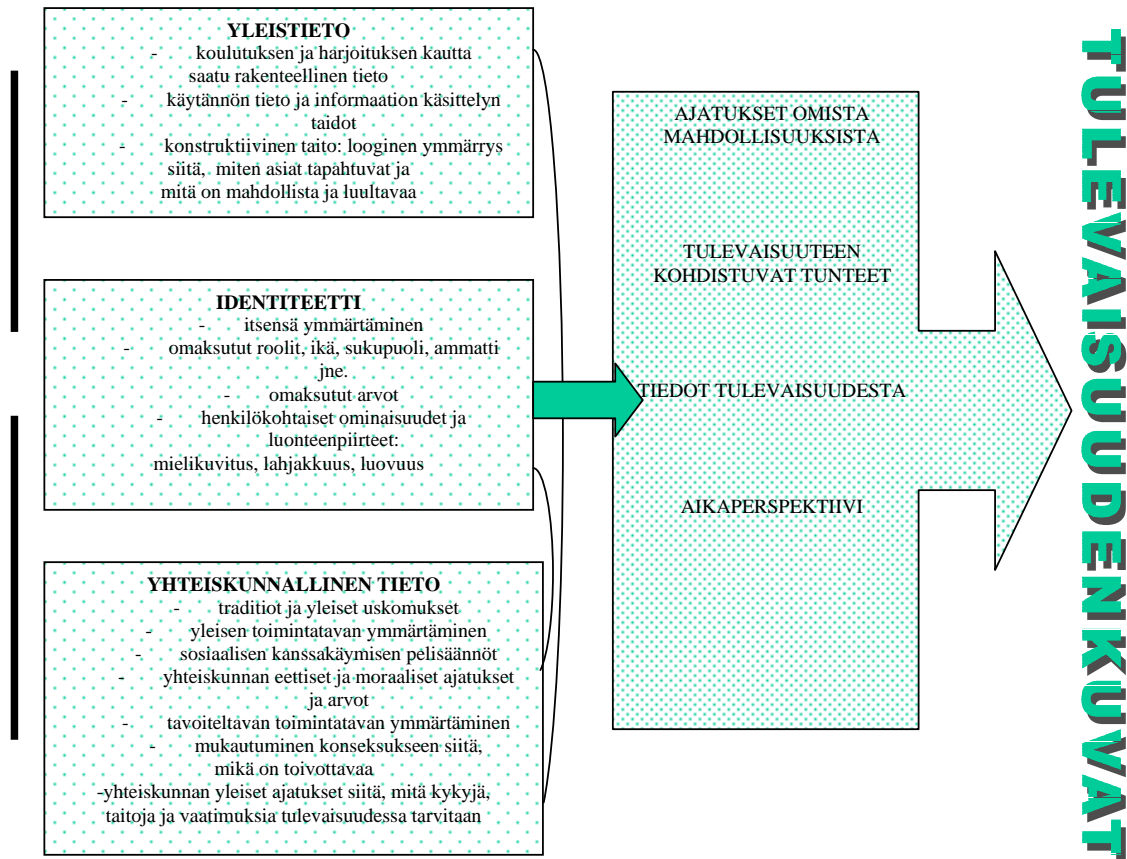
kommunikatiiviseen tulevaisuudenhahmotteluun perustuviin menetelmiin. Tutkimuksen kohteena ei kuitenkaan ollut varsinaisesti tulevaisuus vaan nuorten tulevaisuudenkuvat.

## 2.2 Tulevaisuudenkuva

Ihminen luo tietoisesti tai tiedostamattaan mieleensä kuvan tulevaisuudesta hahmottaakseen todellisuutta ja hallitakseen ympäristöään. Tulevaisuudenkuva on joustava, muuttuva ja yksilöllinen. Se vaikuttaa nykyhetken toimintaamme muokkaamalla käsitystämme tulevaisuudesta. (Rubin 2002b, 795; Hirsjärvi & Remes 1983, 5). Tulevaisuudenkuva toimii apuna tulevaisuuden ennakoinnissa ja ohjaa valintoja nykyisyydessä (Mikkonen 2000, 63). Tulevaisuudenkuvia voidaan luokitella monella tavalla. Ne voivat olla visioita mahdollisesta, todennäköisestä tai toivottavasta tulevaisuudesta. Ne voivat koskea ympäristöä paikallisesti, kansallisesti tai maailmanlaajuisesti. Niiden ajallinen ulottuvuus voi vaihdella lähitulevaisuudesta pitkän aikavälin tulevaisuusvisioihin. (Mikkonen 1998, 283).

Bjerstedt esittää (1986, 23-24) tulevaisuudenkuvan tilanteen ja asiayhteyden mukaan varioituviksi yksilöllisiksi muuttujiksi tiheyttä, laajuutta, arvolatausta, aika- ja paikkaulottuvuutta, omien vaikutusmahdollisuuksien kokemista, tulevaisuusorientoitunutta minäkuva. Myöhemmin Bjerstedt (1992, 230-233) on lisännyt tulevaisuudenkuvan ulottuvuuksiin tunneperäisen latauksen, joka voi olla positiivinen, negatiivinen tai neutraali eri asiayhteyksissä.

Kognitiivinen kehitys ja aikaulottuvuuksien hahmottaminen antavat pohjan tulevaisuudenkuvan muodostumiselle (Mikkonen 2000, 63). Se muodostuu tiedon, uskomusten, pelkojen ja toiveiden sekoituksesta ja ohjaa päätöksentekoa ja valintoja (Rubin 2002b, 796). Tulevaisuudenkuva kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja kulttuurin kanssa. Se on sosiaalisesti välittyvä prosessi, joka ohjaa nuoren elämänsuunnittelua. Tulevaisuudenkuvien ainekset nuoret saavat kotoa, koulusta ja median välityksellä. Tästä johtuen saman kulttuurin sisällä tapa hahmottaa maailmaa ei voi olla kovin erilainen. (Nurmi & Nuutinen 1987, 7). Tulevaisuudenkuvan muodostumiseen vaikuttaa myös yksilön oma kokemus ja elämänhistoria, jotka tuottavat tietoa tulevaisuuden valintatilanteiden pohjaksi. Tältä pohjalta tulevaisuudenkuvien tutkiminen on tärkeää myös nuorten motivaation, käyttäytymisen ja valintojen syiden selvittämiseksi. (Rubin 2002a, 30). Tulevaisuudenkuvat voivat parhaimmillaan tarjota keinoja nykyhetken haasteisiin vastaamiseen ja pahimmillaan heikentää toimijan kykyä vaikuttaa omaan elämäänsä ja lisätä siten syrjäytymistä. (Rubin 2002b, 792).



KUVIO 1. Henkilökohtaisen tulevaisuudenkuvan muodostuminen. (Rubin & Linturi 2001, 271)

Suomalaisissa tutkimuksissa tulevaisuudenkuvien muodostumisen taustatekijöistä nuorten itsensä mielestä on saatu esiin kodin ja kavereiden merkitys tiedon antajina (Malmberg 1998, 61). Myös television merkitys on nähty suurimpana tiedostusvälineistä. Viihde tarjoaa kuitenkin vähemmän kriittiselle kuluttajalle tulevaisuuden fantasioita, joissa ihanneminä seikkailee (Kemppainen 1994, 29). Malmberg (1998,1) näkeekin epävirallisen kasvatuksen (sosialisaatio, kulttuurin vaikutus) suurempana vaikuttajana kuin opetuksen.

Nováky, Hideg ja Kappéter ovat (1994, 769) nähneet positiivisen tulevaisuus-orientaation merkityksen elämänhallinnalle. Negatiivinen tulevaisuusorientaatio puolestaan voi johtaa vetäytymiseen ja välinpitämättömyyteen. Edellä mainitut pitävät tulevaisuusorientaation rakentumisessa merkittävinä tekijöinä biologisia, psykologisia ja sosiaalisia tekijöitä. Yksilöllä tulee olla käsitys siitä, millainen on hänen kannaltaan hyvä maailma, muuten hänen toiminnalleen ei ole olemassa suuntaa. Hyvien päätösten tekeminen edellyttää selkeää päämäärätietoa, riittävää tilannetietoa ympäristöstä ja tulevaisuudesta sekä tietoa käytettävissä olevista voimavaroista ja kyvyistä toimia (Kemppinen & Malaska 2002, 109). Hirsjärven ja Remeksen (1983, 32-33) mukaan tulevaisuudenkuvia voidaan käyttää myös tarkoituksiin, joissa käytäntöä ohjataan pois todellisia oloja heijastavasta tiedosta ja siihen pohjautuvasta järkipäisestä toiminnasta. Esimerkiksi

vaikeissa oloissa kehitellään tulevaisuudenkuvia, jotka antavat hyvitystä koetulle kurjuudelle. Tulevaisuudenkuvia voidaan käyttää myös tunneväritteeseen ja harhaiseen toimintaan. Voidaan suunnata huomio ongelman aiheuttajasta johonkin ulkopuoliseen syntipukkiin. Tulevaisuuden hahmottamispyrkimykset vaativat ponnistusta ja henkistä aktiivisuutta. Tätä räsitusta välttääkseen ihminen voi turvautua valmiiksi tarjottuihin kuviin ja uskoa sokeasti myytteihin ja pelotteluihin.

### **2.3 Tulevaisuudenkuva ja aikaperspektiivi**

Ihmisen tulevaisuuden hahmottamista määrittävät Rubinin mukaan hänen aikakäsityksensä, koska menneisyys ja tulevaisuus ovat ajan aspekteja. Yksittäiselle ihmiselle aika on subjektiivista. Erilaisten aikakäsitysten joukosta voidaan löytää mm. psykologinen aika, joka on aikaa sellaisena kuin ihminen sen kokee. Ihminen tarvitsee psykologista aikaa selvittääkseen, mikä on mennyttä ja mikä tulevaa. Kokemuksessamme ajalla on looginen suunta, menneestä nykyhetken kautta tulevaan. (Rubin 1995, 24-27). Aikaperspektiivi tarkoittaa ihmisen psykologisen kentän laajuutta; kuinka pitkälle eteen- ja taaksepäin ajassa maailmalla ja omalla elämällämme on todellisuuden tuntua. Aikaperspektiivi vaikuttaa toimintaamme ja se syntyy ja kehittyy sosiaalisen oppimisen välityksellä. (von Wright 1978, 81). Se on jatkuvasti muuttuva, ei välttämättä tietoinen, yksilön menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta koskevien näkökantojen kokonaisuus (Blinnikka 1982, 2). Nurmi (1983a, 2) pitää aikaperspektiiviä käsitteenä, joka kuvaa yksilön tapaa jäsentää aikaa.

Aikaperspektiivin rakenteelliset ominaisuudet ovat Blinnikan (1977, 25-26) ja von Wrightin (1978, 82) mukaan seuraavat:

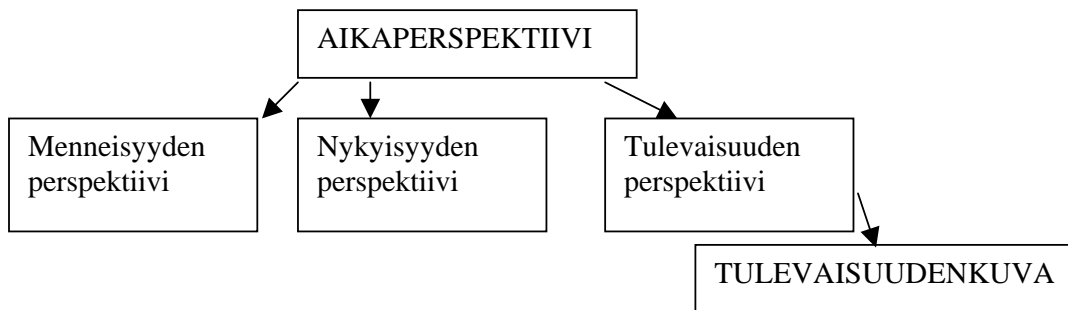
- 1) Suuntautuneisuus. Viittaa siihen, mihin ajalliseen alueeseen suuntaudutaan.
- 2) Ekstensio. Aikaperspektiivin pituus.
- 3) Tiheys. Ilmaisee tietynä ajanjaksona koettujen ja odotettujen tapahtumien määrää.
- 4) Koherenssi. Ilmaisee tapaa, jolla tapahtumat on ajallisesti organisoitu suhteessa toisiinsa eli suunnitelmallisuutta.

Asenne aikaan voi olla optimistinen tai pessimistinen, positiivinen ja negatiivinen, aktiivinen tai passiivinen (Blinnikka 1977, 27).

Tulevaisuuteen suuntautumista on tutkittu vuosikymmeniä. Tutkimuksissa on käsitelty mm. tavoitteiden, suunnitelmien, sisältöjen, ajallisen ekstension ja realismisuuden esiintymistä. (Nurmi 1991b, 1). Tulevaisuuteen suuntautumisen kannalta lapsuus ja nuoruus ovat tärkeitä ajanjaksoja, koska niiden aikana muodostuu tulevaisuuteen suuntautumisen kognitiivinen ja motivationaalinen

perusta. Tulevaisuuteen suuntautumisen perustana olevat aikaa ja seuraantoja koskevat käsitteet näyttäisivät kehittyvän lapsuuden kuluessa siten, että siirryttäessä lapsuudesta nuoruuteen, 10-12-vuotiaana, ne olisivat kutakuinkin kehittyneet (Nurmi 1983a, 33). Blinnikka (1977, 204) toteaa, että tutkimustulosten perusteella aikaperspektiivi on yhteydessä älykkyyteen, kognitiiviseen jäsentämiskykyyn ja korkeaan käsitteelliseen tasoon. Tulevaisuuden perspektiivin luomiseen vaikuttaa lisäksi tulevaisuuden luotettavuus, joka koostuu tulevaisuuteen kohdistuvista tiedoista ja tunteista sekä tulevaisuuden koetusta kontrolloitavuudesta. Tälle pohjalla rakentuu tulevaisuuden perspektiivin sisältö eli tulevaisuudenkuva. (Blinnikka 1982, 3).

Tulevaisuudenkuvat ovat nousseet tutkimuksen kohteiksi, koska ihminen voi vaikuttaa omaan ja yhteiseen tulevaisuuteemme. Millaisena näemme tulevaisuuden ja miten siihen suhtaudumme? Kuviossa 3. olen havainnollistanut tulevaisuudenkuvan yhteyttä aikaperspektiiviin. Aikaperspektiivi jaetaan kolmeen osaan sen mukaan mihin ajanjaksoon kohdistuvasta perspektiivistä puhutaan. Tulevaisuuden perspektiivi on siis kyseessä, kun aikaperspektiivi suuntautuu tulevaisuuteen. Tulevaisuudenkuvasta puhutaan, kun kyseessä on tulevaisuudenperspektiivin sisältö. (vrt. Blinnikka 1982, 2).



KUVIO 2. Tulevaisuudenkuva osana aikaperspektiiviä.

Trommsdorffin (1986, 122) mukaan tulevaisuusorientaatio on yksi aikaperspektiivin aspekti. Ennen kuin tulevaisuusorientaatio muuttuu elämäntilanteeksi ja toiminnaksi, siihen vaikuttavat tulevaisuuden tavoitteiden relevanttisuus, omien kykyjen arviointi, ympäristön tilan arviointi, ongelmanratkaisutaidot, turhautumisensietokyky, toiveiden toteutumisen viivästymisen sieto sekä joustavuus. Myös tilannekohtaiset muuttujat on huomioitava. Trommsdorff kuvaa (1986, 131-132) tulevaisuudenkuvan pessimistisyyden syinä mm. vähäistä sosiaalista hyväksyntää ja onnistumisen kokemuksia, vähäistä henkilökohtaisen vastuun ja itsenäistymisen vaatimusta sekä vähäistä omien kykyjen testaamismahdollisuutta. Hän toteaa myös, että tutkimuksien valossa pessimistisyys johtaa riskiin käyttäytyä yhteiskuntavastaisesti.

Tulevaisuudenkuva on siis tulevaisuudenperspektiivin sisältö. Se vaikuttaa motivaatioomme, valintoihimme ja toimintaamme nykyisyydessä tiedostetusti tai tiedostamatta. Pessimistinen kuva tulevaisuudesta voi johtaa vakaviin ongelmiin oman elämän hallinnassa ja yltiöpositiivinen puolestaan ristiriitaan koetun todellisuuden kanssa. Tulevaisuudenkuvan kehittymiseen vaikuttavat monet seikat sekä yksilön ulkopuolelta että yksilössä itsessään. Voidaan kuitenkin ajatella, että tutkimukseni kohteena olevilla nuorilla tulevaisuudenkuvan muodostuminen on ollut mahdollista sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen että aikakäsitteen kehittymisen osalta.

### **2.3 Tulevaisuudenkuva osana maailmankuvaa**

Maailmankuva on tietyn aikakauden tai yhteisön omaksuma käsitys siitä, miten maailma on syntynyt ja rakentunut, miten luonnontapahtumia voidaan selittää tai ymmärtää ja millainen on oikea elämäntapa (von Wright, 1997, 19). Maailmankuvan muodostuminen perustuu Nurmen (1997a, 59-61) mukaan neuropsykologisilla ja psykofysiologisille, muistitoimintojen taustalla oleville ilmiöille. Sen rakennusaineena ovat ajattelu ja tunteet. Maailmankuva on dynaaminen rakenne, joka sisältää ulkoiseen todellisuuteen liittämämme henkilökohtaiset merkitykset ja sen muodostuminen tapahtuu kulttuurin piirissä. Myös Helve (1997, 141) toteaa, että maailmankuvan muodostaminen perustuu ympäristössä omaksuttuihin olettamuksiin kuten esim. sosiaalistumisen ja enkulturaation kautta saadut arvot, käsitykset oikeasta ja väärästä. Yksilön maailmankuva saattaa pitää sisällään hyvin erilaista alkuperää olevia katsomuksellisia elementtejä, joilla on hyvin selkiytynyt paikkansa ja tehtävänsä yksilön maailmankuvan kokonaisuudessa (Ketola 1997, 27-28).

Jokaisella ihmisellä on oma henkilökohtainen maailmankuvansa, jonka avulla voimme orientoitua kokonaisuuteen ja itseemme kokonaisuuden osana. Tieteellisen maailmankuvan lisäksi se sisältää motiiveja ja emootioita. Maailmankuvan emotionaalinen ydinperusta on oman minän suhde ympäröivään todellisuuteen. Maailmankuva heijastaa ihmisen ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutusta. Sitä muodostaessaan ihminen konstruoi tietoja olemassa olevan tietonsa pohjalta ja tämä konstruointi tapahtuu jossakin tilanteessa ja kontekstissa, joka myös jättää jälkensä tiedon tulkintaan. (Rauste-von Wright 1997, 31-41). Ihmiset saavat tiedotusvälineiden avulla ns. kollektiivista tietoa ja joukkotiedotus tarjoaa yhtenäistä maailmankuvaa. Yksilöllä on toisaalta entistä paremmat mahdollisuudet valita itse omat tietolähteensä. (Helve 1997, 144).

Maailmankuvaan liittyvät arvot eivät ole Helven (1997, 146) mukaan nykymaailmassa enää selkeitä ydinarvoja, vaan arvot kilpailevat keskenään ja ihmiset valitsevat niistä individualististen tarpeiden



mukaisesti omansa. Helve (1997, 157) löytää nuorilta erilaisia arvojärjestelmiä mutta toteaa, että vain harva nuori kuului puhtaasti minkään arvojärjestelmän piiriin. Nuoret eivät sitoneet arvojaan, vaan he valitsivat tilanteen mukaan asenteensa eri arvojärjestelmistä. Sihvola (2000, 190-191) uskoo, että yksilöiden identiteetin taustalla ollut kansallisvaltion rooli on kyseenalaistunut ja koska ihmiset eivät pidä kansallisuutta tai isänmaata tärkeinä identiteettinsä muokkaajina ovat rinnalle nousseet esim. uskonnolliset, elämäntavalliset ja maakunnalliset ryhmät. Myös Mannermaan (1998, 52) mielestä tietoyhteiskunta on vähemmistöjen yhteiskunta. Yksilöt rakentavat identiteettinsä useista rinnakkaisista identiteeteistä ja erilaisten ammatillisten tai elämäntavallisten perusteiden mukaan jakaantuneet ryhmät erikoistuvat ja pienenevät entisestään. Moraalikäsitykset muuttunevat moninaisimmiksi, tulevaisuuden maailmasta tulee rinnakkaisten arvojärjestelmien mosaiikki. Uusitalo (1994, 168) pelkääkin, että monien arvopäämäärien välillä häilyvä yksilö on muuttunut niin monirooliseksi, että hän on vaarassa menettää integriteettinsä ja minätietoisuutensa. Yhteiskunnan monimutkaisessa arvomaailmassa nuoren täytyy itse päättää, mikä on hänelle parasta. Tavoitteiden ja elämäntapojen moninaisuus saattaa luoda epävarmuutta erityisesti, jos päätöksenteon kriteerit ovat hukassa. Nuorten on kuitenkin kohdattava tämä epävarmuus eikä vain oman tulevaisuutensa vaan myös ympäristön tulevaisuuden osalta. (Trommsdorff 1986, 121).

Kun maailmankuvan käsitykset, oletukset ja uskomukset suunnataan tulevaisuuteen, puhutaan Rubinin (1995a) mukaan tulevaisuudenkuvista. Yksilö voi alkaa tarkastella tulevaisuuttaan maailmankuvansa pohjalta, kun aikakäsitys on kehittynyt tasolle, jolla ymmärretään menneisyyden ja tulevaisuuden erot. Tästä alkaa tulevaisuudenkuvan kehittyminen. Se vaatii Mikkosen (2000, 80) mukaan aktiivista tulevaisuusnäkökulman huomioimista eri yhteyksissä, mitä voidaan tulevaisuuskasvatuksella tukea. Nuori tekee ratkaisuja maailmankuvansa pohjalta, joten tulisi tietoisesti kehittää maailmankuvan tulevaisuusulottuvuutta, koska ratkaisut vaikuttavat tulevaisuuteen. Asenne tulevaisuuteen auttaa yksinkertaistamaan ja hahmottamaan nykyisyyttä ja tulevaisuutta (Mikkonen 2000, 75). Se ilmaisee yksilön arvoja ja arvostuksia, joiden tiedostaminen on keskeistä tulevaisuustietoisuuden kannalta.

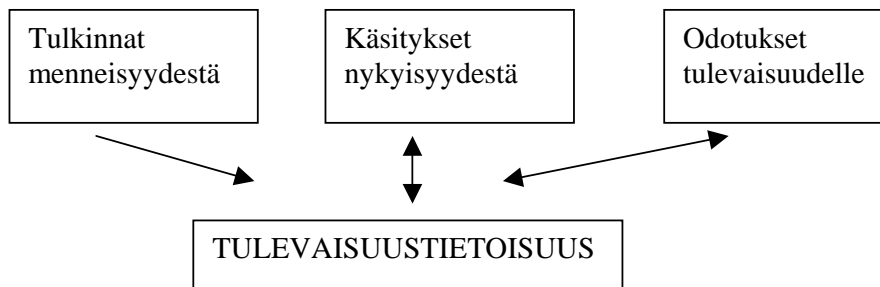
Mikkonen käyttää (2000, 70-71) tulevaisuuskuvan komponenttien jaottelussa maailmankuvan komponenttien jaottelua (Helve 1987, 21-22):

- 1) Toiminnallinen komponentti: suhtautuminen tulevaisuuteen luo pohjan toimille, valinnoille ja päätöksille.
- 2) Kulttuurinen komponentti: vertaisryhmän käsitykset ja ympäröivän kulttuuriin liittyvät käsitykset muokkaavat tulevaisuuskuva.

- 3) Tiedollinen komponentti: on yhteydessä tulevaisuuskuvan sisällön laajuuteen ja monipuolisuuteen. Jos ei ole tietoa, ei ole myös todellista valinnanvapautta.
- 4) Sosiaalinen komponentti: yksilö peilaa omia käsityksiään toisten omiin vuorovaikutuksessa.
- 5) Elämyksellinen komponentti: luo pohjan elämänasenteille ja suhtautumiselle elämään, miten maailma koetaan nyt ja tulevaisuudessa.

## 2.4 Tulevaisuustietoisuus ja tulevaisuusvalmius

Tulevaisuustietoisuus syntyy Rubinin (1995, 3-5) mukaan nykyisyyden tarkastelusta ja erilaisten historiassa vaikuttaneiden tapahtumien keskinäisen vaikutuksen ymmärtämisestä. Tulevaisuustietoisuus on arvorationaalista, toimintamme takana olevien päätösten vaikutuksen tuntemista. Tulevaisuustietoisuuden kehittämistä voidaan pitää osana kommunikatiivista opetusta, koska tulevaisuusajattelu on tapa kommunikoida oman itsemme, yhteiskunnan ja maailman kanssa. Tulevaisuus-tietoisuutta kehittävä opetuksen tarkoituksena on tarjota lapselle kommunikaatiovalmiudet, joiden varassa hän voi elää muuttuvassa yhteiskunnassa ja tehdä valintoja oman elämänsä ohjaamiseksi. Rubin pitää (1995, 1-2) tulevaisuustietoisuuden perustana, tulevaisuusajattelun ydinalueina, aikakäsitystä, murrosta, arvoja ja ihmiskuvaa.



KUVIO 3. Tulevaisuustietoisuuden yhteys aikaperspektiiveihin Mikkosta (2000, 24) mukailleen.

Tulevaisuustietoinen yksilö: 1) on tietoinen tulevaisuudesta osana nykyisyyttä ja hänellä on tietoa tulevaisuudesta ja siihen vaikuttamisen keinoista. 2) ymmärtää omien valintojensa merkityksen tulevaisuudelle ja tiedostaa oman menneisyytensä yhteyden toimintaansa. 3) tiedostaa arvojen merkityksen valintojen ja päätösten taustalla. (Mikkonen 2000, 26; Bjerstedt 1986, 48-49). Tulevaisuustietoisuus vaikuttaa Rubinin (2000b, 16) mukaan henkilön toiminnan tarkoituksellisuuteen. Yksilö pyrkii saavuttamaan toivomiaan tavoitteita ja välttämään haitallisia tapahtumia, harkitsemalla päätöstensä ja toimintansa seurauksia. Erityisen tärkeänä

tulevaisuustietoisuuden osana Bjersted pitää (1982, 5) toiminnallisuutta: tulevaisuuden muovaamista, tulevaisuuden tekemistä. Tulevaisuusvalmius voidaan ymmärtää kyvyksi toimia nykyisyydessä tulevaisuuden hyväksi. Toisaalta tulevaisuusvalmius on tulevaisuuden elämänhallintaa. (Mikkonen 2000, 39).

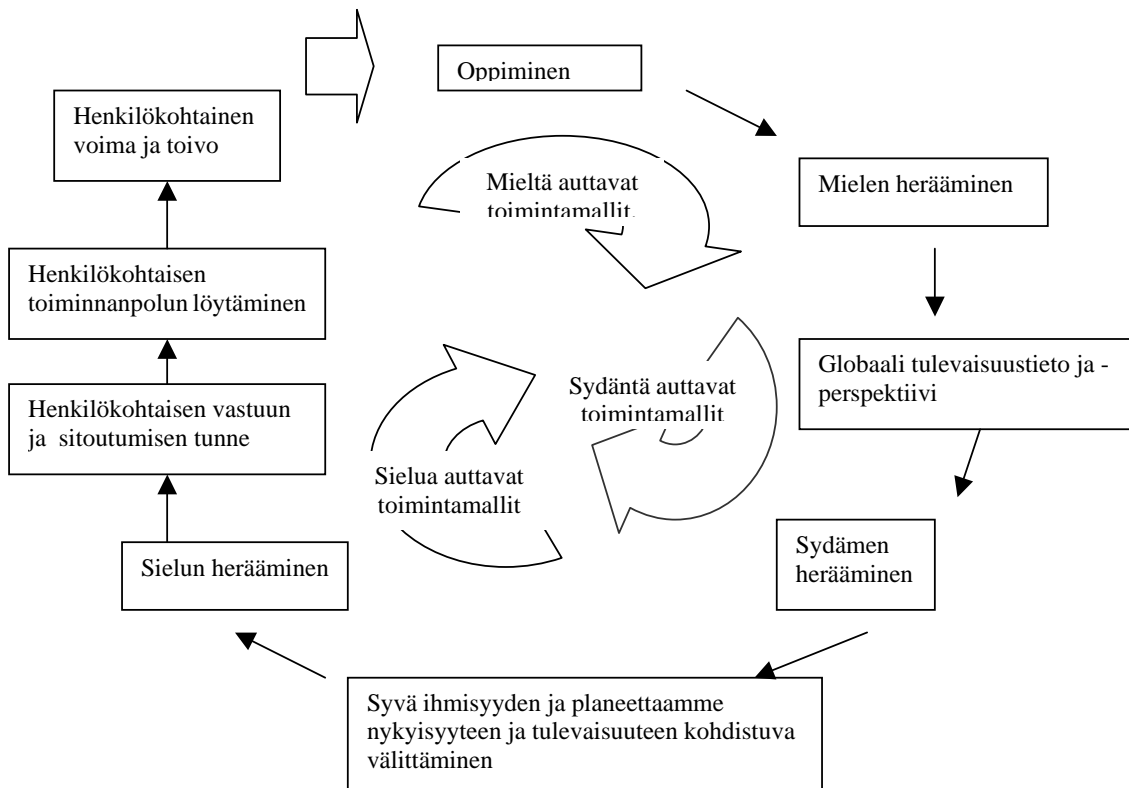
Tulevaisuusajattelu ja tulevaisuustietoisuus liittyvät toisiinsa niin, että tulevaisuustietoisuus vaatii sitä tietoa, mitä tulevaisuusajattelun kautta luodaan. Laadukasta tulevaisuustietoisuutta ei ole ilman tulevaisuusajattelua. Tulevaisuustietoisuus luo kyllä motiivin tulevaisuusajattelulle, mutta koska tulevaisuustietoisuuden lisääntyminen lisää tulevaisuusajattelun taitojen tarvetta, on tulevaisuusajattelun taitoja harjoiteltava samoin kuin muitakin ajattelun taitoja. (Mikkonen 2000, 27). Ihmisen tietoisuus tulevaisuudesta vaikuttaa hänen ratkaisuihinsa ja valintoihinsa. Tämän tietoisuuden kehittämisessä koululla on hyvin suuri merkitys. Jokainen yksittäinen opettaja on tulevaisuudentekijä, tiedosti hän sen tai ei. Opettajan oma aktiivinen tulevaisuusasenne voi edesauttaa oppilaiden tulevaisuusvalmiuden kehittymistä. Tulevaisuuskasvatus sisältää paitsi tulevaisuudessa tarvittavien valmiuksien kehittämisen myös tulevaisuustietoisuuden herättämisen. Oppilaille pitäisi opettaa tiedollisia ja eettisiä valmiuksia ottaa tulevaisuus huomioon tämän päivän päätöksenteossa. (Pitkänen 1994, 48).

Työskenteleminen tulevaisuusvalmiuden edistämiseksi voi tapahtua suorasti (käsitellään tulevaisuuteen liittyviä asioita, joista voidaan tietää jo kehityslinjoja) tai epäsuorasti (kehittämällä valmiuksia, joilla on merkitystä kaiken tyyppisissä tulevaisuuksissa) (Bjerstedt 1988, 4).

Tulevaisuusajattelu saa aineksia myös muiden visioista, siksi Haring (2002, 80) pitää visioiden käsittelyä tärkeänä tapana kehittää tulevaisuusajattelua. Hicksin (1998, 224) mukaan toivo on välttämätön ihmiselle ja toivottavien tulevaisuuksien visioiminen on avain toivoon käytännössä. Visioiminen on myös Jones'n (1998, 234) mukaan tapa ottaa aktiivisempi lähestymistapa muutoksen nopeuteen. Mikkonen tähdentää (1998, 277) sitä, että kouluissa käsitellyt asiat saadaan liitettyä tulevaisuuteen vain lisäämällä tulevaisuustietoisuutta tulevaisuuden käsittelemisen ja tulevaisuuteen tutustumisen kautta.

Rogers (1998, 203-205) pitää globaaliin tulevaisuuteen liittyvää oppimista monimutkaisempana tapahtumana kuin moni uskoo. Siihen sisältyvät niin kognitiiviset, affektiiviset kuin ”sielulliset” aspektit (tässä yhteydessä sielullisella tarkoitetaan yksilön totaalista olemusta), jotka yhdessä toimien saavat oppimista aikaan. Rogers esittää nämä aspektit globaalien tulevaisuuden oppimisen

mallinsa ulkokehällä ja sisemmällä kehällä tavat, joita opiskelija kehittää tullakseen toimeen oppimisensa kanssa.



KUVIO 4. Globaalin tulevaisuuden oppimisen malli. (Rogersia 1998 mukaillen.)

Oppimisen kognitiivisten vaatimusten kanssa toimeen tulemisessa opiskelijat käyttivät auttavana tapana esimerkiksi vastaanottamansa tiedon määrän ja tyyppin tietoista kontrollointia. Emotionaalisen ”vuoristoradan” kanssa toimeen tulemisessa käytettiin apuna samanhenkisten yksilöiden löytämistä ja luonnosta nauttimista ja tietoista emootioiden kontrollointia. Itseä-auttavina tapoina sielullisessa aspektissa opiskelijat käyttivät yhteyden hakemista omaan itseän meditaation, luonnossa kulkemisen kautta sekä positiivisten tulevaisuutta koskevien artikkelien lukemista. Opiskelijat kokivat toiminnan polun löytymisen vapauttavana. Oli toiminta kuinka pientä tahansa tietoisuus yksilön mahdollisuuksista vaikuttaa oli merkittävä. Toiminta johti henkilökohtaisen voiman ja toivon tunteen syntymiseen. (Rogers 1998, 207-210).

Arbol ja Rikkinen (2002, 51) pitävät tulevaisuuskasvatuksen ydinkysymyksenä sitä, miten nuorille kyetään tuomaan esiin tietoa tulevasta neutraalisti ja yksilön henkistä kasvua kunnioittaen, niin että tulevaisuudenusko säilyy. Myös Bjerstedtin (1986, 71) mukaan lisättäessä tietoisuutta

tulevaisuuteen vaikuttavista tekijöistä on huomattava, että pelkkien ratkaisemattomien ongelmien käsittely saattaa johtaa toimimattomuuteen, välinpitämättömyyteen ja pakoreaktioon, voimattomuuden tunteeseen. Tästä syystä erityisesti tulevaisuusvalmiuden toiminnallista osa-aluetta ja toimintahalukkuutta tulisi korostaa käsittelemällä tapauksia, joissa ihminen on valinnoillaan ja toiminnallaan saanut aikaan merkittäviä positiivisia parannuksia.

Tulevaisuutta koskevan tiedon puuttuessa jätämme päätökset ”jonkun muun” tehtäväksi ja näin me toteutamme tulevaisuuden, jota joku muu on halunnut. Usein myös tulevaisuutta koskevat pohdintamme kohdistuvat vain henkilökohtaiseen tulevaisuuteen ja vähemmän yhteiskunnalliseen tai globaaliin tulevaisuuteen. Hicks (1994a, 9-10) näkeekin tulevaisuuskasvatuksen tavoitteena antaa eväitä ajatella tulevaisuutta myös laajemmin ja syvällisemmin sekä auttaa havaitsemaan, että oma ja muiden toimiminen ja toimimatta oleminen vaikuttavat yhteiseen tulevaisuuteen.

## **2.5 Miten tulevaisuudenkuvasta saadaan tietoa**

Tulevaisuudenkuvatutkimus on osa tulevaisuudentutkimusta. Sneek (1993a, 37-47) toteaaakin, että tulevaisuudentutkimuksen tukea tulee tarvitsemaan perinteisesti sen tehtäväksi miellettyjen yhteiskunnallisten ja globaalien suunnitelmien lisäksi myös tavallisen ihmisen kyky hallita tulevaisuuttaan. Tulevaisuudentutkimuksen menetelmistä tulevaisuudenkuva liittyy asiantuntijatietoon perustuviin menetelmiin. Näitä menetelmiä Mäenpää (1977b, 107-109) kutsuu myös intuitiivisiksi menetelmiksi, joissa yhdistetään eri asiantuntijoiden tiedot luotettavamman kokonaiskuvan saamiseksi (mm. Delfoi-tekniikka Kuusi 1993, 133-139 sekä teemahaastattelu Hukkinen 1993, 181-186).

Tulevaisuuteen suhtautuminen yksilöllisenä ilmiönä vaihtelee Mikkosen (2000, 73) mukaan kuitenkin enemmän kuin yhteiskunnallinen suhtautuminen. Tulevaisuudenkuvien tutkimus voidaankin erottaa myös omaksi tulevaisuudentutkimuksen alalajiksi. Tulevaisuudenkuvien eroja on tutkittu ajallisesti (kuinka kauas?), paikallisesti (kuinka laajasti maantieteellisesti?) sekä optimistisuus – pessimistisyys-jatkumolla.

Tulevaisuutta koskevien käsitysten kartoituksessa von Wright (1978, 81) erottaa kolme pääalaa:

- 1) Aikaprospektiivitutkimus.
- 2) Tulevaisuuteen involvoitumisen tutkimus.
- 3) Tulevaisuudenkuva-tutkimus.

Tulevaisuuteen involvoitumisen tutkimus käsittelee sitä, mitä tulevaisuuden näkymiä koetaan emotionaalisesti tärkeinä eli mihin involvoidutaan. Yleensä involvoitumista tapahtuu eniten ajallisesti lähellä olevien tapahtumien yhteydessä. (von Wright 1978, 85). Aikaperspektiivitutkimus eroaa ajan havaitsemiseen liittyvistä tutkimuksista siinä, että se keskittyy suhteellisen pitkien ajanjaksojen mieltämiseen, kun taas ajanhavainnon tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita melko lyhyiden ajanjaksojen arvioinnista. (Nurmi 1982, 305).

Aikaperspektiiviä ja tulevaisuudenkuvia on tutkittu samoin menetelmin. Nurmi (1982, 306-307) jaottelee aikaperspektiivitutkimuksen menetelmiä seuraavasti:

- 1) *Projektiiviset aikaperspektiivimittarit*. Koehenkilö tuottaa kertomuksen tietyn informaation perusteella (kuva, lause ym.). Ekstensiota mitataan koehenkilön kuvaamana toiminta-aikana, suuntautuneisuutta eri ajanjaksoja koskevien osuuksien prosentuaalisena osuutena, tiheyttä tapahtumien määränä ja koherenssia kertomuksen organisoituneisuutena.
- 2) *Persoonallisen tulevaisuuden ennakointi*. Koehenkilö tuottaa joko tulevaisuutta koskevia pelkoja ja toiveita tai ennakoi tulevia tapahtumia.
- 3) *Ihmisen tietoisuussisältöjen mittarit*. Koehenkilö kuvaa tapahtumia, jotka olivat juuri ennen koetta tai kokeen tapahtumishetkellä mielessä.
- 4) *Graafiset tai abstraktit aikaperspektiivimittarit*. Tämä luokka sisältää monia menetelmiä. Esimerkiksi koehenkilö piirtää menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta kuvaavat ympyrät, joiden suhteita tarkastellaan.
- 5) *Asennemittarit*. Koehenkilö ilmoittaa kantansa tulevaisuutta koskeviin väitteisiin.

Tässä tutkimuksessa käytetään sekä persoonallisen tulevaisuuden ennakointiin että tulevaisuuteen involvoitumiseen liittyviä menetelmiä. Nuoret sekä kuvaavat ja ennakoivat tulevaisuutta että tuovat esiin kiinnostavimmat asiat tulevaisuudessa. Lisäksi nuorten tulevaisuudenkuvan aktiivisuutta ja tulevaisuudenperspektiivin pituutta tutkitaan eri menetelmien kautta.

### 3. TULEVAISUUTEEN SUUNTAUTUMINEN NUORUUSIÄSSÄ

#### 3.1 Nuoruusiän kehitystehtävät

Lewinson & al. (1979, 3) kuvailevat ihmisen elämän 20 ensimmäistä vuotta keskeneräisen, toisista riippuvaisen lapsen kasvamiseksi monimutkaiseksi biologiseksi, psykologiseksi ja sosiaaliseksi kokonaisuudeksi, itsenäiseksi, vastuuntuntoiseksi aikuiseksi. Yleisesti on hyväksyttyä, että ihmisen elämä kulkee tiettyjen yleisten kehitysvaiheiden läpi, samalla kuitenkin on huomioitava jokaisen yksilön oma erityinen elämänsä. Elämänkehässä erotetaan kaksi nuoruuteen liittyvää vaihetta, jotka vaihtuvat osin limittäin: lapsuus ja nuoruus (0-22v.) sekä varhaisaikuisuus (17-45v) (Lewinson & al. 1979, 18). Näiden vaiheiden välille sijoittuu siirtymisjakso. Jokaisen stabiilin vaiheen tarkoitus on elämänrakenteen luominen, avainpäätösten tekeminen ja tavoitteiden asettelu. Siirtymävaiheessa edellinen elämänrakenne murtuu ja luo mahdollisuuden uuden syntymiselle. (Lewinson 1979, 49). Lapsuuden ja nuoruuden välissä siirtymänä on murrosikä noin 12-13-vuotiaana. Varhaisaikuisuuteen siirtymisen vaihe 17-22-vuotiaana on huomattavan tärkeä myöhempien elämänvaiheiden kannalta. Sen aikana tehtyjen valintojen kautta nuori muodostaa oman jäsenyytensä aikuisten maailmassa. Tämä aikuisuutta edeltävä neljännes elämästä on erityisen kasvun kausi. (Lewinson & al 1979, 18-21). Yksilön elämänrakenteessa on vain yksi tai kaksi, joskus harvoin kolme, pääkomponenttia. Useimmiten niitä ovat ammatti, perhe, ystävyys-suhteet, kansallisuus, uskonto tai vapaa-aika (Lewinsonin & al. 1979, 44). Elämänrakenne muodostuu Lewinsonin & al. (1979, 47-48) mukaan maailman ja oman itsen yhdistävästä mallista. Yhteiskunnan rakenne heijastuu yksilöön, josta kuitenkin näkyy myös ainutlaatuinen oma itse ja olosuhteet.

Piaget ja Inhelder (1977, 126-128) pitävät nuoruuden olennaisena piirteenä konkreettisuudesta ja välittömästä nykyisyydestä vapautumista ja tulevaisuuteen suuntautuvien intressien heräämistä, joiden välttämättömänä edellytyksenä on ajattelussa tapahtuva muutos. Varhaisnuoruuden suurena ajatteluun liittyvänä muutoksena on se, että yksilö alkaa kyetä tekemään johtopäätöksiä asioista, jotka vain saattavat olla tosia; alkaa hypoteettis-deduktiivisen eli muodollisen ajattelun vaihe. Ajattelun muutos konkreettisesta muodolliseen näkyy Piaget'n ja Inhelderin (1977, 143) mukaan myös affektiivisessä ajattelussa, myös arvojen maailma voi pysyä konkreettisena tai avautua kaikille ihmisten välisille ja sosiaalisille mahdollisuuksille. Nuoruusikä on astumista aikuisten maailmaan, johon valmistaudutaan ennakoimalla, uusien, muodollisen ajattelun välineiden avulla.

Piaget ja Inhelder (1977, 145) toteavat, että varhaisnuoruudessa alkaa ideoiden luominen ja tulevaisuuden suunnitelmiin liittyvien arvojen muodostaminen.

Nuorten tavoitteet ja suunnitelmat heijastavat nuorten tyypillisiä kehitystehtäviä. Kiinnostus koulutukseen lisääntyy varhaisnuoruudessa ja kiinnostus ammattiin ja perheeseen toisen vuosikymmenen loppupuolella (Nurmi 1991a, 168). Nuoruusikää koskevat kehitystehtävät sisältävät Pulkkisen (1997, 29) mukaan sen, että suhteet vastakkaiseen sukupuoleen kehittyvät, emotionaalinen riippuvuus vanhemmista vähenee, valmistautuminen työelämään ja avioliittoa varten alkaa ja yhteiskunnallista vastuuta ottava käyttäytyminen muotoutuu. Yksilöiden kehityspoluissa voitiin pitkässä seurantatutkimuksessa havaita tilastollisuutta aina 20-vuotiaiksi asti, mutta sen jälkeen elämänolot muuttuivat niin monimuotoisiksi, että tämän tapainen kuvaus olisi liian yksinkertaistavaa. (Pulkinen 1997, 36).

Aikuisuutta määrittävien tapahtumien ajoitus ja keskinäinen järjestys voivat saada Nummenmaan (1996, 3) mukaan hyvin erilaisia ilmentymiä johtuen mm. taloudellisen laman rajoittavasta vaikutuksesta työelämään sijoittumiselle. Yhteiskunnan rakenteelliset muutokset kohdistuvat erityisesti nuoriin, jotka yrittävät löytää paikkaansa kansalaisina poliittisten, taloudellisten ja sosiaalisten ongelmien yhteiskunnassa (Nummenmaa 1996, 105). Esimerkiksi nuorten kotoa poismuuttamisen ikä on muuttunut huomattavasti sukupolvien kuluessa. Vielä 1960-luvulla 18-22-vuotiaista runsaat 40% oli jo muuttanut pois vanhempien kotoa, kun 1980 ja 1990 lukujen taitteessa kyseinen ikä oli tyypillisin muuttoikä. Alle 18-vuotiaana kotoa pois muuttaa nykyään alle 10%. (Sauli 1991, 158-160). Muutosta näkyy myös opiskeluaikojen pidentymisessä 1980-luvulla, osittain opiskelujen aikaisen työssäkäynnin takia. Kotoa pois muuttamisen hidastajina Sauli (1991, 162) mainitsee opiskelun, työttömyyden ja avustavana perheenjäsenenä toimimisen. Tämä kehitys on vaikuttanut yhtenä syynä siihen, että nuoruuden ja aikuisuuden välisen rajan yksiselitteisyys on hävinnyt. Hoikkala (1993, 56) toteaa, että toisaalta nuoret vedetään aikuisuuteen liian aikaisin ja toisaalta heidät pidetään sen ulkopuolella liian kauan. Aikuistumaan pääsee vain riittävän sosiaalisen, kulttuurisen ja rahallisen pääoman turvin ja nuorten aikuistumisen etenemisessä on havaittavissa pullonkauloja.

### **3.2 Tulevaisuuteen suuntautumisen prosessi**

Miten tulevaisuutta suunnitellaan? Nykyään ihmisillä on Roosin ja Hoikkalan (1998, 8) mukaan enemmän kuin aiemmin mahdollisuuksia omaa elämäänsä koskeviin periaateratkaisuihin eli elämänpolitiikkaan. Ihmiset voivat entistä enemmän harkita, tuliko tehtyä virhe ja mitä sille pitäisi



tehdä. Kuitenkin Roos ja Hoikkala (1998, 13) toteavat, että samalla kun yksilö voi tuntea oman elämönhallinnan lisääntyneen, on koko yhteiskunnan osalta riskien hallittavuus vähentynyt.

Allardt'n mukaan (1998, 45) monet sosiaalipsykologiset tutkimukset ovat osoittaneet, että ihmiset, jotka eivät pysty muodostamaan selkeää kuvaa itsestään, kyvyistään ja ryhmätunnuksistaan, ovat suurissa vaikeuksissa, jotka saattavat näkyä aggressiivisuutena tai suurena passiivisuutena. Hoikkala toteaa (1998a, 154), että nykyihmistä vaivaa tietoisuus mahdollisuudesta tehdä asioita toisin. Elämä irtoaa sosiaalisista yhteyksistään näennäisesti, koska omien valintojen oikeutus on luotava itse ja yksin. Nuorison nykyinen tila kertoo myös mahdollisuuksien ulottuvuuden painostavuudesta, kun valitsemisesta tulee pakko. Esimerkkinä Hoikkala ottaa esiin koulun, jossa entistä enemmän vaaditaan itsenäistä vastuunottoa muun muassa valinnaisten aineiden kohdalla. Väärät valinnat muokkaavat oppilaan tulevaisuutta. Valintojen vaikeutta korostaa elämän ennustettavuuden vaikeutuminen. Hyväkään koulutus ei välttämättä paranna nuorten asemaa esimerkiksi vanhempiin nähden. (Hoikkala 1998a, 163-164). Massa toteaa (1998, 198), että epävarmuus saattaa olla myös hyvä henkinen maaperä kulttuurin uudistamiselle. Yksilöllisyydestä ja riskiajattelusta kasvaa uusia yhteiskunnan kehittämideoita. Arkielämän muutosvalmius kasvaa prosessissa, jossa riskien pelko ja itsestä kiinnostuminen johtavat ”elämän- ja kuolemanpolitiikkaan”.

Tulevaisuuteen orientoituneisuutta voidaan kuvata kolmen prosessin, motivaation, suunnittelun ja arvioinnin kautta. Yksilö pohdiskelee motiivejaan ja arvojaan sekä tulevaisuuden odotuksia. Sen jälkeen hän ratkaisee, miten odotuksia voi toteuttaa eli suunnittelee. Lopulta tavoitteiden ja suunnitelmien toteutettavuutta arvioidaan tulevaisuuteen liittyvien tunnelatausten pohjalta. (Nurmi 1991b, 2-5, Nurmi 1989a, 14). Ihmisen käsiteltävänä oleva kehitystehtävä tai seuraava elämänvaihe luovat kontekstin, jossa tulevaisuuteen liittyvät toiveet ja tavoitteet syntyvät (Nurmi 1991b, 13). Pohjan tulevaisuusorientaation syntymiselle luovat elämänkulun ennakoimiseen liittyvät tiedot ja henkilön toiminnan konteksti tulevaisuudessa. Toisaalta yksilö oppii tavan selviytyä tulevaisuuden tehtävistään nykyisyydessä. (Nurmi 1989a, 17) Tulevaisuuteen suuntautumisen optimistisuus ja sen muutokset sekä suuntautumisen ajallinen laajuus vaihtelevat nuoruuden aikana sekä iän, sukupuolen ja perhevuorovaikutuksen mukaan tutkittuina (Nurmi 1991a). Myös tulevaisuutta koskeva tieto ja suunnittelu lisääntyvät iän myötä. Yksilölliset vaihtelut olivat Nurmen tutkimuksessa kuitenkin suuria.

Yksilön maailmankuva sisältää tietoja ympäristön toimintamahdollisuuksista. Esimerkiksi tieto erilaisista koulutusmahdollisuuksista vaikuttaa yksilön tulevaisuudensuunnitelmiin. Toisaalta myös maailmankuvaan liittyvä henkilökohtaisen merkityksen antaminen erilaisille yhteiskunnan odottamille tehtäville sekä asioiden suhteuttaminen minäkäsitykseen liittyy esim. edellä mainittuihin tulevaisuudensuunnitelmiin. Yksilön kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista on myös merkittävässä asemassa, kun tarkastellaan henkilön aktiivisuutta oman elämän ohjaamisessa. Toisaalta tehdyt valinnat ja niiden pohjalta saatu palaute omista kyvyistä muokkaavat maailmankuvaa. Nurmen mukaan (1997b, 68) voidaankin puhua ”kasaantuvista kehistä” joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Myös Mansur (1996, 128) toteaa, että yksilön tunne maailman kontrolloitavuudesta vaikuttaa hänen psyykkiseen tilaansa ja tehokkaaseen psyykkiseen toimintaansa. Vähäinen kontrolloitavuuden tunne saattaa johtaa avuttomuuteen.

Uusista haasteista selviytyäkseen nuoren on kiinnostuttava ikäkaudelle ominaisista kehitystehtävistä, ratkaistava ongelmia onnistuneesti ja sitouduttava aikuisuuteen tähtääviin käyttäytymismalleihin. Tästä kokonaisuudesta Nurmi (1996, 14) käyttää nimitystä itsen ohjaus prosessi. Toisena tulevaisuuden ohjauksen osiona Nurmi mainitsee itsen määrittelemisen prosessin, jossa nuoren on muodostettava käsitys itsestään sekä asenne itseään kohtaan. Useimmiten prosessit johtavat positiiviseen socialisaatioon. Jos tulokset ovat negatiivisia, voi kehitys Nurmen mukaan johtaa syrjäytymiseen sekä koulutuksesta, työelämästä että ihmissuhteista. Edellisestä johtopäätöksenä Nurmi (1996, 20) toteaa, että nuorten hyvinvoinnin kannalta avainasemassa ovat henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen, toimivien strategioiden luominen ja mahdollisen näistä saadun negatiivisen palautteen kestäminen.

Toimintastrategian luomisen taustalla vaikuttaa ihmisen tapa käsitellä aikaisempia tapahtumia. Eksternaaliseksi kausaalitribuutioksi kutsutaan tapaa hakea selitystä toisista ihmisistä tai tilanteesta. Omaan yritykseen, kyvykkyyteen tai asennoitumiseen viittaamista kutsutaan internaaliseksi kausaalitribuutioksi. Kielteisen palautteen hyväksymistä auttaa suurimmalle osalle ihmisistä tyypillinen erhe: onnistumistilanteissa korostuvat internaaliset selitykset ja epäonnistumisissa eksternaaliset. Strategian valinnassa on suuri merkitys yksilön minäkuvalla ja itsetunnolla. Kielteinen minäkuva ja epäusko omiin vaikutusmahdollisuuksiin ohjaa passiivisuuteen ja tehtävään liittymättömään toimintaan. (Nurmi, Eronen & Salmela-Aro 1995, 106). Tietynlaisen strategian valinta näyttää johtavan seurauksiin, jotka vahvistavat saman strategian käyttöä myöhemmässä tilanteessa. Tätä kehitystä voidaan kuvata joko myönteisenä syklinä tai kielteisenä noidankehänä, joka vahvistaa itseään tilanteesta toiseen. (Nurmi, Eronen & Salmela-Aro 1995, 114;

ks. myös Rönkä 1997, 160-161). Pohjaa nuorten oman elämän hallinnalle ja yhteiskuntaan kiinnittymiselle toivotaan voitavan luoda mallilla, jossa nuorten epämielekkäitä strategioita pyritään muuttamaan antamalla nuorille mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin, rohkaisemalla heitä oman elämän suunnitteluun, haastamalla heitä strategioiden pohdintaan ja tarjoamalla heille apua elämän järjestämisessä. (Nurmi, Eronen & Salmela-Aro 1995, 115). Salmela-Aro korostaisi sitä, että ohjauksessa olisi konkretisoitava tavoitteita käsiteltäviksi osatavoitteiksi ja suunnattava nuoria realistisuuteen tavoitteiden asettelussa. (Salmela-Aro 1992, 336).

Syrjäytymisen syistä Nurmi & co (1992) mainitsevat työelämän vaatimustason nousun, taloudelliset suhdanteet, vanhempien syrjäytymisen sekä oppimisvaikeudet. Yhtenä mahdollisuutena he pitävät myös opittuja ajattelu- ja arviointitapoja, joita on kuvattu edellä. Nurmi & co käyttävät myös termejä opittu avuttomuus ja itseä vahingoittava strategia niistä toimintatavoista jotka altistavat epäonnistumiseen. Alhainen tai vaihteleva itsetunto ohjaa tehottomien strategioiden käyttöön haasteisiin tai epäonnistumisen uhkiin vastaamisessa. ”Opitun avuttomuuden” strategia kuvaa passiivisuutta ja vetäytymistä. Tyypillistä on, että henkilö kokee epäonnistumisen johtuvan aina itsestään, eikä käytä minää tukevaa atribuutioerhettä epäonnistumistilanteissa. ”Itseä vahingoittavaa strategiaa” käyttävä henkilö pelkää, heikosta itsetunnosta johtuen, epäonnistumista niin, että jo ennen tehtävää hän suunnittelee selitystä epäonnistumiselle, joka taas lisää epäonnistumisen todennäköisyyttä. Pahinta mahdollista toimintamallia Nurmi & co (1992) kuvaavat nimellä ”epäonnistumisansa”. Tällöin henkilö, jolla on heikko itsetunto, keskittyy tehtävän sijaan siihen liittymättömään toimintaan, mutta ei käytä tätä myöhemmin epäonnistumisen syynä, vaan syyttää omaa kyvyttömyyttään. Nurmi & co (1992) totesivat tutkimuksissaan, että syrjäytymisvaarassa olevilla nuorilla tavoitteet liittyivät vapaa-aikaan enemmän kuin koulutukseen, tavoitteiden toteutumiseen uskottiin vähemmän kuin kontrolliryhmässä eikä omiin vaikutusmahdollisuuksiin uskottu. Kun koulutus on yksi keino itsenäistyä ja näin yksi aikuistumiseen liittyvä kehitystehtävä, voidaan ajatella syrjäytymisvaarassa olevien nuorten vähäisen kiinnostuneisuuden koulutukseen olevan uhka aikuistumistehtävän onnistumiselle. Tyypillistä näille nuorille oli myös tutkimuksessa esiin tullut alhainen itsetunto, epäonnistumisen ennakointi, keskittyminen tehtävään kuulumattomaan toimintaan ja minää tukevan atribuutioerheen puuttuminen. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten toimintastrategiaa voidaan kuvata ”epäonnistumisansana”. Voidaan puhua noidankehästä, joka uusintaa itsensä tilanteesta toiseen.

Muutoksen kokeminen myönteisenä ja muutoshalu ovat toimintakyvyn edellytyksiä. Nuori siirtyy erilaisista instituutioista toisiin sekä psykososiaalisista ympäristöistä toisiin nuoruuden aikana. Jos

institutionaaliset siirtymät vahvistuvat, vahvistuu Rubinin ja Pirin (1998, 84) mukaan myös syrjäytyminen, koska sosiaalinen yhteisö ei ole enää tukena. Nuoren tulevaisuudenuskoon ja sitä kautta maailmaan liittymiseen ja toimintakyvyn säilyttämiseen vaikuttavat merkittävästi lähi-ihmissuhteiden toimivuus ja kontaktit. Myös aikaperspektiivin lyhyys, pitkän aikavälin ajattelun puute lisää Rubinin ja Pirin (1998,84) mukaan syrjäytymisriskiä. Nuori voi hakea selitysmallia elämäntavalleen vain menneisyydestä ja ikään kuin jäädä kiinni epäonnistumisiin

Nuoren selviytyminen nykyhetken epävarmuudesta vaatii Rubinin (2002a, 28) mukaan tietoa ja joustavuutta tulevaisuuteen liittyvissä odotuksissa. Hänen tulee kyetä asettamaan asioita tärkeysjärjestykseen ja pitämään yllä samalla sekä optimistista että realistista kuvaa tulevaisuudesta. Ohjatun harjoittelun kautta olisi Mikkosen (2000, 221) mukaan mahdollista luoda malleja muutosten ja vastoinkäymistenkin varalle esim. oppilaanohjauksen yhteydessä, jossa tulevaisuusorientaatio on erityisen vahvasti esillä.

Tutkimukseni kohderyhmänä olevat erityisoppilaat ovat erityisesti tämän ohjauksen tarpeessa. Erilaiset tuen tarpeet opiskelun sekä työssäolon aikana ja jopa esteet tietyissä ammateissa toimimiseksi on tärkeä tuoda oppilaille esiin niin, että nuori voi tehdä suunnitelmiaan realistiselta pohjalta eikä vältettävissä olevia itsetunnon romahduksia jouduta kokemaan. Erityisoppilaiden joukosta suurimman ohjauksen tarpeessa lienevät ne nuoret, jotka pyrkivät ammattiopintoihin yleislinjoille, joiden mahdollisuudet huomioida oppilaiden erityistarpeet vaihtelevat huomattavasti. Erityisoppilaiden tulevaisuuden suunnittelussa tulee myös huomata se, että epäonnistumisansoja on mahdollisesti jo kehittynyt, eivätkä toiminnan suunnittelun ja arvioinnin strategiat ole välttämättä ollenkaan nuorta eteenpäin vieviä.

### **3.3 Ajattelun ja aikaa koskevan tietoisuuden kehittyminen nuoruudessa**

Lapsuuden keskivaiheessa, noin kuudesta vuodesta nuoruuden alkuun, tapahtuu aivojen kehityksessä suuria muutoksia. Aivojen takaosien assosiaatioalueiden ja etuosan kehitys on kognitiivisten toimintojen kannalta tärkeintä. Oman toiminnan suunnittelulle ja säätelylle erityisen merkityksellistä on aivojen etuosan kehittyminen. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1997, 168-169). Tulevaisuudenkuvien kannalta Piaget'n ihmisen ajattelun kehitystä kuvaavista vaiheista konkreettisten operaatioiden kausi (7/8 – 11/12 vuotta ) on merkityksellinen. Tässä iässä tapahtuu perusmuutos ajattelussa. Siitä on merkinä lapsuuden aikaisten rakenteiden loppuunsaattaminen ja

siirtyminen muodolliseen ajatteluun. Piaget'n mielestä nuoren toiminnassa on merkille pantavaa se, että häntä kiinnostavat epäajankohtaiset ongelmat. (1988, 87-88).

Kuvatessaan yksilön aikaa koskevan tietoisuuden kehitystä Green (1975) toteaa, että ikävuosien 6-11 välillä hahmottuvat laajemmat kausaaliset yhteydet ja aikayksiköiden sarjat (Blinnikka 1977, 102-103). Ikävuosina 12-15 puolestaan kehittyä nuoren kyky katsoa elämäänsä taaksepäin ja projisoida mahdollisuuksiaan tulevaisuuteen. Nuori tajuaa tietoisesti ajassa toimivan oman minän (Hirsjärvi & Remes 1983, 20). Mikkosen mukaan (2000, 60) jo ala-asteikäisillä on kapasiteettia aloittaa asioiden syy-seuraussuhteisiin perustuva alkeellinen looginen päättely ja systeemiteoreettinen tarkastelu. Abstraktiin ajatteluun kykeneminen tapahtuu noin 13-vuotiaana (Dunderfelt 1992, 81-82).

Nuoruusiän kehitystä ohjaavat monet biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Biologiseen kypsymiseen perustuu mm. aikuisen ajattelulle tyypillisten ajattelumuotojen kehittyminen. Yksilö saavuttaa usein nuoruusvaiheen aikana sen ajattelun abstraktisuuden ja loogisuuden tason, joka on hänelle tyypillistä myös aikuisena. Nuoruus on nykyään hyvin pitkä ajanjakso, jossa voidaan erotella eri osioita varhaisnuoruuden alkaessa noin 11-vuotiaana. Nuoruuden päättymisessä on paljon yksilöllistä vaihtelua. Ajanjaksoihin jakoa tärkeämpää on kuitenkin huomata suuretkin kehityksen ja siihen vaikuttavien tekijöiden vaihtelut näiden kausien välillä. (Nurmi 1997b, 262).

Kaikki koululaiset siis eivät ole samassa kehitysvaiheessa. Piaget'n ajattelun kehitystä kuvaavia vaiheita oppilaat saavuttavat eri ikäisinä, jos koskaan. Konkreettisten operaatioiden vaihetta voidaan pitää välttämättömänä kehitysvaiheena. Se voi kehittyä kaikille, joiden hermojärjestelmä ei ole vaurioitunut. Formaaliset operaatiot eivät ole välttämättömyys, vaikka niiden edellytykset olisivatkin olemassa ja ne tulevat esiin vain erityisissä olosuhteissa, erityisten järjestelyjen, opetuksen ja interventioiden kautta. Hautamäki toteaa, että formaalisten operaatioiden vaihetta pääosa ikäluokasta ei saavuta peruskoulun aikana ja muutenkin vain 30-35 % ikäluokasta. Paras neljännes saavuttaa formaalisten operaatioiden vaiheen viimeistään 8. luokalla. Konkreettisten operaatioiden vaiheen jonkin tason saavuttavat lähes kaikki lapset, hitain 5% vasta 5.luokalla. Voidaan sanoa, että konkreettisten operaatioiden toiminnallinen taso saavutetaan kaikissa koulukulttuuria toteuttavissa maissa. (Hautamäki 1997, 224-242).

Tutkimuksen kohteena olevien erityisoppilaiden aikaperspektiivi ei ole välttämättä vielä kehittynyt, eikä tulevaisuudenkuva perustu vielä kovin loogiseen ajatteluun. Oppilaiden heikko yleinen kehitystaso, käsitteenmuodostus- ja ongelmanratkaisukyky sekä puutteellinen kyky ajatella symbolien avulla saattavat vaikuttaa aikaperspektiivin ja tulevaisuudenkuvan muodostumiseen, joka on ainakin vähimmäisedellytyksiltään yhteydessä älykkyyteen. Stevensin (1996, 187) mukaan vasta kognitiivisen kapasiteetin lisääntyminen Piaget'n formaalisten operaatioiden vaiheessa mahdollistaa aikaperspektiivin syntymisen nuorilla. Tämä vaihe jää kuitenkin Hautamäen (1994) tutkimusten mukaan monelta peruskoululaiselta saavuttamatta. Tulevaisuuden perspektiivin laajuus korreloi myös hyvän kognitiivisen jäsentämiskyvyn ja korkean käsitteellisen tason kanssa. Olennaisia tekijöitä lapsen aikakäsitteiden kehittymisen takana ovat yleiset kognitiiviset valmiudet, etenkin kielen ja muistitoimintojen kehittyminen (Blinnikka 1977, 96). Erityisoppilaat muodostavat kuitenkin erittäin heterogeenisen ryhmän, joten he voivat olla ajattelunsa kehityksessä hyvinkin eri tasoilla. Myös oppilaiden mahdollinen minäkäsityksen epärealistisuus voi vaikuttaa tulevaisuudenkuvan muodostumiseen ja sisältöön.

### **3.4 Nuorten tulevaisuudenkuvat**

Tulevaisuudenkuvat muodostuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja ovat yksilöllisinä, muuttuvina ja joustavina vaikuttamassa tiedotetusti tai tiedostamattomasti valintoihimme ja suunnitelmiimme (ks. luku 2.1). Ne voivat auttaa vastaamaan tämän hetken haasteisiin tai heikentää kykyä vaikuttaa omaan elämään ja siten lisätä syrjäytymistä. Nuorten tulevaisuudenkuvia on tutkittu sekä aikaperspektiivin että maailmankuvan yhteydessä (ks. luvut 2.2 ja 2.3). Uudemmassa tutkimuksessa tulevaisuudenkuva on otettu omaksi tutkimuskohteeksi.

Tulevaisuudenkuvien taustavaikuttajiksi on nuoria koskevissa aikaisemmissa tutkimuksissa löydetty mm. perhetaustat ja perheen sisäinen vuorovaikutus (Helve 1993, Nurmi 1983b), sukupuoli (Nummenmaa & Kuosmanen 1996, Helve 1993), ikä (Nurmi 1983b), koulutusura (Malmberg 1998), itsetunto ja tulevaisuuden kontrolloitavuus (Malmberg 1998, Blinnikka 1982, Trommsdorff 1986), kulttuuri (Nurmi & Nuutinen 1987) sekä media (Kemppainen 1994, Rubin 2000). Tulevaisuudenkuvien erilaisia aikaisemmissa tutkimuksissa esiin saatuja аспекteja kuvataan tässä raportissa saatujen tuloksien yhteydessä, koska suurelta osin tulokset ovat yhteneviä.

Nuoruuden aikana tehdään monta suurta valintaa. Pahimmillaan nuoren tulevaisuudenkuvan hämärtyminen voi selittää nuorten ongelmia ja syrjäytymistä (Rubin 2000c, 2002a). Kun toiveet

eivät toteudu, jotkut nuoret kääntyvät itseensä, masentuvat, lisäävät päihteiden käyttöä, potevat syömishäiriöitä jne. He kokevat olevansa epäonnistuneita, kun eivät kyenneet saavuttamaan materiaalista onnelaa. Toiset nuoret kääntyvät yhteiskuntaa vastaan. Toiveet eivät toteutuneet, vaikka itse oli tehnyt kaiken oikein. Rubinin (2000a) mukaan kansainvälisten tutkimusten perusteella vaihtoehtoisten ja positiivisten tulevaisuudenkuvien rakentamisen harjaannuttamisella on vaikutusta sekä yksilötasolla että sosiaalisesti. Tulevaisuuden vaihtoehtoja pohtineen nuoren tavoitteen asettelu on realistista ja optimista. Usko ja motivaatio omiin vaikutusmahdollisuuksiin kasvaa ja paniikkiratkaisujen määrä vähenee.

Hutchinsonin (1998, 133-134) mukaan nuorten huolestuneisuutta tulevaisuudesta ei osata tarpeeksi ohjata kohti osallistuvampaa tapaa reagoida muutoksiin ja valintoihin. Nuorten tulevaisuudenkuvien huomiotta jättäminen kertoo yhteiskuntamme odotuksista ja suhtautumisesta nuoriin. Myös Hicks (1998, 218) toteaa, että vaikka nuorten on tutkimuksissa todettu olevan kiinnostuneita ja huolestuneita mahdollisista tulevaisuuksista, heille ei ole annettu mahdollisuutta tutustua niihin koulussa. Viime aikojen tutkimuksissa Hutchinson näkee positiivisena suuntautumisen toiveikkuuden ja osallistuvuuden lisäämiseen ja toteaa, että nuoret itse tunnistavat tulevaisuuden tekemisen oppimisen tarpeen ja haluaisivat lisää tietoa, keskustelua ja ohjausta koulussa kyetäkseen tekemään toivosta käytännöllisiä. (Hutchinson 1998, 135-137).

### **3.5 Nuorten tulevaisuutta koskevat suunnitelmat**

Tulevaisuuden suunnitteluksi voidaan kutsua tulevaisuudenperspektiivin tavoitteisiin suunnattua motivationaalispohjaista jäsentämistä (Blinnikka 1977, 290). Minkälaisia tekijöitä voidaan löytää nuorten tulevaisuudensuunnittelun taustalta? Kasurisen (1999, 9) mukaan muutosvaiheet ovat tärkeitä tulevaisuusorientoitumiselle, koska näissä vaiheissa yksilön tulevaisuudensuunnittelu aktivoituu. Näiden muutosten ajoittuminen on yksilön elämäntilanteeseen vaikuttava tekijä. Ulkoisista tekijöistä yksilön elämäntilanteeseen vaikuttaa merkittävimmin Kasurisen (1999, 10) mukaan yhteiskunnan koulutusjärjestelmä. Hän toteaa (1999, 28) lisäksi, että monissa tutkimuksissa on todistettu kulttuurisen ja sosiaalisen taustan, vanhempien koulutuksen ja ammatin olevan yhteydessä nuorten suunnitelmiin.

Kun nuorten tulevaisuuden suunnittelua on tutkittu kulttuurivertailun pohjalta, on perinteiden ohjaamassa yhteisössä suku ollut merkittävässä asemassa nuoren suunnitelmien taustalla. Koulutus ja ura korostuvat voimakkaasti kehittyvässä yhteiskunnassa ja jälkiteollisessa yhteiskunnassa suuren

merkityksen saavat onnellisuus, vapaa-aika ja perhe. Vertailujen pohjalta Nurmi (1991a,172) toteaa, että nuorten tulevaisuutta koskevat tavoitteet ja arvostukset ovat muuttuneet varsin hitaasti ja vähän. Keskeisenä on edelleen aikuisen identiteetin rakentaminen ja yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi tuleminen.

Kasurisen (1999, 29) mukaan kypsyys päätöksentekoon tarkoittaa sitä, että nuori huomioi persoonallisuutensa, kykynsä ja kiinnostuksensa sekä kykenee realistiseen suunnitteluun. Nuorilla on edessään haaste tulevaisuudessa elämiselle: kyky hallita muutoksia ja kyky elää murroksessa. Pystyäkseen tähän nuorella on oltava kykyä pitkäaikaisempaan harkintaan, tilanteiden analysointiin, kokonaisuuksien ja asioiden keskinäisten vaikutussuhteiden hahmottamiseen. (Rubin 1999, 340-352).

Ammatillinen suuntautuminen on selkeimmin yhteiskunnallisesti asetettu nuoruuden kehitystehtävä. Siihen liittyvät nuoren omat resurssit sekä ympäristöön liittyvät asiat kuten koulutuspolitiikka. Epävarmuutta esiintyy monissa eri ammatillisen suuntautumisen vaiheissa eikä se etene suoraviivaisesti. Koulutus antaa nuorille ammattisuuntautumisen välineitä. Koulutukseen pyrkimisen syinä voi ammattitaidon hankkimisen lisäksi olla koulutuspääoman hankkiminen tai lisääjän saaminen ammatinvalinnalle. (Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho, 1987, 7-10).

Nummenmaa ja Vanhalakka-Ruoho määrittelevät (1987, 11) ammattisuunnitelmien selkiintyneisyyden siten, että nuorella on sekä ammattisuunnitelma että sen kanssa yhteensopiva koulutussuunnitelma. Ammattisuunnitelmia voidaan pitää pysyvinä, jos ne säilyvät samoissa luokissa, saman ammattialan sisällä tai samanlaisena sukupuolijakautumaltaan. Ammatillisen suuntautumisen perustana on toteutuskelpoisten vaihtoehtojen etsintä ja valinta tai sopeutuminen siihen. Osa nuorista pitää tiukasti kiinni valitsemastaan suunnasta, osa etsii suuntaa, joka voisi toteutua ja osa nuorista ajelehtii suunnasta toiseen. Mahdollisuuksien rakenne vaikuttaa ammattisuunnitelmien pysyvyyteen. (Nummenmaa & Vanhalakka-Ruoho 1987, 12-13).

Ammatillinen suuntautuminen muodostuu Nummenmaan ja Vanhalakka-Ruohon (1987, 19) mukaan siis sekä ammattisuunnitelmasta, joka on sen sisältö sekä koulutussuunnitelmasta, joka on keino toteuttaa ammattisuunnitelmia. Ammatillisen suuntautumisen suhteen nuoret voitiin jakaa neljään ryhmään: päättöluokan syksyllä, 1980-luvulla nuorista 4% oli suunnitelmistaan epätietoisiksi (ei ole kumpaakaan suunnitelmaa), ammattisuunnitelman pohtijoita oli 10%, koulutussuunnitelman pohtijoita 15% ja suunnitelmansa ilmaisseita 71% nuorista.



Osalle nuorista jatkokoulutuspaikan päättäminen, sinne hakeutuminen ja opintojen suorittaminen loppuun tai oman itsenäisen elämän aloittaminen ei ole ollenkaan itsestään selvää. Nuorten syrjäytyminen on todellinen uhka. Muun muassa asuntojen puute vaikuttaa nuoruuden pitenemiseen, nuoret eivät pääse itsenäistymään. Pitkään kotona asuneen nuoren itsenäistymisen tarve vähenee, on helpompaa antaa jonkun muun hoitaa asioita. Uusavuttomuus ja velkaantuminen lisääntyvät eikä nuorilla ole elämän hallinnan taitoja. Koulu ei pysty auttamaan toimiessaan muiden instituutioiden tapaan jäykästi teollisen mallin pohjalta. Näiden rakenteiden repeäminen tuntuu Rubinin (2000c) mielestä kuitenkin välttämättömältä.

## 4. ERITYISOPPILAS JA TULEVAISUUTEEN SUUNTAUTUMINEN

### 4.1 Kuka on erityisoppilas?

Erityisoppilaiden diagnosointi on sekä lisääntynyt että tarkentunut muun muassa neurologisen tutkimuksen tuodessa uutta tietoa jatkuvasti. On hankalaa tyhjentävästi selittää, mitä käsite erityisoppilas tarkoittaa. Voidaan sanoa, että erityisoppilas on oppilas, joka tarvitsee erityisiä tukitoimia, jotta koulunkäynti sujuisi. Erityisoppilaan määrittelyä Suomen kunnissa selvittäneessä tutkimuksessa (Leskinen & Moberg, 2002, 12) todettiin, että lähes poikkeuksetta lähtökohtana määrittelylle oli oppilas ja hänen tilanteensa. Erityisen tuen tarpeen syyn selittäminen on monimutkaista. Erityiskasvatuksen kentässä on ollut käytössä monenlaisia lokeroivia lisätermejä apukoululaisista, mukautettuihin EMU-oppilaisiin tai dysfasialuokkalaisiin jne. Lokeroointia voisi nykydiagnostiikan avulla jatkaa niin pieniin luokkuihin, että jokaisen määritelmän alla olisi vain yksi yksilö. Tuloksissaan Moberg ja Leskinen (2002, 13) toteavat, että erityisoppilaita ovat oppilaat, joilla on diagnosoituja erityistarpeita perustuen asiantuntijoiden lausuntoihin ja opettajien arvioon vaikeuksista seurata yleisopetusta.

Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus erikseen selvittää, minkälainen tulevaisuudenkuva on autistisella nuorella tai nuorella, jolla on diagnosoitu ADHD. Tutkimusjoukkoa yhdistää vain se, että he opiskelevat erityisluokalla peruskoulun viimeistä varsinaista vuotta. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikilla tutkimukseni oppilailla on useiden oppiaineiden oppimääriä yksilöllistetty. Tähän yhteiseen piirteeseen perustuen käytän tässä tutkimuksessa erityisoppilas nimitystä oppilaasta, jolla on laajahkoja oppimisen vaikeuksia. Raportissani näkyvistä erityisopetuksen jakotermeistä tutkimukseni oppilasryhmät ovat lähimpänä mukautettua opetusta, josta käytetään lyhennettä EMU. Välttääkseni vääriä tulkintoja en ole muokannut alkuperäislähteiden termistöä.

OECD:n tilastossa (2000, 101-103) todetaan, että eri maissa (23 maata) erityisoppilaiden ryhmittely on hyvin erilaista, mikä vaikeuttaa vertailujen tekemistä. Kuitenkin lähes kaikissa maissa vaikuttaa kaksi linjaa erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden koulutuksen järjestämisessä. Traditionalisempi tapa on sulkea lääketieteellisen diagnoosin saaneet oppilaat omiin koulutusyksiköihinsä ja kouluttaa ”tavallisissa kouluissa” ne oppilaat joiden ongelmien etiologia ei ole niin selvä. Toisena lähtökohtana esiin tulee inklusion näkökulma. Instituution tulee muokkautua siten, että se voi ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet riippumatta oppilaan tarpeiden etiologiasta. Suomessa on Tuunaisen (1997, 248-255) mukaan melko erillinen erityisopetusjärjestelmä, vaikka periaatteena onkin pyrkimys koko ikäluokan yhdessä kasvamiseen

ja kasvattamiseen. Erityisopetus on muotoutumassa yhä enemmän kohti yksilöllisen erityisopetuksen käyttöä, kun integrointi lisääntyy. Edelleen jatkuvaa 1990-luvun alussa alkanutta kautta voidaan Happosen, Ihatsun ja Ruhon (2002, 203) mukaan kutsua erityisopetuksen viidenneksi vaiheeksi. Erityisopetuksen piirissä on suomalaisessa peruskoulussa enemmän oppilaita kuin koskaan ennen. Vaikka inklusion periaatteet ovat olleet keskustelussa paljon esillä ja erityisluokkia on integroitu yleisopetuksen yhteyteen, on ennustettavissa tietynlaisen rinnakkaiskoulusysteemin muotoutuminen ja vahvistuminen, mikäli erityisopetuksen organisatorisella tasolla ei tapahdu muutoksia.

Ehkä juuri tarkentuneen diagnostisoinnin takia on vaikeata kuvata tutkimuksen kohderyhmää yhtenäisenä joukkona. Uusimmissa julkaisuissa on keskitytty usein joko tiettyyn tai tiettyihin diagnooseihin tai vaihtoehtoisesti kuvattu esimerkiksi opetuksen järjestämistä jollain tavalla samantyyppisesti oirehtivien tai samanlaista tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kautta. Seuraava tiivistelmä on peräisin jo vuodelta 1986. Vaikka teksti on vanha, antaa se melko hyvän kuvan niistä ongelmista, joita tutkimukseni erityisoppilaat ovat voineet tiellään kohdata. Kaikilla oppilaillahan ei suinkaan ole ongelmia kaikilla osa-alueilla.

Mukautetussa opetuksessa oleva oppilas on EMU:n (1986) mukaan sellainen, jolla on lievä kehitysvamma tai henkisen kehityksen viivästymä, joka vaatii suurta opetuksen eriyttämistä. EMU:a käyttävän oppilasjoukon keskeisin piirre on henkisen kehityksen viivästymä ja siihen liittyvät oppimis- ja sopeutumisvaikeudet. EMU:a voidaan käyttää myös oppilaille, joilla on spesifejä oppimisvaikeuksia. Mukautettu opetussuunnitelma lähtee siitä, että ala-asteen opetussuunnitelma vastaa esioperationaalisen ajattelun tasoa ja yläasteen konkreettisten operaatioiden tasoa. Opetusta on kuitenkin eriytettävä yksilöllisesti oppilasryhmän suuren heterogeenisuuden (sekä älyllinen taso että muut ominaisuudet) takia. (EMU 1986, 11-12).

Yleisenä piirteenä EMU-oppilailla on oppimisen hitaus. Heillä on erityisesti vaikeuksia abstraktissa ajattelussa. EMU-oppilaan kykyprofiili on usein epätasainen. Koulua aloittava oppilas on kehityksessä ikätasostaan jäljessä noin 1,5-2 vuotta, ja ero kasvaa iän lisääntyessä. Suoritusasteen alhaisuuden lisäksi oppilailla voi olla muitakin oppimista vaikeuttavia ongelmia, kuten spesifit oppimisvaikeudet, aivotoiminnan häiriöt, sopeutumis- ja käyttäytymishäiriöt, persoonallisuuden kehitykseen liittyvät häiriöt sekä fyysiset vammat. Älykkyysosamäärältään EMU-oppilaat sijoittuvat yleensä 60 ja 80 välille. Hajonta on kuitenkin usein suuri. Sosiaalisessa kehityksessä esiintyy kypsymättömyyttä tai viivästymistä. Ongelmat ilmenevät kontaktikyvyn puutteena,

käyttäytymisen joustamattomuutena, minä-käsityksen epärealistisuutena sekä vietti- ja tunne-elämän viivästyneisyytenä. Oppilaat ovat alttiita epäonnistumisen ja kyvyttömyyden tunteille, jotka saattavat johtaa koulukielteisyyteen ja motivaation laskuun.

Motorisen kehityksen osalta mukautetun oppilaat ovat lähempänä normaalia kehitystä. Motorinen kehitys on keskimäärin kaksi vuotta jäljessä normaalia. Ongelmat motorisella puolella tulevat esiin lähinnä reaktionopeudessa, sorminäppäryydessä ja visuo-motorisissa suorituksissa. Kielellinen kehitys käy läpi normaalit kielenkehityksen vaiheet, joskin viivästyneenä. Matemaattiset suoritukset ovat abstraktisuudestaan johtuen keskitasoa heikompia. Vaikeudet johtuvat lähinnä yleisestä kehitystasosta, heikosta käsitteenmuodostus- ja ongelmanratkaisukyvystä sekä vaikeudesta ajatella symbolien avulla. Myös kyky tajuta aikaa, periaatteita, luokituksia, sarjoja, tilaa ja muotoja vaikuttaa menestymiseen. Peruslaskutoimituksiin vaadittavan ajattelun tason mukautetun oppilaat saavuttavat 8-11-vuotiaina. (EMU 1986).

Tutkimuksen kohderyhmän oppilaat opiskelivat erityisluokalla lähinnä oppimisvaikeuksien takia. Leskisen ja Mobergin (2002, 14) tutkimuksen mukaan EMU-oppilailta esiintyi eniten vaikeuksia ajattelun osa-alueella Simeonssonin ja Baileyn toimintakyvyn arviointi -mittauksessa. Toinen tutkimuksen kohteena olleita oppilaita yhdistävä tekijä on erityisopetuksen toteuttaminen kaikkien kohdalla luokkamuotoisesti. Moberg (1996, 127) toteaa, että luokkamuotoisen erityisopetuksen tehokkuudesta ei tutkimusten perusteella saa kovin selkeää kuvaa. Noin puolessa tutkimuksista ei näy eroa koulumuotojen välillä ja toisessa puoliskossa havaitaan, että mikäli tehokkuutta mitataan koulusaavutuksilla, sijoitus yleisopetuksen luokkaan on tehokkaampi kuin erityisluokka. Erityisluokka puolestaan on tehokkaampi, kun kriteerinä pidetään oppilaiden sosio-emotionaalista kehittymistä. Lisäksi Mobergin arvion mukaan tutkimukset ovat olleet pääosin metodologisesti puutteellisia.

Lukuvuonna 1994-95 luokkamuotoinen erityisopetus järjestettiin pääosin erityiskouluissa, jolloin mukautettiin opetussuunnitelman koko oppimäärä. ESY-opetus järjestettiin pääosin yleisopetuksen yhteydessä ja opetussuunnitelmasta mukautettiin yleensä vain jonkin oppiaineen oppimäärä. Lukuvuonna 1994-95 Suomessa EMU-oppilaita oli yhteensä 10071. (Virtanen & Ratilainen 1996, 58, 63). Useimmiten erityisoppilaat joko otetaan erityisoppilaiksi kouluun tullessaan, siirretään erityisopetukseen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana tai sitten yläasteella ja erityisopetussiirto on melko pysyvä ratkaisu (Kuusela & al. 1996, 164-172).

## 4.2 Erityisoppilaiden tulevaisuus peruskoulun jälkeen

Koulutukseen ja työelämään siirtymisen hankaluudet koskettavat erityisesti erityisoppilaita. ESY-oppilaiden tilanteesta on olemassa melko uutta tutkimusta mutta EMU-oppilaiden peruskoulun jälkeisiä vaiheita ei ole viime aikoina tutkittu. Tämä on kyseisten oppilaiden opettajina toimivien mielestä selkeä puute. Jahnukainen (1997, 25) toteaa lisäksi, että erityisoppilaita koskevissa tutkimuksissa on usein liian väljästi kuvattu kohderyhmää, mainittu esimerkiksi vain vammakategoria tai erityisopetusmuoto, vaikka niiden sisällä variaatio voi olla hyvinkin runsasta. Yhdysvaltalainen oppimisvaikeuksien tutkimusneuvosto on listannut mainittaviksi taustatekijöiksi Jahnukaisen (1997, 25) mukaan tutkittavien lukumäärän, sukupuolen ja iän lisäksi aineiston rodulliset ja etniset jakaumat, sosioekonomisen jakauman, tutkittavien älykkyystason ja akateemisen suoritustason. Jahnukainen lisää vielä aineiston kuvailuun liitettäviksi elementeiksi erityisopetuksen keston ja erityisopetukseen siirtymisen ajankohdan sekä paikallisesti vaihtelevat tekijät.

EMU-oppilaiden jatko-opintoihin siirtyminen on hieman vaihdellut eri tutkimuksissa 1980 ja -90 luvuilla. Haapasalon (1993) tutkimuksessa peruskoulunsa päättäneistä erityisluokkalaisista (EMU ja EVY) opiskelemaan hakeutui heti seuraavana syksynä 81%. Jahnukaisen selvityksessä todetaan, että EMU-oppilaista 68% hakee jatko-opintoihin, heistä 66% hyväksytään, 53% aloittaa opinnot, 14% on keskeyttänyt opinnot ainakin kerran ja 42% oppilaista suorittaa jatkokoulutuksen loppuun. Haapasalon tutkimuksessa nuorten urakehitystä tarkasteltiin 1,5 vuotta peruskoulun lopettamisen jälkeen, oli tilanne seuraava: koulutusuralla oli 51%, työuralla 20%, epävakaalla uralla 24% ja salpautuneella uralla 4% oppilaista. Tämä tukee Jahnukaisen (1996, 239-243) keskeistä tulosta, jonka mukaan erityisoppilaat hakevat koulutuspaikkoja kohtuullisen hyvin, mutta koulutuksesta valmistuminen on harvinaisempaa. Lisäluokan suorittaneiden joukossa keskeyttäminen oli vähäisempää kuin yleensä erityisluokkia käyneillä (Jahnukainen 1998, 55-56).

Erityisoppilaiden urasuunnittelua vaikeuttavina tekijöinä Jahnukainen (1997, 87) tuo esiin puuttuvan lähipiirin tuen sekä sen, että oppilaiden kehitys on voinut häiriintyä niin, että realistiseen pohdintaan ei ole edellytyksiä. Tilanteen parantamiseksi Jahnukainen pitää olennaisena lisätä oppilaiden mahdollisuuksia tutustua sekä työelämään että oppilaitoksiin, jolloin voitaisiin oikaista stereotyyppisiä kuvitelmia ja saada tuntumaa ammattiopiskeluun. Urasuunnittelun apuna voitaisiin hyödyntää myös sitä varten kehiteltyjä menetelmiä kuten ITP= Individualized Transition Plan. (Jahnukainen 1997, 88). Jahnukaisen tutkimuksessa (1997, 182) havaittiin, että menestyjien ryhmän

elämänkulussa vaikuttaa positiivinen yrittämisen mentaliteetti. Tällä perusteella Jahnukainen arvelee, että menestymistä selittävänä tekijänä voidaan pitää myös erilaisia ajattelu- ja tulevaisuuteen suuntautumisstrategioita.

Ammatinvalinnanohjauksen ja erityisopetuksen yhteistyö on erittäin tärkeänä niiden nuorten kohdalla, joilla on joko oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia (Kasurinen 1999, 178). Parhaita tuloksia saataisiin, mikäli ohjaus aloitettaisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kasurisen mukaan (1999, 180) ohjauksessa tulisi perinteisen alan valinnan lisäksi keskittyä kauaskantoisempiin asioihin kuten epävarmuuden sietokyvyn ja joustavuuden lisäämiseen sekä varasuunnitelmien tekoon. Tulevaisuutta voitaisiin käsitellä ohjauksen yhteydessä koko yhteiskunnankin kannalta esimerkiksi käyttämällä mahdollisten tulevaisuuksien kartan laadintaa menetelmänä. Tulevaisuuden suunnitelmiin ja ammatillisiin suunnitelmiin on koulusaavutuksilla selkeästi vaikutusta (Sinisalo 1996, 182). Sinisalo (1996, 194) väittää, että ammatinvalinnan ohjaajat toimivat Suomessa hyvin informaation jakajina, mutta muistuttaa, että koulutusjärjestelmä ja ohjaus sen osana on konservatiivinen.

Kaikki erityisoppilaat eivät ole vammaisia, eivätkä kaikki vammaiset ole välttämättä erityisoppilaita. Näiden käsitteiden osittainen päällekkäisyys on sekä yksilökohtaista että määrittelykysymys. Vammaisuuden määrittelemisessä joudutaan pohtimaan myös sitä, mikä ympäristö on vammauttava. Toisin sanoen nuori voi kyetä toimimaan muun yhteisön tavoin tietyissä tilanteissa ja ympäristöissä mutta toisenlaisessa tilanteessa hänen henkilökohtainen ominaisuutensa ”vammauttaa” hänet. Mittlerin (1993, 12) mukaan erityiskouluissa opastetaan vammaisia nuoria monissa itsenäisen elämän taidoissa, kuten rahan käytössä, mutta heitä ei valmenneta ennakoimaan ja kohtaamaan syrjintää, jonka kohteeksi he saattavat joutua. Vammaisten nuorten kohdalla tulevaisuuteen valmistavien opintojen merkitys koulun loppumisvaiheessa ja ennemminkin on Hegartyn (1993, 23) mukaan erityisen suuri. Heidän oppimisensa voi tapahtua hitaammin kuin ikätovereilla, eivätkä he ole ehkä valmiita itsenäiseen aikuiselämään koulun päättymisvaiheessa. Erityisopetus toimii Hegartyn (1993, 24) mukaan hyvin koulutasolla, mutta pitäisikin keskittyä myös koulun jälkeiseen elämään ohjaamiseen. Tässä pitäisi huomioida sekä työelämä että muu jokapäiväinen elämä.

OECD:n Education policy analysis 2001 –raportissa nostetaan esiin yhtenä tärkeimmistä kysymyksistä koulutuksesta työelämään siirtymisen hankaluus. Siirtymisaika on pidentynyt ja nuorten työttömyys on ongelma kaikkialla. Suuri osa työttömistä nuorista elää perheissä, joilta

puuttuu työssä käymisen perinne, mikä saattaa aiheuttaa työttömyyteen sosiaalistumista. (Laukkanen 2002, 187).

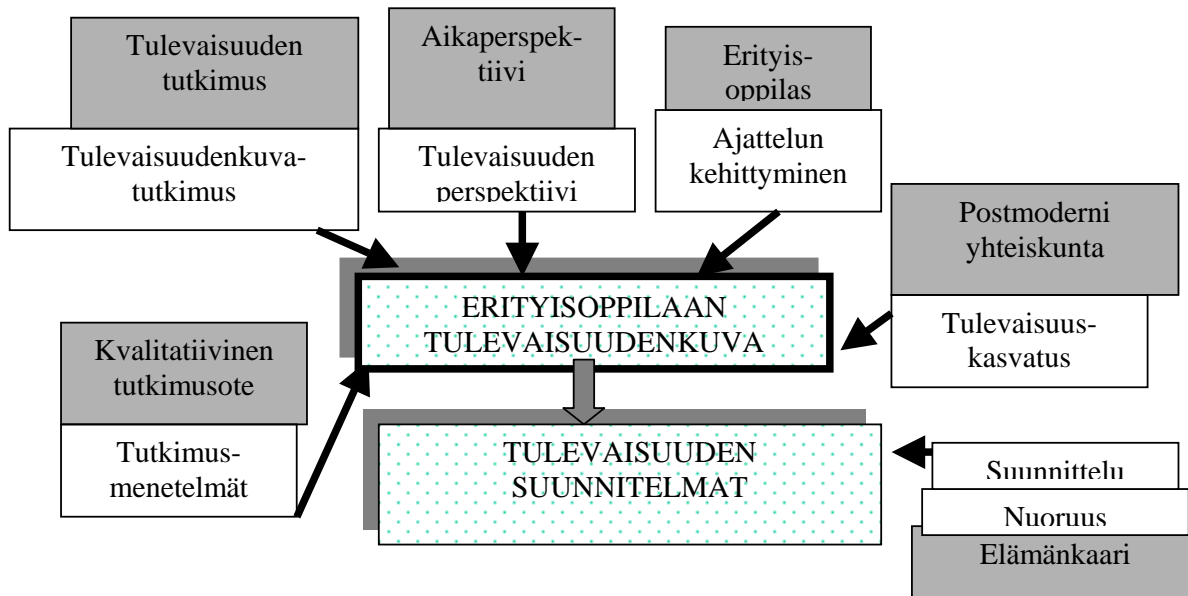
Mittlerin (1993, 12) mukaan monessa länsimaassa vammaiset aikuiset elävät köyhyysrajalla tai ainakin ilman työpaikkaa ja niissäkin maissa, joissa vammaiset ovat oikeutettuja sosiaaliturvaan, osallistuminen yhteiskuntaan kokonaisuudessaan, esimerkiksi urheiluun tai vapaa-ajan toimintaan, on vaikeaa. Työllistyminen on Mittlerin (1993, 12) mukaan avain yhteiskuntaan. Lama-aikana meidän pitäisi uudelleen järjestää koulutusjärjestelmäämme tarjotaksemme tehokkaampaa valmentautumista ja suoraa koulutusta työhön. Vammaisen henkilön työllistymisessä on Evansin (1993, 185) mukaan kyse sekä henkilön tuottavuudesta yhteiskunnan kannalta kuin myös vammaisen henkilön oikeudesta saada täysi aikuisen status. Vammaisen henkilön työllistymisen tukemiseksi Evans (1993, 188) mainitsee mm. ITP:n (Individual transition plan) käytön sekä erilaiset työn tukemismuodot sekä sosiaaliturvan/ eläkkeen ja työstä saadun palkan yhteensovittamisen.

Vammaisen nuoren integroituminen yhteiskuntaan edellyttää nuorelta itsensä hyväksymistä ja ympäristöltä tasa-arvoista ja kuntouttavaa tukea. (Kajava & Lämsä 1998, 73). Vammaisen näkökulmasta integraatio lisää koulutuksen ja kouluyhteisön saavutettavuutta ja näkymättömien esteiden poistumista. Nuoren integraatio tulee toteuttaa moniammatillisessa yhteistyössä huomioiden koulutuksen, kuntoutuksen, sosiaalipedagogiikan jne. näkökulmat. Kuntoutuksessa nuori tulee tietoisemmaksi kokonaisuuksien hallinnasta ja harjaantuu tarvittavissa tiedoissa ja taidoissa. Hänen elämänhallintansa vahvistuu.

Kuten edellä todettiin Emu-oppilaista vain 42% suorittaa loppuun jatkokoulutuksen. Onko ongelma meidän peruskoulumme ohjausjärjestelmässä, ammatillisten oppilaitosten kyvyssä huolehtia erilaisen tuen tarpeesta olevista opiskelijoista vai etsimmekö syytä oppilaista itsestään tai yhteiskuntamme yleisestä asennoitumisesta erilaisuuteen ja tukirahoitusten priorisoinneista? Erityisenä huolenaiheena voidaan nähdä ne nuoret, jotka selkeästi olisivat jonkinasteisen tuen tarpeessa, mutta jotka haluavat syystä tai toisesta nimenomaan hakeutua opiskelemaan oppilaitoksiin tai linjoille, joissa tukimahdollisuudet ovat vähäiset. Tällaiseen ”sudenkuoppaan” astuvat herkimmin ne EMU-oppilaat, joiden vaikeudet eivät ole kovin suuria ja ne, jotka haluavat opiskella ehdottomasti lähellä vanhempiansa asuinpaikkakuntaa. Heille lähteminen erityisammattikouluun tai erityislinjoille on usein vaikeaa.

## 5. MONIMENETELMÄINEN LÄHESTYMISTAPA TULEVAISUUDENKUVAN TUTKIMISESSA

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa jouduin pohtimaan paljon tutkimusotteeni lähtökohtia. Alla oleva kuvio pyrkii antamaan kokonaiskuvan tutkimukseeni liittyvistä eri osa-alueista. Tutkimukseni liikkuu niin erityiskasvatuksen, tulevaisuudentutkimuksen, sosiologian kuin psykologiankin maaperillä. Monen eri tieteenalan lähtökohtien ja käsitteistön hallintaa tuskin kykenin saavuttamaan kuin pieniltä reuna-alueilta. Tutkimukseni on kuitenkin lähtökohdiltaan monitieteellistä, joten olen pyrkinyt edellisissä luvuissa tuomaan esiin, mitä mikäkin tutkimuksen kannalta oleellinen termi tässä tutkimuksessa tarkoittaa.



KUVIO 5. Tutkimusasetelma.

Tutkimussuunnitelmaa laatiessani päädyin mielenkiintoiseen metodologiseen suohon. Omat kokemukset tutkimukseni kohdejoukosta aiheuttivat hyvin selvän ennakko-oletuksen erilaisten menetelmien käytön tarpeellisuudesta, mutta ajatus menetelmätriangulaatiosta ei ollut yksinkertainen. Metodologiseen kirjallisuuteen uppoutuminen herätti yhä uusia pohdintoja. Pohdinta on tarpeellista jokaiselle tutkimuksen tekijälle. Päätyypä hän sitten puhdasoppisesti johonkin linjaukseen tai heittäytyy metodiseen eklektismiin, kehittyä hänen tutkimuksen tekoon liittyvä ajattelunsa. Tutkimusraportissani pyrin selventämään omat lähtökohtani: edellisissä, käsitteiden määrittelyä käsittelevissä luvuissa 2, 3 ja 4, miten tässä tutkimuksessa kyseiset käsitteet ymmärretään sekä tässä luvussa 5 eri paradigmojen omaa tutkimustani sivuavat näkökannat.



Tähän yhteyteen liittyvät mielestäni myös keskustelut opettajan professioista ja tutkivan ja kehittävän opettajan tavoitteesta (mm. Thornbergin ja Syrjäläisen alustukset Kasvatustieteen päivillä Tampereella 22.-24.11.2001 sekä Suoranta 1995, 153-157 ). Kuinka syvällisesti opetustyötä tekevän, arkityössä kohtaamaansa ongelmaa selvittelevän ”tutkijan” on paneuduttava taustafilosofioihin ja niistä käytyyn keskusteluun? Voisiko ajatella, että perustelut tällaisen tutkijan metodivalintoihin voisivat olla oman ontologisen näkemyksen ja esioletusten esittämistä. Todennäköistä on, että työn ohessa tutkijan roolissa pakertava opettaja haluaisi ehkä löytää ja painottaa ratkaisuja ja tuloksia enemmän kuin taustafilosofista keskustelua.

### **5.1 Tutkimuksen taustasitoumukset**

Tutkijan ontologiset taustasitoumukset tarkoittavat hänen käsityksiään ihmisen olemassaolosta, millaiselle ihmis- ja todellisuuskäsitykselle tutkija rakentaa tutkimuksensa. Epistemologisilla taustasitoumuksilla Syrjäläinen tarkoittaa tutkijan käsityksiä tiedon luonteesta. (Syrjäläinen 1994, 77.) Tutkijan on tiedettävä omat taustasitoumuksensa ja analysoitava niitä. Niiden vaikutus näkyy jo tutkimuksen aiheen valinnassa: Minkä tutkija näkee merkittäväksi, tarpeelliseksi, hyödylliseksi tai mahdottomaksi tutkittavaksi? Mistä tietoa on saatavissa? Minkälaista totuutta tavoitellaan? Onko tieto objektiivista tai arvosidonnaista? Halutaanko tutkimuksella vaikuttaa vai vain kuvata?

Tutkijan tulisi myös tuntea tutkimuksessaan käytettäväksi suunnitellun metodin tai metodien taustasitoumukset välttääkseen ainakin pahimmat yhteensovittamattomuuden karikat. Kuten Ikonen (2001) toteaa, valmiin menetelmän refleктоimaton käyttö johtaa epätieteelliseen tutkimukseen. Metodologian tehtävänä hän näkee selvittää, miksi tietty metodi sopii tiettyyn tutkimusaiheeseen. (Ikonen 2001, 445.)

Eritellessään fenomenologian eri suuntauksia Cohen ja Omery (1994, 152) tuovat esiin huolensa siitä, että tutkijat saattavat käyttää metodeja tutkimuksen ohjenuorana ymmärtämättä perustaa, joista menetelmä nousee. Jos tutkija ei ole selvittänyt itselleen, mitä haluaa ja mikä menetelmä vastaa tarkoitusta, voi menetelmä ottaa ohjat tutkimuksessa tutkijan sitä havaitsematta. Mistä tutkija sitten tutkimusotteensa rakentaa?

Tutkija valitsee tutkimusotteensa joko annettuna, intuitiivisen valinnan kautta tai tieteenfilosofisten opintojen ja pohdintojen kautta. Niemisen mukaan peruslähtökohdat selkiytyvät tutkijankokemuksen karttuessa, käytännön tutkimustyötä tehdessä ja filosofis-metodologisessa

pohdinnassa. (Nieminen 1995, 224.) Koulutus, sosialisatio, roolit ja muut tieteiden sosiaaliset organisaatiot ovat johtaneet meidät tekemään päätelmiä siitä, mitkä teoreettiset ongelmat ovat tärkeitä tai mitkä menetit ovat sopivia ja päteviä. Tutkimustyyli ei näin ollen ole vain yksilön pohdinnan tuloksia. (Brewer & Hunter 1989, 26.)

Kyetäkseen lukemaan aiempaa tutkimusta ja tekemään omaansa aloittavan tutkijan on syytä perehtyä ” teoreettiseen pikakirjoitukseen”. Tällä Hirsjärvi ja Hurme (2001, 131-132) tarkoittavat sitä, että jokaisessa tutkimuksessa ei ole tarpeen selittää koko traditiota, mistä tutkimuksen tausta syntyy, vaan ilmaistu teoreettinen lähestymistapa kertoo lukijalle lyhyesti, minkälaisia taustasitoumuksia tutkijalla on. Toisin sanoen teoria toimii tieteellisen kommunikoinnin oikotienä. Tästä seuraa myös ongelmia varsinkin aloittavalle tutkijalle. Erilaisten menetelmien taustasitoumuksien selvittäminen erilaisten, eri merkityksissä käytettyjen termien viidakossa saattaa johtaa helpomman tien valitsemiseen. Toisin sanoen tutkijanalku ottaa käyttöönsä sen metodin, josta ohjaaja ja lähin tutkijayhteisö on kaikkein vakuuttunein - sopi se sitten omiin taustasitoumuksiin tai ei.

Joidenkin arvioiden mukaan tieteenfilosofista pohdintaa ei voi jättää vain filosofien varaan vaan jokaisen tutkijan on osallistuttava siihen, vaikka se edellyttääkin Suorannan (1995) mukaan sitä, että erityistieteilijä alkaa filosofoida. Metodologinen fundamentalismi tarkoittaa asennoitumista, jonka mukaan tutkija lähtee tutkimuskohteeseen liittyvistä ontologisista kysymyksistä kohti tutkimuskäytänteiden epistemologisia kysymyksiä. Sen mukaan tutkimusvälineet tekevät ontologiset ratkaisut, jollei tutkija tee niitä itse tietoisesti. Maailmasta voidaan saavuttaa totuutta lähestyvää tietoa, mikäli pysytään tietyn tieteenfilosofian näkemyksessä ja sen mukaisissa käytänteissä. Metodologinen eklektismi puolestaan tarkoittaa lähestymistapaa, jossa keskitytään tutkimuskäytänteisiin eli epistemologisiin kysymyksiin. Sen mukaan ontologista pohdiskelua ei erityistieteiden menetelmäkeskusteluissa tarvita eikä ontologisia taustasitoumuksia pystytä empiirisesti todistamaan. Sen lisäksi ontologisilla taustasitoumuksilla on hyvin vähän tekemistä käytännön tutkimuksen kanssa. Käytännön ratkaisut eivät ole suorassa kytkennässä todellisuuden käsittämisen tapaan. (Suoranta 1995, 78-84.)

Tutkijan reflektointia Suoranta pitää kuitenkin tärkeänä. On ainakin tiedettävä vaihtoehdot. On tietenkin perusteltu ratkaisu myös jättää ontologisten oletusten tarkastelu syrjään ja keskittyä teknisiin ja praktisiin ongelmiin. (Suoranta 1995, 88.)

” Jos tutkija jää odottamaan ratkaisuilleen tieteenfilosofista varmuutta, saa hän odottaa toimeettomana lopun ikänsä. Tästä huolimatta on tärkeää tiedostaa oman tutkimustoimintansa metodologiset lähtökohdat ja tieteenfilosofiset sitoumukset. Ne tarjoavat tutkimustoimintaa ulkopuoleltakin tarkkaaville periaatteellisen mahdollisuuden sen järkipäiseen arviointiin.” (Suoranta 1995, 168.)

Tutkimukseni lähtee intentionaalisuuden ajatuksen pohjalta - ihminen toimii tarkoituksellisesti. Tulevaisuudenkuvat ovat tulevaisuuden suunnittelemisen taustalla. Ihminen tekee valintoja tiedostaen tai tiedostamattaan. Nämä valinnat sekä perustuvat tulevaisuudenkuvaan että muovaavat tulevaisuutta siinä samalla. Tietoa nuorten ajatuksista tavoittelen heidän omasta kertomastaan, sekä suullisesta, kirjallisesta että kuvallisesta, koska sitä näkemykseni mukaan ei voi tavoittaa muulla tavalla. Tulevaisuudesta ei ole olemassa ”oikeaa” tietoa, jokaisen nuoren tulevaisuudenkuva on oma totuutensa. Tulevaisuus on kuitenkin totta ja tulevaisuudenkuvat ovat totta ja olemassa. Totuus tutkimuksessani koskee sitä, kuinka hyvin kykenen saavuttamaan nuorten tulevaisuudenkuvat heidän tarkoittamallaan tavalla. Tässä suhteessa olen heikko fallibilisti: uskon, että voidaan tavoittaa perusteltua, totuudenmukaista tietoa nuorten tulevaisuudenkuvista, mutta se tieto ei ole korjaamatonta tai horjumatonta. Ainakaan en voi olla siitä varma. Totuuden löytäminen tässä tulkinnan oikeudellisuuden mielessä on tutkimukseni luotettavuuden perusta.

Vaikka käytänkin tutkimuksessani osin myös kvantitatiivisia menetelmiä, ymmärtävä lähestymistapa soveltuu paremmin tutkimuksen kohteena olevan ilmiön käsittelyyn kokonaisuutena. Jo positivismin periaate, jonka mukaan aito tieto perustuu julkiselle havainnolle, tekee mahdottomaksi pitää sitä lähtökohdana, koska kohteena ovat tulevaisuudenkuvat, jotka ovat henkilösidonniaisia, tunteisiin, arvoihin ja maailmakuvaan liittyviä, eikä niitä voi havaita aistein. Lisäksi kvantitatiivistyyppisten menetelmieni tulkintaa ei voida pitää neutraalina omassa analyysissäni positivistisessä mielessä.

Tutkimukseni voi nähdä myös osin emansipatorisena ja pragmaattisena. Sen päätarkoitus on tulevaisuudenkuvien kuvailussa, mutta sen lisäksi tavoitteena on auttaa opettajia ja ohjaajia käytännön työssä tulevaisuusteeman käsittelyn didaktisessa suunnittelussa. Opettajan on tiedettävä esioletukset, joiden pohjalle oppilaat rakentavat uuden opittavan asian. Varsinaista kriittistä paradigmaa en kuitenkaan voi hyväksyä tutkimukseni taustaksi. En tutki tässä yhteydessä muutosta, tietyn kokeen vaikutusta kenttään, vaikka sekin esimerkiksi tulevaisuuspujosten tapaan toteutettuna olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Erityisen hyvänä näen kriittisen paradigman reflektion

korostuksen. Vaikka pyrin käytännön kannalta merkittävän tutkimuksen tekoon, uskon että en sorru kriittis-käytännöllisen kvalitatiivisen tutkimuksen heikkoutena havaittuun ongelmien näkemiseen jo valmiiksi tietystä perspektiivistä tai epistemologiseen pragmatismiin, jossa pelkkä käytännön hyödyn saavuttaminen on tutkimuksen luotettavuuden mittana (Suoranta 1995, 160).

Lähimmäs oman tutkimukseni ydinajatus on fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa. Sille uskon voivani alistaa myös positivistityypiset menetelmät sekä emansipatorisuuden tavoitteeni. Päämenetelmäni on haastattelu, jonka tuottaman aineiston avulla pyrin kuvaamaan nuorten tulevaisuudenkuvia. Kyseessä on siis nuorten näkökulman tavoittaminen. Näin voin hyväksyä antipositivistisen tietoteorian tiedon persoonallisuudesta ja ainutlaatuisuudesta sekä sen, että toivomani tieto perustuu siihen, kuinka hyvin pystyn eläytymään nuorten maailmaan. Menetelmien valinnan kautta lähestyn kvalitatiivisista tutkimustyypeistä fenomenografiaa ja tapaustutkimusta. Tutkimusta voitaisiin jatkaa viemällä omat tulkintani yhteiseen tulkintaan nuorten itsensä kanssa. Tässä jouduttaisiin kuitenkin pohtimaan tutkimuksen vaikutusta tulevaisuudenkuvaan entistäkin kriittisemmin.

## **5.2 Menetelmien taustasitoumusten merkitys**

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen lähestymistavan erot ja merkitykset ovat pitkään aiheuttaneet keskustelua kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Keskustelun kiivaus vaihtelee ja lisäksi hämmäntävässä aloittavan tutkijan linjavaihtelua on kvalitatiivisen paradigman sisäinen jakautuminen hyvinkin erilaisiksi suuntauksiksi. Osa kirjoittajista pitää eroja mitättöminä tai jopa koko jakoa kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen perusteettomana. On jopa esitetty väite, että tämä keskustelu on jo käyty loppuun. Tutkijanalkua kentän sekavuus kuitenkin haittaa ja kirjallisuudesta löytyy myös hyvin selkeitä kannanottoja eri suuntauksien puolesta ja toisia vastaan. Tätä taustaa vasten ajateltuna tutkijan perehtyminen eri vaihtoehtoihin korostuu entisestään ja samalla tutkimuksen taustatyön määrä kasvaa.

Kasvatustieteen kenttään on päästävä sisään, opittava kieli, löydettävä historia erilaisten mielipiteiden ja suuntausten kehittymisen taustalla. Kuitenkin, kuten Suoranta (1995, 220) toteaa, metodologiset ohjeet ovat sopimuksenvaraisia, muuttuvia ja muovautuvia, eivätkä ne voi ratkaista tutkimuksen teon menetelmällisiä ongelmia (Suoranta 1995, 220). Eri tutkimustraditioiden yhdistely on nykyään tavallista ja erilaisten menetelmien yhdistelyä, triangulaatiota, voi pitää jopa erityistieteille luonnollisena tapana toimia. (ks. Eskola & Suoranta, 2000, 25-32 ).

Anttonen ja Huotari (1995) kritisoivat tapaa, jolla suomalaisessa kasvatustieteessä on käytetty Habermasin tiedonintressiteoriaa jaottelemaan erilaisia metodologisia lähestymistapoja. Habermasin tarkoitus oli Anttonen ja Huotarin mukaan kritisoida sekä empiirisanalyttisten että hermeneuttisten tieteiden itseymmärrystä intressidonnaisuuden havaitsemattomuudesta. Intressierosta (tekninen, praktinen ja emansipatorinen) ei heidän mukaansa seuraa välttämättä ontologisia eroja eikä ole tarkoituksena lisätä dualismia. Kasvatustieteen jakaminen saattaa olla sekä mahdollisuus että este. Tarkastelukulmien valinnalla ja jaottelulla voidaan jäsentää kasvatustieteen kenttää, mutta ne voivat myös estää toisenlaisten tarkastelukulmien käyttämistä. Anttonen ja Huotari näkevät näitä ontologisoituja intressejä käytetyn myös yksittäisten menetelmien jaotteluun kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin, vaikka yhteys niiden välillä ei ole näin selvä. Intressi ei määrää menetelmää eikä menetelmä tuo sisällään mukanaan mitään intressiä. (Anttonen & Huotari, 1995, 36-40).

Hammersleyn (1992) kritisoi jakoa kvalitatiivisesti ja kvantitatiivisesti suuntautuneisiin tutkijoihin. Hänen mielestään ero ei voi tehdä todellisuuden määrittämiseen liittyvällä ulottuvuudella. Tutkijan ontologisten käsitysten ja tutkimusmetodin välillä ei ole välttämättä ole yhteyttä. Jako on perusteeton myös numeroiden käytön mukaan. Kvalitatiivinenkin tutkimus kvantifioi esittämällä tuloksia muodossa ”enemmän kuin” tai ”melkein kaikki”. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 22). Jaon perustelua päättelytavan ja hypoteesien käytön tai keinotekoisien ja luonnollisten tutkimusympäristön mukaan Hammersley pitää turhana. Hän kritisoi koko dikotomiaa todeten, että ei ole olemassa tienhaaraa, jossa pitäisi valita suunta, vaan jatkuvia päätöksiä vaativa labyrintti. Tutkijan näkökantaa yhteen dikotomian piirteeseen ei voi päätellä hänen suhtautumisesta toiseen piirteeseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 25-26).

Hirsjärvi & co (2000, 125-126) näkevät kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen toisiaan täydentävinä suuntauksina, eivätkä pyri esittämään niitä vastakohtina. He tiivistävät omia ja muiden metodiasiantuntijoiden näkemyksiä seuraavasti.

- Suuntauksia on vaikea erottaa käytännössä toisistaan.
- Ne voivat täydentää toisiaan rinnakkain tai toimia toistensa esikokeina.
- Numerot ja merkitykset ovat toisistaan vastavuoroisesti riippuvaisia.
- Mittaaminen sisältää kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen puolen kaikilla tasoillaan.

Tynjälä tiivisti (1991, 389) useiden kirjoittajien väitettä siitä, että kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset menetelmät eivät ole yhteismitallisia, koska niiden taustalla ovat erilaiset taustaoletukset ja

tavoitteet. Hän korostaakin taustaoletusten tiedostamista. Tieteenfilosofioita toisistaan erottavana piirteenä Tynjälä pitää sitä, että (1991, 388) kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä on noussut esiin näkemyksiä, joissa sanoudutaan irti objektiivisesta yhden totuuden oletuksesta.

Edeltävissä kappaleissa voidaan nähdä virtauksia, jotka tuovat metodologisia tuulahduksia ulkomailta Suomeen. Näidenkin virtausten tunteminen ja ajoittaminen on huomionarvoista, kun tutkija pohtii omaa metodologista suuntautumistaan. Vuonna 1992 Siljander näkee erilaisten lähestymistapojen tulleen hyväksytyiksi. Selkeän kuvan saaminen eri lähestymistapojen suhteesta toisiinsa on kuitenkin vaikeaa. (Siljander 1992, 14).

Tesch on todennut, että metodologisessa kirjallisuudessa käytettävä termistö on hyvin kirjavaa ja osittain termit sijoittuvat eri käsitteelliselle tasolle, joten on vaikeaa erottaa toisistaan termejä, jotka viittaavat laajempiin lähtökohtiin ja niitä, jotka viittaavat metodiin. (Hirsjärvi & Remes 2000, 154.) Suorantakin (1995, 93) toteaa, että paradigmaerot ovat ainakin siinä mielessä todellisia, että ne hankaloittavat tieteellisiä keskusteluja ja arviointikäytäntöjä ja pahimmillaan jopa estävät tutkijoiden välistä puhelua.

Howe oli vuonna 1988 sitä mieltä, että tieteenfilosofia on epistemologisten paradigmojen tasolla siirtynyt uuteen postpositivistiseen aikakauteen. Menetelmien historia ei enää sido tutkijoita, vaan suositeltavaa olisikin, että tutkijat tuntisivat molemmat lähestymistavat. Howen mukaan filosofinen perspektiivi on arvokas vain siinä laajuudessa, missä se voi auttaa muokkaamaan käytäntöjä. Hän näkee, että pragmaattinen lähestymistapa saattaa aiheuttaa epävarmuutta kasvatustieteilijöissä hämärtämällä metodologisia linjauksia. (Howe 1988, 15).

Paradigmaerojen vähättely johtaa Naukkarisen mukaan (1996) eettisiin ongelmiin tiedeyhteisössä, erityisesti tutkimusten arvioinneissa. Hänen mielestään metodiikka on alisteista paradigmalle, joten erilaisia (laadullisia ja määrällisiä) menetelmiä voidaan käyttää eri tutkimusparadigmojen alla. Eri paradigmojen kannattajien tulisikin Naukkarisen mukaan löytää yhteisymmärrys ontologiasta ja epistemologiasta, ei niinkään metodeista, voidakseen ymmärtää toistensa tieteenfilosofista taustaa. (Naukkarinen 1996, 111-118).

Kolmanneksi vaihtoehdoksi kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen rinnalle on nousemassa niiden yhdistelmä, kvantifioiva kvalitatiivinen analyysi, jota kannattavat ne, joiden mielestä kvalitatiivien analyysi perinteisessä mielessä on liian löysää, mutta jotka eivät halua palata

koviin menetelmiin (Eskola & Suoranta 1995, 93). Uutta vaihtoehtoa etsi myös Niskanen (1995) ja totesi, että ihmistä on tutkittava hänen ontologisen olemuksensa, ei metodin, kautta. Positivismi ja fysikaalinen kausalismi ei riitä selittämään ihmistä, mutta puhtaasti kvalitatiivinen, tulkitseva metodi ei myöskään riitä vähäisen yleistettävyytensä kautta yksin ihmistieteiden metodiksi. Pitäisikö ihmisen tutkimiseen etsiä kolmatta selitystapaa, vai voidaanko yhdistää positivistinen ja ymmärtävä traditio ja kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät? Pitäisikö empirian havainnot siivilöidä ymmärtämisen kautta? (Niskanen 1995, 321-327).

Hammersleyn (1992, 160) mukaan paradigmojen kylmän sodan kausi oli parempi kuin rauhanomainen rinnakkaiselo, koska metodologinen keskustelu vaatii ärhäkkyyttä ollakseen kasvattavaa (Suoranta 1995, 149). Joten keskustelu jatkokoon, ainakin yksittäisen aloittelevan tutkijan mielessä.

Tutkimukseni lähestyy fenomenologis-hermeneuttisen paradigman edustajista tapaustutkimusta ja fenomenografiaa. Tapaustutkimuksille on Syrjäläisen (1994, 10) mukaan yhteistä monipuolisilla ja monilla eri tavoilla hankittu aineisto, vaikka tavoitteet ja toteutus voivatkin vaihdella. Yhteen tapaukseen saattaa kuulua montakin ihmistä, mutta he eivät ole satunnainen otos perusjoukosta. Tapaustutkimukseen kuuluu myös ympäristön käsittely, ei pelkästään ilmiö irrallaan. (Syrjäläinen 1994, 12). Tapaustutkimus perustuu yksilön kykyyn tulkita tapahtumia ja muodostaa merkityksiä. Tutkijaa kiinnostavat nämä merkitykset, joita ihmiset antavat. Tutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta. Tapaustutkimus on myös teorioita ja menetelmiä yhdistelevää (Syrjäläinen 1994, 13). Yleistykset tapaustutkimuksessa perustuvat siihen, että tapaus kuvataan riittävän yksityiskohtaisesti ja syvällisesti, jotta lukija voi arvioida uskottavuutta ja mahdollisesti yleistää ja soveltaa tuloksia omaan käytäntönsä. Tapaustutkimuksen piirteistä tutkimuksessani korostuvat erityisesti monipuolisilla tavoilla hankittu aineisto, otoksen harkinnallisuus, analyysissa tavoiteltu yksityiskohtainen kuvaus sekä vähäinen suora yleistettävyyden erityisoppilaisiin yleensä. Tutkimukseni otos on pieni ja hyvin heterogeeninen.

Fenomenografiassa käytetään tutkimusnäkökulmaa, jota Marton (1981, 178) nimittää toisen asteen tutkimusnäkökulmaksi. Tätä ihmisen käsityksiä ympäristön ilmiöistä tarkastelevaa tutkimusnäkökulmaa perustellaan kahdella tavalla: 1) Tieto ihmisen erilaisista käsitys-, ymmärtämis- ja hahmottamistavoista on arvokasta sinänsä. 2) Toisen asteen tutkimusnäkökulman antamia tietoja ei voida johtaa ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulmasta, jossa tarkastellaan ympäristön ilmiöitä itseään. Jos pidetään tulevaisuutta ilmiönä, ovat tulevaisuudenkuvat käsityksiä

tuosta ilmiöstä. Tutkimukseni tarkoitus ei ole ymmärtää tulevaisuutta, vaan nuorten käsityksiä siitä. Vaikka tutkimukseni suunnitteluvaiheessa ajattelin pääseväni tulevaisuudenkuvien kategorisointiin, tämä ei fenomenografisessa mielessä onnistunut. Ryhmittelin analyysissä tulevaisuudenkuvia eri ominaisuuksien mukaan, mutta selkeitä kategorioita, jotka Larsson (1986, 23) mainitsee nimenomaan fenomenografisen tutkimuksen hyötynä, en kyennyt muodostamaan. Uljens (1989, 39) toteaa, että kuvauskategorioita käytetään ilmaisemaan ja yhdistämään laadullisesti eroavia käsityksiä, joita ryhmällä yksilöitä on samasta ilmiöstä. Tutkijan siis tulisi kategorisoida käsitykset ottaen huomioon erot niiden sisällöissä. Fenomenografiaan tutkimukseni liittyy tavoitteeni suuntautua oppimista ja ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin (Marton & Booth 1997, 111). Tutkimukseni lähtökohdiksi soveltuvat myös Ahosen (1994, 121-122, 141-142) esittämät fenomenografian piirteet:

- Tutkimus lähtee siitä, että ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöstä ja osaa kielellisesti ilmaista tietoiset käsityksensä.
- Tutkijan oma hallittu subjektiivisuus (omien lähtökohtien tiedostaminen) on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista.
- Fenomenografinen tutkimus pohjautuu kognitiiviselle oppimisnäkemykselle, henkilö kehittää mielessään kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta saamastaan informaatiosta itselleen ajatusrakenteita, käsityksiä.
- Aineisto kannattaa usein hankkia monilla menetelmillä, projektiiviset tehtävät, piirros, kirjoitus, näyttelemine täydentävät haastattelua ja antavat tutkittavalle mahdollisuuden ilmaista itseään ilman tutkijan läsnäoloa ja vaikutusta. Projektiiviset tehtävät on tulkittava yhdessä haastatteluilmaisujen kanssa. Ne saattavat myös antaa tietoa käsitysten pysyvyydestä.
- Jos opettaja haluaa vaikuttaa oppilaidensa käsityksiin eli opettaa, hänen tulee ottaa huomioon esikäsitykset (Ahonen 1994, 114).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan Denzinin ja Lincolnin (1998, 5) mukaan käyttää monia eri menetelmiä ja jopa статистиikkaa. Myös lähestymistavat voivat vaihdella. Tutkimuksen eri osiot voidaan analysoida omista lähtökohdistaan ja kuitenkin pysyä kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä.

### **5.3 Triangulaatio / Monimenetelmäinen tutkimus**

Triangulaation tarkoituksena on lähestyä tarkasteltavaa kohtaa, ongelmaa, useasta suunnasta. Triangulaatiota voidaan tehdä aineiston, teorioiden, tutkijoiden tai menetelmien suhteen.



Perinteisesti triangulaatiota on käytetty tutkimuksen luotettavuuden mittarina. Toisin sanoen, jos useampi menetelmä, tutkija tai aineisto tuottavat saman tuloksen, tulos on luotettava. Metodisessa triangulaatiossa on Tynjälän (1991) mukaan oletuksena metodien erilaiset heikkoudet ja vahvuudet. Useaa metodia käytetään siis metodien virheellisyyden vähentämiseksi. Käytettävät menetelmät voivat olla kvalitatiivisia, kvantitatiivisia tai edustaa sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista lähestymistapaa. (Tynjälä 1991, 392.)

Triangulaatio vaatii paljon resursseja eikä sitä näin ollen kannata tehdä ilman perusteita. Triangulaation käytölle perusteiksi voidaan esittää mm. monipuolisemman kuvan saamista tutkittavasta kohteesta tai luotettavuusvirheen korjaamista. Metodologisesti triangulaatio voidaan kuitenkin kyseenalaistaa. Se voi johtaa käsitteellisiin sekaannuksiin, ristiriitaisuuksiin sekä teoriattomuuteen, jos ajatellaan, että tutkimusmenetelmien erilaiset ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat ovat yhteensovittamattomia. Eskola ja Suoranta kuitenkin pitävät käytännön kokemusten valossa triangulaatiota hyvänä tapana tuottaa mielenkiintoisia tutkimuksia. Kyse onkin heidän mielestään painotuseroista. Pitääkö tutkija tärkeämpänä mielenkiintoisia tuloksia vai metodisten ratkaisujen puhtasoppisuutta? Tutkijan kannalta merkittävänä Eskola ja Suoranta pitävät ratkaisujen perustelua. (Eskola & Suoranta 2000, 68-74).

Brewer ja Hunter käyttävät menetelmäisestä triangulaatiosta nimitystä multimetodinen lähestymistapa, joka sopiikin hyvin heidän tarkoitukseensa esittää tutkimuskäytäntöä, joka ei ole pelkästään luotettavuusmittari (Brewer & Hunter 1989, 21). Myös he pitävät kuitenkin lähestymistapansa yhtenä merkittävänä etuna sitä, että eri menetelmät tarjoavat mahdollisia ratkaisuja toistensa ongelmiin. Multimetodinen lähestymistapa on strategia, jonka avulla pyritään selviytymään jokaisen metodin heikkouksista ja rajoituksista yhdistämällä tietoisesti eri menetelmiä samassa tutkimuksessa. (mt. 11).

Multimetodisessa lähestymistavassa ei sinänsä ole kovinkaan paljon uutta metodisesti, koska käytetyt yksittäiset metodit ovat vanhoja. Uutta on metodien yhdistäminen - suunnitellusti ja systemaattisesti. Multimetodista lähestymistapaa voidaan käyttää jokaisessa tutkimuksen vaiheessa kysymysten muokkaamisesta analysointiin ja raportointiin. (mt. 11-12.) Lähestymistapa tulee huomioida jokaisessa vaiheessa esimerkiksi suunniteltaessa otantaa, luotettavuuden kriteereitä tai yleistämisen mahdollisuuksia.

Kirjallisuudessa käytetään eri menetelmien käytöstä samassa tutkimuksessa useaa nimitystä. Todennäköisesti taustalla on nimenomaan kirjoittajien halu erottaa tällainen lähestymistapa triangulaatio-käsitteen perinteisestä merkityksestä. Käytän kirjoittajien itsensä käyttämiä termejä, jotta käsitesekaannuksilta vältyttäisiin. Mielestäni monimenetelmäinen lähestymistapa kuvaa käsitteenä parhaiten sitä tutkimustapaa, jonka käytölle itse hain perusteita.

Menetelmäisen triangulaation suhteen monet kirjoittajat liikkuvat ”toisaalta-toisaalta – vyöhykkeellä”. Myös paradigman merkitys vaihtelee. Erään näkemyksen mukaan menetelmiä voidaan yhdistää kvalitatiivisen lähestymistavan sisällä, mutta ei kvantitatiivisten menetelmien kanssa. Metodisen eklektismin ja tutkimuksen pätemättömyyden syyte esiintyvät tiukimmissa kritiikeissä. Selkeää ja ehdotonta kantaa monimenetelmälliseen lähestymistapaan esiintyy harvoin, mikä saattaa johtua mm. Eskolan ja Suorannan (2000, 25-29) havaitsemasta kasvatustieteen taustalla olevien filosofioiden lähentymisestä ja osittaisesta yhdistymisestä.

TAULUKKO 1. Kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien käytöstä samassa tutkimuksessa esitetyt teesit tutkimuskeskustelussa Aaltosen (1989, 150) mukaan.

<b>KYLLÄ</b>			<b>EI</b>
Autonomisuusteesi	Komplementaarisuus	Yhteensopivuusteesi	Yhteensopimattomuusteesi
	-teesi		
Tutkimuskäytännöt ovat riippumattomia tietoteoreettisista sitoumuksista. Menetelmiä voidaan käyttää yhdessä.	Kysymys on kielenkäytön eroista, ongelma on retorinen. Menetelmiä voidaan käyttää täydentämään toisiaan.	Jos menetit toimivat yhdessä, niitä voidaan käyttää yhdessä.	Jokaisella paradigmalla on sille tyypillinen metodologiansa. Jos paradigmat eivät sovi yhteen, eivät menetitkaan toimi yhdessä.

Siljander näkee (1992, 15), että asenne menetelmien yhteiskäyttöä kohtaan vaihtelee jatkumolla dogmaattisesta, ainoaan oikeaan tieteenfilosofiseen ja metodiseen lähtökohtaan pitäytyvästä joustavaan ja eklektiseen asenteeseen, jossa kaikki näkökannat ovat yhtä oikeita eikä periaatteellisia ristiriitoja kannata manata esiin tutkimuksen teossa.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 27) jakavat tutkimussuuntauksien integroinnista kirjoittavat kolmeen ryhmään. Kirjoittajat ovat sitä mieltä että,

- suuntaukset edustavat kahta erilaista epistemologista näkemystä – metodien yhdistäminen vaikeaa (Bryman 1992).
- suuntaukset perustuvat erilaisiin tiedonkeruumenetelmiin – metodeja voidaan integroida (Bryman 1992).
- suuntauksien väliset epistemologisetkaan erot eivät ole niin suuria kuin aikaisemmin on ajateltu – metodeja voidaan integroida (Hirsjärvi & Hurme 2001, 27.)

Brannen (1992) näkee, että ei ole olemassa mitään välttämätöntä yhteyttä metodin, tutkimuksen logiikan, johtopäätösten tyyppin ja otantamenetelmän välillä. Suomalaisen kasvatustieteen piirissä Hirsjärvi ja Hurme yhtyvät tähän kantaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 26.) He toteavat myös (2001, 27), että koska tutkimusongelmat määräävät menetelmät ja samassa tutkimuksessa voi olla eri tyyppisiä ongelmia, tutkimuksessa voidaan käyttää myös monenlaisia menetelmiä.

Multimetodista tutkimusta on Brewer ja Hunterin (1989) mielestä tehty käytännössä jo kauan. Sitä ei vain ole tulkittu sellaiseksi. Tavoitteena onkin nyt tehdä säännöllisemmin, täydellisemmin ja systemaattisemmin sellaista, mitä on aikaisemmin tehty ajoittain, osittain ja ehkä umpimähkäisesti. (Brewer & Hunter 1989, 27). Käytännön tutkimustyössä on myös Aaltosen (1989) mukaan usein järkevää yhdistää kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia lähestymistapoja, koska ne täydentävät toisiaan ja soveltuvat usein tutkittavan kohteen eri puolien tutkimiseen. Tutkimuksen tavoite, ongelma ja kohde määräävät metodin: Kuvailemalla ei pystytä tavoittamaan kausaaliselityksiä eikä kvantitatiivisella metodilla saada aikaan kuvailevaa kokonaisuutta. (Aaltonen 1989, 156-157).

Myös Eskola ja Suoranta (2000) pohtivat käytännön tutkimustyötä ja väittävät, että triangulaatio on luontainen tapa tehdä tutkimusta, koska erityistieteissä erilaisten tutkimusnäkemysten yhdistyminen on yleistä. He painottavat kuitenkin myös metodologisen tutkimuksen merkitystä eri tutkimusmenetelmien tieteenfilosofisten sitoumuksien selvittelyssä. Ihmistutkimuksessa tutkijalta vaadittavaa omien käsitysten, menetelmien ja tutkimuskohteen luonteen syvällistä tuntemusta perustellaan olemassa olevien esioletusten paljastumisella. (Eskola & Suoranta 2000, 25-29).

Multimetodisen lähestymistavan etuna voidaankin pitää sitä, että sen käyttäminen vaatii usein perusteellisempaa paneutumista tutkimuksen eri taustaoletuksiin kuin pitäytyminen yksittäisessä metodissa (Brewer & Hunter 1989, 21).

Niinistö (1981, 81) toteaa, että teoreettisten ja menetelmällisten valintojen yhteensopivuuden edellytys on, että tiedostetaan teorioihin ja metodeihin sisältyvät premissit. Hän lisää kuitenkin, että monien eri menetelmien käytön kautta saadaan todellisuudesta monipuolisempi ja kattavampi kuva ja voidaan jopa välttää osatotuudet tai virheelliset johtopäätökset. Niinistö huomauttaa, että vaikka tutkijalla olisi hyvä olla yleinen teoria ja paradigma, jonka varassa hän voi tehdä valintoja, tietoisella valinnalla on myös huonot puolensa. Viitekehyksen valinta saattaa sulkea osan todellisuudesta tutkittavien ilmiöiden ulkopuolelle. Perusnäkemys siis vaikuttaa siihen, mitä tutkimustuloksia saamme. Niinistö korostaa myös, että tulkinnallisessa tutkimuksessa jäykkä pitäytyminen valitussa teoreettisessa viitekehyksessä saattaa johtaa harhaan ja olla vain esteenä todellisuuden avoimelle havainnoinnille. (Niinistö 1981, 81-85). Multimetodi-lähestymistavan etuna on tutkimuksen luotettavuuden lisääntymisen, kun erityyppisillä menetelmillä saavutetaan samansuuntaisia tuloksia (Niinistö 1981, 91).

Erilaiset tutkimusmenetelmät antavat erilaista dataa eli kuvaavat erilaisia puolia samasta ilmiöstä. Tämä antaa mahdollisuuden tutkia yhteyksiä näiden puolien ja sen välillä, mitä ihmiset oikeasti tekevät sekä keräämään lisää tietoa ja tutkimaan sen yhteyttä jo olemassa olevaan tietoon. (Fielding & Fielding 1986, 25). Eri lähteistä saadun tiedon suhteuttaminen toisiinsa vaatii relativistisen epistemologian hyväksymistä. Toisin sanoen on hyväksyttävä se, että monista lähteistä saatu tieto on arvokasta. Tutkimussuunnitelman ja valittujen menetelmien tulee olla kiinteässä yhteydessä erityisesti monimenetelmäisessä tutkimuksessa, esim. otannan muodon tulee sopia tutkimussuunnitelmaan, jotta virheen mahdollisuus vähenisi. Tärkeää on myös, että tavoitellaan metodien integrointia, ei vain sitä, että niitä käytetään rinnakkain. (mt. 30-32).

Erilaisten lähestymistapojen toisiaan täydentävä käyttö ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Siljander (1988) varoittaa metodisesta pluralismista, jossa hyväksytään erilaiset lähestymistavat erittelemättä metodien tieteenteoreettista perustaa ja keskinäistä suhdetta. Teoriattoman eklektismin pohjalta erilaisia menetelmiä nähdään rinnakkaisina tai täydentävinä. Siljander ajaakin integraatioajatusta, jossa erilaiset näkökulmat ovat dialektisesti sidoksissa, jossa yksittäisten metodien asenne sellaisenaan nähdään riittämättömäksi, mutta tarkasti pohditaan metodien teoreettisia edellytyksiä yhteiskäytölle. (Siljander 1988, 356). Siljander näkee (1988, 363), että metodologisia perusasenteita ei voi ajatella toisistaan riippumattomina tai summautuvasti toisiaan täydentävinä, vaan niiden pitäisi olla dialektisesti yhteenkuuluvia. Toisaalta vastakkaiset näkökannat eivät ole riidattomasti yhdistettävissä. Hän perääkin suuntauksien integroitumisen pohjaksi traditioiden sisäistä itsetulkintaa, jota reflektoidaan suhteessa toisiin traditioihin (Siljander 1988, 356-364.) Metodisen

eklektismin vaaroja Siljander (1992, 15-21) kehottaa pohtimaan ainakin tutkimuksen ontologisen ja epistemologisen tason, analyysiyksikön ja tutkijan ja tutkimuksen kohteen suhteen kautta. Metodien yhteiskäytön minimiehtona Siljander pitää (1992, 21) tutkimuksen tieteenteoreettisten peruslähtökohtien ja sitoumusten tiedostamista sekä lähtökohtien seurausten erittelemistä tutkimuksen metodivalinnoissa.

Siljander tuo esiin (1992, 20-21) myös omalle varoittelulle esitetyn vasta-argumentin, jonka mukaan eri menetelmät valottavat eri puolia tutkittavasta kohteesta. Joskus tämä argumentti Siljanderin mielestä pitääkin paikkansa, mutta useimmiten paradigmatilastoista erilaiset metodit konstituoivat tutkimuskohteen eri tavalla tai konstituoivat kokonaan eri tutkimuskohteen. Metodieklektismi voi johtaa hänen mukaansa käsitesekaannuksiin, ristiriitojen sallimiseen, teoriavapaaseen ja mielivaltaiseen tiedontuottamiseen. Bullock, Little ja Millham (1992, 86) toteavat kuitenkin että, lähestymistapojen yhdistämiseen liittynyt opportunistisen eklektismin syyte koskee vain tutkimuksia, joissa yhdistäminen on tapahtunut ad hoc eikä teoreettisista lähtökohdista käsin. He sanovat myös: ” Jos eklektinen kuitenkin tarkoittaa eri lähestymistapojen parhaiden piirteiden yhdistämistä silloin kun se on paikallaan, kokemuksemme on, että tutkimusmetodologia vahvistuu.” (Hirsjärvi & Hurme 2001, 29).

Leiningerin (1994) mukaan kaksi pääperiaatetta vaarantuu tutkimuksessa, jossa paradigmojen filosofiset tarkoitukset ja lähtökohdat jätetään huomiotta. Ensinnäkin kvalitatiivisella ja kvantitatiivisella paradigmalla on hyvin erilaiset filosofiset sitoumukset ja epistemologiset juuret, jotka pitäisi ymmärtää ja säilyttää, jotta voitaisiin tavoittaa luotettavaa ja järkevää tutkimusta. Nämä periaatteet on Leiningerin mukaan valitettavan heikosti tiedostettu. Eri paradigmojen välillä metodeja ei voi yhdistää, mutta paradigmojen sisällä metodien yhdistäminen on mahdollista. Leininger pohtii sitä, että metodien yhdistämisen taustalla voi olla tutkijoiden epävarmuus kvalitatiivisten menetelmien riittävydestä sellaisenaan. (Leininger 1994, 101-103.)

Edellä esittelemäni näkemykset muodostavat herttaisen sillisalaatin monimenetelmäisen tutkimuksen lisukkeeksi. Näkemyksissä oli yhteisiäkin piirteitä. Kategoriat syntyivät, kun kirjallisuudesta tavoittamani aineisto alkoi kylläntyä. Alkoi tulla esiin aina vain samantyyppisiä näkemyksiä.

- Menetelmiä ei saa yhdistää ollenkaan, luotettavuus kärsii, kun ei oteta huomioon perustavanlaatuisia eroja paradigmoissa eikä metodien sisältämiä sitoumuksia.
- Menetelmiä saa yhdistää paradigmojen sisällä, ei keskenään.

- Menetelmiä saa yhdistää, kun tiedostaa taustasitoumukset ja huomioi ne.
- Menetelmiä saa yhdistää, jos se hyödyttää käytännön tutkimusta ja jos ne toimivat yhdessä.

TAULUKKO 2. Kirjallisuudessa esiintyneitä monimenetelmäisen tutkimuksen etuja ja haittoja.

Etuja	Haittoja / vaaroja
Menetelmät täydentävät toisiaan.	Käsitteet vääristyvät.
Lisää luotettavuutta.	Termit sekaantuvat.
Monipuolistaa kuvaa.	Vaatii enemmän resursseja.
Mielenkiintoisia tutkimuksia ja tuloksia.	Johtaa teoriattomuuteen.
Ei vaadi tiivistä tutkijayhteistyötä.	Eri menetit kuvaavat eri tutkittavaa.
Tutkijan perusteellinen syventyminen.	Metodeilla on erilaiset analyysiyksiköt.
Tutkijan vaikutuksen vaihtelumahdollista.	Epäluotettavaa.
Vältetään osatotuudet.	

Lähestymistapojen, paradigmojen, suuntausten, koulukuntien jne. asetteleminen vastakkain tuntuu kirjoituksissa ilmaisevan osin kirjoittajien epävarmuutta omasta näkökannasta tai edustamansa linjan pätevydestä. En yhdy Leiningerin (1994) väitteeseen, jonka mukaan menetelmien yhdistely johtuu siitä, että kvalitatiivisesti suuntautuneet tutkijat ovat epävarmoja kvalitatiivisten menetelmien riittävydestä sellaisenaan, pikemminkin fundamentalistinen sitoutuminen on merkki epävarmuudesta. Johtuuko kvalitatiivisesti suuntautuneiden tutkijoiden fundamentalistisuus edelleen pakosta vakuuttaa kvalitatiivisen tutkimuksen olevan tiedettä, joka kelpaa sinällään? Onko koko kasvatustieteen fundamentalistisuus seurausta siitä, että kasvatustieteilijät tuntevat epävarmuutta suhteessa luonnontieteisiin?

Monimenetelmäisen lähestymistavan tarpeen tutkimuksessani perustelen erityisoppilaiden erilaisilla kommunikointitavoilla ja -taidoilla sekä tulevaisuudenkuvan moniulotteisuudella. Tulevaisuudenkuva on osa yksilön tulevaisuusperspektiiviä ja liittyy hyvin läheisesti aikakäsitteiden kehittymiseen. Olennaisia tekijöitä aikakäsitteiden kehittymisen takana ovat yleiset kognitiiviset valmiudet, etenkin kielen ja muistitoimintojen kehittyminen (Blinnikka 1977, 96). Juuri näillä alueilla useilla erityisoppilailla on ongelmia. Kyetäkseen ilmaisemaan ajatuksiaan niin vaikeasta ja abstraktista asiasta kuin tulevaisuus on erityisoppilaan saatava käyttää itselleen parhaiten soveltuvaa kanavaa. Kirjallisuus ei ole vakuuttanut minua monimenetelmäisen lähestymistavan mahdottomuudesta. Tärkeää on perusteellinen pohdinta, menetelmien tarkoituksenmukainen integrointi ja omien ratkaisujen esittäminen myös lukijoille.

Tutkimuksessa käytän lähestymistapaa, joka on lähellä Brewerin ja Hunterin (1989) näkemystä. Tärkeänä pidän myös sitä tavoitetta, että menetelmiä ei käytetä vain rinnakkain, vaan ne pyritään integroimaan. Masonin (1996, 168-169) mukaan metodien integroinnissa on harkittava integroinnin tarkoitusta (mihin ongelmaan milläkin metodilla haetaan vastausta), muotoa (miten sovitat metodit yhteen) ja yleistettävyyttä (eri metodeilla saadun tiedon yleistettävyyden vaihtelee). Yleistettävyyden suhteen tulee olla varovainen, toisenlainen menetelmä antaa mahdollisuuksia enemmän yleistykselle kuin toinen, ja jos niitä käytetään yhdessä tulee molempien rajoitukset huomioida. Tutkimukseni on kokonaisuudessaan vähäisesti yleistettävä perinteisessä merkityksessä. Menetelmien erot eivät korostu tässä suhteessa otoksen ollessa pieni.

Priorisoin tutkimukseni menetelmiä niin, että teemahaastattelu on tutkimuksen kantava metodi, johon muita integroidaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 48) mukaan teemahaastattelu ei sido tutkijaa kvalitatiiviseen tai kvantitatiiviseen leiriin eikä ota kantaa haastattelukertojen määrään tai haastattelun syvyyteen. Teemahaastattelun loppuun voidaan myös liittää strukturoidumpia osuuksia, käyttää kvalitatiivista ja kvantitatiivista lähestymistapaa rinnakkain (Hirsjärvi & Hurme 2001, 30).

Niskasen (1995, 321-327) tapaan olen sitä mieltä, että ihmisen tutkimiseen pitäisi joko yhdistää positivistinen ja ymmärtävä traditio ja kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät tai etsiä kolmatta kokonaan uutta selitystapaa. Yhdistäminen voisi ehkä tapahtua myös erilaisia tutkimuksia yhdistämällä ja vertaamalla, tutkijayhteistyön lisääntymisellä ja syventymisellä.

Metodien yhteiskäyttö voi parhaimmillaan haastaa tutkijan lähestymään tutkimusongelmiaan eri näkökulmista (Mason 1996, 149). Ainakin olen joutunut pohtimaan, niin kuin Brewer (1989) väitti monimenetelmäisessä lähestymistavassa käyvän, tutkimukseni perusteita enemmän kuin ottamalla käyttööni suoraan jonkin menetelmän, jonka taustasitoumukset olisivat olleet selkeät. Tosin olisivatko ne taustasitoumukset sitten olleet omiani?

Kutakin menetelmää kuvaan tarkemmin seuraavassa luvussa 6, jossa myös kuvaan, miten niitä käytin tutkimustilanteissa sekä millaista aineistoa sain ja miten niiden tuottamaa aineistoa analysoin.

## 6. TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa kuvaan, minkälaisen tutkimuspalapelin suunnittelin tavoittaakseni tutkimukseni ongelmat. Pohdin tutkimukseni eri menetelmien käyttöä ja perustelen tietyn toimintatavan ja menetelmän valintaa. Kerron myös siitä, miten suoritin aineiston keruun ja kuinka eri tutkimustilanteet sujuivat sekä miten analysoin saamaani aineistoa.

### 6.1 Tutkimus- ja kehittämistehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata erilaajuisia oppimääriä suorittavien erityisluokalla (9.lk) opiskelevien erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvaa ja tulevaisuuden suunnitelmia. Kehittämistehtävänä on monimenetelmäisen lähestymistavan ja perusteellisen raportoinnin avulla löytää erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvan tutkimiseen tapoja, joita opettajat ja ohjaajat voisivat käyttää omassa työssään sekä tutkimustulosten pohjalta arvioida tulevaisuuskasvatuksen mahdollisuuksia oppilaiden kasvatukselle kohti tulevaisuutta.

Tutkimusongelma:

Minkälainen on yhdeksäsluokkalaisten erityisoppilaiden tulevaisuudenkuva?

Alaongelmat:

1. Minkälainen on tulevaisuudenkuvan sisältö?
2. Minkälainen on tulevaisuudenkuvan yleissävy?
3. Kuinka aktiivinen tulevaisuudenkuva on?
4. Kuinka pitkä on yhdeksäsluokkalaisten erityisoppilaiden aikaperspektiivi?
5. Mitkä asiat tulevaisuudessa herättävät yhdeksäsluokkalaisten erityisoppilaiden mielessä eniten toiveita ja pelkoja?
6. Minkälaisia tulevaisuuden suunnitelmia yhdeksäsluokkalaisten erityisoppilaiden on?



TAULUKKO 3. Metodien käytön suunnittelu tutkimusongelmien perusteella.

ONGELMAT	MENETELMÄT	TAVOITELTAVA AINEISTO	ANALYYSITAPA
Minkälainen on 9.luokkalaisen erityisoppilaan tulevaisuudenkuvan sisältö?	Piirros Eläytyvä kirjoitelma Teemahaastattelu	Piirros tulevaisuudesta Eläytyvä kirjoitelma tulevaisuuden mahdollisuuksista Tulevaisuudenkuvien sisältö	Piirroksen analysointi tulevaisuuden yleissävyn tavoittamiseksi, ryhmittely. Juonitiivistelmä, yleissävy, luokittelu Purku ja analysointi teema-alueittain.
Kuinka pitkä on 9. luokkalaisen erityisoppilaan aikaperspektiivi	Ennustajatehtävä	Suoria aikamääriä ja kiinnostavimpia asioita tulevaisuudessa.	Taulukointi ja vertailu muihin mittareihin
Mitkä asiat tulevaisuudessa herättävät 9. luokkalaisen erityisoppilaan mielessä eniten toiveita ja pelkoja? Kuinka aktiivinen tulevaisuudenkuva on?	Haastattelun yhteydessä tulevaisuuden pelkoja ja toiveita käsittelevä tehtävä	Listaus peloista ja toiveista.  Vaikutusmahdollisuuksien arviointia.	Taulukointi ja vertailu muihin mittareihin
Millaisia tulevaisuuden suunnitelmia 9 - luokkalaiset erityisoppilaat ovat tehneet?	Henkilökohtaisten projektien menetelmän muunnelma.	Oppilaiden tärkeimmät tulevaisuuteen suuntautuvat projektit ja tavoitteet sekä niiden eri dimensiot.	Projektien eri dimensioiden vertailu toisiinsa sekä muiden mittareiden tuloksiin. Taulukointi.

Näiden varsinaisten tutkimusongelmien lisäksi halusin selvittää, miten tulevaisuutta oli käsitelty koulu- ja oppilaitosten opetuksessa ja muussa opetuksessa? Tähän hain vastauksia opettajilta vapaamuotoisesti haastattelemalla. Kiinnostavaa mielestäni oli pohtia myös sitä, eroaako yhdeksäsluokkalaisen erityisoppilaan tulevaisuudenkuva jollain tavalla yleisopetuksessa opiskelevan nuoren tulevaisuudenkuvasta. Tähän pyrin vastaamaan vertaamalla tuloksiani aikaisempiin tutkimuksiin.

## 6.2 Tutkimusryhmä

Tutkimusryhmäksi valitsin 3 erityisluokkaa kokonaisuudessaan. Laajemman otoksen käsittely näin monella tutkimusmenetelmällä ei ollut voimavaroihin nähden mahdollista. Oppilasmäärän lisäämisellä ei kuitenkaan voida tavoittaa uutta tietoa (eläytymismenetelmä kyllääntyy noin 15 vastauksella) tai lisätä tuloksien yleistettävyyttä, koska muuttuvia tekijöitä on niin paljon. Tutkimus on siis eräällä tapaa tapaustutkimuksen luonteinen. Se kuvaa näiden kolmen oppilasryhmä ajatuksia monella eri mittarilla tutkittuina mahdollisimman syvälliseen analyysiin pyrkien. Tulosten yleistettävyyttä voidaan Eskolan ja Suorannan (2000, 66) mukaan lisätä vertailemalla niitä muihin tutkimustuloksiin sekä varmentamalla, että tutkittavilla on mahdollisimman samanlainen kokemusmaailma, tietoa asiasta ja kiinnostusta tutkimusta kohtaan.

Tutkimukseen osallistui 17 oppilasta. 4 oppilasta mukana olleilta luokilta jäi tutkimuksen ulkopuolelle vaikean tavoitettavuuden takia. Lähes kaikkien oppilaiden henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat sisälsivät useiden oppiaineiden mukautuksia. Kaikki opiskelivat samantyyppisillä erityisluokilla. Oppilaat olivat 15-17-vuotiaita. Suurin osa oppilaista oli siirretty erityisopetukseen ala-asteella. Kaksitoista seitsemästätoista oppilaasta oli siirretty viimeistään neljännellä luokalla. Oppilaista kolme oli siirtynyt erityisopetukseen muutettuaan Suomeen muualta. Kaksi luokista toimi erityiskoulussa kaupungissa ja yksi yleisopetuksen yhteydessä maaseudulla. Kaupunkikoulun luokkien opettajat kertoivat ryhmiensä toimivan lähes jatkuvasti yhdessä. Opettajilla oli käytössä niin sanottu jaetun asiantuntijuuden menetelmä. Oppilaita oli harjoitettu paljon keskustelemaan ja tämä mahdollisesti vaikutti siihen, että oppilaat olivat hyvin valmiita kertomaan vieraallekin haastattelijalle näkemyksistään. Myös tutkimus toteutettiin näillä luokilla yhteisesti.

Tutkimukseen osallistumiseen pyrittiin saamaan tietoinen lupa. Oppilaiden huoltajille lähetettiin tutkimuksesta kertova viesti, joka oppilaat palauttivat omalle opettajalleen ennen tutkimuksen alkua huoltajan allekirjoittamana. Myös koulujen rehtorit ja opettajat antoivat suostumuksensa. Tutkimuslupa-anomus on liitteenä 1, huoltajille osoitettu kirje liitteenä 2 ja liitteenä 3 on tutkimusta ohjaaville opettajille suunnattu etukäteisohje. Opettajia ohjasin myös suullisesti tapaamisessamme, jossa keskustelimme myös tulevaisuuden näkymisestä koulujen opetuksessa. Tavoitteena oli vapaan haastattelun avulla selvittää, miten tulevaisuuskasvatus näkyy koulujen arjessa.

### 6.3 Tiedonhankintamenetelmät, niiden käyttö sekä aineiston analyysi

Tutkimuksessa käytin menetelminä piirrosta, eläytyvää kirjoitelmaa, teemahaastattelua, ennustajatehtävää sekä henkilökohtaisten projektien menetelmästä muokattua kyselylomaketta. Mahdolliseen jatkotutkimukseen, voidaanko erityisoppilaan tulevaisuudenkuvaan vaikuttaa, soveltuisivat menetelmiksi erinomaisesti toiminnallisen tutkimuksen menetelmät mm. tulevaisuusverstaas sekä skenaarioiden laadinta.

Tutkimuksen eri osiot toteutettiin eri päivinä, koska esim. Eskola (1997, 20-21) pitää eläytyvän kirjoitelman laatimista niin paljon paneutumista vaativana, että muuta menetelmää ei ole suotavaa käyttää yhtä aikaa. Monimenetelmäisyyttä tässä tutkimuksessa perustelen sillä, että erityisluokilla opiskelevilla nuorilla on hyvin erilaiset kyvyt tuottaa tietoja eri kommunikointitapojen kautta eikä voida tehdä kovinkaan luotettavia johtopäätöksiä esiin tulleista tuloksista, mikäli näitä ilmaisun erilaisuuksia ei huomioida. Perusteellisemmin olen käsitellyt tätä menetelmävalintaani luvussa 5.

Tutkimuksen osiot suoritettiin seuraavasti:

1. Tutkimuksen ja sen tarkoituksen esittely oppilaille
2. Piirroksen tekeminen
3. Kirjoitelman laatiminen
4. Henkilökohtaisten projektien lomakkeen täyttäminen

Nämä osiot tehtiin noin viikkoa ennen haastattelututkimusta. Osioita ei suoritettu peräkkäin. Osioiden ohjaamisesta vastasivat erityisluokkien omat opettajat laatimani kirjallisen ohjeen ja tehtävien instruktoiden sekä suullisen ohjauksen avulla. Erityisluokanopettajat myös kommentoivat osioiden suorittamisen onnistumista.

5. Ennustajatehtävä
6. Tulevaisuuden toiveita ja pelkoja kartoittava tehtävä
7. Teemahaastattelu

Nämä osiot suoritettiin samalla kertaa. Haastatteluun ja siinä yhteydessä tehtiin kahteen muuhun osioon kului kutakin oppilasta kohti aikaa noin puoli tuntia. Nämä osiot teetin itse.

## Piirros

Piirrosteista on olemassa hyvin monenlaisia ja niiden tulkintatavat eroavat toisistaan. Piirrosten tulkinnassa on vaaransa ja siksi jätin valmiiden piirrosteiden käytön tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Projektiivisten piirrosteiden yksityiskohtiin paneutuminen ei ole mielekästä, koska tulosten saaminen niiden avulla vaatii alan koulutusta sekä useita mittauksia, jotta saataisiin laajempaa tietoa tutkittavasta eikä sorruttaisi väärin tulkintoihin. Useimmat piirrosteit on suunniteltu lapsen persoonallisuutta projisoiviksi. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohde ei ollut oppilas, vaan hänen tulevaisuudenkuvansa.

King (1960, 368) kritisoi projektiivisiä testejä siksi, että hänen mielestään meillä on vain pieniä aavistuksia tarvittavasta rungosta (persoonallisuuden tasot ym.) erottaaksemme peittelemättömän käytöksen projektiivisistä vastauksista. Harris (1963, 62) toteaa, että liian usein aikuisten assosiaatiot ja mielteet heijastuvat lasten projektoiden tulkintaan. Klepsch ja Logie (1982, 42) painottavat useiden menetelmien tärkeyttä. Kun tutkitaan persoonallisuutta, arvoja tai asenteita, ei pitäisi käsitellä piirrosta yksinään, vaan muun lapsesta saatavan tiedon kanssa. Klepsch ja Logie korostavat myös kokonaisvaikutelman merkitystä, koska se heidän mukaansa on tärkeämpi kuin yksittäinen merkki.

Harris (1963, 52-57) esittää muun muassa seuraavat väitteet lasten piirroksista ja niiden tulkinnasta:

1. Piirroksiset ovat hyödyllisiä psykologisessa analyysissä, jos *ne yhdistetään* muun lapsesta saatavissa olevan tiedon kanssa.
2. *Piirroksia pitää tulkita mieluummin kokonaisuuksina* kuin osittain tai analyttisesti.

Käytin piirrosta pääasiassa tutkittavien johdatteluksi tutkimuksen aiheeseen. Oppilaat piirsivät tulevaisuudenkuvansa muutamaa päivää ennen haastattelua. Kun he saivat näin etukäteen pohtia tulevaisuutta, he pystyivät paremmin orientoitumaan aiheeseen tutkimuksen seuraavissa vaiheissa. Kuvat toimivat myös haastattelun lähtökohtana ja virikkeenä haastattelun aikana. Hammer toteaa (1960, 258), että piirros on hyvä jäänmurtaaja ujojen tai negatiivisten lasten ollessa kyseessä. Hän toteaa myös, että emotionaalisista vaikeuksista kärsivää lasta on helpompi ohjata kielelliseen ilmaisuun piirroksen kautta. Piirros toimi tutkimuksessani myös lisätukena oppilaalle, jonka kielelliset kyvyt eivät ehkä anna mahdollisuutta tulevaisuudenkuvan esiin tuomiseen kirjoitelman, kyselylomakkeen tai haastattelun muodossa. Käytin piirrosta myös siksi, että saisin ensivaikutelman

oppilaiden tulevaisuudenkuvan yleissävystä. Hakoköngäksen (1984, 20) mielestä kuvia on hyvä tulkita yhdessä lapsen kanssa.

Oppilaat piirsivät kuvan tulevaisuudestaan oman opettajansa valvonnassa muutama päivä ennen haastatteluja. Molemmissa luokissa tehtävä käynnistyi, kun opettaja luki instruktioita ( liitteessä 4). Muutamalla oppilaalla oli vaikeuksia aloittaa työtä. Kummassakaan piirtämistilanteessa ei ollut suuria häiriöitä. Opettajan kännykän akku piippasi ja luokan ovella kävi ulkopuolinen oppilas. Jonkin verran opettajat olivat joutuneet patistelemaan oppilaita. Kaikki paikalla olleet oppilaat molemmissa luokissa kuitenkin saivat piirroksen valmiiksi yhden oppitunnin aikana. Kahden tutkimuksen muissa osissa mukana olleen oppilaan piirros jäi poissaolojen takia saamatta. Molempien kanssa kuitenkin keskustelin haastattelun alussa siitä, mitä he olisivat piirtäneet aiheesta. Piirrosten analyysissä on mukana 15 piirrosta. Analysoin piirrokset tavoitellen niiden yleissävyä. Piirrosten ryhmittelyyn vaikuttivat kuvan aihe, kuvissa olevien ihmisten ilmeet, käytetyt tekstit, kuvassa näkyvä positiivisuus tai negatiivisuus. Kuvien analysointia helpotti ja virhettä vähensi se, että keskustelin kuvien sisällöstä oppilaiden kanssa haastattelun yhteydessä.

### **Eläytyvä kirjoitelma**

Eläytymismenetelmällä tutkimusaineiston keruussa tarkoitetaan Eskolan (1997, 5-6) mukaan pienten tarinoiden kirjoittamista kehyskertomuksen antamien mielikuvien perusteella sekä tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Eläytymismenetelmä soveltuu hyvin tulevaisuudentutkimukseen, koska kiinnostus kohdistuu siihen, mikä vastaajien mielestä on mahdollista, ei välttämättä varmaa (Eskola 1997, 15). Keskeistä menetelmän käytössä on kehyskertomuksen variointi tutkimuksen kannalta tärkeiden muuttujien suhteen, minkä avulla saavutetaan koeasetelman kaltainen tilanne. Vain yhden kehystarinan käyttöä Eskola (1997, 18) pitää lähinnä ainekirjoituksena, mutta ei sulje sitä soveltuvana aineistonkeruumenetelmänä pois.

Alasuutari (1993, 64) toteaa, että jos halutaan tutkia, miten ihminen hahmottaa tai jäsentää erilaisia asioita, ei voida käyttää tutkijan valmiiksi jäsentämiä vastausvaihtoehtoja, vaan aineiston tulee olla tekstiä, jossa henkilöt puhuvat omilla sanoillaan. Tässä mielessä eläytyvä kirjoitelma sekä avoin haastattelu sopivat hyvin tämän tutkimuksen menetelmiksi. Lisäksi Mikkosen toteamus (2000, 106), että varsinkin epävarmoille nuorille ” joku muu” tekijänä on helpompi kuin itse, tukee eläytyvää kirjoittelmaa. Analyysissa Mikkonen toteaa, että kahden kehyskertomuksen käyttäminen

lähtökohdan merkityksen selvittämiseksi ei tuottanut toivottuja eroja, joten tällä perusteella tässä tutkimuksessa en käytä varsinaista eläytymismenetelmää.

Toisena perusteena varsinaisen eläytymismenetelmän hylkäämiselle pidin sitä, että mielestäni on arveluttavaa antaa tutkittaville nuorille esimerkiksi negatiivissävytteinen tulevaisuudenkuva kirjoitelman kehystarinaksi. Myöskään nuoren itsetuntoon mahdollisesti kielteisesti vaikuttavaa ”erityisoppilas – ei erityisoppilas” –kehystarinaa en mielestäni voinut käyttää. Kuten Eskola (1997, 11-13) toteaa menetelmän vaikutuksesta tutkittavaan ja tutkijan moraalista: tutkijan on tiedettävä, mitä tekee. Vaikka eläytymismenetelmässä vaikutuksen ongelmat eivät ole niin suuret kuin esim. laboratoriokokeissa, ne ovat kuitenkin olemassa.

Pyrin saamaan eläytyvällä kirjoitelmalla esiin nuorten tulevaisuudenkuvan yleissävyjä sekä tavoittamaan heidän yksilölliset näkemyksensä ilman tutkijan/haastattelijan johdattelua. Tästä johtuen loin kehystarinan mahdollisimman avaraksi, mutta kuitenkin niin konkreettiseksi, että nekin oppilaat, joilla on vaikeuksia kielellisessä vastaanottamisessa tai tuottamisessa, kykenisivät oman kirjoitelmansa laatimaan. Valitsin eläytyvän kirjoitelman menetelmäpakettiini myös siksi, että se selkeästi tuo erilaisen tavan tavoittaa oppilaiden ajatuksia verrattuna piirtämiseen tai haastatteluun. Esimerkiksi Hodder (1998, 111) on sitä mieltä, että erilaisia tekstejä voidaan käyttää yhdessä muun aineiston kanssa. Niitä pitää ymmärtää kontekstissa niiden tuottamisen ja lukemisen olosuhteiden kanssa. Esimerkiksi on tiedettävä, ovatko ne kirjoittajan oman kokemuksen tuloksia, onko niitä käsitelty tai onko ne kirjoitettu nimettöminä.

Eläytymismenetelmän avulla tuotettua aineistoa voidaan analysoida monin eri tavoin. Eskola mainitsee (1997, 86-101) taulukoinnin, tematisoinnin, tyypittelyn sekä diskurssianalyysin. Käytännössä analyysitavat kietoutuvat toisiinsa ja harvoin niitä pystyy soveltamaan yksinään. Kirjoitelmista voidaan myös hakea juonellisuutta. Juonellisuuden tutkimus kirjoitelmista alkaa Alasuutarin (1993, 98) juonitiivistelmän teolla. Juonitiivistelmän avulla pyritään tutkimaan kertomuksen sisältöä abstraktimmalla tasolla. Juonirakenteen tutkiminen auttaa löytämään eri kertomusten väliset yhtäläisyydet ja erot (Alasuutari 1993, 100).

Apon (1990, 65) mukaan juonireferaattien avulla määritellään kertomuksen makrostrukturi analyysin ensimmäisellä yleistämisen tasolla. Referaatin tarkkuuden määrää tutkija. Tärkeintä on, että kaikki yksiköt referoidaan samalla tarkkuudella. Tekstien toistuvien piirteiden määrittelemineen on Apon (1990, 68) mukaan mielletty virheellisesti analyysin päätarkoituksiksi, pienissä

aineistoissa tämä on kuitenkin mahdollista erityisesti jos kertomusten tapahtumarakenteet ovat yksityyppisiä.

Tutkimuksen kohteena olleet oppilaat kirjoittivat omien opettajiensa valvonnassa eläytyvän kirjoitelman kahden samaa erityisluokkaa käyneen nuoren tapaamisesta jonkin ajan kuluttua koulun loppumisesta. (Opettajien saama ohje ja kehystarina ovat liitteenä 5.) Saamani kirjoitelmat poikkesivat toisistaan huomattavasti lähinnä laajuutensa suhteen. Osa kirjoitelmista oli hyvin lyhyitä, osa taas jopa pitkiä. Tämä oli esitutkimuksen perusteella odotettavissa. Kirjoitelmien tekemistä vaikeutti osalla oppilaista kirjoittamisen yleinen vaikeus. Tämä näkyi siinä, että osa oppilaista tarttui tehtävään heti ja käytti siihen koko oppitunnin, kun taas osa oppilaista käytti miettimiseen suurimman osan aikaa ja varsinaiseen kirjoittamiseen noin 15 minuuttia. Kahden oppilaan kohdalla kertomus toteutettiin suullisena kielellisten ongelmien takia. Toisen tarinan nauhoitti opettaja ja toinen nauhoitettiin haastattelun yhteydessä.

Kirjoitelmien purku ja analysointi tapahtui juonitiivistelmien avulla sekä positiivisten ja negatiivisten elementtien etsinnän kautta. Juonitiivistelmistä etsin asioita, jotka yhdistävät ja erottavat nuorten kirjoituksia toisistaan. Tavoitteena oli tutkia tulevaisuudenkuvan yleissävyä ja nuorten tulevaisuuteen liittyviä mielenkiinnonkohteita. Tiivistelmien perusteella loin luokat, joihin oppilaiden kirjoitelmat sijoitettiin. Pyrin kuvaamaan aineistosta lähtevät luokat erilaisina käsitystapoina sekä antamaan havainnollistavia esimerkkejä oppilaiden kirjoituksia lainaamalla (Gröhn & Jussila 1989, 18).

### **Henkilökohtaisten projektien menetelmä**

Ihminen luo itselleen erilaisia tavoitteita, kuvia tiloista, jotka hän haluaa saavuttaa. Kuvia luodaan vertaamalla omia motiiveja ja haluja ulkomaailman antamiin vaihtoehtoihin. Päästäkseen tavoitteisiinsa ihminen rakentaa erilaisia suunnitelmia ja strategioita, joita hän arvioi saavutettujen tulosten valossa. (Salmela-Aro ja Nurmi 1995, 89).

Henkilökohtaisten projektien menetelmä antaa Littlen (1987) mukaan tutkijalle mahdollisuuden tutkia yksilön jokapäiväisten toimintojen ja tavoitteiden sisältöjä, rakennetta, dynamiikkaa ja vaikutusta. Menetelmä soveltuu myös ohjaukseen sekä terapiaan. Peavy (1999, 119) kiteyttää henkilökohtaisen projektin käsitteen tarkoittamaan niitä toimenpiteitä, joihin ihminen ryhtyy

päästäkseen lähemmäksi tavoitettaan. Hänen esittelemässään sosiodynaamisessa ohjauksessa henkilökohtaiset projektit toimivat menetelmänä muun muassa ammatinvalinnanohjauksessa.

Henkilökohtaisten projektien menetelmässä henkilö tuottaa listan meneillään olevista projekteistaan sekä arvioi projektejaan eri dimensioiden avulla. Little (1987) muokkaa dimensioista viisi faktoria: projektien merkityksellisyys, rakenne, yhteisöllisyys, stressaavuus, tehokkuus. Projektien sisältöjä voidaan luokitella esimerkiksi niiden kohteiden avulla tai henkilökohtaisen motivaation suhteen. Sisältöjen lisäksi tarkastellaan projektien arviointeja. Henkilökohtaisten projektien menetelmää voidaan käyttää myös esimerkiksi haastattelun apuna, jolloin tehtävä voidaan suunnata tiettyyn elämänalueeseen liittyviin projekteihin. (Salmela-Aro ja Nurmi 1995, 93-94).

Salmela-Aron ja Nurmen (1995, 93-94) mukaan henkilökohtaisten projektien menetelmää voidaan joustavuutensa takia käyttää moniin tarkoituksiin ja muokata sitä tutkimuksen tarkoitusta vastaavaksi esimerkiksi muuttamalla dimensioiden määrää. Käytin menetelmää tutkimuksessani hieman mukailen oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmien ja niihin kohdistuvien erilaisten dimensioiden selvittämiseksi. Projektien listauksessa pyydettiin erityisesti suuntaamaan projektit tulevaisuuteen ja niitä arvioitiin dimensiolla: merkityksellisyys (kuinka tärkeä), saavutettavuus (pystyykö/osaako toteuttaa), vaikeus (kuinka vaikea), kontrolloitavuus (voitko vaikuttaa) ja miellyttävyys (onko mukavaa). Etukäteen arvelin menetelmän ja lomakkeen täytön olevan erityisoppilaille hankalan ja siksi kiinnitin erityistä huomiota ohjeenantoon ja muokkasin lomaketta vielä neuvoteltuani luokkien opettajien kanssa. Liitin lomakkeeseen ( liite 7) myös tulevaisuuden suunnitelmia koskevia suoria kysymyksiä varmistaakseni että saan tavoittelemani tiedot näiden asioiden kohdalta kaikilta oppilailta. Suorissa kysymyksissä kysyttiin suunnitelmien laatimisesta sekä siitä, kuka tai mikä vaikuttaa suunnitelmien toteutumiseen. Lisäksi lomakkeessa oli pyyntö kirjata paperin taakse, mitä oppilas haluaisi tulevaisuudessa tapahtuvan koulutuksen, työpaikan, perheen ja asumisen suhteen, mikäli näitä asioita ei ole jo kolmen projektin joukossa. Paperin taakse oli suunnitelmistaan kirjoittanut 11 oppilasta. Neljä oppilasta oli jättänyt suorat kysymykset vastaamatta.

Menetelmän alkuperäistä käyttötapaa (ks. Little 1987, Salmela-Aro 1992) muokkasin tutkimukseni tavoitteiden, opettajien kommenttien ja oppilaiden ominaisuuksien pohjalta seuraavasti:

1. Ennen projektien kirjausta oppilaille ei annettu esimerkkejä projekteista, jotta ne eivät johdattelisi oppilaiden ajatuksia. Lomakkeen täyttämisen ollessa vaikeaa kiusaus käyttää



malleja suoraan olisi ollut suuri. Ohjeessa pyydettiin vain kirjaamaan tulevaisuuteen liittyvät suunnitelmat niille varattuihin ruutuihin.

2. Projekteja/suunnitelmia pyydettiin listaamaan vain kolme.
3. Projektien arviointi suoritettiin samaan lomakkeeseen kuin listaus.
4. Arviointidimensioita oli käytössä vain viisi. (vrt. Little 1987, viisi summamuuttujaa useasta dimensiosta koottuina)
5. Dimensioita arvioitiin asteikolla 1-3. Numeroasteikkoa selitettiin sanallisesti kunkin numeron jälkeen. (vrt. Little 1987, asteikko 0-10; Salmela-aro 1992, asteikko 1-10). Projektien arviointi laajemmalla asteikolla olisi ollut monimutkaisempaa (konkreettisuus olisi vähentynyt), eikä asteikon laajennus olisi tuonut tämän tutkimuksen kannalta merkittävää lisäaineistoa, koska suunnitelmien arviointi tai vertailu keskenään ei ollut tutkimuksen tavoitteena.
6. Lomakkeeseen liitettiin suoria kysymyksiä suunnitelmien teosta ja toteuttamisesta.
7. Lisäksi pyydettiin kirjaamaan paperin taakse toiveita koulutuksesta, työpaikasta, perheestä ja asumisesta, mikäli nämä asiat eivät näy varsinaisessa listauksessa.
8. Oppilaita ohjattiin kysymään opettajalta neuvoa, mikäli lomakkeen täyttö on vaikeaa. Kirjallisia ohjeita pyrittiin välttämään, jotta lomake olisi mahdollisimman selkeä eivätkä lukemisen vaikeudet häiritse täyttämistä.
9. Projektien analysoinnissa ei käytetty tilastollisia menetelmiä (vrt. Little 1987 summamuuttujien korrelaatiot sekä ryhmä että yksilötasolla) mutta ryhmän tulokset esitetään havainnollisuuden vuoksi taulukkona.

Oppilaat täyttivät lomakkeen oman opettajan valvonnassa toisessa luokassa eläytyvän kirjoitelman jälkeen samana päivänä tai toisessa luokassa kirjoitelman jälkeisenä päivänä (Opettajan ohje on liitteenä 6). Haastattelut tapahtuivat noin viikko tämän jälkeen. Toisen luokan opettaja kertoi lomakkeen täyttämisen vaatineen paljon kannustusta, mutta toisessa luokassa tehtävä sujui helposti ja oppilaat käyttivät aikaa vain noin 15 minuuttia. Aineistoksi sain 16 oppilaan kohdalla 3 projektia ja niiden arvioinnin. Yksi oppilas oli ilmoittanut vain kaksi projektia. Opettaja täytti sanelusta yhden oppilaan lomakkeen kirjoitustaidon puuttumisen takia.

Lomakkeista saamani aineiston analysoin sekä suunnitelmien kohteiden että niiden dimensioiden mukaan taulukoiden. Analyysin yhteydessä, valitettavasti liian myöhään, syntyi ajatus siitä, että näitä oppilaiden täyttämiä projektilomakkeita olisi voitu kouluissa hyödyntää ohjauksellisesti. Oppilaat olivat jo peruskoulunsa jättäneet ja kesälaitumella.

## **Ennustajatehtävä**

Tulevaisuudenkuvatutkimuksissa paljon käytettyä ennustajatehtävämenetelmää (tätä ja muita menetelmiä esittelee Blinnikka 1977) käytin tässä tutkimuksessa saadakseni esiin ekonomisella tavalla oppilaiden suurimmat mielenkiinnonkohteet tulevaisuudesta. Tavoitteena oli myös tutkia oppilaiden tulevaisuudenperspektiivin laajuutta ja aikajännettä. Ennustajatehtävä sekä tulevaisuuden pelkoja ja toiveita käsittelevä tehtävä olivat omaan kokemukseeni perustuen mukautetussa opetuksessa opiskeleville oppilaille helpompia kuin haastattelu. Kysymyksen saa asettaa itse ja oma vastaus sai olla lyhytsanainen, mikä vaikuttaa siihen, että tehtävä ei vaadi niin paljon suullisen esittämisen taitoja. Ennustajatehtävän käyttö antoi myös mahdollisuuden verrata oppilaiden vastauksia aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Haastattelun alkuosassa, kun oppilaan piirroksesta oli ensin keskusteltu, esiinnyin ennustajana, jonka kristallipallosta oppilaan oli mahdollista kysyä kysymyksiä. Oppilas sai valita haluamansa ajankohdan tulevaisuudessa ja kysyä sieltä asiaa, jonka tilan tuolla hetkellä haluaisi tietää. Sama toistettiin oman tulevaisuuden, Suomen tulevaisuuden ja maailman tulevaisuuksien osalta. Odotin tehtävän toimivan jännityksen lievittäjänä ja vapaamman tilanteen antavan mahdollisuuksia vaikeidenkin asioiden esiin tuomiseen. Tilanteen rentouttamisessa tehtävä toimi jopa odotuksiani paremmin. Ennustajan kilisevä kristallipallo, joka oli epäkunnossa eikä vastannut esitettyihin kysymyksiin, helpotti monen oppilaan kohdalla haastattelun jatkamista.

Ennustajatehtävällä pyrin saamaan esiin oppilaiden tulevaisuudenperspektiivin ekstension sekä oman että Suomen ja koko maailman tulevaisuuden suhteen sekä sen, mikä asia oppilaita eniten kiinnostaa tulevaisuudessa. Aineistoksi sain 17 X 3 vuosilukua ja 17X 3 kiinnostavinta asiaa tulevaisuudesta. Analysoin nämä tiedot taulukoiden.

## **Teemahaastattelu**

Teemahaastattelun ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia pohtiessaan Hirsjärvi ja Hurme (2001, 16-19) tuovat esiin omaa tutkimuslähtökohtaani sivuavia näkökulmia. Ihmisen tietoisuus, aktiivisuus, vuorovaikutus, ympäristö ja historiallisuus tulee huomioida. Myös näkemys siitä, että kaikille yhteistä absoluuttista totuutta ei voi tavoittaa, soveltuu tulevaisuudenkuvatutkimukseen oikein hyvin. Tulevaisuudestahan ei kukaan voi olla varma ja tästäkin syystä jokaisen ihmisen kuva

tulevaisuudesta on oma totuutensa. Tässä tutkimuksessa tuli esiin myös tutkijan merkitys osana sosiaalista todellisuutta, jossa tutkimusprosessi tapahtui.

Fenomenografisessa tutkimuksessa, jota läheneviä piirteitä löytyy omasta tutkimuksestani, perusmenetelmänä on haastattelu. Tavoitteena on silloin kuvata sitä, miten haastateltava ymmärtää tutkittavan asian. Haastattelu pidetään avoimena siksi, että usein haastateltava vastaa, ei niinkään tutkijan kysymykseen, vaan omaan tulkintaansa siitä. (Gröhn & Jussila 1989, 18).

Tulevaisuudentutkimuksen kannalta teemahaastattelun etuna esimerkiksi kyselylomakkeisiin nähden on Hukkisen (1993, 182) mielestä se, että haastateltava saa itse tuoda esiin olennaiset tulevaisuutta koskevat ongelmat. Haastateltavan mahdollisuus tuoda esiin sekä tieto- että arvopohjaisia mielipiteitä antaa tutkimukselle lisää syvyyttä. Haastateltavia on myös mahdollista motivoida paremmin tutkimuksen kuluessa kuin lomaketutkimuksissa.

Haastateltavien määrää pohdittaessa tulee esiin kaksi näkökohtaa; painottuuko tavoitteissa analyysin syvyys vai se, että saataisiin niin monta erilaista käsitystä ilmiöstä kuin mahdollista. (Larsson 1986, 30-31). Tämän tutkimuksen yhteydessä tutkimusmenetelmiä käytettiin niin runsaasti, että oli perusteltua rajata tutkittavien määrä alle 20:een.

Hirsjärvi ja Hurme (1995, 36) kuvaavat teemahaastattelua puolistrukturoiduksi menetelmäksi siksi, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa. Kysymysten tarkka muoto ja järjestys kuitenkin puuttuvat. Teema-alueiden ja avauskysymysten suunnittelun lisäksi tulee Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (1995, 50-51) etukäteen pohtia, halutaanko haastattelussa rekisteröidä myös muuta tietoa haastateltavasta kuin se, minkä hän itse kertoo. Esimerkiksi voidaan erillisellä lomakkeella tai vapaana kuvauksena havainnoida, paneutuiko haastateltava tilanteeseen, peittelikö hän jotakin, oliko kielellisiä vaikeuksia.

Teemahaastattelun neljä keskeistä piirrettä ovat:

- 1) Laajuus; haastateltavalla on mahdollisuus tuoda esiin kaikki haluamansa näkökohdat.
- 2) Haastateltavien reaktioiden tulee olla mahdollisimman spesifisiä.
- 3) Syvyys; haastattelun tulee auttaa haastateltavaa kuvaamaan ilmiön affektiivisia, kognitiivisia ja evaluatiivisia merkityksiä.
- 4) Tutkimustilanteessa pitää ottaa huomioon henkilökohtainen konteksti, haastateltavien ominaisuudet ja aikaisemmat kokemukset. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36).

Suunnitteluvaiheen aikana muodostin tutkimusongelmat sekä pohdin valmiiksi relevantit osa-alueet tulevaisuudenkuvan sisällöistä ottaen huomioon myös aikaisemmassa tutkimuksessa käytetyn jaottelun mahdollista tulevaa vertailua varten. Haastatteluvaiheessa teema-alueet johdattelivat keskustelua ja niistä syntyivät myös lisäkysymykset.

Tutkimushaastatteluni teema-alueet olivat:

1. Tulevaisuus käsitteenä, mitä se tuo mieleen.
2. Ihmisen rooli tulevaisuudessa, koulutus, työ, vapaa-aika ja harrastukset.
3. Ihmissuhteet ja perhe.
4. Asuinpaikka ja lähiympäristö (maaseutu, taajama, kaupunki).
5. Yhteiskunta: teknologia, työllisyys, talous, vallankäyttö, hyvinvointi, väestön ikärakenne, ympäristön tila, energia, rikollisuus, kansainvälisyys, suhtautuminen elämään/ huolestuneisuus.
6. Yksilön vaikutusmahdollisuudet tulevaisuuteen.

Haastattelut tapahtuivat muutama päivä muiden tehtävien teon jälkeen. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta kaikki tilanteet olivat ainakin alkujännityksen jälkeen rentoja ja mukavia. Oppilaat puhuivat luontevasti ja uskalsivat myös hyvin todeta, että jotain asiaa eivät olleet ollenkaan ajatelleet. Kovin monisanaista eivät vastaukset kuitenkaan useinkaan olleet. Haastateltavien vastaukset vaihtelivat joo-ei-tyyppisistä pohdiskeleviin ja syvällisiin. Haastattelun yhteydessä kirjasin ylös myös haastattelutilanteeseen vaikuttavia tapahtumia, tunnetiloja jne. Kaikissa haastatteluissa esittelin ensin itseni ja kerroin, mistä tutkimuksessa on kysymys. Muistutin lisäksi luottamuksellisuudesta ja siitä, että oikeita vastauksia näihin kysymyksiin ei tiedä kukaan. Painotin kaikille, että juuri heidän vastauksensa ovat olennaisia: kukaan muu ei voi tietää, mitä he asioista ajattelevat.

Ennen varsinaisten teema-alueiden käsittelyn aloitusta ja myös niiden aikana käytin oppilaiden piirroksia apuna tilanteeseen orientoitumisessa. Haastattelun alussa oppilaat saivat omin sanoin kuvailla piirrostaan ja keskustelu lähti liikkeelle oppilaan oman piirroksen pohjalta. Myös ennustajatehtävän tekeminen haastattelun alkuosassa laukaisi jännitystä huomattavasti.

Hirsjärvi ja Hurme ottavat esiin haastattelututkimuksen tulkintaa vaikeuttavia kielen alueen ongelmia. Teemahaastattelussa voi käydä niin, että haastattelijan käyttämä käsite on haastateltavalle vieras. Käsite voidaan määritellä haastateltavalle, mutta sen olisi oltava kaikille haastateltaville

sama (2001, 53, 108). Kumpikin osapuoli voi sekä tahallisesti että tahattomasti pelata sanoilla ja ilmauksilla. (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 48-50). Yleinen kielellinen valmiuskin vaikuttaa vastauksiin. Nämä kielellisten ongelmien näkökohdat tuli omassa tutkimushaastattelussani huomioida erityisesti kysymysten asettelun sekä apukysymysten konkreettisuutena ja yksiselitteisyytenä. Lähes kaikkien oppilaiden kohdalla tarvitsin melko paljon apukysymyksiä, muutaman oppilaan kanssa pohdimme myös tiettyjen käsitteiden merkitystä. Tällöin pyrin tiedostamaan johdattelemisen vaaran.

Haastattelutilanteen konteksti vaikuttaa tietenkin sekä haastattelun kulkuun että saavutettavaan aineistoon. Aikuisen suorittaman, tässä tapauksessa vielä koulussa tapahtuvan, haastattelun valta-asemaongelmiin ja oikein vastaamisen pakkoon sekä jännitykseen pyrin vaikuttamaan sillä, että toin mahdollisimman vähän esiin omaa rooliani, painotin oppilaiden oman ajatuksen tärkeyttä ainoana mahdollisuutena saada tuloksia sekä käyttämällä ennustajatehtävää ja piirrosta haastattelun alussa.

Oman kokemukseni perusteella arvioin teemahaastattelun mukautetun opetuksen oppilaille osittain vaikeaksi johtuen muun muassa strukturoimattomuudesta. Avauskysymysten muotoiluun kiinnitin erityistä huomiota (haastattelurunko on liitteenä 8), jotta ne olisivat mahdollisimman selkeitä ja toisaalta siksi, ettei niistä muodostuisi liian johdattelevia konkreettisuudessaan. Avauskysymykset eivät kuitenkaan avanneet teema-aluetta riittävästi, joten käytin lisä- ja apukysymyksiä konkretisoimaan ja selventämään sisältöä. Oppilaille oli tarpeen antaa myös runsaasti aikaa tuoda esiin omat ajatuksensa. Sekä aiheen vaikeus, sen vähäinen aikaisempi pohdinta että mahdolliset kielelliset, ekspressiiviset ongelmat vaikuttivat tarvittavan ajan pituuteen.

Aineistoksi sain 17 haastattelua, jotka kestivät noin 30 minuuttia / oppilas. Analysoin haastattelut sekä teemoittain että kokonaisuuksina impressionistisesti. Toisin sanoen hain ryhmää kuvaavia piirteitä teema-alue kerrallaan sekä analysoin haastatteluja vapaamuotoisemmin (Hirsjärvi & Hurme 1995, 116-128). Teemoittain tapahtuvassa analysoinnissa tavoitteena oli esittää oppilaiden ajatuksia tulevaisuuden eri osioista sekä kuvata ryhmän yhteisiä tulevaisuudenkuvan sisältöjä. Tulevaisuudenkuviin, muuttumattomuuteen / muutosten suuruuteen vaikutti varmasti se, kuinka pitkälle tulevaisuuteen oppilas suuntautui haastattelukysymysten aikana. Suuntautuminen saattoi vaihdella myös eri teema-alueiden välillä. Aineiston luokittelun tai tyypittelyn mahdollistavia selkeitä ryhmiä ei tullut esiin haastattelun kohdalla, vaikka olin edellisten tutkimusteni perusteella niin odottanut. Aineistoa analysoidessani pohdin myös sitä, kuinka syvällisesti näitä lausuntoja voi analysoida. Olisinko päässyt vielä paremmin pureutumaan oppilaiden ajatusmaailmaan, jos

haastattelujen purkamisen jälkeen olisin tavannut oppilaita vielä uudelleen ja käynyt heidän kanssaan läpi tekemiäni tulkintoja?

### **Tulevaisuuden toiveet, pelot ja vaikutusmahdollisuudet**

Tulevaisuuteen liittyvien toiveiden ja pelkojen luettelua on käytetty useissa aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa on selvitetty ihmisten suhtautumista tulevaisuuteen. Tässä tutkimuksessa käytin menetelmää yhdistäen siihen myös kyselyn vaikutusmahdollisuuksista. Halusin selvittää, kuinka paljon oppilaat luottivat omiin mahdollisuuksiinsa tulevaisuuden tekijöinä, kuinka aktiivinen heidän tulevaisuudenkuvansa oli. Tehtävän liittäminen menetelmäkokonaisuuteen antoi mahdollisuuden verrata oppilaiden ajatuksia aikaisempiin tutkimuksiin. Se antoi myös lisätietoa oppilaiden tulevaisuudenkuvien sisällöistä ja heidän tulevaisuustietoisuudestaan tutkimuksenteon kannalta taloudellisesti. Se myös varmisti, että samat kysymykset tulivat kysytyiksi kaikkien oppilaiden kohdalla näistä aiheista. Kysyin oppilailta, mikä asia omassa tulevaisuudessa pelottaa eniten. Entä, mitä eniten toivoisit tapahtuvaksi. Voitko itse vaikuttaa toiveiden toteutumiseen tai uhkien välttämiseen? Kuka niihin voi vaikuttaa eniten? Samat kysymykset esitin myös ajatellen Suomen tulevaisuutta ja maailman tulevaisuutta. Analysointi tapahtui taulukoimalla. Tutkimuksen teon eettisiä puolia ajatellen olisi ollut hyvä, että tämän osion jälkeen oppilaat olisivat päässeet purkamaan esiin nousseita pelkoja. Pelot eivät vaikuttaneet haastattelutilanteessa kovinkaan pinnalla olevilta, joten tämä puoli asiasta jäi minulta tutkijana huomaamatta.

### **Analysoinnista yleensä**

Aineiston purku ja analyysi tapahtuivat monessa vaiheessa seuraavasti. Ensin koodasin oppilaat ja eri menetelmillä saadun aineiston. Piirrosten tarkastelu alkoi jo haastattelun yhteydessä yhdessä oppilaiden kanssa. Piirrosten ryhmittely tapahtui sisältöjen mukaan positiivisuus- negatiivisuus akselilla. Ryhmittely oli itse laatimani ja se syntyi aineistoa purkaessani. Perustana olivat kuvissa näkyvät asiat, ilmeet, tekstit ja haastattelussa saatu oppilaan kuvaus piirroksista. Kirjoitelmia analysoin tekemällä juonitiivistelmiä ja ryhmittelemällä niitä. Ennustajatehtävän ja toiveita ja pelkoja käsittelevän tehtävän taulukoin sukupuolet erikseen. Jokaisen oppilaan vastaus tuli näkyviin. Lopullinen esitys näistä tehtävistä muotoutui tiivistettyyn taulukkoon ja sanalliseen kuvaukseen. Taulukoinnin tavoite ei tutkimuksessani missään osiossa ole tilastollinen vaan havainnollistava. Ryhmittelyt ovat aineiston perusteella itse muokkaamiani eivätkä perustu mihinkään laskennallisiin systeemeihin. Samaan tapaan taulukoiden analysoin myös

henkilökohtaisten projektien menetelmän aineistoa. Haastattelun purin ja analysoin teema-alueittain.

Tällä metodeittain tapahtuneella analyysillä pyrin esittämään sen tiedon, mitä eri menetelmät tuottivat. Yksittäinen oppilas löytyy näistä taulukoista lukuina ja yksittäisinä asioina. Halusin kuitenkin tuoda esiin tämän oppilasryhmän myös ryhmätapauksena kaikkien menetelmien yhteisesti luomassa valossa ja myös yksittäisen nuoren tästä ryhmästä. Pidin tärkeänä tuoda esiin sekä metodien merkityksen että kokonaiskuvan. Toisaalta en halunnut hukata nuorta. Tähän ajatukseen perustui sekä analysointisuunnitelmani että raportin esitysjärjestys ja –tapa.

Toinen lähestymistapa haastattelujen analysointeihin lähtikin oppilaan löytämisestä. Analysoin kahden oppilaan haastattelut myös oppilaskohtaisesti kokonaisuuksina liittäen näihin tapauskuvauksiin myös muista menetelmistä saamani tiedon. Laajentaen Kvalen (1996, 192-193) luokitusta haastattelujen analysointitavoista koskemaan koko tutkimustani voisin kuvata analyysiäni seuraavasti:

1. Condensation: supistamista ja lyhentämistä yksinkertaisempaan muotoon. Tekstin päätarkoitus muotoillaan lyhyesti. Tämä ajatus näkyy kirjoitelmien juonitiivistelmissä sekä kokonaisten haastattelujen purkamisessa.
2. Categorization: Luokittelua erilaisiin kategorioihin, jotka voivat olla etukäteen laadittuja tai nousta tekstistä. Luokittelua tein piirrosten, kirjoitelmien ja henkilökohtaisten projektien menetelmän yhteydessä.
3. Narrative: Kokonaisuus puretaan kertomuksen muotoon, eri haastatteluista voidaan laatia yksi kertomus. Tämä näkyy ryhmätapauksen kuvauksen kohdalla sekä oppilaskohtaisissa kokonaisuuksissa.

Toisin sanoen tein analyysia purkaen jokaisen metodin tuottaman aineiston ensin omana kokonaisuutena etsien ryhmälle tyypillisiä piirteitä. Näistä osatuloksista kokosin ryhmäkohtaisen tulevaisuudenkuvan. Sen jälkeen kuvasin kahden oppilaan henkilökohtaisia kokonaisuuksia.

## **7. ERITYISOPPILAIKEN TULEVAISUUDENKUVA - METODISIA KURKISTUKSIA**

Tutkimukseni tulokset raportoin kolmivaiheisesti. Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni tuloksia jokaisen menetelmän osalta erikseen. Tavoitteena on antaa mahdollisimman selkeä kuva eri menetelmien tuottamasta tiedosta esimerkkien ja taulukointien avulla. Luvuissa 8 ja 9 käsittelen menetelmien yhteisessä valossa nuorten joukkoa ryhmänä sekä kahta oppilasta omina tapauksina.

### **7.1 Piirros**

#### **Mitä kuva esittää?**

Maisemakuvan piirsi 11 oppilasta. Kuvissa li erilaisia ympäristöjä kaupungista ja maalta. Osa kuvista esitti hyvin nykyisen kaltaista tulevaisuuden ympäristöä. Osassa oli lentäviä lautasia ja uusia energiamuotoja.

Maisemakuvat voitiin ryhmitellä kolmeen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän kuvat esittivät nykyisen kaltaista kaupunkiympäristöä kerrostaloineen ja parkkipaikkoinen (kaksi kuvaa). Toisessa ryhmässä (5 kuvaa) kuvat sijoittuivat maaseutumaisempaan ympäristöön. Niissä oli omakotitalo, luontoa, eläimiä ja yhdessä myös lapset leikkimässä pihassa. Myös nämä piirroksot kuvasivat ympäristöä nykyisen kaltaisena riippumatta siitä, kuinka kauas tulevaisuuteen kuva oppilaan mielestä sijoittui. Nämä muuttumatonta ympäristöä kuvaavat piirroksot (7 kuvaa), kaupungissa tai maalla, sijoittuvat noin viidestä kahteenkymmeneenviiteen vuoden päähän tulevaisuuteen.

Neljä kuvaa voitiin sijoittaa muuttuvan ympäristön ryhmään. Näissä kuvissa tekniikka oli selvästi kehittynyt, tuuli- ja aurinkovoima olivat käytössä, ufoja ja lentäviä autoja näkyi taivaalla. Kahdessa kuvassa näkyi selvästi se, että teknologian kehitys voi oppilaiden mielestä huomattavasti auttaa ihmisiä. Uudet keksinnöt olivat helpottaneet elämistä ja saasteista oli selvitty niiden avulla. Kaikki nämä kuvat sijoittuivat oppilaiden mukaan yli viidenkymmenen vuoden päähän tulevaisuuteen, yksi jopa vuodelle 3000.

Neljä piirrosta poikkesi muiden maisemakuvista. Kahden oppilaan kuvat olivat ikään kuin tiivistelmiä tulevaisuuden eri ulottuvuuksista pieninä kuvina esitettynä. Toiseen oli kuvattu asuminen, harrastus, liikkuminen ja työ. Toisessa oli kuvattuna eräänlainen tulevaisuudenpolku. Oppilas kulki tietä, jonka varrella oli jatko-opintotalo, työpaikkatalo ja perhetalo. Toiset kaksi kuvaa poikkesivat muista siinä, että niissä oli esitetty yksittäinen tapahtuma omasta tulevaisuudesta.



Toisessa kuvassa oppilas hitsasi ja tekstinä lukee ” Teen tulevaisuudessa metallitöitä”. Toinen kuva esitti oppilasta kävelemässä morsiamensa kanssa kohti alttaria, jossa pappi odottaa. Näiden neljän kuvan piirtäjät sijoittivat kuvansa muutaman vuoden päähän nykyisyydestä.

TAULUKKO 4. Piirrosten ryhmittely aiheittain.

Kuvan aihe		Sijoittuminen tulevaisuuteen	Kuvien määrä
Maisema ( yht. 11)	Nykyisen kaltainen kaupunkimaisema	5-15 vuotta eteenpäin	2
	Nykyisen kaltainen maaseutumaisema	5-25 vuotta eteenpäin	5
	Muuttuvan ympäristö	50-1000 vuotta eteenpäin	4
Omakuva ( yht. 4)	Tulevaisuuden polku	2 vuodesta eteenpäin	2
	Tapahtuma tulevaisuudessa	2 vuotta	2

### **Minkälainen sävy tulevaisuudella on piirroksissa?**

Piirrosten analysointi yhdessä oppilaan kanssa haastattelutilanteessa osoittautui hyväksi käytännöksi. Sitä oli suositellut muun muassa Hakoköngäs (1984, 20). Esimerkiksi piirrosten värityksestä ei voinut päätellä tulevaisuuden todellisesta yleissävystä mitään. Kirkas ja huolellinen värittäminen kertoivat lähinnä oppilaan paneutumisesta tehtävään tai siitä, että hän piti piirtämisestä. Tosin mukana oli myös piirros, jossa kaikilla ihmisillä oli leveä hymy ja oppilas kertoi kuinka tulevaisuudessa on ratkaistu suurin osa ihmiskuntaa vaivaavista ongelmista.

Kokonaisuutena piirrosten sävy oli melko positiivinen. Kuvissa oli tulevaisuuden haavekoteja, toivottuja perheitä ja lemmikeitä. Kuvissa näkyikin ehkä enemmän toivottu tulevaisuus kuin todellinen näkemys siitä, minkälaiseksi oppilas tulevaisuutensa mieltää. Haastattelujen yleissävy puolsi kyllä ajatusta siitä, että nuoret näkivät henkilökohtaisen tulevaisuutensa positiivisesti. Kahdessa piirroksessa oli havaittavissa erityisen positiivinen sävy. Molemmat kuvat esittivät aikaa yli viidenkymmenen vuoden päästä. Ihmiset ovat onnellisia ja tyytyväisiä elämäänsä. Teknologia on kehittynyt huomattavasti. ” Luonto on puhtaampi. Teollisuus on paljon vähentynyt, ydinvoima on hävinnyt ja ihmiset elää pidempään.” Positiivinen kehitys oli toisen oppilaan mukaan seurausta siitä, että ” Ihmiset heräs todellisuuteen”.

Vain kahdesta piirroksista nousi esiin selvästi jokin huolestuttava asia. Toinen piirtäjä arveli, että tekniikan kehittymisen myötä teollisuus ja saasteet yhä lisääntyvät ja ihmiset sairastavat paljon.

Toisen oppilaan piirros oli yleissävyltään melankolinen. Kuvassa oppilas pohdiskeli, olisiko mitään tekemistä. Haastattelussa hän lisäsi, että kuvassa hän säälii itseään, eikä muidenkaan ihmisten voinnista ole tietoa.

## 7.2 Eläytyvä kirjoitelma

Muilla menetelmillä esiin tulleita asioita esim. toiveita näkyi myös kirjoitelmissa. Kolmessa kirjoituksessa oppilas oli selvästi sijoittanut itsensä tarinaan: kahdessa näistä ihan suoraan toiseksi kehystarinan henkilöksi ja yhdessä oppilas oli jakanut omat tulevaisuudentoiveensa molemmille kehystarinan henkilöille.

Kirjoitusten yleissävy oli melko positiivinen. Molemmat tarinan nuorista olivat saaneet sekä opiskelupaikan että töitä. Useissa tarinoissa molemmilla oli perhe ja ihmissuhteet olivat kunnossa. Nuorten tapaaminen kuvattiin usein myönteiseksi ja jopa lämpimäksi. Kokonaan negatiivissävytteistä tarinaa ei kirjoitelmissa ollut. Yhdessä tarinassa toinen nuorista oli pärjännyt hienosti, mutta toisen koulu oli jäänyt kesken ja hän oli töissä siivoojana, johon kirjoittajan mukaan ei koulutusta tarvita. Tämä kahtiajakoisuus voi antaa viitteitä epävarmuudesta, jota tulevaisuus herättää. Toinen tarina, jossa oli mukana negatiivisia elementtejä, kertoi kuinka toinen nuorista menestyi hyvin ja toinenkin huonon alun jälkeen ”ottaa itseään niskasta” ja elämä alkaa sujua. Tiedotusvälineissä paljon esillä olleet taloudelliset ja sosiaaliset murheet eivät juurikaan näissä kirjoituksissa näkyneet. Työttömyys mainittiin kahdessa tarinassa ja niissäkin tilanne oli ollut ohimenevä. Perheiden ongelmat näkyivät kahdessa tarinassa. Toisessa nuoret keskustelivat vanhempien hylkäämistä lapsista, joita poika hoitaa työkseen lastenkodissa ja toisessa tarinassa pojalla oli ollut hankaluuksia kotona kouluaikana.

Kuusi kirjoitelmaa oli sävyltään neutraaleja. Näissäkin nuorilla kuitenkin oli töitä tai opiskelupaikka eikä esiin tullut mitään ikävyyksiä. Selkeästi positiivisia tarinoita oli kymmenen. Näistä viidessä positiivisuus ja valoisuus sekä ihmissuhteiden onnistuminen näkyivät erityisen hyvin. Tarinoita lukiessa heräsikin ajatus, että oppilaat olivat kirjoittaneet toivetulevaisuuksistaan. Muutamassa tarinassa positiivisuus tuntui jopa yltiömäiseltä haaveelta. Erityisluokalla opiskelleet nuoret olivat valmistuneet yliopistosta ja vielä jatkaneet opintojaan. Suurimmassa osassa tarinoita haaveet olivat kuitenkin realistisella ja tavoitettavalla tasolla. Erityisluokka mainittiin vain yhdessä tarinassa, jossa nuoret muistelivat yhteistä kouluaikaa ja ammattikouluun menemisen jännittävyttä.

Neutraaleista tarinoista neljä oli tytön ja kaksi pojan kirjoittamaa. Viidestä erityisen valoisasta kirjoitelmasta kolme oli tytön ja kaksi pojan tekemää. Sukupuolella ei kirjoitusten yleissävyn kannalta ollut merkitystä. Mielenkiintoista oli, että vaikka kehystarina vähän johdattelikin, eri paikkakunnilla asuvat tyttö ja poika kirjoittivat lähes samanlaiset tarinat nuorten tapaamisen yksityiskohtia myöten.

Menetelmässä käytetyn kehystarinan olin laatinut mahdollisimman avaraksi mutta myös konkreettiseksi, jotta kielelliset ongelmat eivät estäisi kirjoitelmien laatimista. Kehystarina johdatteli kirjoituksen aiheeseen. Etukäteen pohdin, johtaako tarina vain jatko-opintoihin liittyviin kirjoitelmiin. Esitutkimuksessa kuitenkin totesin, että tarina antaa kirjoittajalle tarpeeksi liikkumavaraa. Toki kirjoitelmissa oli paljon esillä opiskelu ja työ, mutta se oli kirjoittaneiden nuorten mielessä varmasti ollut päällimmäisenä tulevaisuuteen liittyvänä asiana muutenkin, koska tutkimus tehtiin yhteishaun jälkeen viimeisenä perusopetusvuonna.

Juonitiivistelmien laatimisessa etsin myös 1-3 merkittävintä asiaa jokaisen tarinan sisällöstä. Eniten esillä olivat työ (11 tarinassa), perhe (8 tarinassa) ja koulutus (6 tarinassa). Muita esiin nousseita teemoja olivat asuminen, terveys ja menestys. Juonellisesti tarinoista löytyi sekä ”oikeita tarinoita” että yhden vuorosanaparin pituisia luetteloita nuorten kuulumisista. Aihe oli kehystarinasta johtuen sama, kahden nuoren kohtalo peruskoulun jälkeen. Pidemmissä tarinoissa kuvailtiin, miten nuoret olivat tiettyyn elämäntilanteeseen päätyneet ja minkälaista heidän elämänsä muuten oli. Näissä tarinoissa välittyivät paremmin myös erilaiset tunnetilat. Lyhyimmillään tarinassa oli vain luettelo työ, perhe ja asunto. Lyhyiden tarinoiden sävyä olikin vaikea luokitella muuksi kuin neutraaliksi. Tyypittelin kirjoitelmat neljäksi ryhmäksi, tavoitteena välittää kokonaiskuva kirjoitelmista. Yhden jutun sijoittaminen tuotti vaikeuksia, koska siinä näkyivät elämän ongelmatkin, mutta se oli myös hyvin valoisa ihmissuhdekuvaus ja ”Tsemppaus”-tarina. Tämän jutun sijoitin 2. ryhmään.

*1. Neutraali tapahtumaluettelo* (6 kirjoitelmaa: 4 tyttöä ja 2 poikaa) Kirjoitelmaesimerkki on tässä kokonaisuudessaan.

T: Mitä kuuluu?

J: Ihan hyvää. Olen naimisissa. On yksi tyttö ja yksi poika. Olen töissä siivoojana, asun kaupungissa. Entä ite?

T: Minä olen töissä tarjoilijana, asun kotona.

2. *Elämässä voi olla vaikeuksiakin –tarina* (2 kirjoitelmaa: 1 tyttö ja 1 poika) Kaksi otetta kirjoitelmasta.

Jarkko huomaa Tuulian ja moikkaa alakuloisesti hänelle ja kertoo, että mites mulle, lensin koulusta pihalle ja töihin on nyt ihan mahdotonta päästä.”

Vähän ajan kuluttua

Tuulia kysyy, miten sä pärjää, Jarkko siihen vastaa: ”Ihan loistavasti. Otin itteeni niskasta kiinni ja pääsin jotenkin kirjoituksista läpi. Työt alkaa 3.12.”

3. *Peruspositiivinen tarina* (4 kirjoitelmaa: 1 tyttö ja 3 poikaa) Kirjoitelma on tässä kokonaisuudessaan.

Heille kuuluu hyvää. Kummatkin ovat hyvissä töissä hyvän ammattikoulutuksen ansiosta. He hakivat ammattikouluun ja pääsivät sinne. Tuulia on nykyään kokkina ravintolassa ja Jarkko on töissä metallialan yrityksessä. Tulevaisuus näyttää hyvältä. He ovat tyytyväisiä työhönsä ja pitävät työstänsä. Tuulia on kihloissa ja Jarkko seurustelee. Heillä kummallakin on ajokortti ja auto. Tuulia on muuttanut kotoaan ja asuu nykyään avomiehensä kanssa. Jarkko sen sijaan asuu vielä kotona. He kummatkin ovat tyytyväisiä elämäänsä.

4. *Valoisa ja ihmissuhteita painottava tarina* (5 kirjoitelmaa: 2 tyttöä ja 3 poikaa) Poimintoja eri jutuista.

”Voi, miten ihana nähdä sinut Tuulia”, Jarkko sanoi ja halasi Tuuliaa. ”Miten sinulla menee?”

”Oli kiva jutella”, sanoi Tuulia, ”Niin oli, pitkästä aikaa. Nähdään”, sanoi Jarkko. ”Niin muuten Tuulia, tässä on numeroni.” ”Tässä on numeroni kans”, sanoi Tuulia. ”Kiitos”, sanoi Jarkko. ”Nähdään!”. Jarkko ja Tuulia ovat vieläkin hyviä kavereita.

Tuulia tunnistaa Jarkon ja juoksee hänen tykönsä ja leveä hymy tulee molempien kasvoille ja he alkavat höpöttää ja kysellä kuulumisia ja päättävät lähteä kahville.

Tuulia oli menossa naimisiin. Pitäisi mennä juhannuksena naimisiin. He juttelivat kaikenlaista. Tuulia kutsui Jarkon ja hänen vaimonsa häihin. Sitten ne oli yhteydessä, ne soittelivat ja tapasivat monesti.

Kirjoitelmien käyttö tutkimuksessa antoi hyvän lisän aineistoon, ainoana menetelmänä se ei olisi ollut riittävä. Useat menetelmät täydensivät ja vahvistivat toistensa tietoja ja sattumanvaraisuuden riski selvästi väheni. Erityisoppilaiden ajatuksia tutkittaessa olivat ehdottomasti tarpeen myös muut menetelmät ja kokonaiskuva kaikkien menetelmien kautta. Paitsi sattumanvaraisuuden riskiä, eri menetelmien käyttö vähensi riskiä, että oppilaalla ei olisi ollut kanavaa, jolla kertoa ajatuksiaan ymmärrettävästi.

### 7.3 Henkilökohtaisten projektien menetelmä

#### Projektien sisältö

Oppilaat tuottivat yhteensä 62 tulevaisuuteensa liittyvää suunnitelmaa eli projektia. (ks. liite 9). Jos samaan sarakkeeseen lomakkeessa oli kirjattuna yhdistelmäprojekteja (esim. Menen naimisiin, hankin kodin ja lapsia.), luin ne erillisinä mainintoina. Tästä syystä projekteja on enemmän kuin 17x3. Projektilomakkeet analysoin ensin projektien sisällön suhteen. Sisältökategoriat loin itse yhdistämällä samaan elämänalueeseen liittyvät projektit yhdistelmäaiheiksi: perhe (seurustelu, puoliso, naimisiinmeno ja lapset), työ (ammatin hankinta, työpaikka, raha), asuminen (asumismuoto, talon rakentaminen, oman asunnon/kodin hankinta), ystävät, harrastukset jne. Nämä kategoriat kuvasivat mielestäni paremmin oppilaiden suunnitelmia kuin esimerkiksi Salmela-Aron (1992, 332) käyttämät. Tavoitteena oli esittää nuorten suunnitelmia havainnollisena kokonaisuutena.

TAULUKKO 5. Samaan aihepiiriin yhdistetyt projektit.

Yhdistelmäaiheet	Pojat	Tytöt	Kaikki
Perhe, puoliso ja lapset	13	9	22
Ammatti, työ ja raha	12	7	19
Asuminen	6	4	10
Kaverit	1	2	3
Harrastus	2	0	2
Hyvä elämä	1	1	2
Narkkariksi ryhtyminen	0	1	1

Oppilaiden tulevaisuudensuunnitelmat liittyivät selvästi eniten perheeseen (22 projektia), työhön (19 projektia) ja asumiseen (10). Lähes kaikki suunnitelmat olivat pidemmän tähtäimen suunnitelmia, mikä varmasti johtui pyynnöstä suunnata projektit tulevaisuuteen. Mikäli ryhmiä muokattaisiin vielä lisää liittämällä kaverit ja perhe sosiaalisesti lähiympäristöksi, harrastus ja työ kodin ulkoiseksi toimintaympäristöksi ja jättämällä vaikeasti ryhmiteltävän ”hyvä elämä” sekä todennäköisesti oppilaan vitsinä esiin tulleen ”narkkariksi ryhtyminen” pois, saataisiin esiin kolme aluetta, joihin kaikki suunnitelmat liittyivät:

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| 1. Sosiaalinen lähiympäristö.            | 25 projektia: tyttöjä 11, poikia 14 |
| 2. Kodin ulkopuolinen toimintaympäristö. | 21 projektia: tyttöjä 7, poikia 14  |
| 3. Asuminen.                             | 10 projektia: tyttöjä 4, poikia 6   |

Oppilaan sukupuolella ei ole suurta merkitystä projektien sisältöjen kannalta.

### Projekteihin liittyvät arvioinnit

Projektien arvioinnit taulukoin ensin oppilas- ja yhdistelmäaihekohtaisesti, tytöt ja pojat erikseen. Jos yhdistelmäaiheen sisältö oli lomakkeen eri sarakkeissa, kirjasin taulukkoon molempien sarakkeiden dimensioarvot, jos ne poikkesivat toisistaan. Tästä ovat seurauksena desimaaliluvut taulukossa. Mikäli aiheet olivat samaan yhdistelmäaiheeseen kuuluvia esim. Vaimo ja lapset, kirjattiin vain yksi arvo. Jos samassa sarakkeessa oli kahden yhdistelmäaiheen asioita, molempiin kirjattiin samat arvot. Tämän jälkeen laadin arviointipisteistä sekä keskiarvoista ryhmäkohtaisen taulukon. Käytin tässä henkilökohtaisten projektien menetelmää ryhmän kuvaajana, siksi esitin oppilaiden projektiarvioinnit ryhmän keskiarvoina. Yksilöiden kuvaajana menetelmä toimii paremmin ja se onkin sen alkuperäinen käyttö. Oppilaita yksittäisinä tapauksina kuvaavassa osiossa käytin myös oppilaskohtaisia projektiarviointeja. Tavoitteenani oli luoda yleiskuva ryhmästä kadottamatta silti yksittäistä nuorta. Alla on ensin esimerkki oppilaskohtaisesta taulukoinnista ja sitten ryhmätaulukko yhdistelmäaiheittain.

TAULUKKO 6. Esimerkki yhdistelmäaiheen dimensioiden purkamisesta oppilaskohtaisesti. (1=ei, vaikea; 2=melko, ehkä, jonkin verran; 3=paljon, kyllä, helppoa)

#### Perhe, puoliso ja lapset / pojat

OP	merkitys	saavutettavuus pystyy /osaa	Vaikeus	kontrolloitavuus	Miellyttävyyys
2	3	3 / 3	2	3	3
3	3	3 / 2	2	2	3
4	3	2 / 2	2	3	3

TAULUKKO 7. Dimensioiden arvioinnit (keskiarvoina) yhdistelmäaihekohtaisesti. Sarakenumerot viittaavat dimensioihin: 1= merkityksellisyys, 2= saavutettavuus, 3= vaikeus, 4= kontrolloitavuus ja 5= miellyttävyys ja p=pojat, t=tytöt, k=kaikki.

Aihe	1			2			3			4			5		
	p	t	k	p	t	k	p	t	k	p	t	k	p	t	k
Perhe	2,85	3	2,93	2,43	2,59	2,52	1,86	2	1,93	2,71	2,38	2,4	2,86	2,86	2,86
Työ	2,83	2,8	2,82	2,36	2,25	2,32	1,4	1,9	1,61	2,67	2,3	2,39	2,67	2,3	2,54
Asuminen	2,7	3	2,83	2,5	2,63	2,56	1,8	1,5	1,67	2,9	2,25	2,61	2,8	2,75	2,78
Kaverit	3	2,5	2,67	3	3	3	2	3	2,67	2	1,5	1,67	3	3	3
Harrastus	3	-		2,25	-		1,5	-		2,5	-		3	-	
Hyvä elämä	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Muutto Ulko-maille	-	3		-	2,5		-	2		-	2		-	2	
Ryhtyminen Narkkariksi	-	2		-	2,5		-	2		-	2		-	1	

Kuten edellä todettiin suurin osa projekteista liittyi perheeseen, työhön tai asumiseen. Perheeseen liittyvä projekti oli kaikilla tytöillä. Kahdella pojalla ei ollut projektia tällä alueella. Työhön liittyvä projekti puolestaan oli kaikilla pojilla mutta kolmelta tytöltä sellainen puuttui. Asumiseen liittyviä projekteja oli 5/9 pojalla ja 4/4 tytöllä. Projektien arviointeja tarkasteltaessa onkin huomattava, että taulukon keskiarvolukuja ei voi verrata suoraan yhdistelmäaiheiden välillä. Lukujen tarkastelussa on tällöin huomioitava se, että kaikilla oppilailta ei ollut kaikkien alueiden projekteja ollenkaan.

Jonkin verran voitiin kuitenkin löytää ryhmää koskevia yhtäläisyyksiä ja eroja. Kolmen eniten esiintyneen alueen (perhe, työ, asuminen) kohdalla suuntaus oli samanlainen. Kaikki projektit koettiin hyvin tärkeiksi ja niiden toteuttamisen uskottiin onnistuvan melko varmasti, vaikka projektit koettiin myös osin melko hankaliksi. Vaikeusdimension keskiarvoluvut olivat 1,61-1,93 (1 tarkoitti vaikeaa ja 2 melko helppoa). Hankaluudesta huolimatta oppilaat uskoivat omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Näitä projekteja pidettiin miellyttävinä. Tyttöjen ja poikien väliset erot eivät olleet kovin suuria. Pientä eroa oli siinä, että pojilla näkyi merkittävämpänä työ ja tytöillä perhe. Yleisesti ottaen oppilaat olivat arvioinneissaan melko positiivisia. Merkittävyys -dimension korkeita arvoja selittänee se, että projekteja pyydettiin vain kolme, jolloin vähäpätöisempiä projekteja ei kirjattu ollenkaan. Omiin kykyihin ja vaikutusmahdollisuuksiin uskottiin, vaikka moni olikin valinnut vaikeus -dimension kohdalla vaihtoehdon vaikea. Muiden dimensioiden kohdalla negatiivisinta vaihtoehtoa ei oltu valittu ollenkaan.

Projektien arviointien analyysissä on yleensä käytetty erilaisia tilastollisia menetelmiä. Tässä tutkimuksessa aineisto, sekä oppilasmäärä että dimensioiden määrä, oli kuitenkin niin pieni, että tilastollisesti merkittäviä tuloksia ei voitu saada. Lisäksi on muistettava, että yleistyksien saavuttaminen ei ollut tutkimukseni tavoitteena. Tavoitteena ei myöskään ollut selvittää suunnitelmien suhdetta toisiinsa tai verrata oppilaiden vastauksia aikaisempiin tutkimuksiin, jolloin olisi ollut perusteltua käyttää samaa systeemiä. Menetelmää käytettiin tässä tutkimuksessa lisämenetelmänä nuorten tulevaisuudensuunnitelmien keräämiseksi, ei sen arvioimiseksi, miten suunnitelmat ovat suhteessa toisiinsa. Suhtautuminen on lisälanka, joka näkyy kunkin oppilaan case-kankaassa.

Lomakkeissa kysyttiin kaksi suoraa kysymystä:

1. Kuka / mikä auttaa suunnitelmien teossa?

Oppilas itse	7 mainintaa
Vanhemmat tai perhe	9 mainintaa
Ystävät	3 mainintaa

Lisäksi yhden maininnan saivat koulu, järki, osaaminen ja ihmetteleminen.

2. Kuka / mikä vaikuttaa suunnitelmien toteutumiseen?

Oppilas itse ominaisuuksineen	8 mainintaa
Ei mikään	3 mainintaa
Perhe	2 mainintaa

Lisäksi mainittiin lottovoitto ja työ.

Neljä oppilasta oli jättänyt kysymyksiin vastaamatta.

Paperin takapuolelle pyydettiin kirjaamaan, mitä oppilas halusi tapahtuvan koulutuksen, työn, perheen ja asumisen suhteen, mikäli näitä ei ollut projektien joukossa. Enemmistöllä nämä asiat olivat ainakin osittain esillä jo lomakkeessa. Silti 10 oppilasta kirjoitti toiveistaan. Toiveiden vapaamuotoinen kirjaus tuotti monenlaisia vastauksia. Lyhimmillään vastaus oli: perhe, työpaikka, omakotitalo, jossa on uima-allas ja pisimmillään kuvaus perheestä ja elämisestä.

Purkaessani ja analysoidessani lomakkeita pohdin olisiko menetelmä ollut ”tuottoisampi”, jos olisin itse ollut paikalla sitä teettämässä. Ohjaus olisi tällöin voinut olla yksityiskohtaisempi ja mahdollisesti olisin edennyt vaihe kerrallaan ja näin ehkä välttänyt tyhjät kohdat esimerkiksi suorien kysymysten kohdalla. Joka tapauksessa henkilökohtaisten projektien menetelmän muunnos toimi hyvin yhtenä menetelmänä muiden joukossa. Yksinään se ei olisi tuottanut riittävästi



informaatiota, ainakaan näin joukkomittauksena. Lomakkeiden antamaa tietoa olisi voinut käyttää enemmän haastattelun runkona, jos tutkimuksen kohteena olisivat olleet nimenomaan oppilaiden suunnitelmat. Samoin uusi mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi näiden erityisoppilaiden suunnitelmien suhde toisiinsa, niiden nouseminen tekojen tasolle sekä niiden merkitys oppilaille. Tutkimukseni pääaihe on kuitenkin tulevaisuudenkuva ja tämän menetelmän käytön tavoitteena oli tuottaa mahdollisimman taloudellisesti tietoa siitä, mitä oppilaat tulevaisuudessa aikovat tehdä.

## **7.4 Teemahaastattelu**

### **Tulevaisuus käsitteenä**

Tulevaisuus käsitteenä ja tulevaisuuden määrittelemisen oli oppilaille hankalaa. Helpotin vastaamista lisäkysymyksellä, koska tulevaisuus on. Teema-alueen kohdalla pohdittiin myös sitä, mitä asioita tulevaisuutta ajatellessa yleensä tulee mieleen. Oppilaat eivät olleet kovin usein miettineet tulevaisuutta sellaisenaan. He olivat kyllä pohtineet opiskeluvalintoja tms., mutta asian laajempi pohdinta oli jäänyt vähäiseksi. Tässä kohdassa olisi ehkä ollut syytä pysähtyä pidempäänkin, koska haastattelun purkuvaiheessa minulle jäi vähän sellainen olo, että oppilaat miettivät asiaa kokonaisuutena vasta haastattelun yhteydessä ja mielipiteen muokkaaminen sanallisesti ilmaistavaan muotoon vie aikaa.

### ***Mitä tulevaisuus tarkoittaa?***

Kysymys koettiin vaikeana. Yleisimmin vastattiin tulevaisuuden tarkoittavan tulevaa aikaa, sitä mitä tulee tapahtumaan joskus (7 poikaa, 5 tyttöä). Erityisesti omaan tulevaisuuteensa käsitteen tulevaisuus liitti kaksi poikaa.

”Mun kohdalla esimerkiks se, että mitä musta tulee isona, mitä mä teen.”

”No semmosta, että kasvetaan aikuisemmiks ja lapsen kengistä lähdetään pois ja lähdetään tätä kylmää maailmaa vastaan.”

Kahden tytön kohdalla tuli käsitteen määrittelyssä esiin myös tekemisen ja suunnittelun näkökanta.

”Sellasta, että katton eteenpäin asioita.”

”No vähän sellasta juttuu, että kannattaa niinku harkita juttui ja niin.”

### ***Koska tulevaisuus on?***

Suuri osa oppilaista oli, sitä mieltä, että tulevaisuus alkaa heti tai ainakin on jo lähellä (6 poikaa, 3 tyttöä).

”No onhan huomennakin jo tulevaisuutta.”

Moni oppilas kuitenkin liitti tulevaisuuden aikuistumiseen ja näin ollen 3-10 vuoden päähän (7 oppilasta). Yksi tytöistä oli sitä mieltä, että tulevaisuus on 50 vuoden päässä.

### ***Mitä asioita tulevaisuudesta pohditaan?***

Kaikkien oppilaiden haastatteluissa tämä kysymys ei tullut esille. Mainittuja asioita olivat: kouluasiat (1 poika, 2 tyttöä), työt (2 poikaa, 1 tyttö), ihmiset (1 poika, 3 tyttöä), asuminen (3 tyttöä), onni (1 poika, 1 tyttö), ympäristökysymykset (1 poika, 1 tyttö) ja terveys (1 tyttö).

### **Ihmisen rooli tulevaisuudessa, koulutus, työ, vapaa-aika ja harrastukset**

Tämän teema-alueen avauksena kysyin oppilailta, mitä ihmiset tekevät työkseen tulevaisuudessa. Myös vapaa-ajasta ja harrastamisesta keskusteltiin. Pohdittiin myös, miten nämä ihmisen erilaiset roolit mahdollisesti muuttuvat tulevaisuudessa.

Työnteko pysyi kaikilla edelleen ihmisen yleisenä toimintana. Neljä oppilasta (2 poikaa, 2 tyttöä) arveli töiden pysyvän ihan samanlaisina kuin nykyään. Suurin osa oppilaista (12 oppilasta) oli sitä mieltä, että jonkinlaista muutosta tapahtuu. Koneiden apuun työtä helpottavana tekijänä uskoi kuusi oppilasta. Yhden tytön mielestä koneet kuitenkin saattavat viedä ihmisiltä liikaa töitä. Yhden tytön mielestä työ pysyy samanlaisena, mutta töitä tehdään entistä enemmän ja toinen tyttö arveli, että vaikka työt pysyvätkin samanlaisina, niitä tehdään enää vain kaupungeissa, maatalous loppuu. Suuren muutoksen mahdollisuuteen uskoi vain yksi tyttö.

”Voi muuttua paljon jos keksitään kaikkia uusia koneita, jotka tekee kaiken työn.”

Myös harrastusten arveltiin pysyvän samanlaisina (9 oppilasta). Vanhojen säilymisen ohella kehitellään kuuden oppilaan mielestä uusia harrastusmuotoja. Kaksi oppilasta uskoi pieneen

muutokseen. Muita muutoksia tulevaisuuden vapaa-aikaan ennusti yksi poika, joka arveli älytalojen yleistyvän ja yksi tyttö, joka uskoi vapaa-ajan lisääntyvän ja ihmisten viettävän sitä entistä enemmän perheen kanssa.

### **Ihmissuhteet ja perhe**

Ihmissuhteita käsittelevässä teema-alueessa lähdin lähes jokaisen oppilaan kohdalla muokkaamaan kysymystä konkreettisemmaksi heti alusta alkaen. Tästä huolimatta jouduin käyttämään lisäkysymyksiä esimerkiksi seuraavasti: Miten ihmiset suhtautuvat toisiinsa perheissä? Entäs kaveripiirissä? Ottavatko ihmiset tulevaisuudessa toisensa huomioon paremmin vai huonommin kuin nyt? Osa oppilaista pysyi hyvin konkreettisella tasolla pohtien omia perheitään ja nykyisiä kaveripiirejään. Lähes kaikilla oli vähintään yksi en osaa sanoa –vastaus tässä teema-alueessa.

Kuusi oppilasta piti perheen muotoa tulevaisuudessa samanlaisena kuin nyt. Viisi oppilasta oli sitä mieltä, että perheiden koko pienenee tulevaisuudessa. Yksi poika arveli, että hänellä ei tule olemaan perhettä ollenkaan eikä muillakaan ihmisillä lapsia.

Perheiden ihmissuhteiden kehityksestä oppilaiden mielipiteet jakaantuivat. Tilanteen uskoi heikkenevän yksi poika ja yksi tyttö. Nykyisen kaltaisena uskoi tilanteen jatkuvan kaksi poikaa ja yksi tyttö. Positiivista kehitystä ennusti yksi poika ja neljä tyttöä. Tytöt arvelivat positiivisen kehityksen johtavan siihen, että perheen kanssa vietetään enemmän aikaa. Kaveripiirien ihmissuhteiden kaikki uskoivat pysyvän ennallaan tai paranevan.

Eniten oppilaat uskoivat siihen, että ihmisten suhtautuminen toisiinsa joko pysyy ennallaan tai paranee. Arveltiin, että ihmiset auttavat toisiaan enemmän, yhteyttä pidetään enemmän ja että ihmisillä on aikaa toisilleen. Tällainen positiivinen näkemys oli neljällä pojalla ja viidellä työllä.

Mistä positiivinen kehitys sitten johtuu? Selitykseksi oppilaat esittivät lääketieteen kehitystä, sairauksia voidaan parantaa; tekniikan kehitystä, yhteydenpitovälineet kehittyvät; sekä sen, että ihmiset huomaavat, että perheen ja sukulaisten kanssa on hyvä olla.

”Ihmiset on tajunnu, että jos ne ei lähesty toisiaan, ne ei saa ystäviä.”

Tilanteen heikkenemiseen uskoi kolme poikaa ja kaksi tyttöä. Kaksi poikaa oli sitä mieltä, että ei voida yleisesti sanoa, miten ihmissuhteet kehittyvät. Se oli heidän mielestään riippuvaista henkilöstä itsestään ja että kehitystä tapahtuu sekä hyvään että huonompaan suuntaan.

### **Asuinpaikka ja lähiympäristö**

Tämän teema –alueen kohdalla pohdittiin sekä asumista että ympäristöä yleensä. Eniten haastatteluissa tulivat esiin asumismuoto (omakotitalo vai kerrostalo) ja asumispaikka (maalla vai kaupungissa). Kysymykset esitettiin yleisesti, miten ihmiset asuvat, miten he haluaisivat asua. Asumisympäristöön ja maaseudun ja kaupungin mahdolliseen muutokseen johdattelin useaa oppilasta kehottamalla heitä miettimään, miltä esimerkiksi Tampere näyttäisi tulevaisuudessa, kun he katsoisivat sitä ikkunasta.

Aluekehitys näytti nuorten mielissä melko synkeältä. Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että tulevaisuudessa asutaan kaupungeissa. Vain yksi tyttö arveli, että tilanne säilyy ennallaan ja yksi poika kertoi, että maallakin halutaan asua. Monen nuoren vastauksiin liittyi ajatus, että kaikki ihmiset eivät välttämättä haluaisi kaupunkiin, mutta muuta mahdollisuutta ei ole.

” Toiset haluais lähteä maalle mutta... se on niin suuri elämänmuutos että ne ei kykene siihen.”

Kaupunkiin muuttamisen lisäksi nuoret ennakoivat keskuksiin siirtymisen jatkuvan muutenkin. Etelän suuret kaupungit houkuttelevat työmahdollisuuksilla. Miltä Suomi sitten näyttää asumisympäristöiltään tulevaisuudessa? Kuuden oppilaan mielestä maaseutu tyhjenee ihmisistä lähes kokonaan. Maaseudulla käydään virkistymässä, se toimii mökkialueena, jossa voi joku viljelijäkin olla. Ihmisiä ei kuitenkaan tarvita paljoa, kun koneet hoitavat työt. Maaseutu voi muuttua myös kaupunkimaisemmaksi. Yksi pojista oli sitä mieltä, että maaseutu kyllä säilyy, kun vielä saisi tuon EU:n pois hännästä. Kolmetoista nuorta kertoi kaupunkien negatiivisesta kehityksestä. Kaupungit kasvavat. Ihmisiä tulee liikaa ja työt loppuvat eivätkä palvelut riitä kaikille. Osa ihmisistä lähtee ulkomaille. Rakennetaan ja laajennetaan koko ajan. Autoja on liikaa ja ilma saastuu.

Mielenkiintoista oli se, että vaikka nuoret olivat omissa tulevaisuuksissaan kovin positiivisia, tämä konkreettisen ympäristökuvauksen tuottaminen sai aikaan lähes pelkästään negatiivisia kuvia sekä kaupungista että maaseudusta. Tämä sama ilmiö oman tulevaisuuden valoisuudesta ja muun

tulevaisuuden synkkyydestä on näkynyt myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Nuorista itsestään kuusi halusi asua maalla (4 poikaa, 2 tyttöä) ja yhdeksän (5 poikaa, 4 tyttöä) kaupungissa. Niistä nuorista, jotka haluaisivat asua tulevaisuudessa maalla kolme asui maalla tutkimushetkellä. Suurin osa tähän asiaan vastanneista nuorista (8 oppilasta) oli sitä mieltä, että tulevaisuudessa asutaan kerrostaloissa. Kuusi oppilasta arveli asumismuotojen pysyvän ennallaan. Yksi poika arveli, että tekniikan kehittymisen mukana myös talot voivat kehittyä ja yksi poika epäili, että kaupunkien liepeille voi myös syntyä slummeja. Omasta tulevaisuuden asumisestaan kertoneet nuoret ennustivat seuraavaa: 7 asuu omakotitalossa, 7 kerrostalossa ja yksi rivitalossa.

Nuorten ajatukset tuntuivat toistavan tiedotusvälineiden uhkakuvia aluekehityksen mahdollisesta epäonnistumisesta. Työn perässä lähdetään kaupunkiin, jossa sitten eivät palvelut riitäkään eikä töitäkään ole tarpeeksi. Kauemmas tulevaisuuteen tähtäsi vain yksi tyttö, joka uskoi, että joskus tulevaisuudessa asutaan avaruudessa. Myös ympäristön tilasta kertovat ilmaisut olivat synkkiä. Ihmiset roskaavat ja saastuttavat. Metsiä kaadetaan ja joka paikkaan rakennetaan lisää.

### **Yhteiskunta**

Yhteiskuntaa koskevaa teema-aluetta olin jakanut osakysymyksiin. Se olikin hyvä ratkaisu, koska jo yhteiskunta -sanana merkitys tuntui oppilaista vaikealta. Vain muutama oppilas vastasi avauskysymykseen muuta kuin ”en tiedä”. Tämä teema-alue käytiin läpi pikkukysymysten avulla aihe kerrallaan. Myös alaotsikoita jouduin selittämään muutamalle oppilaalle. Kaikkia kysymyksiä ei käyty läpi kaikkien oppilaiden haastatteluissa, eikä kaikkiin kysymyksiin löytynyt selittämisestä huolimatta vastauksia. Aiheet olivat teknologia, työllisyys, talous, vallankäyttö, hyvinvointi, väestön ikärakenne, ympäristön tila, energia, rikollisuus, kansainvälisyys, suhtautuminen elämään/ huolestuneisuus.

Teknologian kehittymisestä nuoret olivat lähes yksimielisiä. Laitteita ja koneita tulee lisää ja kehitys on nopeaa. Vain yksi tyttö oli sitä mieltä, että kehitystä ei enää tapahdu, paitsi se, että autot tulevat luontoystävällisemmiksi. Monet pitivät kehitystä kuitenkin huonona, koska se voi viedä työpaikkoja. Toisaalta kehitys voi ratkaista esimerkiksi energiaongelmia.

”H: Mitäs luulet että työllisyydelle tapahtuu?

P1: No vähenee. Tulee uusia laitteita niin aina työllisyys vähenee. Niin.

H: Mites ne ihmiset sitten käyttää sen ajan, mikä niiltä jää?

P1: On vaan.”

Työllisyyden uskottiin kuitenkin kokonaisuutena paranevan tai pysyvän ainakin ennallaan (14 oppilasta). Uusia työpaikkoja ennakoitiin syntyvän muun muassa uusien firmojen ja rakentamisen myötä. Energian saatavuudesta ja riittävydestä oppilaat eivät olleet kovin huolissaan. Muutama arveli, että lisää energiaa ei tarvita ja nekin jotka uskoivat energiaa tarvittavan tulevaisuudessa nykyistä enemmän, arvelivat sitä kyllä pystyttävän tuottamaan myös uusilla tavoilla. Ihmisten hyvinvointia oppilaat käsittelivät lähinnä palveluiden kautta. Tilanteen uskottiin pysyvän samanlaisena tai parantuvan. Vain yksi poika huomautti, että köyhiä tulee olemaan edelleen ja yksi tyttö oli sitä mieltä, että palvelut häviävät maalta. Ympäristön tila huolestutti joitakin oppilaita. Seitsemän nuorta oli sitä mieltä, että luonto tulee kärsimään tulevaisuudessa. Neljä nuorta uskoi tilanteen jatkuvan ennallaan. Tehtaiden saastuttamisen vähenemiseen ja luonnonsuojelun voimaan uskoi neljä oppilasta.

” Joku vois älytä että hei tää on huono homma.”

Valta keskittyy nuorten mielestä ”päättäjille”. Mainittuja vallankäyttäjiä ovat presidentti (5), eduskunta (2), hallitus ja herrat. Yksi poika visioi maailmanvaltiota, jossa olisi yksi päättäjä jossain USA:n keskellä, josta kaikkea hallittaisiin. Yksi tyttö puolestaan uskoi ihmisen omaan päätäntävaltaan. Yhteiskunnan oikeudenmukaisuus ja oikeuden toteutuminen käsiteltiin lähes synonyyminä poliisin ja oikeuslaitoksen kanssa. Asia oli melko abstrakti, mikä mahdollisesti aiheutti sen, että oppilaat kuittasivat kohdan usein arvelemalla, että kyllä asiat sujuvat tulevaisuudessakin (12 oppilasta). Rikollisuuden lisääntyminen huolestutti viittä oppilasta ja muutama oppilas arveli että rangaistukset kovenevat. Yhden pojan mielestä ”herrat” pääsevät helpommalla. Kansainvälistymiseen ei kovin monen oppilaan kanssa tartuttu. Viidestä vastanneesta neljä oli sitä mieltä, että kansainvälistyminen ja ihmisten liikkuminen lisääntyvät.

Huolestuneisuutta tulevaisuuden suhteen pohdittiin sekä omalta että muiden ihmisten kannalta. Yhdeksän oppilasta myönsi olevansa joskus huolestunut tulevaisuudesta. Huolestuneisuutta herättivät mm. oma pärjääminen aikuisena ilman huoltajia, muutoksien kestäminen, rikollisuus, saasteet ja maailmantilanne. Kahdeksan oppilasta joko sanoi, että ei juuri ajattele tulevaisuutta tai ei ole siitä huolissaan. Muiden ihmisten arveltiin olevan hieman useammin huolestuneita tulevaisuudesta (muut ovat huolissaan, 10 oppilasta; eivät ole, 5 oppilasta). Muiden huolenaiheista ei oltu tietoisia.

### **Yksilön vaikutusmahdollisuudet tulevaisuuteen.**

Yksilön vaikutusmahdollisuuksia on pohdittu muissakin yhteyksissä tässä tutkimuksessa. Tässä osiossa pyrin tavoittamaan myös mahdollisia vaikuttamisen keinoja, joita nuoret arvelivat itsellään olevan. Avauskysymys oli: *Miten sinä voisit vaikuttaa, jotta tulevaisuus olisi parempi?*

Kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että itsellä ei ole vaikutusmahdollisuuksia. Yksi poika arveli, että vasta aikuisena voi vaikuttaa. Neljän oppilaan mielestä vaikuttaa kyllä voi mutta keinoja he eivät keksineet. Yksi pojista oli sitä mieltä, että ihmisten oma vaikutusvalta vähenee yleensäkin tulevaisuudessa ja toinen arveli, että valtiot päättävät kaikista asioista. Omina vaikuttamisen keinoina nuoret esittivät opiskelua (2), luonnonsuojelua (2) ja toisten mielipiteisiin vaikuttamista. Lisäksi arveltiin, että ihmiset voivat vaikuttaa pienillä asioilla: olemalla siistimpiä, hyviä ja rakastavia, auttamalla muita ja olemalla varastamatta tai tekemättä muita ilkeyksiä. Yksi oppilas suunnitteli ottavansa vallan itsellensä.

*Kuka voi vaikuttaa?*

” Ihmiset omilla teoillaan. Mutt siihen tarvitaan enemmän kuin yks ihminen. Ihmiset alkaa tajuamaan, että mihin tää on menossa ja ne järjestäytyy.”

### **Yleisesti haastattelun purkamisesta teemoittain**

Haastattelujen sekä niiden purkamisen yhteydessä tuli hieman sellainen vaikutelma, että haastattelun teemojen kääntyessä konkreettisiin ympäristön ja yhteiskunnan aiheisiin alkoi negatiivisuus hiipiä nuorten puheisiin. Johtuiko tämä siitä, että haaveilu jäi syrjään ja karu totuus tuli mieleen, vai siitä, että ympäristö ja tiedotusvälineet antavat oppilaille valmiita malleja siitä, minkälainen on muu kuin oma henkilökohtainen tulevaisuus?

Sukupuolella ei ollut merkitystä tulevaisuudenkuvan sisältöön teema-alueittain lähestyttäessä.

### **7.5 Ennustajatehtävä**

Ennustajatehtävä toimi paitsi lisätiedon kerääjänä myös virittelijänä haastattelun alkuosassa. Haastattelijana toimin myös ennustajan roolissa. Oppilaat saivat kysellä kristallipalloltani yhden asian yhdeltä vuodelta oman, Suomen maan ja maailman tulevaisuuksien kohdalla. Tehtävä tuotti aineistoksi luettelot mielenkiinnon kohteista sekä vuosista. Jännityksen laukaisijana tehtävä toimi myös odotuksiakin paremmin.

Heikoimpana puolena aineiston kannalta havaitsin oppilaiden vaikeuden sijoittaa kysymyksiään vuosille. Erityisesti, kun tehtävässä edettiin omaa tulevaisuutta laajempiin osiin, vastaaminen vaikeutui. Tästä syystä olen tehnyt kolme taulukkoa havainnoistani. Ensimmäinen esittää omaa tulevaisuutta koskevia vastauksia, toinen Suomen tulevaisuutta ja kolmas maailman tulevaisuutta.

Omaa tulevaisuuttaan ajatellessaan kaikki oppilaat osasivat esittää kiinnostavimman asian. Suomen tulevaisuuden kohdalla ilman vastausta jäi 3 oppilasta ja maailman tulevaisuuden kohdalla 2 oppilasta. Mielenkiinnon kohteet ovat taulukossa mainintatiheyden mukaisessa järjestyksessä, sulkeissa mainintojen määrä. Vuosilukurajaukset tuovat esiin kasautumia tiettyihin jaksoihin sekä havainnollistavat sitä, kuinka kauas tulevaisuuteen nuoret suuntautuvat. Taulukoiden tarkoitus ei ole toimia tilastollisina esimerkkeinä, vaan ne selkeyttävät tehtävän tuomaa aineistoa ja tietynasteista kokonaisuuden kuvausta.

TAULUKKO 8. Ennustajatehtävän tulokset oman tulevaisuuden osalta.

OMA TULEVAISUUS			
	POJAT / 9 oppilasta	TYTÖT / 8 oppilasta	KAIKKI / 17 oppilasta
<b>Kiinnostavin asia</b>	Työpaikka (2), perhe (2) yleiskuva, ajokortti, opiskelupaikka, urheilu-ura, lottovoitto	työpaikka (3), perhe (3) opiskelupaikka, koti	työpaikka (5), perhe (5), opiskelupaikka (2), yleiskuva, ajokortti, urheilu-ura, lottovoitto, koti
<b>Etäisyys vuosina</b>			
<b>0-2 vuotta</b>	3	2	5
<b>3-5 vuotta</b>	3	5	8
<b>yli 5 vuotta</b>	3	1	4

Oman tulevaisuuden kohdalla siis kaikki oppilaat osasivat ilmoittaa sekä kiinnostavimman asian että etäisyyden vuosina. Enemmistöllä haluttu vuosi sijoittui alle viiden vuoden tai viiden vuoden kohdalle. Kiinnostavimpina asioina nousivat selkeästi esiin ikään liittyvät, lähitulevaisuutta ennakoivat kehitystehtävät: työpaikka, perhe ja opiskelu.



TAULUKKO 9. Ennustajatehtävän tulokset Suomen tulevaisuuden osalta.

SUOMEN TULEVAISUUS			
	POJAT / 9 oppilasta	TYTÖT / 8 oppilasta	KAIKKI / 17 oppilasta
<b>Kiinnostavin asia</b>	Luonnontila (2), elinkeinot (2), sota, yleiskuva, urheilusaavutukset	yleiskuva (2), sota, NATO, politiikka, rahayksikkö, hyvinvointi	yleiskuva (3), luonnontila (2), sota (2), elinkeinot (2), NATO, politiikka, rahayksikkö, hyvinvointi, urheilusaavutukset
<b>Etäisyys vuosina</b>			
<b>0-4</b>	1	3	4
<b>5-10</b>	4	2	6
<b>yli 10 vuotta</b>	3	1	4

Suomen tulevaisuutta koskeva kiinnostavin asia puuttui kolmelta oppilaalta. Kolmelta myös puuttui vuosi tai se oli numeerisesti mahdoton tulkita (esim. kauemmas). Perspektiivin aikajänne piteni verrattuna omaan tulevaisuuteen. Kymmenen neljästätoista oppilaasta sijoitti asian viiden vuoden päähän tai pidemmälle tulevaisuuteen.

Maailman tulevaisuuden kohdalla kahdelta oppilaalta puuttui kiinnostavin asia ja kahdelta vuosi. Yleensäkin vuoden ilmoittaminen oli vaikeampaa kuin oman tulevaisuuden kohdalla. Taulukossa mainittu ”muut uhat” pitää sisällään luonnonmullistukset ja ympäristön saastumisen. Yhdeksän oppilasta viidestätoista sijoitti maailman tulevaisuuden ollessa kyseessä asiansa yli kymmenen vuoden päähän.

TAULUKKO 10. Ennustajatehtävän tulokset maailman tulevaisuuden osalta.

MAAILMAN TULEVAISUUS			
	POJAT / 9 oppilasta	TYTÖT / 8 oppilasta	KAIKKI / 17 oppilasta
<b>Kiinnostavin asia</b>	sota (4), muut uhat (3), teknologian kehitys, kolmas maailma	sota (2), politiikka, yleiskuva, ihmisen käyttäytyminen, lemmikeiden pito	sota (6), muut uhat (3), teknologian kehitys, kolmas maailma, politiikka, yleiskuva, ihmisen käyttäytyminen, lemmikeiden pito
<b>Etäisyys vuosina</b>			
<b>alle 10 vuotta</b>	2	4	6
<b>10-30</b>	4	2	6
<b>yli 30 vuotta</b>	2	1	3

Tulevaisuuden perspektiivin muutosta siirryttäessä omasta tulevaisuudesta maailman tulevaisuuteen havainnollistaa seuraava taulukko oppilaskohtaisista aikamäärittelyistä. Yhden oppilaan vastausta ei voinut luokitella tässä suhteessa, koska hän oli antanut vuoden vain oman tulevaisuuden kohdalla.

TAULUKKO11. Tulevaisuuden perspektiivin muutos siirryttäessä omasta tulevaisuudesta maailman tulevaisuuteen.

Perspektiivin muutos	Pojat	Tytöt	Kaikki
Lyhenevä	0	1	1
Vaihteleva	1	3	4
Pitenevä	8	3	11

## 7.6 Tulevaisuuden toiveita ja pelkoja käsittelevä tehtävä

Tulevaisuuden toiveita ja pelkoja koskevat tulokset esitän taulukon muodossa. Olen laatinut taulukot erikseen omaan tulevaisuuteen, Suomen tulevaisuuteen ja maailman tulevaisuuteen liittyen. Näin havainnollistuvat erot tulevaisuudenkuvan muuttumisesta kuvan laajentuessa koskemaan koko maailmaa. Toiveiden ja pelkojen lukumäärät eivät kaikin osin välttämättä täsmää oppilasmäärän kanssa, koska oppilaat saivat esittää useammankin asian, jos tuntui vaikealta päättää, mikä olisi kaikkein tärkein mieleen tulleista. Vastaukset olen esittänyt mainintatiheyden mukaan. Sulkeissa on mainintojen lukumäärä. Lukumääräerot vaikuttamisen kohdalla johtuvat siitä, että kaikki oppilaat eivät osanneet vastata kysymykseen.

Oman tulevaisuuden kohdalla kaikilla oppilailla oli mielessään sekä toiveita että pelkoja. Vaikutusmahdollisuuksiin oppilaat osasivat kahta lukuun ottamatta kertoa mielipiteensä. Sen sijaan vaikuttamisen keinon mainitsi vain yksi tyttö. Tämä keino oli koulutuksen hankkiminen. Vaikutusmahdollisuuksia omaan tulevaisuuteen katsottiin selvästi olevan eniten itsellä ja läheisillä. Työpaikan saaminen ja oman perheen perustaminen olivat toiveiden kärjessä, mikä on hyvin ymmärrettävää oppilaiden ikää ajatellen. Oppilaat olivat juuri hakeutuneet jatko-opintoihin, joten se asia oli monen mielestä jo käsitelty ja nyt saattoi katsoa vähän pidemmälle tulevaisuuteen ja toivoa, että koulutus tuo työpaikan. Perheen merkitys näkyi myös selvästi sekä toiveissa että peloissa, joissa esiintyi avioeron, yksinäisyyden ja muiden perheongelmien mahdollisuus.

TAULUKKO 12. Omaan tulevaisuuteen liittyvät toiveet ja pelot sekä tulevaisuuteen vaikuttamisen mahdollisuudet.

OMA TULEVAISUUS			
	POJAT / 9 oppilasta	TYTÖT / 8 oppilasta	KAIKKI / 17 oppilasta
<b>Toiveet</b>	työpaikka (5), perhe (3), asunto (3), oma rauha, vapaa Suomi	perhe (3), terveys (3), työpaikka (2), onni (2), asunto, rahaa, tavallista elämää	työpaikka (7), perhe (6), asunto (4), terveys (3), onni (2), oma rauha, vapaa Suomi, rahaa, tavallista elämää
<b>Pelot</b>	ikävydyt perheessä (3), terveysongelmat (2), yksinäisyys, työttömyys, sota	Yksinäisyys (2), sota (2), ero, epäonnistuminen, kuolema, ei pelkää	ikävydyt perheessä (4), yksinäisyys (3), sota (3), terveysongelmat (2), työttömyys, epäonnistuminen, kuolema, ei pelkää
<b>Vaikutus-mahdollisuudet:</b>			
- <b>voi itse vaikuttaa</b>	7	7	14
- <b>ei voi vaikuttaa</b>	1	0	1
- <b>merkittävin vaikuttaja</b>	itse ja läheiset (4), vain itse (2), ennaltamäärättyä	vain itse (4), itse ja läheiset (3)	itse ja läheiset (7), vain itse (6), ennaltamäärättyä

TAULUKKO 13. Suomen tulevaisuuteen liittyvät toiveet ja pelot sekä tulevaisuuteen vaikuttamisen mahdollisuudet.

SUOMEN TULEVAISUUS			
	POJAT / 9 oppilasta	TYTÖT / 8 oppilasta	KAIKKI / 17 oppilasta
<b>Toiveet</b>	taloudellinen hyvinvointi (4), rauha (2), luonnon hyvinvointi, huumeiden häviäminen	turvallisuus (2), itsenäisyys (2), rauha, työllisyys, pysyvä raha, saasteettomuus, hyvinvointi	turvallisuus, rauha, itsenäisyys (7), hyvinvointi (5), luonnon hyvinvointi (2), työllisyys, huumeiden häviäminen, pysyvä raha
<b>Pelot</b>	sota (6), ydinonnettomuus, luonnon ongelmat, köyhtyminen	sota (6), rikollisuus (2), sairaudet	sota (12), rikollisuus (2), ydinonnettomuus, luonnon ongelmat, köyhtyminen, sairaudet
<b>Vaikutus-mahdollisuudet:</b>			
- <b>voi itse vaikuttaa</b>	4	2	6
- <b>ei voi vaikuttaa</b>	4	6	10
- <b>merkittävin vaikuttaja</b>	presidentti / muut päättäjät(4), ihmiset(2)	ihmiset (4), presidentti ja muut päättäjät (4)	presidentti ja muut päättäjät (8), ihmiset (6)

Suomen tulevaisuudesta kolme oppilasta ei osannut esittää toivetta, pelkoja oli sen sijaan kaikilla. Pelosta nousi selkeästi esiin yksi, sota. Toiveiden kohdalla yhdistin toisiinsa liittyvät käsitteet

rauha, itsenäisyys ja turvallisuus, jolloin tämä toive nousi selvästi ykköseksi. Myös huumeiden häviämisen ja rahan pysyvyyden voisi liittää samaan toiveiden ryhmään, joka sisältää valtion pysymisen omana ”lintukotona”. Vaikutusmahdollisuudet siirtyivät monella oppilaalla itsen ulkopuolelle. Kuka tai mikä sitten Suomen tulevaisuuteen vaikuttaa eniten, näkyi oppilaiden vastauksissa kaukana olevina päättäjinä tai melko epämääräisenä ”ihmiset yhdessä” ilmauksena, joka ei tuntunut sisältävän oppilasta itseään.

Maailman tulevaisuuden kohdalla oppilailla oli suuria vaikeuksia löytää vaikuttavaa tekijää. Kuusi oppilasta ei osannut antaa ollenkaan vastausta. Omat vaikutusmahdollisuudet koettiin hyvin vähäisiksi. Vaikka ero taulukossa näkyy pienenä, useiden oppilaiden ”voi vaikuttaa” –vastauksissa oli mukana sanat vähän tai ehkä. Kuten Suomen tulevaisuuden kohdallakin, oppilaiden vastaus ”ihmiset voivat yhdessä vaikuttaa” ei tuntunut sisältävän heitä itseään.

TAULUKKO 14. Maailman tulevaisuuteen liittyvät toiveet ja pelot sekä tulevaisuuteen vaikuttamisen mahdollisuudet.

MAAILMAN TULEVAISUUS			
	POJAT / 9 oppilasta	TYTÖT / 8 oppilasta	KAIKKI / 17 oppilasta
<b>Toiveet</b>	rauha (7), ympäristön hyvinvointi, terveys	rauha(6), muuttumattomuus ruokaa kaikille, vapaus liikkua,	rauha (13), terveys, ympäristön hyvinvointi, ruokaa kaikille, vapaus liikkua
<b>Pelot</b>	sota (4), luonnon katastrofi, epidemiat, kuolema, maailmanloppu	sota (6), maailmanloppu, terrorismi	sota (10), maailmanloppu (2), luonnon katastrofi, epidemiat, kuolema, terrorismi
<b>Vaikutus-mahdollisuudet:</b>			
- <b>voi itse vaikuttaa</b>	3	4	7
- <b>ei voi vaikuttaa</b>	5	4	9
- <b>merkittävin vaikuttaja</b>	valtiot ja päättäjät (4), ihmiset (2)	ihmiset (3), päättäjät (2), Jumala	valtiot ja päättäjät (6), ihmiset (5), Jumala

Jo haastattelun yhteydessä pohdittiin vaikutusmahdollisuuksia. Tässä tehtävässä esille tulleiden asioiden lisäksi selvisi myös se, että vaikka oppilaat uskoivatkin oman tulevaisuuden osalta voivansa vaikuttaa, keinoja ei juurikaan ollut tai ne olivat hyvin epämääräisiä ja ulkokohtaisen tuntuksia.

Näen tulosten esittämisen myös menetelmäkohtaisesti tärkeänä, vaikka havainnollisuuden pyrkimyksestäni huolimatta raportti on tämän luvun osalta sirpaleinen. Esittämistapaani puoltaa kuitenkin se huoleni, että aineistosta löytämäni informaatiota voi hukkua syvemmän tulkinnan myötä.

## 8. ERITYISOPPILAIEN TULEVAISUUDENKUVAT RYHMÄKUVASSA

Tavoitteenani ei ole tehdä yleistyksiä koko erityisoppilaiden hyvin heterogeeniseen ryhmään tutkimuksen kohteena olleiden nuorten tulevaisuudenkuvien perusteella. Jokainen tulevaisuudenkuvista oli omanlaisensa, enkä halua hävittää tätä erityislaatuisuutta. Haluan kuitenkin kuvata oppilaita myös ryhmänä, jonka yhdistävän tekijänä oli sen asteiset oppimisen vaikeudet, että ne olivat johtaneet oppiaineiden yksilöllistämiseen ja opiskeluun erityisluokalla.

Otan esiin myös aikaisemmista tutkimuksista kokoamiani tuloksia rinnastaen niitä omiin tuloksiini. Erityisesti sekä tutkimusjoukkoni ikä ja tutkimuksen tekoaika huomioonottaen kiinnostavia tutkimuksia ovat olleet Haapalan ja Rubinin tutkimukset, joissa on tutkittu tulevaisuudenkuvaa yleisopetuksessa opiskelleilla nuorilla. Myös Kasurisen, Nummenmaan ja Kuosmasen, Malmbergin ja Kempaisen tutkimukset ovat olleet mielenkiintoisia rinnastuskohteita. Otan esiin myös vanhempien tutkimusten tuloksia havainnollistaakseni tiettyjen tulevaisuudenkuvan elementtien pysymistä samankaltaisena riippumatta ajankohdasta tai tutkimuksen suorittamisesta.

### *Tulevaisuudenkuvan yleissävy*

Tulevaisuudenkuva oli yleissävyltään melko positiivinen kaikkien menetelmien tuottaman tiedon valossa. Erityisesti oma tulevaisuus nähtiin valoisana. Ristiriita oman ja muun maailman tulevaisuuden positiivisuus-negatiivisuus –ominaisuuden suhteen on tullut esiin useissa muissakin tutkimuksissa (esim. Mikkonen 1998 ja Rubin 2000b). Tämä tulevaisuudenkuvien kahtia jakautuneisuus heijastaa murrosvaiheelle tyypillistä valintojen ja päätöksentekoa konfliktitilanteissa, joissa vanha ja uusi törmäävät. (Rubin 1998, 87-88). Nuorten tulevaisuudenkuvien ristiriitaisuuden takana Rubin (2000b) näkee kahden aikalaistulkinnan esiintymisen heidän mielissään sisäistettyinä ja yhtä aikaa. Yhteiskunnan murroksesta kertovana Rubin (2000b, 122) pitää myös sitä ilmiötä, että suuri määrä nuoria piti tulevaisuutta koskevaa tietoa pelottavana.

Tulevaisuudenkuva, joka tuli esiin piirroksissa ja kirjoitelmissa näytti ehkä enemmän toivekuvalta kuin nuoren todelliselta mielikuvalta siitä, mitä edessä on. Tiedotusvälineissä paljon esillä olleet taloudelliset ja sosiaaliset murheet eivät juurikaan omassa tulevaisuudessa näkyneet. Työttömyys mainitaan kahdessa tarinassa, joissa niissäkin tilanne on ollut ohimenevä. Haaveet olivat enimmäkseen kuitenkin realistisella ja tavoitettavalla tasolla. Negatiivisuus näkyi nuorten puheissa haastattelun teemojen kääntyessä konkreettisiin ympäristön ja yhteiskunnan aiheisiin. Moni oppilas

totesi, että ei ajattele tulevaisuutta kovinkaan usein, kuitenkin puolet ryhmästä arvioi olevansa joskus huolestunut siitä. Huolta herättivät mm. oma pärjääminen aikuisena ilman huoltajia, muutoksien kestäminen, rikollisuus, saasteet ja maailmantilanne. Samanlaisia havaintoja teki Rubin, joka totesi, että nuorten tulevaisuudenkuvat eivät olleet realistisia. Omassa tulevaisuudessa sekoittuivat todellisuus ja toiveet ja ulkopuolisen maailman tulevaisuudenkuviissa todellisuus ja uhkat. Median esittämä tieto on tunnelatautunutta ja irrallisista osista koostuvaa. Nuorten on yhä vaikeampaa muodostaa kokonaiskuvaa. (Rubin 2000c, 116-120).

Tulevaisuudenkuvan positiivinen yleissävy on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Rubin 1995, Mikkonen 1998, Kasurinen 1999). Mielenkiintoisena Mikkonen näki tuloksen, että jos tulevaisuudenkuva on pessimistinen, se on todennäköisesti todella pessimistinen (Mikkonen 1998, 291-292). Mikkonen myös havaitsi pessimismin lisääntyvän iän myötä (Mikkonen 2000, 188-198; myös Bjurwill 1986). Yksilökeskeisten ihanteellisten visioiden Mikkonen (2000, 213) arvelee syntyvän kehittymättömistä tulevaisuusajattelun taidoista tai vähäisestä tietoisuudesta omista mahdollisuuksista tulevaisuuden muotoutumiseen.

Useissa aikaisemmissa tutkimuksissa sekä tutkimustulosten koontiraporteissa voidaan havaita tulevaisuudenkuvan sävyn muuttuminen siirryttäessä oman tulevaisuuden pohdinnasta kotimaan tai maailman tulevaisuuteen (ks. Kankaanrinta ja Virtanen 1988, Futures-projektin kansainvälinen koonti; Blinnikka 1982; Hartman 1986, ruotsalainen koonti; Bjurwill 1986; Johnson 1987). Tulevaisuuden odotusten positiivisuuteen vaikuttaa Malmbergin (1998) mukaan kotimaata enemmän koulutusväylä. Tätä väitettä ei voi tutkimukseni tuloksilla kommentoida. Koulutusväylä, tässä tapauksessa erityisluokkaopetus, ei tuottanut aikaisemmista tutkimuksista poikkeavia tuloksia. Tulevaisuudenkuvan yleissävy oli aikaisempien tulosten kaltainen. Tämän tutkimuksen otoksen pienuuden ja tutkimusmenetelmien takia, en voi kuitenkaan kiistääkään Malmbergin tulosta.

### ***Tulevaisuudenkuvan aktiivisuus***

Tulevaisuudenkuva oli oppilailla melko passiivinen. Vaikuttamisen mahdollisuuksiin kyllä erityisesti oman tulevaisuuden suhteen uskottiin, mutta keinoja ei osattu eritellä. Yksittäisinä vaikuttamiskeinoina mainittiin opiskelu ja luonnonsuojelutoimintaan osallistuminen. Omaan tulevaisuuteen katsottiin selvästi vaikutusmahdollisuuksia olevan eniten itsellä ja läheisillä. Suomen tulevaisuuden kohdalla vaikutusmahdollisuuksiinsa uskoi kuusi ja maailman tulevaisuuden kohdalla seitsemän oppilasta. Kuitenkin, kun etsittiin eniten vaikuttavaa tekijää vastaus ”ihmiset voivat

yhdessä vaikuttaa” ei tuntunut sisältävän heitä itseään. Vaikutusvaltaisimmat tahot Suomen ja maailman tulevaisuuden kohdalla olivat presidentti ja muut päättäjät sekä valtiot.

Rubinin (1995) tutkimuksessa omiin vaikutusmahdollisuuksiin uskoi 52% tytöistä ja 61% pojista. Osalla nuorista kuitenkin sisältyi Rubinin (1995) mukaan tulevaisuudenkuvaan vahva fatalistinen emotionaalinen lataus, esiin tuli voimakas usko siihen, että tulevaisuus on ennalta määrätty. Tätä fatalistisuutta esiintyi vain yhdellä tutkimukseni nuorella. Mikkosen (1998) tuloksissa vaikutusmahdollisuuksiin uskottiin vähemmän. Yli puolet nuorista oli sitä mieltä, että vaikuttaa voi vain vähän tai ei ollenkaan. Vain 12% nuorista uskoi voivansa vaikuttaa paljon.

Mikkonen (2000) otti vaikuttamisen keinot esiin omassa tutkimuksessaan tulevaisuudenkuvan toiminnallisuus-elementtinä. Yleisesti toimintaan tai vaikutusmahdollisuuksiin liittyviä mainintoja oli hyvin vähän. Koulutus nähtiin ainoana tapana vaikuttaa omaan tulevaisuuteen. Kaikki mainitut vaikuttamisen keinot liittyivät omaan tulevaisuuteen. ”Joku muu” nähtiin yhteiskunnallisen tilanteen paranemisen taustalla. Mikkonen pohtiikin sitä, onko tulevaisuudenkuvan tiedollinen komponentti liian heikko. Nuoret uskovat, että vaikuttamismahdollisuuksia on, mutta keinot ja strategiat puuttuvat. (Mikkonen 2000, 177-187).

Tässäkin suhteessa tulevaisuudenkuvat erityisoppilailta muistuttivat aikaisempien tutkimusten havaintoja. Myös heillä vaikutusmahdollisuudet vähenivät ja siirtyivät itsen ulkopuolelle, kun siirryttiin laajempaan tulevaisuuden käsittelyyn (vrt. myös Johnson 1987). Vaikuttamistavatkin olivat samoja. Koulutus ja luonnonsuojelu olivat selkeimmin esillä. Nurmi (1983b) totesi, että kun verrattiin positiivista ja negatiivista tulevaisuuteen suuntautumista, todettiin, että tavoitteita suunniteltiin, toteutettiin ja ajateltiin enemmän kuin pelkojen estämistä. Tavoitteista oli myös enemmän tietoja kuin peloista ja tavoitteiden toteutumiseen uskottiin voitavan vaikuttaa enemmän kuin pelkojen toteutumiseen. Tämä mahdollisesti näkyy myös erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvissa siten, että omaan tulevaisuuteen, johon liittyi enemmän konkreettisia tavoitteita, uskottiin voitavan vaikuttaa. Sen sijaan kaukaiseksi ja pelottavaksi koettu maailman tulevaisuus jäi omien mahdollisuuksien ulottumattomiin. Nuorten itsearviointi vaikutti eniten tulevaisuusorientaation mahdollisuuksien arviointi- osioon Malmbergin (1998) tutkimuksessa.

### ***Miltä tulevaisuus näyttää?***

Tulevaisuus tarkoittaa nuorten mielestä tulevaa aikaa, sitä mitä tulee tapahtumaan joskus. Suuri osa oppilaista oli sitä mieltä, että tulevaisuus alkaa heti tai ainakin on jo lähellä. Tulevaisuuden



ympäristö näkyi nuorten piirroksissa enimmäkseen nykyisen kaltaisena. Vain todella kauas 50-1000 vuotta eteenpäin suuntautuneissa kuvissa ympäristö muuttui radikaalisti. Lähes kaikki nuoret olivat sitä mieltä, että tulevaisuudessa asutaan kaupungeissa, vaikka moneen vastaukseen liittyikin ajatus, että kaikki ihmiset eivät välttämättä haluaisi kaupunkeihin.

Miltä Suomi sitten näyttää asumisympäristöiltään tulevaisuudessa? Maaseutu tyhjenee ja siellä käydään virkistymässä. Kaupungit kasvavat; liikaa ihmisiä, autoja ja rakentamista. Työt loppuvat. Palvelut eivät riitä kaikille. Ilma saastuu. Kolmetoista nuorta kertoi tällaisesta kaupungin negatiivisesta kehityksestä. Myös ympäristön tilasta kertovat ilmaisut olivat synkkiä. Ihmiset roskaavat ja saastuttavat. Metsiä kaadetaan ja joka paikkaan rakennetaan lisää. Neljä oppilasta uskoi kuitenkin tehtaiden saastuttamisen vähenemiseen ja luonnonsuojelun voimaan. Teknologian kehittymisestä nuoret olivat lähes yksimielisiä. Laitteita ja koneita tulee lisää ja kehitys on nopeaa. Työllisyyden uskottiin kokonaisuutena paranevan tai pysyvän ainakin ennallaan. Energian saatavuudesta ja riittävydestä oppilaat eivät olleet kovinkaan huolissaan. Ihmisen hyvinvointia yhteiskunnassa oppilaat käsitelivät lähinnä palveluiden kautta. Tilanteen uskottiin pysyvän samanlaisena tai parantuvan, vaikka kaupungeista puhuttaessa nousikin esiin palveluiden riittämättömyys, jos väestötiheys kasvaa. Työnteko pysyy kaikilla edelleen ihmisen yleisenä toimintana. Suurin osa oppilasta arveli, että jonkinlaista muutosta tapahtuu työnteossa mutta muutos ei ole suuri. Myös harrastusten arveltiin pysyvän nykyisen kaltaisina. Perheiden muoto tulee olemaan joko samanlainen kuin nyt tai niiden koko pienenee. Ihmisten suhtautuminen toisiinsa näyttäisi joko pysyvän ennallaan tai paranevan.

Saman tapaiseen tulokseen tulevaisuuden pysymisestä nykyisyyden kaltaisena tuli Kemppainen ammattikoululaisia koskeneessa tutkimuksessa 1994. Vaikka nuoret kritisivat vanhempiensa elämäntapaa, he elivät omissa tulevaisuudenkuvissaan hyvin samanlaista elämää (Kemppainen 1994, 41). Aineistossani vain neljä nuorta esitti kuvassaan suuria mullistuksia. Tämä ehkä johtui siitä, että he suuntasivat kuvansa kaikkein kauimmas tulevaisuuteen (50-1000 vuotta). Oman tulevaisuuden kohdalla mielenkiinto keskittyi opiskeluun, ammattiin ja perheeseen. Lähes kaikki nuoret näkivät tulevaisuudessaan työpaikan ja perheen itsestään selvinä asioina. Oma asunto tai omakotitalokin oli melkein jokaisella. Kuva, joka omasta tulevaisuudesta välittyi oli hyvin optimistinen lähes kaikilla. Myös Mikkonen (2000) tuli saman tapaisiin tuloksiin tutkimuksessaan, jossa tutkimuksen kohderyhmänä oli 11-, 14- ja 17-vuotiaita nuoria. Hän havaitsi tulevaisuudenkuvan sisällöistä muun muassa seuraavia piirteitä. Tulevaisuudenkuvat keskittyivät yksilöön ja ympäristöön. Ne olivat perinteisiä ja sisälsivät tällä hetkelle ominaisia ajattelumalleja.

Perheellä ja sosiaalisella ympäristöllä oli vahva merkitys. Itsekeskeisyys ja materialismi oli esillä vain melko vähän. Työhön ja työelämään suhtauduttiin joustavasti eikä epäuskoa yhteiskuntaan ilmennyt. Vapaa-aika oli perinteistä. Yksilö oli staattinen ja perinteisin pitäytyvä, mutta elinympäristö ja maailma jatkuvasti muuttuva. (Mikkonen 2000, 171-176).

Tulevaisuudenkuvan kahtiajakautuminen näkyy myös tutkimusten välillä, ehkä johtuen tutkimustavan erilaisuudesta. Muun muassa Nurmen ja Nuutisen (1987) tutkimuksessa mainittiin sota, rauha, kehitysmaat ja automaatio tulevaisuudenkuvan sisältöaiheina, mutta Kemppaisen (1994) tutkimus ei tuonut näitä esiin ollenkaan ( Kemppainen 1994, 71). Hänen tutkimuksessaan esiintyivät eniten ammatti, asunto ja perhe. Nämä elementit olivat omassa tutkimuksessa myös eniten esillä kirjoitelmissa ( työ, perhe, koulutus ja asuminen). Nurmen ja Nuutisen tuloksissa näkyneet sota ja rauha tulivat esiin ennustajatehtävässä ja tulevaisuuden toiveita ja pelkoja käsittelevässä tehtävässä. Tulevaisuudenkuvan sisältö oli siis tutkimukseni nuorilla hyvin saman kaltainen kuin aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu nuorilla olevan. Erityisluokalla opiskelu tai erilaiset oppimisen ongelmat eivät siis tulevaisuudenkuvan sisältöön juurikaan vaikuttaneet.

### ***Mikä tulevaisuudessa kiinnostaa, pelottaa, innostaa?***

Aikaisempien tutkimusten tapaan käsittelin erityisoppilaiden toiveita ja pelkoja erikseen koskien omaa, Suomen ja maailman tulevaisuutta. Oman tulevaisuuden kohdalla kiinnostavimpina asioina nousivat selkeästi esiin ikään liittyvät ja lähitulevaisuutta ennakoivat kehitystehtävät: työpaikka, perhe ja opiskelu. Samat aiheet näkyivät myös toiveiden kärjessä ja esiintyivät kirjoitelmissa. Perheen merkitys näkyi myös selvästi sekä toiveissa että peloissa, joissa esiintyi avioeron, yksinäisyyden ja muiden perheongelmien mahdollisuus. Mikkonen (1998) havaitsi saman arvojen perinteisyyden. Perheen merkityksen uskottiin tulevaisuudessa olevan vähintäänkin nykyisen kaltainen. Työn toivottiin olevan mielekästä ja viihtyisää. Oman tulevaisuuden pelkoina mainittiin työttömyys ja sairaudet. (Mikkonen 1998, 287). Myös Harinen (1998) totesi, että nuoret pitivät perhettä hyvän elämän itseisarvona. Perhe oli selkeästi läsnä elämänsuunnittelussa. Tulevaisuudenkuvissa näkyi tutkittavilla nuorilla kaikilla aviopuoliso ja lapset. (Harinen 1998, 101). Työttömyyden ja työn kuvan muuttumisen pelko askarruttivat nuoria Pohjoismaisessa Nuorisoparlamentissa (Naumanen 1988). Sama huoli työstä ja toimeentulosta sekä ihmisen muuttumisesta tuli esiin myös Asikaisen (1989) tutkimuksessa. Tytöt pohtivat poikia enemmän juuri työttömyyttä ja ihmisen muuttumista. Monet heistä päätyivät siihen lopputulokseen, että tietokone syrjäyttää ihmisen. Pojat pohtivat tyttöjä enemmän rikollisuuden mahdollista lisääntymistä.

Yleiskuva, luonnontila, sota ja elinkeinot kiinnostivat Suomen maan tulevaisuuden kohdalla. Toiveissa näkyi eniten rauhan, itsenäisyyden ja turvallisuuden kaipuu. Peloista esiin nousee selkeästi sodan pelko. Samanlaisia tuloksia on aikaisemmissa tutkimuksissa. Lähiympäristön tulevaisuudessa huomio kiinnittyi luonnon tilaan, sotaan, asuinturvallisuuteen, ihmisten kanssakäymiseen, elämisen laatuun, taloudelliseen tilanteeseen ja teknologian merkitykseen (Mikkonen 1998, 288-289).

Maailman tulevaisuudenkin kohdalla toiveet ja pelot olivat yhdenmukaisia aikaisempien tulosten kanssa. Toiveiden kärjessä rauha ja suurimpina pelkoina olivat sota ja maailmanloppu. Mikkosen (1998) tutkimuksessa lähes ¾ nuorista mainitsi sodan/rauhan sekä saastumisen. Jo Rauste-von Wright ja Kauri (1975) totesivat, että nuoret pitivät maailman tulevaisuuden kannalta suurimpina ongelmina sotia ja ydinaseita. Seuraavina tulivat saasteet ja kansojen välinen eriarvoisuus ja siitä johtuva alueellisesti varioiva nälänhätä. Sota ja ydinaseet olivat peloista selvimpiä myös Nurmen (1983b) tutkimuksessa.

Kiinnostavimmat omaan tulevaisuuteen liittyvät asiat olivat helposti ilmaistavia, mutta osa nuorista ei kyennyt esittämään mitään kiinnostavaa asiaa Suomen tai maailman tulevaisuudesta (vrt. Rauste-von Wright ja Kinnunen 1983). Rubinin (1995) havaitsemaa haluttomuutta tietää mitään pelottavasta tulevaisuudesta en havainnut. Aineistossani ei myöskään näkynyt sukupuolten välisiä eroja tulevaisuusorientaatiossa kuten Nummenmaan ja Kuosmasen (1996, 156) tutkimuksessa, jossa pojat olivat enemmän kiinnostuneita materiaalisista aspekteista ja tytöt tulevaisuuden perheestään.

Sinisalo (1999, 214) kokoaa yhteen tuloksia useista nuorten tulevaisuuteen suuntautumista koskevista tutkimuksista. Nuoret ovat hänen mukaansa kiinnostuneimpia koulutuksestaan ja tulevasta ammatistaan. Tulevaisuuteen suuntautumisen aspektien vaihtelua ovat selittäneet tutkimuksissa ikä, sukupuoli ja kulttuuri. Tutkimuksessani nousivat selvästi työpaikka ja perhe merkittävimpinä oman tulevaisuuden kiinnostuksen kohteina. Suomen tulevaisuudessa kiinnostus kohdistui yleiseen tilaan, luonnon tilaan, sotaan ja elinkeinoihin. Vastaavan tuloksen sai myös Blinnikka 1982. Samoin maailman tulevaisuuden kiinnostuksen kohteet olivat aikaisemmista tutkimuksista havaitut rauha/sota ja luonnon katastrofit.

### ***Kuinka kauas tulevaisuuteen tähtyyään?***

Vuosilukujen tai aikamäärien ilmoittamisessa oli nuorilla vaikeuksia. Yleinen linja oli se, että perspektiivi piteni, kun siirryttiin omasta tulevaisuudesta kohti maailman tulevaisuutta. Vain

yhdellä oppilaalla perspektiivi lyheni ja neljällä sen pituus oli vaihteleva. Haluttu vuosi sijoittui oman tulevaisuuden ollessa kyseessä yleisimmin alle viiden vuoden tai viiden vuoden kohdalle (vrt. Rubin 1995, pääosin muutama vuosi korkeintaan 10 vuotta; Rauste-von Wrightin ja Kinnusen 1983, alle 10 vuotta), Suomen kohdalla yli viiden vuoden päähän ja maailman kohdalla yli 10 vuoden päähän.

### *Tulevaisuuden suunnitelmat*

Oppilaiden tulevaisuudensuunnitelmat liittyivät selvästi eniten perheeseen, työhön ja asumiseen. Kaikki näihin liittyvät projektit koettiin hyvin tärkeiksi ja niiden toteuttamisen uskottiin onnistuvan melko varmasti. Kuitenkin projektit koettiin myös osin melko hankaliksi vaikkakin miellyttäviksi. Omiin kykyihin ja vaikutusmahdollisuuksiin uskottiin. Tulevaisuuden suunnitelmat olivat tutkimukseni nuorilla samantapaisia riippumatta sukupuolesta. Saman havainnon tekivät Nummenmaa ja Kuosmanen (1996), kun he tutkivat nuorten perhe- ja työsuunnitelmia, joihin aineistoni suunnitelmista valtaosa liittyi. Pientä eroa on havaittavissa siinä, että pojilla näkyi merkittävämpänä työ ja tytöillä perhe. Suunnitelmien teossa nuoret arvelivat saavansa apua eniten perheeltään ja niiden toteutumiseen vaikuttaa nuorten mielestä eniten he itse omine ominaisuuksinensa. Tässä tutkimuksessa ei pureuduttu suunnitelmien tarkempiin sisältöihin. Esimerkiksi sitä, mihin ammattiin nuori pyrkii ei kysytty. Pohdinnan kohteena olivat tulevaisuuteen liittyvät suunnitelmat pääpiirteittäin sekä se, miten nuoret arvioivat niitä.



KUVIO 6. Tulevaisuus oppilasryhmän mielikuvissa.

Yhteenvedon tutkimukseni tuloksista aikaisempien tutkimusten rinnalla voin todeta, että tulokset vastasivat pääsääntöisesti aikaisempia havaintoja. Tämä ei ole yllättävää. Kansainvälisissä vertailuissa on tullut esiin lasten ja nuorten tulevaisuudenkuvien samankaltaisuus maasta riippumatta. Tulevaisuudenkuvat ovat sisältäneet samoja aineksia ja tulevaisuuteen liittyvät toiveet ja pelot ovat olleet samanlaisia. (Mikkonen 1998, 293). Nuori, riippumatta koulumuodosta, pohtii todennäköisesti koulun päättövaiheessa elämänsä seuraavia etappeja: jatkokoulutusta, ammattia, itsenäistä asumista ja omaa perhettä. Erityisoppilaiden tilanne ei tätä ennen ole selvitetty ja siksi tämä aikaisempaa toistava tulos on merkittävä. Myös nämä nuoret ovat samassa kahden tulevaisuudenkuvan puristuksessa ja heidän kohdallaan tulevaisuuskasvatuksen ja ohjauksen merkitys korostuu entisestään. Mitään yleistyksiä ei kuitenkaan voida koko erityisoppilaiden hyvin heterogeeniseen joukkoon tämän tutkimuksen perusteella tehdä. Jo omassa aineistossanikin yksilöllisiä eroja oli runsaasti. Voidaan kuitenkin pohtia sitä, ovatko erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvat vielä epärealistisempia kuin yleisopetuksen oppilaiden. Tutkimuksessani oppilaiden oma tulevaisuus näkyi hyvin positiivisena. Oliko sitten kyseessä toivetulevaisuus ja vai uskoivatko nuoret todella tähän kuvaamaansa onnelaan, sitä ei pysty tämän aineiston perusteella sanomaan.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa toivoin kykeneväni aineiston perusteella etsimään myös yhtymäkohtia tietyyntyyppisen tulevaisuudenkuvan ja tulevaisuuden suunnitelmien välille. Toisin sanoen halusin löytää viitteitä siitä, minkälaisia tulevaisuuden suunnitelmia syntyy erilaisten tulevaisuudenkuvien pohjalta tässä otoksessa. Tulevaisuuden suunnitelmat olivat kuitenkin koko ryhmällä melko samanlaisia. Elämänkaaren vaihe, nuoruus, koulun loppuminen, tutkimuksen ajoittuminen päättöluokan kevääälle sekä mahdollisesti myös tutkimusmenetelmän johdattelevuus vaikuttivat varmasti tähän. Mikäli olisin kerännyt suunnitelmista tarkempaa aineistoa esimerkiksi tarkentanut opiskelu- ja ammattisuunnitelmia, olisin ehkä voinut tehdä joitain johtopäätöksiä. Tutkimukseni pääteema on kuitenkin tulevaisuudenkuva, joten tämä puutteen korjaamiseen ehdotan erillistä tulevaisuudenkuvan ja suunnitelmien suhteeseen keskittyvän tutkimuksen tekemistä.

## 9. YKSILÖ RYHMÄSSÄ – KAKSI ERILAISTA TULEVAISUUTTA

Analysoidessani aineistoa menetelmien kautta sain paljon yksityiskohtaista tietoa oppilaiden tulevaisuuteen liittyvistä ajatuksista. Näitä eri osioita tiivistin ryhmäkuvaukseksi luvussa 8. Kuitenkin jäi analysoinnin jälkeen tunne, että yksilö hävisi lukijan tavoittamattomiin. Vaikka taulukoista voikin hakea jokaisen oppilaan vastaukset, niin kokonaisuus monine sävyineen ei välittänyt kuten olisin halunnut. Tiivistetty koko ryhmän kuvaus teki sen, mihin sillä pyrin eli kertoi ryhmästä kokonaisuutena, mutta halusin vielä etsiä yksilöä ja esitellä hänet lukijalle.

Toinen lähestymistapa haastattelujen analysointeihin lähtikin oppilaan löytämisestä. Analysoin kaksi haastattelua myös oppilaskohtaisesti kokonaisuuksina liittäen näihin tapauskuvauksiin myös muista menetelmistä saamaani tiedon. Valitsin vain kaksi oppilasta tarkemman analyysin kohteiksi ekonomisista syistä. Niin mielenkiintoista kuin olisikin ollut selvittää jokaisen nuoren tilannetta, ei se tässä tutkimuksessa ollut mahdollista. Valinnan tein seuraavilla perusteilla:

1. Molemmat kyseessä olevat oppilaat olivat pohtineet asiaan melko paljon ja molemmat ottivat tutkimuksen eri menetelmissä asian selvästi tosissaan.
2. Toisen oppilaan kuva selkeästi hyvin positiivinen, toisessa oli enemmän negatiivisia sävyjä.
3. Molemmat sukupuolet tulivat edustetuiksi.
4. Molemmat olivat osallistuneet kaikkiin mittauksiin.
5. Tulevaisuudenkuvat olivat selkeästi erilaisia.
6. Tulevaisuuden perspektiivi oli eri pituinen.

### **” Elämä on ihanaa, kun sen oikein oivaltaa.”**

”Olli” oli tutkimushetkellä 17-vuotias. Hän oli siirtynyt erityisopetukseen 3. luokan alussa ja taito- ja taideaineita lukuun ottamatta kaikki oppiaineet oli yksilöllistetty. Haastattelun aikana Olli oli hyvin rauhallinen, pohtiva ja syvälinenkin. Ehkä hän vaikutti vähän ”pikkuvanhalta”. Koko haastattelu oli tunnelmaltaan rento (erityisesti ennustaja herätti hilpeyttä), aktiivinen ja pohdiskeleva. Olli vaikutti välillä huolestuneelta, mutta oli kuitenkin hyvin toiveikas tulevaisuuden suhteen.

Piirroksessaan Olli kuvasi mm. onnellisen näköisiä ihmisiä, kukkia, raketin ja aurinkokennoille toimivia esineitä. Kuva esitti vuotta 2055 ja Olli oli varma, että silloin lennetään ulkoavaruuteen

yleisestikin. Öljyä ei käytetä, vaan aurinkoenergia tuottaa sähkön. Tekniikka on muutenkin kehittynyt huomattavasti. Luonto on puhtaampi, ihmiset elävät onnellisempina ja pidempään. Ollin oma elämäkin sujuu hienosti. Tämän upean tulevaisuuden sai Ollin mukaan aikaan se, että ”ihmiset heräsivät todellisuuteen”.

Kirjoitelman sain Ollilta nauhalle luettuna. Pääsisältönä oli opiskelu, työpaikka ja perhe. Ihmissuhteet ja elämisen onni korostuvat. Jatko-opinnot järjestyivät molemmille tarinan henkilöille ja molemmat saivat myös vakituisen työpaikan. Koko kirjoitelma oli hyvin positiivinen ja lämmintunnelmainen. Epärealistisuutta voi kirjoitelmassa havaita, mm. kehystarinan erityisoppilaat opiskelivat lastenlääkäreiksi ja tuomariksi.

Ollin tulevaisuudensuunnitelmat liittyivät perheeseen ja työpaikan saantiin. Perhe, vaimo ja lapset, olivat Ollille hyvin tärkeitä ja miellyttäviä asioita. Olli arveli myös perheen perustamisprojektin kyllä onnistuvan, vaikka se ei olekaan aivan helppoa. Monipuolinen työ oli toinen tärkeistä projekteista, jotka Olli mainitsi. Sen saavuttaminen tuntui hieman vaikeammalta kuin perheen. Suunnitelmien teossa Olli turvautuu oman perheen tukeen ja kannustukseen. Suunnitelmien toteutumiseen Olli arvelee eniten vaikuttavan oman pään. Tulevaisuudessa Olli aikoo asua isossa omakotitalossa.

Tulevaisuus on Ollin mielestä jossain edessäpäin. Tulevaisuutta pohtiessaan hän miettii useimmin ihmisiä. Ihmisten elämä tulee säilymään Ollin mielestä melko samanlaisena kuin nyt sekä harrastusten, työn että yhteiskunnan palveluiden ja muun kehityksen suhteen. Muuttuvina asioina Olli näkee tekniikan ja sen myötä kohentuvan luonnon tilan sekä sen, että ihmiset alkavat huomioida toisiaan nykyistä enemmän, koska ” ne on tajunnu, että jos ne ei lähesty toisiaan, ne ei saa ystäviä”. Tulevaisuus mietityttää Ollia ja tulevaisuuden tapahtumiin voidaan vaikuttaa hänen mielestään pienillä asioilla. ”Ihmiset alkaa tajuamaan että mihin tää on menossa ja ne järjestäytyy.”

Ollin tulevaisuuden perspektiivin pituus muuttui perspektiivin laajentuessa. Oman tulevaisuuden kohdalla perspektiivin pituus oli 8 vuotta, Suomen tulevaisuuden 28 ja maailman tulevaisuuden kohdalla 68 vuotta. Omassa tulevaisuudessa kiinnostavin asia oli perhe. Suomen tulevaisuudessa kiinnosti teollisuuden kehitys ja maailman tulevaisuudessa mahdolliset sodat. Tulevaisuuden toiveet ja pelot liittyivät sodan uhkaan ja rauhan toivoon. Eläminen vapaassa Suomessa oli oman tulevaisuuden kohdalla suurin toive. Tulevaisuuden tekemiseen vaikuttavat Ollin mielestä ihmiset yhdessä, osa asioista on kuitenkin ennalta määrättyjä.

**” Elämä kolhii, mutta siitä voi selvitä kunnialla.”**

Minna oli tutkimushetkellä 15-vuotias. Hän oli siirtynyt erityisopetukseen 4.luokalla ja kaikki oppiaineet oli yksilöllistetty taito- ja taideaineita lukuun ottamatta. Haastattelutilanteessa Minna oli asiallinen ja varman tuntuinen. Muutenkin haastattelutilanne oli rauhallinen ja rento. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja itsensä niskasta ottaminen tuntuivat Minnan mielestä mahdollisilta keinoilta muokata muuten melko huolestuttavalta näyttävää tulevaisuutta. Tosin Minna oli haastattelun loppuosassa itse sitä mieltä, että hän ei ole tulevaisuudesta ollenkaan huolissaan eikä kukaan muukaan.

Piirroksessaan Minna kuvaa itsensä Tammerkosen sillalla. Koskessa ui hai ja ilmassa lentää ufoja. Minna miettii kuvassa, mitä tekisi, minne menisi. Kuva esittää aikaa, kun koulu on päättynyt, jossain pitkällä tulevaisuudessa. Oma tilanne kuvan hetkellä on mollivoittoinen, Minna säälii siinä itseään. Kuvastaan Minna ei kovinkaan paljoa halunnut puhua, aihe tuntui olevan melko vaikea.

Kirjoitelmassa tulee kuvaan mukaan synkkien mahdollisuuksien välttäminen yritteliäisyydellä. Toinen kirjoituksen nuorista pärjää hyvin, mutta toinen kohtaa vastoinkäymisiä sekä kotona, koulussa että yhteiskunnassa. Nuori ottaa kuitenkin itseään niskasta kiinni ja valmistuu kohta, töitäkin on jo tiedossa. Asiat ihmissuhteissakin alkavat sujua paremmin. Kirjoitelma käsittelee koulua, työtä ja elämän sosiaalisia kuvioita. Tarina on selkeästi selviytymistarina, kun hoidat hommasi, hyvin käy.

Tulevaisuuden projekteiksi Minna listaa muuton Ruotsiin, narkkariksi ryhtymisen ja hyvän perheen perustamisen Ruotsissa. Ruotsiin muuttaminen kaverin kanssa on Minnalle hyvin tärkeä projekti. Hän uskoo sen toteutumiseen ja omiin mahdollisuuksiinsa sen suhteen. Hän on myös hyvin luottavainen hyvän perheen perustamiseen onnistumiseen. Narkkariksi ryhtyminen jäi hieman vaivaamaan mieltäni, en tavannut Minnaa enää projektilomakkeen saamisen jälkeen, jolloin olisin voinut asiaa tarkentaa. Tämä projekti nimittäin ei ole Minnan mielestä mukava, mutta kuitenkin hän pystyy sen mielestään toteuttamaan. Narkkariksi ryhtyminen sotii myös hieman Minnan muita toiveita vastaan. Hän aikoo nimittäin ryhtyä tietokonenörtiksi tai tarjoilijaksi sekä hankkia miehen ja monta lasta. Tulevaisuuden suunnitelmiin Minna kokee saavansa apua kavereilta ja luottamuksellisista suhteista näiden kanssa. Myös henkilökohtaiset asiat ja oma tahto vaikuttavat.



Tulevaisuus alkaa huomista. Tässä haastattelussa Minna halusi pohtia aikaa noin viisi vuotta eteenpäin. Tulevaisuutta ajateltaessa Minna pohti ensimmäiseksi sitä, että on hyvä harkita erilaisia asioita tarkkaan. Mitä voi tehdä? Voiko muuttaa? Miten kaverit suhtautuvat? Miten asuisi? Entä jatko-koulutus?

Tulevaisuudessa samanlaisina tulevat Minnan mielestä pysymään ainakin työpaikat, harrastukset ja ihmissuhteet. Maaseutu autioituu ja koneet hoitavat työt siellä. Ihmiset muuttuvat kaupunkeihin, joissa tilanne heikkenee. Työttömyys lisääntyy ja ihmiset muuttavat myös pois Suomesta. Kaupungit kasvavat, myös korkeussuunnassa, koulut kasvavat, poliisien määrä vähenee, rikollisuus lisääntyy ja luonto kärsii. Tekniikan kehittyminen on huomattavaa. Tulevaisuuden muotoutumiseen Minna arvelee voitavan vaikuttaa tiedonhankinnalla, kovalla tahdolla ja päättäväisyydellä. ” Sitten miettii, mitä pitäis tehdä niin se pitää myös tehdä!” Omaan tulevaisuuteen voi vaikuttaa itse mutta Suomen tulevaisuus on presidentin ja eduskunnan käsissä ja maailman tulevaisuus ei kenenkään tai korkeintaan Jumalan.

Minnan tulevaisuuden perspektiivi oli melko lyhyt kaikilla etäisyyksillä. Ehkä tässä tapauksessa siihen vaikutti kiinnostavimman asian valinta ja sen merkitys tietyssä ajankohdassa. Oman tulevaisuuden kohdalla perspektiivin pituus oli 3 vuotta, Suomen 1 vuosi ja maailman kohdalla 6 vuotta. Kiinnostavin asia omassa tulevaisuudessa oli opiskelupaikka, Suomen kohdalla politiikka ja maailman kohdalla ihmisten käyttäytyminen. Oman tulevaisuuden kohdalla toive ja pelko liittyivät terveyteen ja kuolemaan, Minna koki olevansa oman elämänsä tärkein vaikuttaja eikä muilla ole siihen juurikaan valtaa. Sekä Suomen että maailman kohdalla pelot liittyivät sotaan ja terrorismiin. Toiveissa puolestaan oli itsenäisyys ja rauha.

Ollin ja Minnan tulevaisuudenkuvat eroavat melko paljon toisistaan. Suurin ero on yleissävyn ja tulevaisuuden perspektiivin pituuden kohdalla. Ollin tulevaisuudenkuva on hyvin toiveikas, onni ja hyvinvointi korostuvat, luontokin kukoistaa. Epärealistisuus vilahteli sekä yleissävyssä että osin suunnitelmissakin. Minnan tulevaisuudenkuva on negatiivisempi. Siinä oli kuitenkin optimistisia sävyjä. Kunhan yrittää tarpeeksi, asiat korjaantuvat. Minnan tulevaisuudensuunnittelussa tuntui myös joko epärealistisuutta tai ehkä uhoa, kun todellisuutta on liian vaikea kohdata. Yhteistä nuorille oli kuitenkin ajatusten keskittyminen perheeseen, työpaikan saantiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Minnan muutto ulkomaille ja kavereiden suuri merkitys erottivat suunnitelmia Ollin omista, joissa näkyi turvautuminen omaan perheeseen selkeämmin. Yhteistä taas oli se, että molemmat uskoivat olevansa oman tulevaisuutensa vaikuttajia, eikä kumpikaan uskonut suuresti

vaikuttavansa isompiin kokonaisuuksiin. Tulevaisuuden perspektiivin pituus muodostui Ollilla hyvin samantyyppiseksi kuin aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu. Minnan sen sijaan poikkesi tästä lyhyydellään, riippumatta laajuudesta. Erottava tekijä oli myös Minnan huoli omasta terveydestä ja mahdollisesta kuolemasta, jota ei Ollin kuvassa esiintynyt ollenkaan. Molempia kuitenkin pelotti Suomen ja maailman tulevaisuuksien kohdalla sotien mahdollisuus. Tämä piirre on tullut esiin myös useissa aikaisemmissa tutkimuksissa.

Eri oppilaiden väliltä voi hakea esimerkkejä tulevaisuudenkuvien erilaisuuksista metodeittain esitetystä osiosta, luku 7. Suurempaa kiinnostusta itsessäni kuitenkin herätti ajatus syvällisemmistä yksilöanalyyseista esim. uudelleen haastattelun avulla. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan siihen ryhdy.

## 10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELUA

Kvalitatiivisessa metodikirjallisuudessa on käytössä monia tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä termejä, jotka osin ovat ”lainassa” kvantitatiivisesta tutkimuksesta, osin kvantitatiivisen tutkimustradition käsitteistä muokattuja tai uusia luomuksia, joilla on pyritty kuvaamaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden eri osa-alueita. Perimmältään tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kuitenkin Eskolan ja Suorannan (2000, 212) mukaan kyse tutkimuksen väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta.

Jotta tutkimus olisi reliaabelia, sen tulokset pitäisi kyetä toistamaan. Ne eivät ole sattumanvaraisia. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2000, 214). Myös tulkinnan pitää olla ristiriidatonta (Eskola & Suoranta 2000, 213). Tutkimukseni reliabeliuden arviointi perustuu tarkkaan raportointiin, menetelmien ja niiden käytön esittelyyn.

Validiutta, menetelmän kykyä mitata tarkoitettua ilmiötä, voidaan tutkimuksessa käsitellä usealla tasolla. Tutkimukseni käsitevalidiutta pyrin parantamaan syventymällä keskeisiin käsitteisiin perusteellisesti sekä tutustumalla aikaisempaan tutkimukseen. Haastatteluosion sisältövalidiutta varmistin paneutumalla teema-alueiden aloituskysymyksiin sekä lisäkysymyksiin huomioiden niiden konkreettisuuden ja mahdollisen johdattelevuuden riskin. Tein myös kaikki haastattelut itse, jolloin useasta tutkijasta johtuvaa virhettä ei voinut tulla haastatteluosioon. Teemahaastattelun luotettavuutta tutkittaessa on huomioitava koko tutkimusprosessi eri vaiheineen (Hirsjärvi & Hurme 1995, 128-130). Analyysin luotettavuuteen palaan luvun loppupuolella.

Validiustietoja voidaan myös saada peräkkäisillä tutkimusvaiheilla, kysymysten asettelulla sekä käyttämällä hyväksi samasta aiheesta tehtyjä aikaisempia tutkimuksia. On selvää, että useita reaktiivisia menetelmiä, esim. haastattelua ja kyselylomaketta, voidaan käyttää validiustietojen saamiseksi. (Hirsjärvi & Hurme, 1995, 24). Useiden eri menetelmien hyödyntäminen ei tutkimuksessani perustunut triangulaation perinteiseen käyttötarkoitukseen, tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseen. Kuitenkin voin eri menetelmien kautta saadun aineiston valossa todeta, että eri menetelmät toivat esiin samoja piirteitä oppilaiden tulevaisuudenkuvista, mikäli niillä oli mahdollista kyseisessä mittarissa esiintyä. Toisin sanoen ne kuvasivat samaa ilmiötä. Esimerkiksi tulevaisuudenkuvan aktiivisuus näkyi samanlaisena sekä haastattelussa että toiveita ja pelkoja käsittelevässä tehtävässä. Samoin piirros ja kirjoitelma toivat esiin saman peruspositiivisuuden tulevaisuudenkuvan yleissävyyssä.

Validiteetin käsittely on Kvalen (1996, 236) mukaan siirtynyt tutkimuksen lopuksi tehtävästä tarkastuksesta tiedon tuottamisen kaikkia vaiheita koskevaksi laadun tarkkailuksi: Tutkimuskysymysten loogisuus, suunnitelman ja menetelmien soveltuvuus, haastattelun laatu, tulkintojen loogisuus ja raportoinnin validius. Tätä tarkkailua tein tutkimuksen kuluessa pitämällä tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin muun muassa tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä huomioitani. Raportissani olen pyrkinyt kuvaamaan myös tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti perustellen tekemiäni valintoja sekä pohtien mahdollisia virhelähteitä jo prosessin kuluessa. Kvalitatiivisen tutkimuksen validius ja luotettavuus yleensäkin perustuu useiden tutkijoiden mukaan tutkimusprosessin kuvaamiseen. (Gröhnfors 1982; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 214; Eskola & Suoranta 2000, 213). Tutkimuksen kuvaus tarjoaa lukijalle taustan, jota vasten raporttia lukea (Altheide & Johnson 1998, 296).

Vaikka joskus voidaan tehdä ylilyöntejä, on Fontanan ja Freyn (1998, 69) mukaan hyvä kertoa esimerkiksi haastattelutilanteesta esiintyneistä mahdollisista ongelmista, jotta lukija tulee tietoiseksi niistä ja saa todenmukaisen kuvan tutkimuksen teosta. Tällöin on lukijan myös helpompi arvioida tutkijan vaikutusta tutkimukseen. Halusin raportissani puhua omalla äänelläni tutkimukseni kulusta ja vastata mahdollisiin luotettavuus-epäilyihin jo kertoessani tutkimuksen tekemisestä, reflektoidessani omaa työskentelyäni ja muita tilannetekijöitä. Ylilyönnin mahdollisuus on tietysti olemassa, mutta pidän tutkijan oman roolin huomioimista ja refleksisyyttä erittäin merkityksellisinä. (ks. esim. Altheide & Johnson 1998, 285). Omia tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä pohdintoja liitin raporttini eri osiin myös objektiivisuutta tavoitellakseni. Objektiivisuus kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (2000, 17) mukaan sitä, että tutkija ei sekoita omia uskomuksiaan, asenteitaan jne. tutkimuskohteeseen. Objektiivisuus syntyy tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta ja sen esittämisestä raportoinnissa. Raportissani havaittava menetelmällisen pohdinnan suurehko paino johtuu tästä pyrkimyksestäni luotettavuuteen tutkimuskulun tarkalla kuvaamisella ja valintojeni perusteellisella selittämisellä.

Palaan tässä yhteydessä vielä eri tutkimusmenetelmiäni riskikohtiin luotettavuuden näkökulmasta. Piirrostehtävän suorittamisen yhdenmukaisuuteen molemmissa oppilasryhmissä pyrin ohjeistamalla luokkien opettajat huolellisesti sekä kirjallisesti että suullisessa neuvottelussa. Oppilaita varten oli lisäksi instruktio, jotka ovat liitteinä raportissa. Opettajat raportoivat tutkimustilanteeseen vaikuttaneista asioista kirjallisesti. Piirrostilanteet olivat lähes samanlaisia, joten voin analysoida niitä samalla tavalla. Kahden oppilaan kohdalla piirros jäi poissaolojen takia tekemättä. Tätä puutetta korjasin keskustelemalla molempien kanssa haastattelun alussa siitä, mitä he olisivat

piirtäneet annetun instruktion pohjalta. Piirrosten analyysissä virheen mahdollisuutta vähensivät keskustelut kuvien sisällöstä oppilaiden kanssa.

Kirjoitelma toimi samanlaisella ohjauksella kuin piirros. Myös kirjoitelman tekemistä opettajat kuvasivat ryhmissä samanlaiseksi. Kirjoitelmalla pyrin mahdollisimman vähäiseen tutkijan vaikutukseen. Lisäksi kehyskertomuksen avulla toisiin nuoriin projisoidut toiveet ja pelot olivat helpompia ilmaista. Kehyskertomuksen avoimuudella pyrin välttämään liikaa johdattelua. Toisaalta tarinan konkreettisuus tuli myöskin huomioida, jotta oppilaat sen avulla pääsisivät oman tarinansa alkuun. Konkreettisuuden vaatimus aiheutti kehystarinaa laatiessani johdattelevuuden riskin. Esitutkimuksen perusteella tämä vaara ei kuitenkaan ollut liian suuri. Oppilaiden kielelliset ongelmat tulivat kirjoitelmissa hyvin esiin. Osa kirjoitelmista oli hyvin lyhyitä, lähes luettelomaisia, osa hyvinkin pitkiä. Lisäksi kahden oppilaan tarina toteutettiin suullisesti kirjoittamisen suuren vaikeuden takia. Tämä kielellinen vaikeus oli odotettavissa ja yksi syy monien menetelmien käyttöön tutkimuksessani. Kirjoitelmien analysointi tapahtui juonitiivistelmien avulla. Hain jokaisesta kirjoitelmasta lisäksi positiivisia ja negatiivisia elementtejä tulevaisuudenkuvan yleissävyn tavoittamiseksi. Myös lyhyistä kirjoitelmista kykenin näitä elementtejä löytämään, joten en joutunut karsimaan yhtään kirjoitelmaa pois analyysistä. Tuloksien yhteydessä pyrin kuvaamaan oppilaiden ajatuksia myös tekstilainauksen avulla, jotta raportin lukija voi päätellä, ovatko ryhmittelyni asianmukaisia. Tällä pyrin huomioimaan sen, että juonitiivistelmien laatimisessa tutkijan subjektiivisuus korostuu.

Henkilökohtaisten projektien menetelmän yhteydessä pohdin edellä esitettyjä menetelmiä enemmän sitä, olisiko läsnäoloni tutkimusentekohetkellä sittenkin ollut parempi ratkaisu kuin opettajien suorittama ohjaus. Laadin opettajille kyllä selkeät ohjeet, eivätkä he kokeneet lomakkeen täyttämisen ohjausta vaikeana. Jo menetelmän muokkausvaiheessa olimme yhdessä pohtineet lomakkeen kompastuskiviä erityisoppilaiden ollessa kyseessä. Tämän menetelmän kohdalla oppilasryhmien välillä oli kuitenkin selvästi enemmän eroja tehtävän suorittamisessa. Toinen ryhmä tarvitsi paljon kannustusta, kun taas toinen ryhmä suoriutui tehtävästä nopeasti ja helpon tuntuisesti. Lomakkeisiin jäi kuitenkin vastaamattomia kohtia ja pohdinkin sitä, olisinko voinut muokata tutkimustilanteet enemmän toistensa kaltaisiksi olemalla itse läsnä ja ohjaamalla oppilaita lomakkeen täytössä vaikka kohta kerrallaan. Kaikilla oppilailla oli kuitenkin lomakkeessaan vähintään kaksi projektia arviointineen, joten en joutunut jättämään yhtään lomaketta analyysin ulkopuolelle.

Toinen henkilökohtaisten projektien menetelmän käyttöön tässä tutkimuksessa liittyvä luotettavuuskysymys on menetelmän muokkaus. Olen perustellut muokkauksen syitä ja kertonut, millä tavalla muokkaus tapahtui luvussa 6. On huomattava, että koska en käyttänyt menetelmää sellaisenaan en myöskään analysoinut sitä aikaisempien tutkimusten tapaan. Voidaanko sitten puhua ollenkaan henkilökohtaisten projektien menetelmästä, kun kyseessä ei ole sama lomakkeisto eikä analyysitapa? Mielestäni kyllä, koska olen muokkaukseni perustellut ja aikaisemmin menetelmää käyttäneet tutkijat ovat korostaneet menetelmän sovellettavuutta erilaisiin tarkoituksiin.

Ennustajatehtävä ja tulevaisuuden toiveita ja pelkoja käsittelevä tehtävä suoritettiin haastattelun yhteydessä. Niitä koskevat siis osin samat luotettavuuden riskit kuin haastattelua yleensäkin. Lisäksi kiinnitin näissä tehtävissä huomiota siihen, että vaikka esimerkiksi ennustajatehtävä toimi myös jännityksen purkajana ja oli siten huvittava, oppilaat kuitenkin vastaamisen helppoudesta huolimatta myös paneutuivat tehtäviin.

Teemahaastattelun suoritin itse kaikille tutkimusryhmään kuuluneille oppilaille. Haastattelun validiutta olen jo edellä pohtinut. Kysymysten muotoilu oli tutkimuksessani erittäin merkityksellistä. Oppilaiden käsitteiden hallinnan ongelmat aiheuttivat suurta lisäkysymysten tarvetta. Tähän olin ennalta osannut varautua ja uskon välttäneeni johdattelun melko hyvin. Oppilaat tarvitsivat vastauksiensa pohdintaan paljon aikaa, jota annoin tarpeen mukaan. Tässä yhteydessä tulee esiin se, vaikuttiko tutkimustilanne oppilaiden vastauksiin siinä mielessä, että koulussa tehty, opettaja-oppilas-suhdetta muistuttava haastattelutilanne tuntui ohjaavan oppilaita usein ”oikean” vastauksen tavoitteluun. Ensimmäinen vastaus tulevaisuutta koskevaan kysymykseen oli usein ”en tiedä”. Vasta, kun korostin uudelleen sitä, että tulevaisuudesta ei kenelläkään ole varmaa tietoa, oppilaat rohkenivat heittäytyä mielikuvien vietäviksi. Mietin analyysivaiheessa myös sitä, olisiko haastatteluaineisto ollut vielä rikkaampi, jos oppilaat olisivat saaneet enemmän aikaa tai materiaalia etukäteispohdinnalle. Tässä olisi kuitenkin tullut eteen ongelma tutkimuksen vaikutuksesta aineistoon. Etukäteen toteutetut piirros-, kirjoitelma- ja henkilökohtaisten projektien menetelmät toimivat mielestäni kompromissiratkaisuna.

Tavoittaakseni oppilaiden ajatukset mahdollisimman hyvin muistutin haastattelun alussa luottamuksellisuudesta ja oppilaiden vastausten tärkeydestä ja siitä, että kukaan ei tiedä oikeaa vastausta kysymyksiin, joita esitän. Kysymysten laadinnassa kuten myös koko haastattelussa huomioin erityisesti sen, että vältin vaikeiden käsitteiden käyttöä sekä pyrin yhteisen kielen löytymiseen kunkin oppilaan kanssa. Piirroksen käsittely ja ennustajatehtävä rentoutuivat selvästi

tilannetta niin, että voin luottaa oppilaiden kertoneen haastattelussa melko vapautuneesti ja totuudenmukaisesti ajatuksistaan. Tämän tutkimuksen suuri luotettavuuskysymys onkin se, tulkitsinko saamani aineiston oikein. Pohdin analyysivaiheessa vielä uusintahaastattelun tekemistä täysin avoimena haastatteluna. Edeltävät tutkimukset kuitenkin olisivat vaikuttaneet mahdollisesti vääristävästi uuteen aineistoon.

Analyysin arvioitavuus tarkoittaa sitä, että lukija voi seurata tutkijan päättelyä ja hyväksyä tai hylätä tutkijan tulkinnat. Analyysin toistettavuus tarkoittaa sitä, että luokittelun ja tulkinnan säännöt on esitetty riittävän yksiselitteisesti. (Mäkelä 1990, 53). Arvioitavuuteen ja toistettavuuteen pyrin tutkimuksessani aineistoni analysoinnin seikkaperäisellä kuvauksella jokaisen menetelmän yhteydessä. Tulevaisuudenkuva kuitenkin pirstaloitui, kun jaoin sen pelkästään menetelmien mukaiseen esitykseen. Toisaalta pelkkä ryhmän ja yksittäisten oppilaiden kuvaus olisi jättänyt niin paljon tutkijan ammattitaidon varaan, että luotettavuus lukijan silmissä voi kärsiä. Mahdollisuus hukata tärkeää tietoa olisi kasvanut, jos olisi jättänyt menetelmittäisen esityksen pois. Käyttämällä useita analyysitapoja toivoin saavani esiteltyä lukijalle aineistoni monipuolisen kokonaisuuden.

Luotettavuuden kannalta merkittävää on myös se, kuinka onnistuin välittämään aineistosta tekemäni tulkinnat lukijalle. Pyrin selkeyteen ja havainnollisuuteen, ehkä osin liiallisenkin toiston kautta. Sama aineisto on esitetty kolmessa eri muodossa: menetelmäkohtaisesti, ryhmäkohtaisesti ja yksilökuvauksena. Tavoittelin tällä sitä, että lukija voi löytää sekä nuoren että ryhmän tulevaisuudenkuvan raportistani.

Aikaisempiin tutkimuksiin tutustuessani olin havainnut tulevaisuudenkuvan samankaltaisuuden eri tutkimusten valossa. Ennako-oletukseni oli kuitenkin se, että erityisoppilaiden tulevaisuudenkuva voisi olla hyvinkin paljon näistä tuloksista poikkeava. Tämä oletukseni ei pitänyt paikkansa, eikä ensivaikutelma kyennyt sitomaan minua liikaa, aineisto kaatoi oletukseni. Ensivaikutelman sitovuuden vaarasta varoittavat mm. Huberman & Miles (1998).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistyksiä ajatellen. Taustalla on kuitenkin aristoteelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. Kun yksityistä tutkitaan riittävän tarkkaan saadaan näkyviin se mikä on merkittävää ja mikä toistuu usein myös yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2000, 169). Varton (1992, 74) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole mitään vastaavaa populaatiota, johon yleistys osuisi. Mikäli yleistykseen pyritään, on aina tarpeen tarkastella erikseen, minkälaisia yleistyksiä voidaan tutkimuksessa erittelyä kestäväällä

tavalla tehdä. Laadullisen tutkimuksen kohde on yksilö tai yksilöiden joukko. Tästä syystä on tärkeää säilyttää yksittäisen yksittäisyys ja ainutkertaisen ainutkertaisuus. (Varto 1992, 79). Kysymys yleistettävyydestä sisältää Alasuutarin (1993, 194) mukaan oletuksen siitä, että tutkimuksessa ei etsitä selitystä ainutkertaiselle tapahtumalle, vaan että tulosten tulisi päteä myös muihin tapauksiin, mikä ei aina ole tavoitteena. Tässä tutkimuksessani ei yleistyksien varsinaisessa muodossa voida ajatella olevan mahdollisia. Jo tutkimuskohteena olevan oppilasjoukon heterogeenisuus ja yleisesti erityisoppilaiden vielä suurempi heterogeenisuus kumoo ajatukset tuloksien suorasta yleistämisestä erityisoppilaiden tai edes yksilöllistettyjä oppimääriä suorittavien erityisoppilaiden ryhmään. Jotain kuitenkin kertoo se, että myös tässä ryhmässä esiin tullut tulevaisuudenkuva on samankaltainen laajempia otoksia käyttäneiden tutkimusten tulosten kanssa. Tulevaisuudenkuva kaikessa rikkaudessaan on kuvaamisen arvoinen yksilöllisenä piirteenä – se oli tämän tutkimuksen tarkoitus.

Tutkimuksen eettisyys tulee huomioida tutkimuksen jokaisessa vaiheessa otoksen ja menetelmien suunnittelusta analysointiin ja raportointiin (ks. mm. Kvale 1996,111; Mason 1996, 56). Tutkimuksessani pyrin tähän. Menetelmien valinnassa halusin tähdentää sitä, että nuorten erilaiset ilmaisulliset taidot tulevat huomioiduiksi monen ilmaisukanavan käytön kautta. Jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla nuorella piti löytää sopiva tapa tuoda esiin omat ajatuksensa tulevaisuudesta. Koska tutkimukseen osallistuminen vaati oppilailta aikaa ja paneutumista, oli tärkeää huomata myös se seikka, että he kokivat tekevänsä jotain tärkeää eikä tutkimukseen osallistumisesta ollut heille haittaa. Monien menetelmien käyttö rajasi tutkimuksen otosta myös tässä suhteessa. Vaikka juuri nämä oppilaat eivät varsinaisesti hyödykään tutkimukseni tuloksista, oli tulevaisuudenkuvan pohtimisesta varmasti hyötyä tulevaisuustietoisuuden kohottajana. Varsinainen hyöty tulee toivoakseni kohdistumaan seuraaviin ikäluokkiin, mikäli tutkimukseni ohjauksen tarvetta ja tulevaisuuskasvatuksen tärkeyttä korostavat tutkimustulokseni saavuttavat opettajia. Koko erityisoppilaiden ryhmälle tutkimuksestani tuskin on haittaa, vaikka tuloksia yleistettäisiinkin väärin. Tätä mahdollisuutta olen kuitenkin pyrkinyt vähentämään painottamalla tutkimusraportin eri vaiheissa oppilaiden ja heidän tulevaisuudenkuviansa yksilöllisyyttä ja tutkimuksen heikkoa yleistettävyyttä.

Varsinaisen mittauksen yhteydessä tavoittelin informoitua tietoisuutta tutkimukseen osallistumisesta. Oppilaille kerrottiin, mistä tutkimuksessa on kysymys, ja heidän huoltajilleen lähetin tutkimusta koskevan tiedotteen, jossa myös pyysin heitä ottamaan yhteyttä, mikäli jokin asia tutkimukseen osallistumisessa arveluttaa. Myös koulujen rehtoreilta ja luokkien opettajilta pyysin



tutkimusluvan. Oppilaiden aidosta tietoisuudesta tutkimukseen osallistumisen vaikutuksista en silti voi olla varma. Oppilaille painotettiin tutkimuksen luottamuksellisuutta. Missään tutkimuksen vaiheessa ei tule julkiseksi, kuka nuorista on mitään sanonut. Myöskään kuntaa tai koulua ei mainita. Osa nuorista puhui avoimessa tilanteessa sellaisistakin asioista, joita he eivät ehkä olisi tarkemmin pohdittuaan kertoneet vieraalle tutkijalle. Toisaalta se, että sai kertoa hankalista asioista vieraalle aikuiselle, saattoi olla jollekin nuorelle hyvin tarpeellista. Näitä tietoja ei ole tutkimuksessa käytetty. Yhden oppilaan kohdalla pohdin sitä, kokiko hän tulevaisuudenkuvan niin henkilökohtaiseksi asiaksi, että siitä kyseleminen aiheutti huolestuneisuutta. Opettajan kanssa tästä keskustellessani sain kuulla kyseisen oppilaan olevan yleisestikin hyvin varautunut. Opettajan arvion mukaan tutkimukseen osallistuminen ei rasittanut oppilasta liikaa.

Luottamuksellisuuden lisäksi pidin oppilaiden kannalta tärkeänä, että haastattelutilanteet olivat reiluja. Kysymykset olivat suoria. Niissä ei ollut mitään kätkeytyjä merkityksiä. Luonnollisesti oppilaisiin kuten koko tutkimuksen eettisyyteen liittyy tuloksien luotettavuus. Jos väitän kuvaavani nuorten tulevaisuudenkuvaa, on analyysini oltava onnistunut. Nuorten äänen on kuuluttava, heidän antamansa aineisto on tulkittava oikein.

Tutkimukseni analyysivaiheessa havaitsin kaksi oppilaisiin suoraan liittyvää seikkaa, joita ei voinut enää korjata. Henkilökohtaisten projektien menetelmässä täytettyjä lomakkeita olisi voinut käyttää kouluissa henkilökohtaisen oppilaanohjauksen materiaalina. Oppilaat olivat kuitenkin jo jättäneet koulun, kun purin näitä lomakkeita. Toinen mieltä vaivaamaan jäänyt seikka oli se, että tulevaisuuden pelkoja käsittelevän tehtävän jälkeen olisi ollut hyvä keskustella oppilaiden kanssa niistä joko haastattelun yhteydessä tai oman opettajan johdolla luokassa. Oppilaat eivät kuitenkaan tuntuneet tutkimustilanteessa niin jännittyneiltä, että olisin tämän tarpeen silloin huomannut.

## 11. DISKUSSIO

### 11.1 Tulevaisuudenkuva ja tulevaisuuskasvatus

Tulevaisuudentutkimuksen merkitys kasvatukselle ja opetukselle on monitahoinen. Se näkyy sekä koulutuksen järjestämisen ja suunnittelun tasolla että opetuksen sisällöissä. Tulevaisuudentutkimusta voidaan hyödyntää koulun kehittämisessä laajasti ja tulevaisuudentutkimuksen menetelmiä voidaan käyttää sellaisenaan tai muokattuina myös varsinaisessa opetuksessa ja tulevaisuusvalmiuden kehittämisessä. (ks. Haapala 2002, 5, Huusko & Haapala 2002, 92). Koulutusjärjestelmäämme on kuitenkin moitittu perinteiden vaalimisesta negatiivisessa mielessä ja arvioitu koulun kasvattavan lapsia menneisyyden malleilla jättäen heidät vaille muuttuvaan yhteiskuntaan osallistumisen keinoja (ks. Thompson 1979, Frey 1978, Mannermaa 1993a, Beare & Slaughter 1993, Slaughter 1998). Tulevaisuuskasvatusta on ajateltu sisältyvän jossain määrin erilaisten läpäisyaiheiden sisältöihin. Tämän ei kuitenkaan uskota riittävän, jos opetusta ei ajatella tulevaisuuden näkökulmasta riittävästi. On myös keskusteltu siitä, pitäisikö tulevaisuuskasvatus pitää omana opintokokonaisuutenaan (esim. Remes & Rubin 1996, 8) vai huomioida kaikissa oppiaineissa (esim. Bjerstedt 1988, 11, Bjerstedt 1983, Beare & Slaughter 1993, 129, Mikkonen 2000). Tulevaisuuskasvatuksen todellista näkymistä koulutyössä on vaikea arvioida, koska sitä ei ole erikseen määritelty tai arvioitu (Särkijärvi 2002, 117). Tämä sama määrittelemättömyyden ongelma tulevaisuusajattelun opetuksen järjestämisessä nähdään eri oppilaitoksissa (Rubin 1996c, 128).

Suomessa on toteutettu tulevaisuuskasvatuskokeiluja mutta niiden kokemusten tuloksia ei ole kovinkaan näyttävästi raportoitu. Hankkeissa saadun kokemuksen mukaan tulevaisuustyöskentely koettiin mielekkäänä, vaikkakin tulevaisuuden käsitteellinen haltuunotto oli opettajille vaikeaa. Samansuuntaisia havaintoja tehtiin Malmössä 1980-luvulla toteutetussa projektissa, jossa opettajat tunsivat tarvetta täydennyskoulutukseen (Bjerstedt 1983). Opettajien tulevaisuustietoisuuden merkitys korostuu, kun tulevaisuuskasvatus nähdään läpäisyaiheena tai tulevaisuusorientoituneena näkemyksenä kaikkeen oppimiseen eikä omana oppiaineenaan (ks. Hicks 1994a, 15; Holbrook 1998, 150). Kasvattajat ovat (Slaughter 1998, 50) jo mukana ”tulevaisuus-bisneksessä” tiedostivatpa he sitä tai eivät. Nuoret ovat Slaughterin (1998, 50) mukaan altistettuja suurelle määrälle negatiivista materiaalia, jonka käsittelyyn tulevaisuuskasvatuksen avulla voitaisiin kehittää osallistuvampaa asennoitumista. Tulevaisuudenkuva johdattaa kaikkia tietoisesti ja tiedostamatta. Haapala (2001) näkee juuri tiedostamattoman tulevaisuudenkuvan johdattavassa vaikutuksessa

uhan, johon tulevaisuuskasvatuksella voitaisiin vaikuttaa ehkäisevästi. Selkeän tulevaisuusvalmiuden puitteissa nuoren on helpompi vastaanottaa ja jäsentää loogisesti tulevaisuutta ilman turhaa pelkoa, sekä luoda strategioita tulevaisuuden haasteista selviytymiseen (Rubin 1996a, 21).

Koulun tulisi antaa nuorille tiedostavan optimistinen kuva tulevaisuudesta, jossa heillä itsellään on mielekäs ja haluttava rooli (Cornish 1977, 215, Beare & Slaughter 1993, 127). Keinojen pohtiminen ja tiedon lisääntyminen kasvattavat luottamusta omiin mahdollisuuksiin ja kykyihin vaikuttaa valinnoilla, toimia aktiivisesti (Mikkonen 2000, 207). Nuori tarvitsee tietojaan menneisyydestä, kokemuksiaan, tavoitteitaan, odotuksiaan ja aikomuksiaan sekä kyvyn rakentaa pirstaloituneesta tiedosta kokonaisuuksia. Kyky hahmottaa kokonaisuuksia onkin Rubinin (1999, 340) mukaan yksi tärkeä realististen tulevaisuudenkuvien rakennuspalikka. Tulevaisuuskasvatukseen liitetään esimerkiksi tiedonkäsittely, kriittisyys, luovuus, visiointi- ja reagointikyky, joustavuus, itsenäinen ajattelu, itsetuntemus, solidaarisuus, elämönhallintataidot, kestävä kehitys, holistinen ajattelu, luonnonlait, historia ja opetussuunnitelman sisällöt yleensäkin tulevaisuusnäkökulmasta käsiteltyinä (Mikkonen 1998, 276; 2000, 50-51; Bjerstedt 1988, 4-22; Rikkinen & Särkijärvi 1999a ja 1999b; Aho 1998, 29; Hicks 1994a, 9; Slaughter 1994, 50; Pitkänen 1994, 49, 53; Åhlberg 1998; Mannermaa 1998; Kuusi 1994, 57). Tulevaisuudentutkimuksen menetelmistä voitaisiin opetuksessa hyödyntää utopioita ja skenaarioajattelua (Mikkonen 2000, 22). Skenaariot auttavat kuvittelemaan, mikä on mahdollista, analysoimaan, mikä on todennäköistä sekä valitsemaan haluttavaa ja toteutettavaa tulevaisuutta (Meristö 1993, 215-216). Tulevaisuudenkuvien laadinta ja niiden pohjalta toteutetut ryhmäprojektit mahdollistaisivat aktiivisuuden lisääntymisen (ks. Hicks 1994b, 32-33; Bjerstedt 1996, 5-9), jonka puute näkyy huomattavana useissa tutkimuksissa, myös tässä.

Tulevaisuuskasvatuksen tarve näkyy tässäkin tutkimuksessa havaittuna kahden erilaisen tulevaisuuden problemana (vrt. Rubin 1998 ja 2000). Nuoren oma tulevaisuus oli nykyisyyden kaltainen ja onnistunut kokonaisuus. Suomen tai maailman tulevaisuus ikävämpi. Rubin havaitsi, että nuorten tulevaisuudenkuvissa heijastuu pyrkimys materiaaliseen hyvinvointiin ja taustalla vaikuttaa käsitys onnistumisen tuloksena saavutettavasta onnellisuudesta. Omasta tulevaisuudesta puhuessaan nuoret kuvaavat 50 vuoden aikaperspektiivillä onnellista ja hyvinvoivaa ydinperhettä omakotitalossa. Suomen tai maailman tulevaisuudessa on ylipääsemättömiä ongelmia: saastumista, rikollisuutta, pakolaisuutta, sotaa ja nälänhätää. Tämä tulevaisuudenkuvien kahtia jakautuneisuus heijastaa murrosvaiheelle tyypillistä valintojen ja päätöksentekoa konfliktitilanteissa, joissa vanha ja uusi törmäävät. Nuorten mielissä esiintyy kaksi aikalaistulkintaa sisäistettyinä ja yhtä aikaa.

Positiivinen perhekuva peritään vanhempien kautta teollisen yhteiskunnan sosiaalisen nousun unelman myötä ja median tuomat uhkakuvat puolestaan selittävät maailman tulevaisuuden negatiivisuutta. Mitä nuori tekee, jos ei saavuta ponnistelemallakaan materiaalista onnelaa? Syyttääkö hän itseään vai kääntyykö katkeruus yhteiskuntaa kohti? (Rubin 1998, 87-88; Rubin 2000b; Siurola 2000).

Tulevaisuudenkuva oli tutkimukseni nuorilla hyvin saman kaltainen kuin aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu nuorilla olevan. Erityisluokalla opiskelu tai erilaiset oppimisen ongelmat eivät siis tulevaisuudenkuvaan juurikaan vaikuttaneet. Paikoin näkyneet tulevaisuudenkuvien epärealistisuuskin on havaittu myös muissa tutkimuksissa (esim. Rubin 2000c). Tämä osa tulevaisuudenkuvista olisi mielenkiintoinen erillisen tutkimuksen aihe. Miten tietyn kaltaiset oppimisen ongelmat esimerkiksi vaikuttavat realististen tulevaisuudenkuvien syntymiseen?

Tulevaisuuskasvatuksen merkitystä on korostettu useissa tutkimuksissa ja kokeiluja on tehty niin Suomessa kuin muuallakin maailmalla. Tulevaisuuskasvatuksen näkyminen opetuksessa on kuitenkin edelleen suurella määrällä kiinni yksittäisen koulun ja opettajan omista painotuksista. Tutkimukseni kohteena olleet oppilaat eivät olleet varsinaisesti opiskelleet tulevaisuusteemaa kouluissaan. Tulevaisuus kuitenkin näkyy opettajien mielestä 9. luokalla kokoajan. Tulevaisuuteen vaikuttavia asioita oli käsitelty ympäristötiedon, historian, maantiedon ja biologian opetuksen yhteydessä. Ajankohtaisena teemana tulevaisuus oli nuorten koulutuksessa ollut juuri tutkimusta edeltäneenä aikana yhteishaun takia. Muutenkin opettajat kertoivat, että tulevaisuuskasvatusta näkyy konkreettisimmin opetuksessa juuri elämänhallinnan ja ohjauksen muodossa. Tulevaisuuteen on tähtytty eniten opintojenohjauksen tunneilla. Tulevaisuuden katsominen konkreettisten valintojen kautta on varmasti hyvä lähtökohta erityisoppilaiden kanssa työskenneltäessä. Kuitenkin mieleeni jäi ajatus siitä, olisiko tulevaisuuskasvatusta perinteisillä menetelmillä, esimerkiksi visioinnilla, mahdollista auttaa oppilaita tarkentamaan tulevaisuudenkuvaansa myös oman tulevaisuuden ulkopuolella, luomaan perusteltuja vaihtoehtoja esimerkiksi oman lähiympäristön tulevaisuudesta ja pohtimaan sitten konkreettisia keinoja tavoitteiden toteuttamiseksi.

## **11.2 Tutkimuksen arviointia**

Tavoitteenani oli selvittää, minkälainen on yhdeksäsluokkalaisten erityisoppilaiden tulevaisuudenkuva. Hain vastausta useaan oppilaiden tulevaisuudenkuvaa tarkentavaan kysymykseen. Tulevaisuudenkuvan piirteisiin kuuluvat sen sisällöt (myös toiveet ja pelot),

tulevaisuuteen suuntautumisen ja aikaperspektiivin pituus sekä tulevaisuudenkuvan aktiivisuus, josta Mikkonen käyttää nimitystä toiminnallisuus. Tutkimuksessani ei selvitetty nuorten tulevaisuudenkuvan tiedollista ulottuvuutta, kuinka perusteltuja kuvat nykytiedon valossa ovat. Tutkimukseni kysymyksiin pyrin vastaamaan kuuden eri menetelmän tuottaman aineiston avulla. Monen menetelmän käyttö vaati paljon metodologista pohdiskelua ja aineistonkeruun sekä mittareiden suunnittelu ja muokkaus veivät aikaa. Olen kuitenkin sitä mieltä, että tämä kannatti. Sain monipuolisen aineiston, jossa jokainen tutkimukseen osallistunut nuori löysi ainakin jonkun tavan, jolla omia ajatuksiaan kykeni tuomaan julki. Vieläkin syvemmän kuvan oppilaiden ajatusmaailmasta olisin ehkä tavoittanut, mikäli olisin samoja menetelmiä käyttänyt jokaista erikseen kuten ainoaa menetelmää. Tällöin olisin joutunut vähentämään tapausten määrää. Olisin mahdollisesti voinut myös pureutua tarkemmin mm. Jahnukaisen peräämään erityisopetuksen syyn selvittämiseen jokaisen oppilaan kohdalla tarkemmin. Erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvia ei ole kuitenkaan tutkittu aikaisemmin ja siksi halusin pitää tutkimusjoukon kuitenkin tämän laajuisena.

Erityisoppilaiden tulevaisuudenkuva näyttäytyi tutkimuksessani hyvin samankaltaisena yleisoppilaiden tulevaisuudenkuvan rinnalla. Tämä ei ole odottamatonta. Useissa aikaisemmissa tutkimuksissa, sekä Suomessa että muualla, on todettu tulevaisuudenkuvien samankaltaisuus monien eri piirteiden suhteen, kun tutkittavien ikä ja kulttuurinen tausta ovat saman tyyppiset. Tutkimukseni tuloksille voidaan saada tätä kautta myös vahvistusta, kun tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavista tutkimuksista.(ks. Eskola & Suoranta 2000, 212).

Tulevaisuudenkuvissa oli kuitenkin yksilöllistä vaihtelua, joka puoltaisi sitä ajatustani, että pyrittäessä ohjaamaan nuoria tulevaisuusajatteluun tutkimustiedon perusteella pitäisi jokaisen nuoren tulevaisuudenkuvaa selvittää erikseen. Jonkinlaista viitettä nämä yleisemmät tulokset tietenkin antavat. Voidaan ajatella, että erityisoppilaiden kohdalla tulevaisuuskasvatus voidaan toteuttaa vastaavasti kuin yleisopetuksen oppilailla ainakin sisältöjen sekä positiivisen, tiedostavan ja aktiivisen kuvan muodostamisen osalta. Todennäköisesti opetusmenetelmiä pitäisi kuitenkin harkita yksilöllisemmin, kuten erityisoppilaiden muussakin opetuksessa tapahtuu.

Pyrin siis selvittämään, minkälainen yhdeksäsluokkalaisten, erilaajuisia oppimääriä suorittavien erityisoppilaiden tulevaisuudenkuva on. Tähän tavoitteeseeni pääsin melko hyvin. Toki, kuten edellä kirjoitin, analyysin syvyyden, otoksen laajuuden ja menetelmien moninaisuuden välisessä tasapainoilussa olisin voinut tehdä toisenlaisiakin ratkaisuja, mutta onnistuin löytämään itseäni tyydyttäneen kompromissin. Jatkotutkimuksen ituja tämä kompromissi tosin jätti kypsymään.

Tutkimukseni merkitystä voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Merkityksellisenä voidaan pitää esimerkiksi erityispedagogisen tietämyksen laajentumista tulevaisuuden tutkimuksen elementillä sekä tulevaisuudentutkimuksen laajentumista jälleen yhdellä erityistieteen saralla. Merkittävää voi myös olla monimenetelmällisyyden korostaminen ja siihen liittyvät pohdinnat. Ehkä joku lukija päättää tämän raportin luettuaan käyttää useita menetelmiä tai toisaalta toteaa, että se ei olekaan hyvä lähestymistapa. Lisäksi näen tämän tutkimuksen merkityksen yksittäisen kasvattajan/tutkijan, itseni kannalta. Tulevaisuuskasvatuksen ja erityisoppilaiden ohjauksen merkitys ja tarve on mielessäni korostunut entisestään tämän tutkimukseni myötä. Myös oma ”valaistumiseni” tutkimuksen ”näkyvästä” osasta, joka sai aikaan pitkäköö pohdintaa raporttini metodologisessa osuudessa, lisäsi sekä kiinnostustani tieteellisiin julkaisuihin että kriittisyyttä niiden tulosten arvioimiseen.

Käytännön opetustyölle tutkimukseni merkitys on varmaankin keskustelun ylläpitämisessä. Rubinin ja Haapalan tutkimukset saivat palstatilaa esimerkiksi Opettaja-lehdessä. Sitten juttu on hautautunut suuressa osassa maamme kouluja. Varmasti tulevaisuuskasvatuksen ajatus elää jossakin, mutta yleisessä tietoisuudessa se ei ole. Tulevaisuuskasvatus ei ole näkynyt suoraan edellisissä opetussuunnitelmissa, eikä se näy juuri käyttöön otettavassakaan. Haapalan mukaan tulevaisuuskasvatuksen ainekset löytyvät kuitenkin sisäänrakennettuina muista aihepiireistä. Olen kuitenkin sitä mieltä, että yksittäisen koulun tai opettajan harteille ei voida kokonaan jättää tulevaisuuskasvatuksen löytämistä opetussuunnitelman perusteista. Julkista keskustelua aiheesta ainakin tarvittaisiin tulevaisuustietoisuuden lisäämiseksi. Ymmärrän hyvin myös opettajaa, joka aiheesta lukiessaan toteaisi: ”Taas yksi projekti ja vouhotus lisää!”. Tulevaisuuskasvatus voi tuntua jälleen uudelta huomioitavalta lisäteemalta muutenkin pursuavaan opetussuunnitelmaan. Jos tulevaisuuskasvatus kuitenkin on vain häivähdys opetussuunnitelmatekstissä, se voi jäädä tärkeydestään huolimatta käsittelemättä kokonaan. Kannattaisinkin, että keskustelua oppisisältöjen määristä ja niiden priorisoinnista jatkettaisiin edelleen. Muussa tapauksessa voimme pohtia, onko tulevaisuuskasvatuksella tulevaisuutta.

Erityisopetukselle tutkimuksellani on kaksi viestiä. Vaikka tutkimukseni perusteella ei voidakaan todeta erityisoppilaiden olevan tulevaisuutta ajatellessaan epärealistisempia, kuin muiden nuorten, on kaikkien nuorten epärealistisuus huomattava mielestäni erityisesti heidän tapauksessaan. Erityisoppilaiden ohjausta täytyy lisätä ja sen laadukkuudesta on pidettävä huolta valtakunnallisesti. Liian usein vielä erityisoppilaiden ohjaus ja tulevaisuuden rakentaminen on sattumanvaraista ja kiinni kulloisenkin opettajan aktiivisuudesta, tietämyksestä, innokkuudesta ja jopa työmoraalista.

Oppilaat joutuvat hyvin eriarvoiseen asemaan jo lähtötilanteessa astuessaan jatkokoulutukseen ja työelämään.

Toinen viesti erityisopetukseen koskee fenomenografisen lähestymistavan mukaista käsitysten tuntemisen tärkeyttä. Jotta opettaja voi toteuttaa tulevaisuuskasvatusta, hänen on tiedettävä oppilaittensa käsityksiä tulevaisuudesta, joiden varaan hän voi opetuksensa rakentaa. Tulevaisuudenkuvat ovat näitä käsityksiä tulevaisuudesta. Tässä tutkimuksessa käyttämiäni menetelmiä voi hyvin käyttää myös ilman metodologiseen suohon upottautumista, kun haluaa tutustua omien oppilaittensa tulevaisuutta koskevaan ajatteluun. Tutkimuksessani on menetelmät ja niiden käyttö kuvattu perusteellisesti ja raportin liitteistä löytyvät kunkin tehtävän instruktio. Oman ryhmänsä tuloksia opettaja voi rinnastaa esimerkiksi menetelmäkohtaisiin tuloksiini.

Mitä tekisin toisin, jos aloittaisin nyt alusta? Luultavasti käyttäisin samoja menetelmiä kuin nyt.. Olin ja olen edelleenkin vakuuttunut niiden käyttökelpoisuudesta. Olen kuitenkin pohtinut tämän tutkimuksen tekemisen aikana myös muita vaihtoehtoja. Olisiko paras tutkimusmenetelmä ollut laadittua sekä kauhu- että onnelaskenaariot ja niistä haastatellen etsiä oppilaan kanssa, mikä olisi se todennäköisin vaihtoehto? Tai tulevaisuuspujot (Jung & Müllert 1989; Nurmela 1993) ja viestintäleiri (Viherä 1993, 196-199), oppilaantuntemus olisi lisääntynyt työskentelyn lomassa ja mahdollisesti syventänyt analyysia. Eskola ja Suoranta (2000, 55) toteavat kyllä, että tutkijan ja tutkittavan välillä ei saa olla sellaista riippuvuutta, joka voi vaikuttaa olennaisesti tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Olisiko pidempi ja avoimempi haastattelu tuonut lisää erilaisuutta? Piirroksista kertoessaan oppilaat kuvasivat mielikuvituksellisempia näkymiä ja katsoivat kauemmas. Ehkä kysymysten vaikeus ja eksaktius rajoitti luovuutta ja pakotti miettimään ”oikeita” vastauksia ja pitämään mielessä nykypäivän realiteetit. Rajoittivatko kielellisten ja käsitteellisten vaikeuksien takia selkeäksi muotoillut tehtävät? Toisaalta, jos ei selkeyttä olisi ollut, olisiko vastauksia tullut ollenkaan (vrt. aikaisemmat omat tutkimukseni). Olisiko tullut satuja, joilla ei ole mitään kosketusta todellisuuteen? Olisivatko nämä sadut olleet oikeampia/aidompia tulevaisuudenkuvia?

Aloittaessani tutkimuksen suunnittelua ja välillä prosessin kuluessakin minut valtasi maailmoja halaileva, kaikesta kiinnostunut tutkimusintohimo. Onnekseni sain ohjausta realistisempaan suuntaan. Tulevaisuudenkuva, sen syntyminen, siihen vaikuttaminen ja sen vaikutukset on vieläkin melko tutkimatonta sarkaa. Erityisesti sellaista tutkimusta puuttuu, jossa haettaisiin tulevaisuuskasvatuksen todellista merkitystä tulevaisuudenkuviin ja tutkimusta, jossa selvitettäisiin, mihin minkäkinlainen tulevaisuudenkuva on johtanut. Tulevaisuudenkuvan suhde tulevaisuuden

suunnitelmiin jäi myös tämän tutkimuksen tavoittamattomiin. Sitä voitaisiin tarkastella selvittämällä tarkemmin oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmia ja vertaamalla sitten niitä tulevaisuudenkuviin. Mielenkiintoisia tutkimuksen kohteita olisivat myös tulevaisuudenkuvien realistisuuden tarkastelu tai sen vaihtelu esimerkiksi erilaisten oppimiseen liittyvien ongelmien tai tunne-elämän ongelmien vaikutuksesta. Itsetunnon merkitystä erityisoppilaan tulevaisuudenkuvaan voisi rinnastaa Malmbergin yleisopetuksen oppilaista tekemään tutkimukseen.

Näistä kaikista ja monista muistakin mielessä käyneistä ajatuksista huolimatta ehkä tärkeimpänä tällä hetkellä näkisin kentän toiveen huomioimisen. Useat erityisopettajat ovat kaivanneet työskentelynsä tueksi, erityisesti ohjauksen ja sitä kautta tulevaisuuteen suuntaamisen, tutkimusta siitä, mihin erityisoppilaat (erityisesti ns. EMUt) päätyvät. Mitkä opinnot tavallisimmin keskeytetään? Missä opinnoissa opiskelijat pysyvät ja miksi? Mitkä jatkokoulutuspaikat parantavat työelämään sijoittumisen mahdollisuuksia? Missä nuoret asuvat ja työskentelevät? Mahdollisena omana jatkotutkimuskohteena näen tämän selvitystyön ja tulevaisuudenkuvan yhdistämisen niin, että selvitän, mihin tässä tutkimuksessa mukana olleet nuoret ovat päätyneet.

### **11.3 Lopuksi**

Tietoyhteiskunnan tulevaisuuden uhkakuvana on pidetty yhteiskunnan lisääntyvää jakaantumista. Tulevaisuusvaliokunta on (Tu VM 1/1998, 70) Professori Juhani Pietarisen avulla luonut uhkakuvista yksilöitä koskevan jaottelun:

- 1) Menestyjät. Koulutettu, aktiivinen ja vauras talouselämän, politiikan, tieteen ja taiteen eliitti arvostaa tietoa, osaamista ja henkilökohtaista elintasoa.
- 2) Selviytyjät. He ovat arkisia ahertajia, jotka jäljittelevät menestyjien elintapaa mutta ovat kuitenkin näitä passiivisempia ja helpommin ohjattavissa.
- 3) Epäonnistujat. He ovat pääosin työelämän ja yhteiskunnan ulkopuolella eivätkä saa sosiaalista arvostusta. He ovat massaviihteen ja voimakkaan manipuloinnin kohteena.
- 4) Vaihtoehtojen etsijät. He hylkäävät tietoyhteiskunnan arvot ja löytävät uudet arvot monelta suunnalta esim. kansallisen kulttuurin puolustajat, mystis-uskonnolliset liikkeet, ympäristöliikkeet.



Mihin kategoriaan nuoret tulevat kuulumaan? He ovat tiedostaneet vain uhkakuvat, media ei tuo positiivisia tuloksia esiin eivätkä ne ole tavoittaneet nuorten tietoisuutta. Nuorten tunne omasta voimattomuudesta on suuri. Kaksi sisäistettyä mutta erilaista aikalaistulkintaa ovat siis vaikuttamassa päätöksiin yhtä aikaa. Oma tulevaisuus on valoisa, Suomi ja maailma hajoavat. Kun nämä kuvat asettuvat vastakkain seuraa tunne, että oman elämän hallinta on karkaamassa käsistä, uhkana on välinpitämättömyys ja syrjäytyminen. (vrt. Rubin 2000a).

Kuusi (1994, 59) yleistää tulevaisuusstrategian valinnan neljäksi perusvaihtoehdoksi:

1. Sivulta seuraavan tai toisia tarkkailevan näkökulma. Valitaan näkemykseksi se, mihin asiantuntijoiden enemmistö uskoo.
2. Tulevaisuudentekijän näkökulma. Valitaan kehityskulku, jonka puolesta kannattaa tehdä työtä ja toimitaan.
3. Uhkiin varautuva näkökulma. Hahmotellaan kehityskulku, jossa kaikki, joka voi mennä huonosti, myös menee, ja pyritään välttämään epäonnistumiset.
4. Mahdollisuuksiin tarttuva näkökulma. Tartutaan mahdollisuuksiin, joiden avulla toivetulevaisuus voi toteutua.

Minkä näistä nuori valitsee uhkakuviensa edessä? Minkä valitsevat kasvattajat? Vai tehdäänkö valintoja?

*Miten voit itse vaikuttaa tulevaisuuteen?*

**”No tahtoo enemmän...  
ja sitten se, mitä mieltii  
että pitäis tehdä  
niin se pitää myös tehdä!”**

## LÄHTEET

- Aaltonen, R. 1989. Naturalistinen paradigma evaluaatiotutkimuksessa. Teoksessa: Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön 31. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 145-162.
- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa: Julkunen, M-L. 1998. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1997. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. s. 113-160.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus.
- Allardt, E. 1998. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa: Roos, J.P. & Hoikkala, T. (toim.) Elämänpolitiikka. Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Altheide, D.L. & Johnson, J.M. 1998. Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research. Teoksessa: Denzin, N. & Lincoln, Y. Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Sage : Thousand Oaks, California. s. 283-312.
- Amara, Roy. 1981. Searching for Definitions and Boundaries. The Futurist Volume XV. No.1 , 25-26, February 1981.
- Antikainen, A. 1984. Tulevaisuuden yhteiskunta ja koulu. Teoksessa Salminen J. (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunta ja koulu. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan selosteita no. 1.
- Anttonen, S. & Huotari, V. 1995. Metafyysiikka, metodologia ja maailma. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: N:o 13. s. 36-40.
- Antola, E. 1978. Mallit ja maailman muuttuminen. Teoksessa Frey, H. & Malaska, P. (toim.) Tulevaisuus vedenjakajalla. Turku: Kirjapaino Pika.
- Apo, S. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. Helsinki:

Painokaari Oy.

- Arbol, K. & Rikkinen, H. 2002. Koulukasvatus ja oppilaiden mielikuvat tulevaisuudesta. Teoksessa Haapala, A. (toim.) Tulevaisuuskasvatus. PS-kustannus, Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy. s. 50-65.
- Asikainen, E. 1989. Tytöt ja pojat matkalla tietoyhteiskuntaan: voiko mikrotietokoneella ratsastaa tulevaisuuteen? *Lapsen maailma* 48 (2), 2-4.
- Beare, H. & Slaughter, R. 1993. *Education for the Twenty-First Century*. London and New York: Routledge.
- Bell, W. 1997. *Foundations of Futures Studies. Human Science for a New Era. Vol. 1: History, Purposes and Knowledge*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Bjerstedt, Å. 1982. Framtidsberedskap som utbildningsmål: en projektöversikt. Särtryck och smätryck från Pedagogisk-psykologiska institutionen nr. 425. Lärarhögskolan i Malmö. Lund Universitet.
- Bjertedt, Å. 1983. Conversations with educators on the school and the future. Lund University. Malmö school of education no. 67.
- Bjerstedt, Å. 1986. Lära för framtid. F 86/1. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Bjerstedt, Å. 1988. Hur utvecklar vi en framtidsberedskap hos skolans elever? Särtryck och smätryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik nr. 622. Lärarhögskolan i Malmö.
- Bjerstedt, Å. 1992. Conceptions of future threats and developments. Reprints and miniprints from Department of Educational and Psychological Research no 755. Malmö School of Education – University of Lund.
- Bjerstedt, Å. 1996. Att möta och forma framtiden. Särtryck och smätryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik nr. 849. Lärarhögskolan i Malmö.
- Bjurwill, C. 1986. Framtidsföreställningar; Analysis och tolkning av 900 elevers uppsatser och semantiska skallningar. University of Lund. The Malmö School of Education and Society of Psychology and Pedagogy. *Studia psychologiga et paedagogica series altera LXXXIV*.
- Blinnikka, L-M. 1977. Ihmisen aikaperspektiivi ja tulevaisuuden kuva, kirjallisuuskatsaus. Turun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia* 27.
- Blinnikka, L-M. 1982. Aikaperspektiivi ja tulevaisuudenkuva aikuisiällä. Turun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia* 60.
- Borg, O. 1993. Tulevaisuudentutkimuksen suhde muihin tieteesiin ja tiedonaloihin.

- Teoksessa Vapaavuori, M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Kommunikatiivinen tulevaisuudentutkimus Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Brannen, J. 1992. Combining qualitative and quantitative approaches: An overview. Teoksessa Brannen, J.( toim.) Mixing methods: Qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury, 3-38.
- Brewer, J. & Hunter, A. 1989. Multimethod Research. A Synthesis of Styles. Newbury Park, CA: Sage.
- Bryman, A. 1992. Quantitative and qualitative research: Further reflections on their integration. Teoksessa Brannen, J.( toim.) Mixing methods: Qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury, 57-78.
- Bullock, R., Little, M. & Millham, S. 1992. The relationship between quantitative and qualitative approaches in social policy research. Teoksessa Brannen, J. (toim.) Mixing methods: Qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury, 81-100.
- Cohen, M. & Omery, A. 1994. Schools of phenomenology: Implications for research. Teoksessa Morse, J. M. ( toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage. S. 101-103
- Cornish, E. 1977. The Study of the Future. An Introduction to the Art and Science of Understanding and Shaping Tomorrow's World. World Future Society. Washington.
- Denzin, N. 1998. The Art and Politics of Interpreting. Teoksessa: Denzin, N.& Lincoln, Y. ( toim.) Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks, California: Sage. s. 313-341)
- Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampereen yliopisto. TAJU.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1995. Kvalitatiivista kasvatustutkimusta jäljittämässä – kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien tulosta suomalaisen kasvatustieteeseen. Teoksessa Eskola, J., Mäkelä, J. & Suoranta, J. (toim.) Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatustieteiden 1990-luvun metodologiasta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C8. Katsauksia ja puheenvuoroja. s. 89-107.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus Oy.

- Evans, P. 1993. The transition to employment of disabled people: work by the Organization for Economic Cooperation and Development. Teoksessa: Mittler, P., Brouillette, R. & Harris, D. (toim.) Special Needs Education. World Yearbook of Education 1993. London, Philadelphia: Kogan Page.
- Fielding, N. & Fielding, J. 1986. Linking Data. Beverly Hills, CA: Sage.
- Frey, H. 1978. Korkeakoulut ja tulevaisuudentutkimus. Teoksessa Frey H. & Malaska P. (toim.) Tulevaisuus vedenjakajalla. Turku: Kirjapaino Pika.
- Fontana, A. & Frey, J.H. 1998. Interviewing. The Art of Science. Teoksessa: Denzin, N. & Lincoln, Y. Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks, California: Sage. s. 47-78.
- Gröhn, T. & Jussila, J. 1989. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos tutkimuksia 123.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY
- Haapala, A. 2001. Tulevaisuuden tutkimus kasvatuksen tutkimuksessa. Alustus Kasvatustieteen päivillä Tampereella 22.-24.11. 2001.
- Haapala, A. 2002. Tutusta tukea kasvatukseen. Teoksessa Haapala, A. (toim.) Tulevaisuuskasvatus. PS-kustannus, Opetus 2000. Juva: WS Bookwell 5-12.
- Haapasalo, S. 1993. Erityisluokalta elämään. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten hakeutuminen jatkokoulutukseen ja työelämään. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 38/1993.
- Hakoköngäs, P. 1984. Lasten piirroksiset kartuttavat oppilaantuntemusta. Opettaja 46, 20-23.
- Hammer, E. 1960. The House-Tree-Person drawings as a Projektive Tecnique with Children. Teoksessa Rabin, I. & Haworth, M. (toim.) Projektive Techniques with Children. New York: Grune & Stratton.
- Hammersley, M. 1992. Deconstructing the qualitative-quantitative divide. Teoksessa Brannen, J. (toim.) Mixing methods: Qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury, 39-58.
- Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2002. Erityisopetuksen viides vaihe. Teoksessa: Holopainen, P., Ikonen, O. & Ojala, T. (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Kehittyvä koulutus 1/ 2001. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino. s. 195-204
- Harinen, P. 1998. Elämän kokoisia perheitä. Tutkimus yksinhuoltaja- ja uusperheessä elävien nuorten perhepuheesta. Teoksessa Helve, H. (toim.) Nuorten arki

- ja muuttuvat rakenteet. Nuorisotutkimusseura ry. Tutkimuksia 5/98.  
Helsinki: Hakapaino Oy.
- Haring, M. 2002. Opettaja tulevaisuuteen kasvattajana. Teoksessa Haapala, A. (toim.)  
Tulevaisuuskasvatus. PS-kustannus, Opetus 2000. Juva: WS Bookwell  
Oy. s. 69-84.
- Harris, D. 1963. Children's Drawings as measures of intellectual Maturity. USA:  
Harcourt, Brace & World.
- Hartman, S. 1986. Barns tankar om livet. Lund: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Hautamäki, J. 1984. Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaamisesta ja  
esiintymisestä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 1.
- Hautamäki, J. 1997. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa Lyytinen, P.,  
Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia  
kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Hegarty, S. 1993. Education of children with disabilities. Teoksessa: Mittler, P.,  
Brouillette, R. & Harris, D. (toim.) Special Needs Education. World  
Yearbook of Education 1993. London, Philadelphia: Kogan Page.
- Heinonen, S. 1993. Edeltävijäanalyysi ja kansainväliset kulttuurimuutokset.  
Teoksessa Vapaavuori, M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta?  
Kommunikatiivinen tulevaisuudentutkimus Suomessa. Tulevaisuuden  
tutkimuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Helve, H. 1987. Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään  
lähiön nuorista. Kansalaiskasvatuksen keskus R.Y. Tutkimuksia ja  
selvityksiä 1/87. Helsinki: Yliopistopaino.
- Helve, H. 1993. Miten nuorten asenteet ja arvot ovat muuttuneet? Teoksessa: Nuorten  
tulevaisuuskuvia. Maanantaiseuran julkaisuja 7. Helsinki: Painatuskeskus
- Helve, H. 1997. Nuorten muuttuvat arvot ja maailmankuva. Teoksessa Helve, H. 1997  
(toim.) Arvot, maailmankuvat, sukupuoli. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hicks, D. 1994a. Reclaiming the Future: What Every Educator Needs to Know.  
Teoksessa Hicks, D. (toim.) Preparing for the Future. Notes and Queries  
for Concerned Educators. London: Adamantine Press, 7-21.
- Hicks, D. 1994b. Preparing for the Millenium: Reflections on the Need for Futures  
Education. Teoksessa Hicks, D. (toim.) Preparing for the Future. Notes  
and Queries for Concerned Educators. London: Adamantine Press, 22-38.
- Hicks, D. 1998. Identifying sources of hope in postmodern times. Teoksessa: Hicks, D.  
& Slaughter, R. (toim.) Futures Education. World Yearbook of Education

1998. London, Stirling: Kogan Page.
- Hietanen, O., Heinonen, S., Kahilainen, J., Kiiskilä, K., Tapio, P. & Wilenius, M. 2002. Tulevaisuusajattelun haasteita: Tietoyhteiskunta ja kestävä kehitys. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. s. 407-459.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1983. Koulutus ja tietoyhteiskunta; Opetushenkilöstön tulevaisuudenkuvat. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 345.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hodder, I. 1998. The Interpretation of Documents and Material Culture. Teoksessa: Denzin, N. & Lincoln, Y. Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks, California: Sage. s. 110-129
- Hoikkala, T. 1993. Nuorisokulttuurin poistuva pohja. Teoksessa: Nuorten tulevaisuuskuvia. Maanantaiseuran julkaisuja 7. Helsinki: Painatuskeskus
- Hoikkala, T. 1998a. Traditioista vapaan valinnan illuusio. Teoksessa: Roos, J.P. & Hoikkala, T. (toim.) Elämänpolitiikka. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Holbrook, A. 1998. Teachers and postgraduate futures education. Teoksessa: Hicks, D. & Slaughter, R. (toim.) Futures Education. World Yearbook of Education 1998. London, Stirling: Kogan Page.
- Howe, K. 1988. Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. Educational Researcher 17 ( 8), 10-16.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. 1998. Data Management and Analysis Methods. Teoksessa: Denzin, N. & Lincoln, Y. Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks, California: Sage. s. 179-210
- Hukkinen, J. 1993. Teemahaastattelun käyttö tulevaisuuden tutkimuksessa. . Teoksessa Vapaavuori, M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Kommunikatiivinen tulevaisuudentutkimus Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Hutchinson, F. 1998. Young people's hopes and fears for the future. Teoksessa: Hicks,

- D. & Slaughter, R. (toim.) Futures Education. World Yearbook of Education 1998. London, Stirling: Kogan Page.
- Huusko, J. & Haapala, A. 2002. Visionäärinen koulun kehittäminen. Teoksessa Haapala, A. (toim.) Tulevaisuuskasvatus. PS-kustannus, Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy. s. 85-103.
- Ikonen, R. 2001. Teoria kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatus 5/2001.s. 437-449.
- Jahnukainen, M. 1996. Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen jatkokoulutusvirrat. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim. ) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset vaiheet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182.
- Jahnukainen, M. 1998. Lisäluokalta tulevaisuuteen. Vantaan kymppiluokan oppilaiden lukuvuoden 1995-1996 koulukokemukset ja jälkiseuranta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 196.
- Johnson, L . 1987. Children's Visions of the Future. The Futurist 21(3), 36-40.
- Jones, C. 1998. The need to envision sustainable futures. Teoksessa: Hicks, D. & Slaughter, R. ( toim.) Futures Education. World Yearbook of Education 1998. London, Stirling: Kogan Page.
- Jungk, R. & Müllert, N. 1989. Tulevaisuusverstaat. Käsikirja demokratian elvyttämisen mahdollisuuksista. Kerava: Moniseri.
- Kajava, M. & Lämsä, A-L. 1998. Näkökulmia osallisuudesta ja kansalaisuuden rakentumisesta. Teoksessa: Ulvinen, V-M. (toim.) Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet. NUORAn julkaisuja nro 6. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Helsinki: Nykypaino Oy.
- Kamppinen, M., Malaska, P. & Kuusi, O. 2002. Tulevaisuudentutkimuksen peruskäsitteet. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. s. 19-53.
- Kamppinen, M. & Malaska, P. 2002. Mahdolliset maailmat ja niistä tietäminen. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. s. 55-115.



- Kankaanrinta, I. & Virtanen L. 1988. Future, länsieurooppalaisten nuorten käsityksiä tulevaisuudestaan. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 60.
- Kasurinen, H. 1999. Personal Future Orientation: Plans, Attitudes and Control Beliefs of Adolescents Living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 53.
- Kemppainen, R. 1994. Ammattioppilaitoksen opiskelijoiden tulevaisuudenkuva. Amatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja 101.
- Ketola, K. 1997. Maailmankuvat ja niiden tutkimus. Kognitiivinen lähestymistapa. Teoksessa Helve, H. 1997 ( toim. ) Arvot, maailmankuvat, sukupuoli. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ketonen, O. 1981. Tulevaisuudesta tietäminen. Tulevaisuuden tutkimuksen seuran julkaisu A1. Turku.
- King, G. 1960. Recent Developments in the Field of Projektive Techniques. Teoksessa Rabin, I. & Haworth, M. (toim.) Projektive techniques with Children. New York: Grune & Stratton.
- Kivistö, T. 1995. Kehityksen megatrendit ja kuntien tulevaisuus. Kohti ihmisläheistä kansalaisyhteiskuntaa. Kunnallisan alan kehittämissäätöön tutkimusjulkaisut, nro 5. Jyväskylä: Gummerus.
- Klepsch, M. & Logie, L. 1982. Children draw and tell. An introduction to the projektive uses of children's human figure drawings. New York: Brunner & Mozel.
- Kuusi, O. 1993. Delfoi-tekniikka tulevaisuuden tekemisen välineenä. Teoksessa Vapaavuori, M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Kommunikatiivinen tulevaisuudentutkimus Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kuusi, O. 1994. Mitä opettaa tulevaisuudesta? Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Katse kohti tulevaa. Tulevaisuuskasvatuksen suuntaviivoja. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Tulevaisuussarja 3. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kuusela, J., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim. ) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96.
- Kvale, S. 1996. Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks, California: Sage.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.

- Laukkanen, R. 2002. Evaluaation kansainvälisiä ja kansallisia tulevaisuuden haasteita. Teoksessa: Holopainen, P., Ikonen, O. & Ojala, T. (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Kehittyvä koulutus 1/ 2001. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino. s. 186-194.
- Leininger, M. 1994. Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Teoksessa Morse, J. M. (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage. S. 101-103.
- Leskinen, M. & Moberg, S. 2002. Erityisopetuksen tilanne hankekunnissa 1998-1999. Opetushallitus. Moniste 9/2002.
- Levinson, D. , Darrow, C., Klein, E., Lewinson, M., McKee, B. 1979. The Seasons of a Man's Life. New York: Ballantine Books.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Little, B.R. 1987. Personal Projects Analysis: A new Methodology for counselling Psychology. Natcom, 13, 591-614.
- Luukkonen, J. 1983. Tulevaisuuden tutkimuksen perusteita. Teoksessa Luukkonen J. (toim.) Kasvatuksen tulevaisuus. Keuruu: Otava.
- Malaska, P. 1993. Tulevaisuustietoisuus ja tulevaisuuteen tunkeutuminen. Teoksessa Vapaavuori, M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Kommunikatiivinen tulevaisuudentutkimus Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Malaska, P. & Mannermaa, M. 1985. Tulevaisuuden tutkimus tieteellisin perustein tapahtuvana toimintana. Teoksessa Malaska, P. & Mannermaa, M. (toim.) Tulevaisuuden tutkimus Suomessa. Juva: WSOY.
- Malaska Pentti 2000. Ihmiskunnan tulevaisuus. Futura Vol.19, 1/2000 s.6-20.
- Malmberg, L-E. 1998. Education and Students' Future-Orientation. Adolescent' Future Preparation, Future Goals and Self-Evaluation in Educational Contexts in Finland and Poland. Department of Teacher Education in Vasa. Åbo Akademi University. Vasa: Oy Fram Ab.
- Mannermaa, M. 1993a. Tulevaisuus – Murroksesta mosaiikkiin. Keuruu: Otava.
- Mannermaa, M. 1998. Kvanttihiljyppä tulevaisuuteen? Keuruu: Otava.
- Mansur, L. 1996. The interpreting self: an experimentalist perspective. Teoksessa: Stevens, R. 1996. (toim.) Understanding the Self. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. Instruktional Science 10, 177-200.

- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Massa, I. 1998. Elämänpolitiikkaa epävarmassa kulttuurissa. Teoksessa: Roos, J.P. & Hoikkala, T. (toim. ) Elämänpolitiikka. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Mason, J. 1996. Qualitative Researching. London: Sage Publications.
- Meristö, T. 1993. Skenaariotyöskentely strategisessa johtamisessa. Teoksessa Vapaavuori, M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Kommunikatiivinen tulevaisuudentutkimus Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Mikkonen, A. 1998. Tulevaisuus on jo alkanut: Näkökulma tulevaisuuteen suuntautuneeseen kasvatukseen. Teoksessa: Julkunen, M-L. 1998. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY
- Mikkonen, A. 2000. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 57.
- Mittler, P. 1993. Childhood disability: a global challenge. Teoksessa: Mittler, P., Brouillette, R. & Harris, D. ( toim.) Special Needs Education. World Yearbook of Education 1993. London, Philadelphia: Kogan Page.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96.
- Mäenpää, I. 1977a. Tulevaisuuden tutkimus I teorian ongelmia. Oulun yliopisto. Kansantaloustieteen laitoksen tutkimuksia no. 12.
- Mäenpää, I. 1977b. Tulevaisuuden tutkimus II menetelmät ja niiden arviointi. Oulun yliopisto. Kansantaloustieteen laitoksen tutkimuksia no. 13.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. Helsinki: Painokaari Oy.
- Naukkarinen, A. 1996. Paradigmaerojen vähättelyyn liittyviä eettisiä ongelmia laadullisen tutkimuksen arvioinnissa sosiaalitieteissä. Teoksessa Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. JYY julkaisusarja n:o 38. s. 111-127.
- Naumanen, M. (toim.) 1988. Tikkaat tulevaisuuteen. Lukiolaisten ajatuksia. Jyväskylä: Gummerus.
- Nieminen, J. 1995. Kasvatuksen, erityisesti nuorisotyön historian tutkimusotteista. Teoksessa Nieminen, J. ( toim.) Menetelmävalintojen viidakossa.

- Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: N:o 13. s. 224.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Keuruu: Otava.
- Niiniluoto, I. 1993. Tulevaisuuden tutkimus – tiedettä vai taidetta? Teoksessa Vapaavuori, M.(toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Kommunikatiivinen tulevaisuudentutkimus Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Niiniluoto, I. 1999. Voidaanko tulevaisuudesta tietää? Teoksessa: Rydman, J. 1999. (toim.) Matkalla tulevaisuuteen. Tieteellisten seurain valtuuskunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja –menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 85.
- Niittamo, O. 1981. Futurologian – ihmisen ylihuomisen – tutkimisen ongelmista tänään. Tulevaisuudentutkimuksen seuran julkaisu A3. Turku.
- Niskanen, K. 1995. Ihmistieteisiin sopivan metodin etsintää. Teoksessa Jussila, J. & Rajala, R. (toim.) Rajanylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 10. 321-331.
- Nováky, E., Hideg, E. & Kappetér, I. 1994. Future Orientation in Hungarian Society. *Futures* 26(7), 759-770.
- Nummenmaa, A. R. & Vanhalakka-Ruoho, M. 1987. Nuorten suunnitelmat ja mahdollisuuksien rakenne: Ammattisuunnitelmien selkiintyneisyys, pysyvyys ja toteutuminen. *Acta Psychologica Fennica*. Soveltavan psykologian monografioita 2. Suomen psykologinen seura.
- Nummenmaa A.R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämänkulku. Työpoliittinen tutkimus 149. Työministeriö. Helsinki.
- Nummenmaa, A.R. & Kuosmanen, K. 1996. Representations of Everyday Life in Finnish Adolescents' Future Orientation. Teoksessa: Puuronen, V. (toim.) *Youth in Changing Societies*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 58.
- Nurmela, J. 1993. Tulevaisuusverstaas – tulevaisuuden muovaamisen menetelmä.

- Teoksessa Vapaavuori, M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Kommunikatiivinen ulevaisuudentutkimus Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Helsinki:Painatuskeskus Oy.
- Nurmi, J-E. 1982. Aikaperspektiivi ja tulevaisuuteen suuntautuminen psykologisessa tutkimuksessa. *Psykologia* 17 (5), 305-311.
- Nurmi, J-E. 1983a. Nuorten tulevaisuuteen suuntautuminen I: Tutkimuksen viitekehys ja katsaus aikaisempiin tutkimuksiin. Turun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia* 63.
- Nurmi, J-E. 1983b. 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. & Nuutinen, P. 1987. Tähtäimessä tulevaisuus, Suomalaisten nuorten käsityksiä tulevaisuudesta. Kansalaiskasvatuksen keskus r.y. tutkimuksia ja selvityksiä 2/1987.
- Nurmi, J-E. 1989a. Adolescents' Orientation to the Future. Development of Interests and Plans, and Related Attributions and Affects, in the Life-Span Context. *Commentationes Scientiarum Socialium* 39. Helsinki: the Finnish Society of Sciences and Letters.
- Nurmi, J-E. 1991a. Nuorten tavoitteet ja elämänsuunnittelu. Teoksessa: Lähteenmaa, J. & Siurala, L. 1991. (toim.) Nuoret ja muutos. Nuorisotutkimus seuran tutkimuksia 177. Tilastokeskus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nurmi, J-E. 1991b. The Development of Future-Orientation in a Life-Span Context. Helsingin yliopisto. *Psykologian laitoksen tutkimuksia* n:o 13.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K., Anttonen, M. & Kinnunen, H. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa.Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostukset ja ajattelutavat. *Psykologia* Vol. 27 no 6. 485-492.
- Nurmi, J-E., Eronen, S. & Salmela-Aro, K. 1995. Ajattelu- ja tulkintastrategiat ja psyykkinen hyvinvointi. Teoksessa: Räikkönen, K. & Nurmi, J-E. (toim.) *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita* 8. s. 104-115.
- Nurmi, J-E. 1996. Adolescent development in changing contexts. Teoksessa: Puuronen, V. (toim.) *Youth in Changing Societies*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita*. N:o 58.
- Nurmi, J-E. 1997a. Maailmankuvan vaikutus oman elämän muotoutumiseen. Teoksessa Rydman, J. (toim.) *Maailmankuvaa etsimässä*. Helsinki: WSOY

- Nurmi, J-E. 1997b. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, P., Korhokangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- OECD. 2000. Special Needs Education. Statistics and Indicators. Centre for Educational Research and Innovation. Paris, France: OECD.
- Peavy, V.R. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Psykologien kustannus Oy.
- Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1986. (EMU 1986). Kouluhallitus.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Suomentaja Saara Palmgren. Juva: WSOY.
- Pitkänen, P. 1994. Tulevaisuuskasvatus. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Katse kohti tulevaa. Tulevaisuuskasvatuksen suuntaviivoja. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Tulevaisuussarja 3. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pulkkinen, L. 1997. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa Pulkkinen, L. (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Ateena kustannus
- Rauste-von Wright, M. & Kauri, L. 1975. Nuorison ihmis- ja maailmankuva III: nuorten käsityksiä maailmasta. Turun yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 19.
- Rauste-von Wright, M. & Kinnunen, R. 1983. Nuorison ihmis- ja maailmankuva VII: nuorten aikaperspektiivi maailmankuvan jäsentäjänä. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 55.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Oppiminen ja maailmankuva. Teoksessa Rydman, J. (toim.) Maailmankuvaa etsimässä. Helsinki: WSOY
- Remes, P. & Rubin, A. 1996. Tulevaisuutta etsimässä. Tulevaisuusteema kouluopetuksessa. Opetushallitus.
- Rikkinen, H. & Särkijärvi, A. 1999a. Voitaisiko ajatella toisin. Kasvatus 4/1999. 402-406.
- Rikkinen, H. & Särkijärvi, A. 1999b. Koulukasvatuksen ristiriidoista kokonaisvaltaisen kasvatukseen. Futura 4/ 1999. 15-23.
- Rogers, M. 1998. Student responses to learning about futures. Teoksessa: Hicks, D. & Slaughter, R. (toim.) Futures Education. World Yearbook of Education 1998. London, Stirling: Kogan Page.
- Roos, J.P. & Hoikkala, T. 1998. Elämänpolitiikka. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Rubin, A. 1995a. Suomalainen nuori ja tulevaisuus: Kadotetun sukupolven pikkueljet ja pikkusiskot. Futura Vol. 14. 4/1995. s. 4-12.
- Rubin, A. 1995. Ote huomiseen. Tulevaisuussarja 5. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Rubin, A. 1996a. Näkökulma tulevaisuuteen – koulukokeilun tavoitteet ja eteneminen. Teoksessa: Remes, P. & Rubin, A. (toim.) Tulevaisuutta etsimässä. Tulevaisuusteema kouluopetuksessa. Opetushallitus.
- Rubin, A. 1996c. Tulevaisuusnäkökulman hyödyntäminen eri oppimiskonteksteissa – yhteenveto. Teoksessa: Remes, P. & Rubin, A. (toim.) Tulevaisuutta etsimässä. Tulevaisuusteema kouluopetuksessa. Opetushallitus.
- Rubin, A. & Piri, M. 1998. Tulevaisuuteen suuntautuminen. Teoksessa: Ulvinen, V-M. (toim.) Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet. NUORAn julkaisuja nro 6. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Helsinki: Nykypaino Oy.
- Rubin, A. 1999. Nuorten tulevaisuudenkuvat – törmäyskurssilla todellisuuden kanssa. Teoksessa Metsä, M. (toim.) Tuleva tuhat. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rubin, A. 2000a. Nuorten tulevaisuudenkuvat valintoja ohjaavana tekijänä. Seminaariesitelmä TERVE SOS 2000- seminaarissa Tampereella 23.5.2000. [www.stakes.fi/neuvoa-antavat/tapahtumat/TSRubin.htm](http://www.stakes.fi/neuvoa-antavat/tapahtumat/TSRubin.htm). versio 14.6.2000.
- Rubin, A. 2000b. Growing up in Social Transition: In Search of a Late-Modern Identity. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B 234. Turku: Painosalama.
- Rubin, A. 2000c. Nuoret, murros ja tulevaisuus. Futura Vol. 19. 2/2000. s.116-120.
- Rubin, A. & Linturi, H. 2001. Transition in the making. The images of the future in education and decision-making. Futures Vol.33. April/May 2001.207-305.
- Rubin, A. 2002a. Nuoren ohjenuorat. Tulevaisuuskasvatuksen merkityksestä. Teoksessa Haapala, A. (toim.) Tulevaisuuskasvatus. PS-kustannus, Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy. s. 28-49.
- Rubin, A. 2002b. Tulevaisuudenkuvat ja identiteetin rakentuminen myöhäismodernissa. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. s. 791-819.
- Rönkä, A. 1997. Kun ongelmat kasautuvat. Teoksessa Pulkkinen, L. (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Ateena kustannus Oy.

- Salmela-Aro, K. 1992. Struggling with self: The personal projects of students seeking psychological counselling. *Scandinavian Journal of Psychology*. 1992 / 33. s. 330-338.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 1995. Henkilökohtaiset projektit ja hyvinvointi. Kognitiivinen ähestymistapa motivaatioon. Teoksessa: Rääkkönen, K. & Nurmi, J-E. (toim.) *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi*. *Acta Psychologica Fennica*. Soveltavan psykologian monografioita 8. s. 89-103.
- Sauli, H. 1991. Nuoren hyvinvointi ja elämänmuutokset. Teoksessa: Lähteenmaa, J. & Siurala, L. 1991. (toim.) *Nuoret ja muutos*. Nuorisotutkimus seuran tutkimuksia 177. Tilastokeskus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Seppälä, Y. 1985 Positivistinen ja hermeneuttinen tulevaisuuden tutkimus. Teoksessa Malaska, P. & Mannermaa, M. (toim.) *Tulevaisuuden tutkimus Suomessa*. Juva: WSOY.
- Sihvola, J. 2000. Monikulttuurinen universaalietiikka. Teoksessa Niiniluoto, I. (toim.) *Maailman henkinen tila ja tulevaisuus*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Siljander, P. 1988. Kasvatustieteen metodi-integraation edellytyksistä. *Kasvatus* 5, 356-364.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 1, 14-21.
- Sinisalo, P. 1996. Representations of Occupations and Future Plans of Students leaving Comprehensive school and the Challenges placed on the Theory and Practice of Career Guidance. Teoksessa: Puuronen, V. (toim.) *Youth in Changing Societies*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 58.
- Sinisalo, P. 1999. Future Orientation of Youth in Changing Societies: the Case of Northwest Russia and Eastern Finland. Teoksessa: Puuronen, V. (toim.) *Youth in Everyday Life Contexts*. *Psykologian tutkimuksia n:o 20*. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Joensuu: Yliopistopaino. s. 114-225.
- Siurola, L. 2000. Tulevaisuuteen ei auta kurkottaa selkä edellä. Tohtori Anita Rubinin haastattelu. *Opettaja* 32 / 2000. s.14-16.
- Slaughter, R. 1998. The knowledge base of futures studies. Teoksessa: Hicks, D. & Slaughter, R. (toim.) *Futures Education*. *World Yearbook of Education* 1998. London, Stirling: Kogan Page.
- Sneck, T. 1993a. Mistä tulee, mihin menee vai meneekö suomalainen



- tulevaisuudentutkimus? Teoksessa Vapaavuori, M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Kommunikatiivinen tulevaisuudentutkimus Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus
- Stevens, R. 1996. The reflexive self: an experiential perspective. Stevens, R. 1996. (toim.) Understanding the Self. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos: Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Acta Universitatis Lapponiensis 10.
- Syrjäläinen, E. 1994. Tutkijan taustasitoumukset. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. s. 74-78.
- Särkijärvi, A. 2002. Tulevaisuusnäkökulma opetussuunnitelmissa. Teoksessa Haapala, A. (toim.) Tulevaisuuskasvatus. PS-kustannus, Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy. s. 104-122.
- Thompson, A. 1979. Understanding futurology. An introduction to futures study. Vermont: David & Charles Inc.
- Trommsdorff, G. 1986. Future Time Orientation and Its Relevance for Development as Action. Teoksessa: Silbereisen, R. K., Eyferth, K. & Rudinger, G. (toim.) Development as Action in Context. Problem Behavior and Normal Youth Development. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Tulevaisuusvaliokunnan mietintö valtioneuvoston selonteosta. osa 2 ”Reilu ja rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi”. 1998 vp – TuVM 1 – VNS 3/1997 vp.
- Tuunainen, K. 1997. Koulun erityisopetuspalvelut ja niiden muotoutumisperusta. Teoksessa Lyytinen, P., Korhokangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5-6, 387-398.
- Uusitalo, L. 1994. Yhteisöllisyyden kriisi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Löppönen, P. (toim.) Suomen henkinen tila ja tulevaisuus. Juva: WSOY.
- Vapaavuori, M. 1993. Muutoksen monitorointi ja merkityksen antaminen havaituille muutoksille. Teoksessa Vapaavuori, M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Kommunikatiivinen tulevaisuudentutkimus Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viherä, M-L. 1993 Viestintäleiri – tulevaisuuden tekemisen studio. Teoksessa

- Vapaavuori, M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta?  
Kommunikatiivinen tulevaisuudentutkimus Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Wilenius, M. 1999. Maailma murroksessa: Mitä teollisuusyhteiskunnan jälkeen?  
Teoksessa: Rydman, J. 1999.(toim.) Matkalla tulevaisuuteen. Tieteellisten seurain valtuuskunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Virtanen, P. & Ratilainen, A. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994-1995. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim. ) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96.
- von Wright, J. 1978. Psykologisen tiedon käytöstä tulevaisuuden tutkimuksessa.  
Teoksessa Frey, H. & Malaska, P. (toim.) Tulevaisuus vedenjakajalla. Turku: Kirjapaino Pika.
- von Wright, G.H. 1997. Maailmankuvan käsitteestä. Teoksessa Rydman, J. (toim.)  
Maailmankuvaa etsimässä. Helsinki: WSOY
- Åhlberg, M. 1998. Ympäristökasvatus koulun ja sen toimintojen laadunkehittämisenä.  
Teoksessa: Julkunen, M-L. 1998. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY

## TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

**Pyydän saada suorittaa tutkimukseen liittyviä toimenpiteitä koulussanne seuraavan suunnitelman mukaisesti.**

**Tutkimuksen tekijä:** KK Terhikki Hulkko-Haavisto

### **Tutkimuksen kuvaus:**

Tutkimus on *lisansiaatin tutkimus*, joka liittyy Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksessa suorittamiini jatko-opintoihin.

Tutkimus käsittelee *mukautettua opetussuunnitelmaa noudattavien 9. luokkalaisten tulevaisuudenkuvaa ja heidän laatimiaan tulevaisuuden suunnitelmia*. Tutkimus suoritetaan monimenetelmäisesti käyttäen piirrosta, kirjoitelmaa, teemahaastattelua sekä henkilökohtaisten projektien menetelmää.

Tutkimuksen suorittamiseen tarvitsisin sekä oppilaiden että myös jonkin verran heidän opettajansa aikaa. Kaikki tutkimuksen yhteydessä kerättävä taustatieto on vain tutkijaa varten, eikä oppilaiden nimiä mainita tutkimusraportissa. Tutkimusraportin saatte luonnollisesti käyttöönnne sen valmistuttua. Oppilaiden tulevaisuudenkuviin perehtyminen voi antaa yhden lisäulottuvuuden mm. oppilaiden ammatinvalinnanohjaukseen sekä opiskelumotivaatioon.

### **Tutkimuksen toteuttamisajankohta:**

Todennäköisesti tutkimus suoritettaisiin arviolta kahden viikon aikana ( n. 6 tuntia/ oppilas ; n. 5 tuntia/ opettaja) maaliskuussa 2002. Aikatauluista voisin tarkemmin sopia luokkien opettajien sekä mahdollisesti oppilaanohjauksesta vastaavan henkilön kanssa.

Viljakkalassa  
10.1.2002

---

Terhikki Hulkko-Haavisto

Vastauksen anomukseen pyydän **sähköpostitse tai postitse**

[th.haavisto@kotiposti.net](mailto:th.haavisto@kotiposti.net)

Terhikki Hulkko-Haavisto  
Viljakkalantie 217B, 39200 KYRÖSKOSKI

Oppilaan huoltajille

Teen Tampereen yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa lisensiaatintutkimusta nuorten erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvasta ja tulevaisuutta koskevista suunnitelmista. Tutkimuksen suorittamiseen olen saanut suostumuksen koulun rehtorilta. Pyytäisin kuitenkin vielä teidän huoltajien suostumusta haastatella oppilasta. Haastattelut tapahtuvat kouluaikana. Tutkimuksen yhteydessä oppilaan henkilöllisyys ei paljastu missään vaiheessa muille kuin tutkijalle itselleen. Lisätietoja voitte halutessanne kysellä opettajilta tai minulta.

Palautattehan vastauksen mahdollisimman pikaisesti, viimeistään \_\_\_\_\_ luokan opettajalle.

Terveisin

Terhikki Hulkko-Haavisto

03-3714064

th.haavisto@kotiposti.net

---

\_\_\_\_\_  
Oppilaan nimi

\_\_\_\_\_ Oppilasta saa haastatella.

\_\_\_\_\_ Oppilasta ei saa haastatella.

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

## Tutkimustehtäviä ohjaavalle opettajalle

Tutkimuksen tarkoituksesta oppilaille tiedoksi:

- Tutkimuksen aihe: Peruskoulun päättävien erityisluokkalaisten tulevaisuudenkuvat ja suunnitelmat
- Yliopistolle tehtävä lisensiaatintutkimus
- Oppilaiden henkilötiedot eivät missään kohdassa paljastu. Heidän aidot kuvansa tulevaisuudesta voivat olla avuksi tulevia ysiluokkalaisia varten. Toivon heiltä mahdollisimman tarkkaa paneutumista asiaan ja omien mielipiteidensä esittämistä.

Tutkimus on tarkoitus toteuttaa niin, että tässä kuvaamani tehtävät tehtäisiin noin viikon aikana (ei ehkä useampaa osiota peräkkäin) ja noin viikkoa ennen kuin tulen koululle haastattelemaan jokaista tutkimukseen osallistunutta oppilasta.

**Toivoisin, että voisit kirjoittaa vähän ylös jokaisesta tutkimusosiosta erikseen:**

- **miten teitte tehtävän?**
- **miten se sujui?**
- **kuinka kauan oppilaat tehtävää tekivät?**
- **tehtävä papereihin oppilaiden koodi = E.S.s.L ( E.S. = nimikirjaimet, jotta voin yhdistää heidät taustatietokaavakkeeseen, s=sukupuoli, L=luokka)**
- **tutkimuksen tekopäivä**

Lisäksi toivoisin saavani teiltä opettajilta kaikilta joko kirjallisesti tai suullisesti, kun tulen käymään koulullanne:

- oppilaslistan, josta selviäisivät nimi, luokka, mukautuksen määrä/ aineet sekä erityisopetuksen siirron ajankohta.
- tietoa siitä, miten tulevaisuusteema on näkynyt opetuksessa / opetussuunnitelmassa teidän luokillanne.

Suurkiitokset etukäteen avustanne. Toivottavasti tutkimuksesta on teillekin hyötyä tulevaisuudessa. Itse näen sen mahdollisuudet tulevaisuusteeman käsittelyn didaktisen suunnittelun apuna.

**Lisätietoja annan mielelläni**

**Terhikki Hulkko-Haavisto  
Viljakkalantie 217B  
39200 KYRÖSKOSKI**

**03-3714064  
040-5388732**

**th.haavisto@kotiposti.net**

## 1. PIIRROSTEHTÄVÄ

Tehtävän suorittaminen:

- mieluiten iso luokkatila / sali, jolloin oppilaat saavat valita mieleisensä työskentelypaikan.
- aikaa tehtävän tekemiseen varataan noin tunti.
- asian esittelyyn ja instruktioon varataan 15 minuuttia. Oppilaille mainitaan myös, että töitä ei arvostella kuvaamataidon näkökulmasta ja että oma ajatus on tärkeintä.
- Instruktio kirjoitetaan taululle ja luetaan
- Aihe ja instruktio esillä koko piirtämisen ajan.

Työtapa: - A4 paperille  
- lyijykynä, väriliidut tai puuvärit  
- piirroksessa **saa käyttää** myös tekstiä

Instruktio:

**Ajattele tulevaisuutta. Minkälaista silloin on? Miten asutaan, eletään, liikutaan, harrastetaan, työskennellään? Minkälainen ympäristömme on?**

**Piirrä, mitä tulevaisuus tuo sinulle mieleen.**

**Aihe: Minä ja ympäristöni tulevaisuudessa.**

**Laita nimesi paperin takapuolelle. Sitä tarvitaan vain tutkimuksen teossa. Henkilöllisyytesi ei paljastu.**

**HUOM! On tärkeää, että piirros esittää juuri sinun ajatuksiasi tulevaisuudesta, älä siis neuvottele kaverin kanssa.**

## 2. ELÄYTYVÄN KIRJOITELMAN LAADINTA

Tavoitteena on, että oppilaat laativat kirjoitelman seuraavan instruktio pohjalta opettajansa valvonnassa omissa luokissaan. **Kehystarina sekä jaetaan oppilaille että luetaan ääneen.** Aikaa kirjoittamiseen varataan yksi / kaksi tuntia.

Instruktio:

Laadi kirjoitelma seuraavan tarinan pohjalta. **Kirjaintyyppillä, käsialalla, oikeinkirjoituksella tai siisteydellä ei ole merkitystä, kunhan lukija saa selvää, mitä tarkoitat.** Keksi itse otsikko. Laita nimesi paperin taakse.

**HUOM! On tärkeää, että kirjoitat juuri oman ideasi siitä, miten tarina jatkuu. Älä siis neuvottele kaverin kanssa.**

XX

**Kuvittele, että Tuulia ja Jarkko ovat yhdeksäsluokkalaisia. He opiskelevat samalla erityisluokalla, keskikokoisen suomalaiskunnan yläasteella. Koulunkäynti sujuu joskus hyvin joskus huonommin, mutta nyt heidän mieltään vaivaavat eniten tulevaisuuden suunnitelmat. Opon tunnilla juteltiin juuri erilaisista koulutuksista ja ammateista. Pian pitäisi tietää, mitä aikoo ensi syksynä tehdä.**

**Kuvittele aikaa joitakin vuosia myöhemmin. Tuulia ja Jarkko tapaavat kaupassa ja pysähtyvät juttelemaan. Mitä Tuulialle ja Jarkolle kuuluu? Mitä heille on tapahtunut ja miksi niin on tapahtunut?**

### 3. HENKILÖKOHTAISTEN PROJEKTtien MENETELMÄ

Tavoitteena on, että oppilaat vastaavat lomakkeen kysymyksiin **itsenäisesti opettajansa valvonnassa. Ohjeet annetaan oppilaille ohje kerrallaan**, kun edellinen tehtävä on tehty. Eteneminen ryhmänä oli esitutkimuksen mukaan selkeintä. Aikarajoitusta ei ole. Tarkoitus on kuitenkin, että koko tehtävä tehdään samalla kerralla.

Instruktio:

**Tutkijaa kiinnostaa, minkälaisia tavoitteita olet asettanut tulevaisuutesi suhteen, minkälaisia suunnitelmia sinulla on, minkälaiset toiveet ovat eniten mielessäsi, kun ajattelet tulevaisuuttasi.**

1. Kirjoita taulukkoon kolme itsellesi tärkeintä tulevaisuuteen liittyvää suunnitelmaasi.
2. Arvioi niitä numeroilla 1= ei ollenkaan, 2= jonkin verran, 3= paljon.
3. Jos seuraavia asioita ei sisältynyt kirjoittamiisi suunnitelmiin, kerro lyhyesti paperin taakse, mitä niiden suhteen haluaisit tapahtuvan:
  - koulutus
  - työpaikka
  - perhe
  - asumismuoto ja -paikka
4. Kerro myös:
  - Kuka / mikä auttaa suunnitelmien teossa?
  - Kuka / mikä vaikuttaa suunnitelmien toteutumiseen?

Kirjoita vielä nimesi paperiin. Se on vain tutkijaa varten. Henkilöllisyytesi ei tutkimuksessa paljastu.



## HAASTATTELURUNKO

- Henkilötunnistus; tutkijan ja nauhurin esittely; **nimettömyys; oman tulevaisuudenkuvan kuvailun tärkeys= muuta mahdollisuutta ei ole tietoa tutkimusta varten saada, ei kiirettä, pohdi rauhassa, ei ole oikeita tai väärää vastauksia**
- Kuvaile piirrostaasi. Kerro, mitä siinä tapahtuu. Mikä vuosi on kyseessä? Mitä sinulle kuuluu? Mitä muille ja maailmalle kuuluu?
- Ennustajatehtävä: Kuvittele, että olen ennustaja. Tässä on kristallipalloni.

### **Mieti ensin omaa tulevaisuuttasi.**

- Mihin vuoteen haluaisit, että katsotaan?
- Saat esittää yhden kysymyksen tuosta ajasta. Mitä haluaisit tietää?

### **Mieti nyt Suomen tulevaisuutta.**

- Mihin vuoteen haluaisit, että katsotaan?
- Saat esittää yhden kysymyksen tuosta ajasta. Mitä haluaisit tietää?

### **Mieti nyt koko maailman tulevaisuutta.**

- Mihin vuoteen haluaisit, että katsotaan?
- Saat esittää yhden kysymyksen tuosta ajasta. Mitä haluaisit tietää?

## Teema haastattelu

1. **Tulevaisuus käsitteenä**, mitä se tuo mieleen.
  - a. Mitä sana tulevaisuus tuo sinulle mieleen?
  - b. Mitä tulevaisuus tarkoittaa?
  - c. Mitä ajattelet, kun puhut tulevaisuudesta?
  - d. Kuinka kaukana tulevaisuus on?
2. **Ihmisen rooli** tulevaisuudessa, koulutus, työ, vapaa-aika ja harrastukset.
  - a. **Mitä ihmiset tekevät työkseen tulevaisuudessa?**
  - b. **Mitä muuta heidän päiväänsä kuuluu?**
  - c. **Mitä he harrastavat?**
3. **Ihmissuhteet** ja perhe.
  - a. **Minkälaiset suhteet ihmisillä on toisiinsa tulevaisuudessa?**
  - b. Minkälaisia ovat perheet?
  - c. Minkälaisia ovat kaveriporukat?
  - d. Miten toiset otetaan huomioon?
4. **Asuinpaikka ja lähiympäristö.**
  - a. **Missä ja miten tulevaisuudessa asutaan?**
  - b. Minkälaisia ovat kaupungit?

- c. Entä taajamat?
  - d. Entä maaseutu?
  - e. Miten asumisolot on järjestetty?
  - f. Miten ihmiset haluavat asua?
  - g. Miten sinä haluat asua?
5. **Yhteiskunta:** teknologia, työllisyys, talous, vallankäyttö, hyvinvointi, väestön ikärakenne, ympäristö tila, energia, rikollisuus, kansainvälisyys, suhtautuminen elämään/ huolestuneisuus.
- a. **Mitä sinun mielestäsi tulevaisuudessa tapahtuu yhteiskunnassa?**
  - b. Miten tekniikka kehittyy?
  - c. Mitä tapahtuu työllisyydelle?
  - d. Mitä arvelet energian käytöstä ja saatavuudesta?
  - e. Mitä tapahtuu ihmisten hyvinvoinnille?
  - f. Kuinka voi ympäristö?
  - g. Kuka ja kuinka käyttää valtaa?
  - h. Miten toteutuu oikeus?
  - i. Ovatko ihmiset huolestuneita, miten elämään suhtaudutaan?
  - j. Oletko huolestunut yhteiskunnan tulevaisuudesta?
  - k. Miten kansainvälistyminen etenee ja vaikuttaa?
6. **Yksilön vaikutusmahdollisuudet** tulevaisuuteen.
- a. Miten sinä voit vaikuttaa siihen, mitä tulevaisuudessa tapahtuu?
  - b. Kenellä on eniten vaikutusmahdollisuuksia?

## **TULEVAISUUTEEN LIITTYVÄT TOIVEET JA PELOT SEKÄ VAIKUTUSMAHDOLLISUUDET.**

Tiivistetään vielä.

### **Ajattele taas omaa tulevaisuuttasi.**

- Mitä toivot eniten?
- Mitä pelkää eniten?
- Voitko vaikuttaa tulevaisuuteesi?
- Kuka muu siihen voi vaikuttaa?

### **Ajattele sitten Suomea.**

- Mitä toivot eniten?
- Mitä pelkää eniten?
- Voitko vaikuttaa tulevaisuuteesi?
- Kuka muu siihen voi vaikuttaa?

### **Ajattele sitten koko maailmaa.**

- Mitä toivot eniten?
- Mitä pelkää eniten?
- Voitko vaikuttaa tulevaisuuteesi?
- Kuka muu siihen voi vaikuttaa?

## LIITE 9

<b>Projektiaiheet</b>	Pojat (9)	Tytöt (8)	Kaikki (17)
Työpaikka	9	4	13
Perhe	6	6	12
Asunnon hankinta	4	4	8
Rahan hankinta	2	1	3
Kaverit	1	2	3
Avoliitto	3	1	4
Lapset	3	2	5
Muutto ulkomaille		1	1
Ammatin hankinta	3	2	5
Hyvä elämä	1	1	2
Hyvä harrastus	2	0	2
Seurustelu	1	0	1
Narkkariksi ryhtyminen	0	1	1
Talon korjaus	1	0	1
Yksin asuminen	1	0	1