

MITEN TURVALLISENA LAPSET KOKEVAT MAAILMAN?

Tapaustutkimus alakouluikäisten lasten turvallisuuskäsityksistä
osana heidän maailmankuvaansa

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Hämeenlinnan toimipaikka
TANSKANEN TARJA
VÄHÄKUOPUS MINNA
Pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2005

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos
Hämeenlinnan toimipaikka
TANSKANEN TARJA & VÄHÄKUOPUS MINNA: Miten turvallisenä lapset
kokevat maailman? Tapaustutkimus alakouluikäisten lasten turvallisuus-
käsityksistä osana heidän maailmankuvaansa.
Pro gradu-tutkielma, 84 sivua, 9 liitettä
Kasvatustiede
Marraskuu 2005

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla eri-ikäisten lasten käsityksiä maailman turvallisuudesta. Tarkoituksena on selvittää tekijöitä, jotka tuottavat turvallisuutta ja turvattomuutta lasten elämässä. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää lapsia ja heidän käsityksiään paremmin. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja tutkimusmetodina on käytetty teemahaastattelua.

Jean Piaget'n teoria ajattelun kehityksen vaiheista toimii tutkimuksen kehityspsykologisena lähtökohtana. Tutkimus on tapaustutkimus, jossa haastateltaviksi henkilöiksi on valittu Piaget'n teorian mukaan eri kehitysvaiheissa olevia lapsia. Tutkimusta varten on haastateltu alakoulun ensimmäisen, kolmannen ja kuudennen luokan oppilaita. Jokaiselta luokka-asteelta on valittu yksi tyttö ja yksi poika. Yhteensä haastateltavia on kuusi.

Haastateltujen lasten käsitykset voidaan sijoittaa Piaget'n kehitysvaiheisiin. Eri kehitysvaiheessa olevat lapset eroavat käsityksissään selkeästi toisistaan. Tutkimustulosten mukaan ensimmäisen luokan oppilaat näkevät maailman välittömän havaintonsa mukaan. Kolmannen luokan oppilaat tarvitsevat vielä konkreettisia kokemuksia päättelynsä tueksi. Kuudennen luokan oppilaiden vastaukset ovat laajoja, he käyttävät vastauksissaan monipuolisesti käsitteitä, pohtivat ja perustelevat mielipiteitään.

Tutkimus osoittaa, että läheiset ihmissuhteet lapsen maailmankuvan rakentajina luovat perustan turvallisuuden ja turvattomuuden kokemiselle. Tämänikäiset lapset elävät vahvasti tätä päivää, omassa elämismaailmassaan. Haastatellut lapset kokevat elinympäristönsä turvalliseksi. Turvattomuutta heille aiheuttaa tietämättömyys asioista. Lapset kokevat vieraat tai oudot paikat ja ihmiset pelottavina. Kyky nähdä raja kuvitellun ja todellisen uhkan välillä kehittyy iän myötä tietoisuuden lisääntyessä.

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen. Turvallisuus on noussut yhdeksi tärkeimmistä nyky-yhteiskunnan arvoista, lisääntyneen turvattomuuden tunteen vuoksi. Aikuisten tulisi muistaa, että he ovat vastuussa turvallisen ympäristön luomisesta lapselle. Lapselle ei saisi siirtää liian varhain vastuuta elämän hallinnasta. Lapsi tarvitsee aina turvallisen aikuisen, jonka kanssa jakaa turvallisuutta / turvattomuutta aiheuttavat asiat. Kun lapsi saa malleja turvallisuushakuisesta käyttäytymisestä, voidaan lasta ohjata selviytymään itsenäisesti turvattomuutta aiheuttavissa tilanteissa.

Avainsanat: maailmankuva, turvallisuus, turvattomuus, pelko, tulevaisuus, tiedotusvälineet, Internet

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 MAAILMANKUVA.....	4
2.1 Maailmankuvan käsite.....	4
2.2 Maailmankuvan ulottuvuudet ja luokittelu.....	5
2.3 Maailmankuvan muodostuminen.....	9
3 AJATTELUN KEHITTYMINEN.....	12
3.1 Ajattelun kehitys Piaget'n mukaan	12
3.2 Kohlbergin teoria lapsen moraalisesta kehityksestä.....	15
3.3 Ajattelun kehitys Vygotskin teorian mukaan.....	17
4 TURVALLISUUS	19
4.1 Turvallisuuden ja turvattomuuden käsitteet.....	19
4.1.1 Turvallisuuden tunteen muodostuminen.....	20
4.2 Turvallisuuskäsitykset	21
4.3 Turvattomuuden lähikäsitteet.....	23
4.3.1 Lapsen pelot ja niiden hallintakeinot	23
4.4 Turvallisuus nyky-yhteiskunnassa	25
4.5 Perheen ihmissuhteet ja turvallisuus	27
4.5.1 Kun perhe luo turvattomuutta.....	28
5 TUTKIMUSMENETELMÄT	30
5.1 Laadullinen tutkimus.....	30
5.1.1 Tapaustutkimus.....	31
5.2 Fenomenografinen lähestymistapa.....	32
5.3 Teemahaastattelu.....	33
6 TUTKIMUSONGELMAT.....	35
7 TUTKIMUKSEN KULKU JA AINEISTON HANKINTA.....	36
7.1 Tutkimuskohde.....	36

7.2 Alkukartoitukset, ensimmäinen vaihe	36
7.3 Haastateltavien valinta.....	38
7.4 Haastattelujen suorittaminen.....	38
7.5 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi.....	40
8 TUTKIMUSTULOKSET	42
8.1 Maailmankuva.....	42
8.1.1 Läheiset ihmissuhteet.....	42
8.1.2 Tiedotusvälineet.....	43
8.1.3 Tietokone ja Internet.....	47
8.2 Turvallisuus	51
8.3 Turvattomuus	54
8.4 Tulevaisuus	59
9 TULOSTEN TULKINTA	65
9.1 Lapsen maailmankuva	65
9.2 Läheiset ihmissuhteet luovat turvallisuutta ja turvattomuutta.....	67
9.3 Tulevaisuus	69
10 LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	71
10.1 Validiteetti	71
10.2 Reliabiliteetti.....	73
11 POHDINTA.....	74
11.1 Johtopäätökset.....	74
11.2 Turvallisuushakuisen käyttäytymisen opettaminen alakoulussa.....	77
LÄHTEET.....	79
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tulevina luokanopettajina halusimme lähteä tutkimaan lasten käsityksiä eri asioista. Päädyimme maailmankuvan tarkasteluun, koska sen avulla voimme selvittää miten lapset kokevat maailman ja minkälaisia merkityksiä he antavat maailmasta. Halusimme rajata aihetta ja otimme näkökulmaksi turvallisuuden. Pyrimme tutkimuksen kautta ymmärtämään lapsia ja heidän käsityksiään paremmin. Haluamme tutkimuksessamme selvittää niitä tekijöitä, jotka tuottavat turvallisuutta ja turvattomuutta lasten elämässä. Selvitämme lisäksi lasten turvattomuuden hallintakeinoja.

Turvallisuudesta on tullut yhä tärkeämpi arvo turvattomuuden ja uhkien lisääntyessä. Maailman tapahtumat koetaan läheisesti omilla olohuoneissa, uhat ja turvattomuus tulevat lähemmäs jokaista ihmistä. Media omalta osaltaan välittää turvatonta kuvaa maailmasta. Myös lähiympäristössä turvattomuus lisääntyy perheiden hajotessa ja elämän säännönmukaisuuksien vähentyessä. Samaan aikaan ihmiset ovat heränneet turvallisuuden tunteen lisäämiseen. Yhteisöllisyyden ja koko kylän voimin halutaan kasvattaa lapsia ja luoda turvallinen ympäristö lapsille. Esimerkiksi Hyvinkäällä on järjestetty 24 turvallista tuntia kampanja. Siinä lasten turvallisuuteen kiinnitetään huomiota jo neuvolakäyntien yhteydessä ja turvallisuusajattelu ulotetaan päiväkotiin ja kouluun. (Karvinen 2004, 46.)

Myös tutkijat eri tieteenaloilla ovat kiinnostuneet turvallisuuden tutkimisesta eri näkökulmista. Professori Pauli Niemelä on johtanut koko 1990-luvun laajaa aikuisia koskevaa turvattomuus-tutkimusta Kuopion yliopistossa ja professori Anja Riitta Lahikainen on johtanut lapsia koskevaa vastaavaa hanketta aluksi Kuopion yliopistossa ja myöhemmin Tampereen yliopistossa. Olemme tutustuneet Niemelän ja Lahikaisen (2000) toimittamaan teokseen *Inhimillinen turvallisuus*, jossa esitellään näiden tutkimusten tuloksia. Tiivistetysti voidaan sanoa, että inhimillinen turvattomuus on muuttunut 20 vuodessa; turvallisuus ja turvattomuus läpäisevät kaikki elämänalueet ja ne ovat monimutkaisia ilmiöitä, jotka liittyvät elämisen ehtoihin ja elämäkokemuksiin.

Lahikaisen et al. (1995) Kuopion yliopistossa tekemä tutkimus kouluikäisten lasten turvattomuudesta Suomessa ja Virossa oli mielestämme erityisen mielenkiintoinen. Tutkimus sivuaa meidän tutkimustamme, mutta Lahikaisen et al. tutkimusotoksen laajuuden ja kvantitatiivisen aineiston analysoinnin vuoksi tutkimuksemme eivät ole suoraan verrattavissa keskenään. Käytämme tutkimuksemme tulosten tulkinnassa kuitenkin Lahikaisen et al. tutkimustuloksia vertailuaineistona ja pyrimme löytämään mahdollisesti yhtäläisyyksiä näissä tutkimustuloksissa.

Lasten käsityksien ja maailmankuvan tutkimisesta kiinnostuimme kolmen tutkimuksen kautta. Ranta & Taipale (1997) ovat tutkineet lasten maailmankuvaa ja käsityksiä syntymästä. Niiniluoto & Seppä (1999) ovat puolestaan tutkineet lasten enkelikäisyyksiä osana heidän maailmankuvaansa. Helena Helve (1987, 1997, 2002) on tehnyt laajan tutkimuksen lasten ja nuorten maailmankuvasta. Helven tutkimukset ulottuvat kahdenkymmenen vuoden ajanjaksolle.

Meitä kiinnostaa tulevana luokanopettajina lapsen ajattelun kehitys. Olemme tutkineet lasten ajattelun kehityksen vaiheita kehityspsykologisen tiedon valossa. Piaget'n (1988) teoria ajattelun kehityksen vaiheista toimii tutkimuksemme kehityspsykologisena lähtökohtana. Pohjaamme tutkimuskohteen valinnan kehityspsykologisiin vaiheisiin siten, että olemme valinneet haastateltaviksi henkilöiksi Piaget'n teorian mukaan teoreettisesti eri vaiheissa olevia lapsia. Samalla tutkimuksemme ikäjakauma kattaa koko alakoulun kolmen luokka-asteen kautta; ensimmäisen, kolmannen ja kuudennen. Jokaiselta luokka-asteelta olemme haastatelleet yhtä tyttöä ja yhtä poikaa, yhteensä kuusi lasta.

Lapsen ajattelun kehittymistä olemme pyrkineet avartamaan myös Kohlbergin moraalinkehityksen teorian avulla (Oakley 2004, Aho 1985). Luokanopettaja voi vaikuttaa lasten moraalinkehitykseen keskustelemalla moraalisisista dilemmoista oppilaiden kanssa. Nämä keskustelutilanteet, joissa lapsi joutuu pohtimaan ja perustelevaan omaa toimintaansa erilaisissa tilanteissa, edistävät lasten ajattelun kehittymistä. Vygotskin (1982) ajattelun kehityksen teoria toimii mielestämme pohjana lapsen käsitysten tarkastelemisessa. Pyrimme näin tarkastelemaan laaja-alaisesti lasten maailmankuvaa ja käsityksiä turvallisuudesta.

Päätutkimusongelmaksemme muodostui, miten turvallisena lapset kokevat maailman. Tutkimuksen edetessä mielenkiintoiseksi alaongelmaksi nousi kysymys, millaisena lapset kokevat tulevaisuuden. Haluamme tutkimuksellamme kiinnittää huomiota turvallisuuden merkitykseen alakouluikäisten lasten elämässä. Tavoitteenamme on lisätä tietoisuutta turvallisuuden kokemisesta eri ikäkausina. Pyrimme esittämään myös näkökulman turvallisuuden ja turvattomuuden käsittelemiseen alakoulussa.

2 MAAILMANKUVA

2.1 Maailmankuvan käsite

Maailmankuvaa voidaan tarkastella tieteellisiin tietoihin perustuvana havainnollisena kokonaiskäsitteeksi maailmasta. Toisaalta se voidaan nähdä yksilön maailmaa koskevien käsitysten ja uskomusten kokonaisuutena, joka suuntaa yksilön ajattelua, uskomuksia ja toimintaa. (Nykysuomen tietosanakirja 3 1993, 1013; Filosofian sanakirja 1999, 132; Hirsjärvi 1990, 111.) Koska ihminen on osa maailmaa, hänen maailmankuvaansa sisältyy sekä kuva hänestä itsestään että hänen maailmankuvastaan. Näin ihmisen maailmankuva on osa sitä maailmaa, jonka kuva hänen maailmankuvansa on.

Maailmankuvaa voidaan tarkastella yksilön ja yhteisön (kollektiivisella) tasolla. Yksilön maailmankuvaan vaikuttavat persoonalliset tekijät kuten ikä, sukupuoli ja elämäkokemukset. Yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi maailmankuvaan vaikuttavat kulttuuri-, ekologiset, taloudelliset, yhteiskunnalliset, historialliset, poliittiset ja sosiaaliset tekijät. Yksilö kuuluu lukemattomiin ryhmiin, jotka voivat olla primaariryhmiä (perhe, ystävät, harrastukset) tai sekundaariryhmiä (yhdistykset, koulu). Nämä ryhmät vaikuttavat osaltaan maailmankuvan muodostumiseen. Maailmankuvaan kuuluvat käsitykset ihmisen suhteesta luontoon, kulttuuriin, yliluonnolliseen ja yhteiskuntaan. Maailmankuvalla on siis sekä psykologiset että yhteisölliset ja ideologiset funktiot. Maailmankuva antaa yhteisölle kiinteyttä. Se määrittelee yhteisön asemaa ja etunäkökohtia suhteessa muihin yhteisöihin. (Enwall 1989, 118–120; Helve 1987a, 15; Helve 1997, 143.)

Maailmankuvan käsitteellä on lukuisia läheistä sukua olevia käsitteitä. Termejä kuten maailmankuva, maailmankatsomus, elämäkatsomus, ideologia, maailmankäsitys, maailmantulkinta, todellisuuskäsitys ja credo eli uskontunnustus on käytetty hämmäntävän erilaisissa merkityksissä. Joillakin näistä termeistä on tarkoitettu samaa asiaa; ja samalla termillä jotkut kirjoittajat ovat tarkoittaneet eri asioita. (Enwall 1989, 113.)

Maailmankuva ja maailmankatsomus tarkoittavat yleensä eri asioita. Maailmankuvan voidaan ajatella olevan kokonaisnäkemys maailmasta. Maailmankuvaa ei useinkaan tiedosteta ja se sisältää tiedostamattomia käsityksiä, uskomuksia ja arvoja. Se on siis implisiittinen, kun taas maailmankatsomus on eksplisiittinen. Maailmankatsomus näkyy ihmisen toiminnassa. Ihminen muodostaa itse aktiivisesti maailmankatsomustaan pyrkiessään järjestämään todellisuutta. Maailmankatsomukseen kuuluu maailmankuvan lisäksi normit, jotka säätelevät toimintaa, sekä yksilön arvot ja asenteet olevaista kohtaan. (Helve 1987a, 13–18; Enwall 1989, 115.)

2.2 Maailmankuvan ulottuvuudet ja luokittelu

Mannisen mukaan (1977, 16–17) maailmankuvan merkitys on yhtenäistä ja ohjeellinen. Maailmankuva ohjaa yksilön ja yhteisön tiedonhankintaa ja luovaa toimintaa. Siinä näkyy ihmisen suhde menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaan sekä mahdollisuuksiin ja absoluuttiin. Maailmankuvaan kuuluvat Mannisen mukaan (1977, 16) käsitykset

- 1) ajasta ja avaruudesta;
- 2) maailman synnystä, yliluonnollisesta, sen vaikutuksesta, olemassaolosta ja olemattomuudesta;
- 3) luonnosta ja ihmisten suhteesta siihen, luonnosta elämänpuitteena;
- 4) ihmisestä itsestään, hänen suhteestaan toisiin sekä
- 5) yhteiskuntarakenteesta, kansasta, valtiosta ja historian kulkua määräävistä tekijöistä.

Enwall (1989) havainnollistaa Mannisen (1977) luettelo tavallisimpien vastausvaihtoehtojen avulla. 1) Aikakäsitys voi ihmisellä olla lineaarinen tai syklinen, joko yksisuuntaisesti etenevä tai vuodenaikojen tavoin kiertävä ja jatkuvasti uudesti alkava. Tämän eron on joskus nähty luonnehtivan erilaisten kulttuurien perustavaa erilaisuutta. Avaruus voidaan nähdä joko rajallisena tai rajattomana. 2) Maailmansyntyä ja yliluonnollisen olemassaolokäsityksiä selittävät yksilön uskonnolliset tai ei-uskonnolliset käsitykset. Maailmaa on pidetty Jumalan luomana tai materiaalista syntyneenä. Jumalan on ajateltu ohjaavan maailman kulkua edelleen tai hänen on

ajateltu jättäneen maailman luonnonlakien haltuun. 3) Ihmisen käsitys luonnosta on joko hänelle annettu kohde tai kokonaisuus, johon ihminen kuuluu. 4) Ihmiskäsitysten piirissä on pohdittu esimerkiksi ihmisen alkuperää ja hänen rakennettaan. Lisäksi on todettu, että ihmistä voi luonnehtia lähes millä tahansa eläimistä erottavalla piirteellä (esimerkiksi ihminen katu, itkee, rukoilee tai valehtelee toisin kuin eläimet). 5) Yhteiskuntakäsitykset liittyvät siihen, mitä päämääriä historiankululla yleensä on tai onko niitä. Joidenkin mielestä historian kulkua ohjaavat aineelliset tekijät, esimerkiksi tuotantovoimat ja niiden kulloinenkin kehitysaste; toisten mielestä historia on henkisten pyrkimysten näyttäjä. Joidenkin mielestä historian kulku on välttämätöntä ja ennustettavissa. Toisten mielestä historian kulku on satunnaisten tekijöiden ohjaamaa ja ennustamatonta. (Enwall 1989, 124–125.)

Ilkka Niiniluodon (1984) mukaan maailmankuviksi voidaan kutsua maailmaa koskevien (tavalla tai toisella perusteltujen) väitteiden järjestelmällisiä kokonaisuuksia. Tällöin maailmalla tarkoitetaan kaikkia luontoon, ihmiseen ja yhteiskuntaan liittyviä tosiasioita. Niiniluoto (1984) jakaa maailmankuvan *tieteelliseen, uskonnolliseen ja metafyyssiseen* osa-alueeseen. Tieteellinen maailmankuva edellyttää, että kaikki siihen kuuluvat väitteet ovat tieteellisin menetelmin hankittuja ja perusteltuja sekä tiedeyhteisön hyväksymiä. Epätieteellinen maailmankuva taas sisältää väitteitä, jotka ovat ristiriidassa tieteellisen maailmankuvan kanssa. Uskonnollinen maailmankuva sisältää väitteitä, joiden tukena on vetoaminen joihinkin uskonnollisiin auktoriteetteihin, esimerkiksi Raamattuun tai henkilökohtaisiin uskonnollisiin kokemuksiin tai elämyksiin. Metafyyssinen maailmankuva sisältää maailmaa koskevia väitteitä, jotka on perusteltu tieteen kokemusperäisen metodin sijasta filosofisten argumenttien avulla. (Niiniluoto 1984, 79–83.)

Maailmankuvalla voidaan tarkoittaa myös yksityisen ihmisen, tietyn aikakauden tai tietyn ajatussuuntauksen mukaista kuvaa maailmasta. Maailmankuvasta on tullut niin suosittu sana, että voidaan puhua esimerkiksi rock-musiikin tai taivaskanavienkin maailmankuvasta. Maailmankuvaa voidaan tarkastella monitieteellisesti, eri ulottuvuuksista. Helena Helve (1987b, 1997) on tutkinut nuoria ja löytänyt seuraavat maailmankuvat:

- metafyyssinen (ei-tieteellinen maailmankuva, filosofinen)

- uskonnollinen (maailmankuvan tukena uskonnollinen auktoriteetti)
- ideologinen (esimerkiksi ekologinen maailmankuva)
- tieteellinen (avoin ja itseään korjaava tieteen kehityksen myötä)
- kollektiivinen
- yksilöllinen

Helve (1987a) näkee nuorten maailmankuvan luokittelun ongelmallisena. Muodostettaessa tällaisia typologioita vaarana on maailmankuvan yksinkertaistaminen. Hän erottaisi edellä mainitun Niiniluodon malliin vielä ideologisen (poliittisen) maailmankuvan, joka on dogmaattinen kuten uskonnollinen maailmankuva. Meidän yhteiskunnassamme koulu ja muut kasvatusinstituutiot eivät sosiaalista nuorille ideologista (poliittista) maailmankuvaa, joten on oletettavaa, että sitä ei myöskään heillä esiinny. Helve (1987a) näkee myös edellä mainitun Mannisen määritelmän liian laajana nuorten maailmankuvan määrittelemisessä. (Helve 1987a, 18–20.)

Rauste von Wright (1979,1986) näkee maailmankuvan välittävänä rakenteena, toiminnan välityksellä syntyneenä ja toimintaa ohjaavana. Hän tarkastelee maailmankuvaa sisällöistä ja rakenteesta käsin. 1) *Sisällöistä lähtevä tutkimus* sisältää fyysisen, sosiaalisen ja minän suhdetta ympäristöön koskevat maailmankuvat. Fyysinen maailmankuva sisältää ajan, avaruuden ja fysiikan käsitteet sekä fysiikan peruseriaatteita koskevien spontaanien käsitysten kehittymisen. Myös fyysisen maailman lainmukaisuuksien oppiminen ja maantieteellinen maailmankuva kuuluvat fyysiseen maailmankuvaan. (Rauste von Wright 1979, 11–22, 28; 1986, 11–22, 28.)

Sosiaaliseen maailmankuvaan kuuluu kuva yhteiskunnasta, kulttuurista ja ihmiskunnasta yleensä sekä ihmiskuva. Siihen kuuluu ihmisen käsitykset siitä, miten hänen kannaltaan tärkeät sosiaaliset ryhmät hahmottavat maailmaa sekä miten yksilö kokee ympäristön normatiiviset odotukset. Ihmiskuvan voidaan olettaa muodostavan olennaisen maailmankuvan osastrukturin, koska ihminen on lajityypillisesti sosiaalinen olento, jonka sosiaalistumista ratkaisevasti säätelee vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa. Jo spontaanien käsitteiden varassa muodostuu kuva muun muassa siitä, onko ihminen toiselle ihmiselle turvallinen tai uhkaava sekä millaiset ovat ihmisen

toimintamahdollisuudet ja – rajoitukset. (Rauste von Wright 1979, 12–14; 1986, 12–14.)

Rauste von Wright (1979, 1986) olettaa, että lapsuudessa tapahtuu todellisuuden sisäisessä representaatioissa eriytyminen minän ja ulkomaailman suhteen. Minäkuva jäsentyy sosiaalisen vuorovaikutuksen välityksellä maailmankuvan tärkeäksi osarakenteeksi. Hänen mukaansa ihanneminäkuvassa heijastuvat ne ympäristön taholta tulleet vaatimukset ja odotukset, jotka ihminen on sisäistänyt eli omaksunut minäänsä liittyviksi. Sitä mukaa kun lapsen sosiaalinen toimintakenttä laajenee, häneen kohdistuvat odotukset käyvät yhä moninaisemmiksi. Normatiivisella minäkuvalla Rauste von Wright (1979, 1986) tarkoittaa ihmisen käsityksiä siitä, millainen hänen tietyissä ympäristöissä pitäisi olla, jotta hänet hyväksyttäisiin ja häntä arvostettaisiin. Yksilö kokee toisaalta sisäistä painetta olla oman ihanteensa mukainen, toisaalta ulkoista painetta olla kulloisenkin ympäristönsä odotusten mukainen. Tärkeää ei ole niinkään ihmisen toiminnastaan saama palaute sinänsä vaan se tapa, jolla hän tulkitsee palautteen ja se viitekehys, johon hän palautteensa suhteuttaa. (Rauste von Wright 1979, 15–17; 1986, 15–17.)

2) *Rakenteesta lähtevässä tutkimuksessa* Rauste von Wright (1979,1986) tutkii maailmankuvan integroituneisuutta ja jäsentyneisyyttä. Maailmankuvan kognitiiviset ja sen emotionaalis-motivatioonalliset aspektit ovat aina sidoksissa toisiinsa. Yksilöiden maailmankuvat voivat olla samankaltaisia tai erilaisia kahdentyyppisissä suhteissa. Toisaalta siinä suhteessa, millaisia ovat niiden sisällöt ja mikä on sisältöjen asema maailmankuvan hierarkkisessa rakenteessa, esimerkiksi miten tärkeitä tietyt sisällöt ovat kokonaisrakenteen kannalta. Toisaalta siinä suhteessa, miten jäsentyneitä ja integroituneita maailmankuvat ovat. Yksilön tietoisuus maailmankuvansa rakenteesta ja hänen kykynsä analysoida sitä lienee yhteydessä hänen maailmankuvansa jäsentyneisyyteen. (Rauste von Wright 1979, 17–22; 1986, 17–22.)

Vygotski (1982, 170) esittää maailmankuvan jäsentymisen dikotomiana, jonka lähtökohtana ovat spontaanit ja ei-spontaanit maailman käsitykset. Spontaani maailmankuva muodostuu yksilölle varhaislapsuudesta lähtien siinä yhteiskunnassa, jossa hän kasvaa ja kehittyy. Tieteellisiä (ei-spontaaneita) käsitteitä opettamalla yhteiskunnan kasvatus- ja koulutusjärjestelmä laajentaa, täydentää ja uudelleen jäsentää

sitä maailmankuvaa, joka on syntynyt luonnollisessa (spontaanisessa) vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Vygotski 1982, 153–206; Rauste von Wright 1979, 7-8; 1986, 7-8.)

Maailmankuvan muodostuminen edellyttää valintoja, esimerkiksi mitä pidämme tärkeänä ja olennaisena ja mitä emme. Maailmankuva muuttuu yksilön elämän aikana elämäkokemusten myötä. Maailmankuvan muodostuminen onkin jatkuva kehitysprosessi eikä pelkästään sosiaalistettu uskomusjärjestelmä. (Helve 1987, 17).

2.3 Maailmankuvan muodostuminen

Lapsi alkaa muodostaa näkemystään maailmasta heti syntymästään lähtien. Eri-ikäisinä ja eri kehitysvaiheessa lapset ja nuoret hahmottavat maailmaa eri tavoin. Kognitiivinen kehitys vaikuttaa maailmankuvan muodostumiseen. Ihminen jäsentää maailmaa sanallisin ja kuvallisin symbolein. Ihminen tarkastelee itseään suhteessa maailmaan ja etsii paikkaansa maailmassa. Lapsi kerää kokemuksia fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä toiminnan kautta. Ympäristö antaa myös lapselle arvoja, käsityksiä siitä mikä on oikein ja mikä väärin. Lapselle muodostuu eräänlaisia viitekehyksiä, jotka auttavat häntä muodostamaan tulkintaansa maailmasta. (Helve 1987b, 16; Helve 1997, 141–142.)

Erik H. Eriksonin (1982) psykososiaalinen kehitysteoria on varhaisimpia ja tunnetuimpia elämänkaaren mittaisen kehityksen teorioita. Eriksonin (1982, 228 - 229) mukaan lapsien on hyvin vaikea muodostaa kokonaisvaltaista kuvaa maailmasta kulttuurimme laajentuessa, kerrostuessa ja erikoistuessa. Lapsuudesta ja nuoruudesta onkin tullut joissakin yhteiskuntaluokissa erillisiä elämänlohkoja, joilla on oma maailmankuvansa. Kuitenkin Erikson (1982) huomauttaa, että keho ja ympäristö, lapsuus ja kulttuuri muodostavat kaikki yhden maailman, joka on pieni ja maagisesti yhtenäinen. Yhteinen maailmamme on täynnä vaaroja, joilta kasvattajat pyrkivät lapsia suojelemaan. Kehomme on altis tuskalle ja jännitykselle, ego on puolestaan altis ahdistuneisuudelle, ja yhteisön jäsenenä ihminen on herkkä ryhmästä kumpuavalle pakokauhulle. Pyrimme kasvatuksen kautta sopeuttamaan tulevia yhteiskunnanjäseniä menneisyyteen ja perinteeseen, joka ympäröi heitä. Näin kasvattajat auttavat lapsia

rakentamaan ehyen maailmankuvan, jossa menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus kulkevat rinnakkain. (Erikson 1982, 228–229.)

Erikson (1982) jakaa ihmisen kehityksen kahdeksaan kehitysvaiheeseen, joissa jokaisessa yksilö pyrkii integroimaan yksilöllisyytensä ja yhteisöllisyytensä rakentaessaan maailmankuvaansa. Jokaiseen kehitysvaiheeseen kuuluu Eriksonin (1982) mukaan psykososiaalinen kriisi. Ratkaisut näissä kriiseissä rakentavat myöhempien elämän- ja kehitysvaiheiden perustan. Ihmisen ensimmäinen kuva maailmasta syntyy vuorovaikutuksessa läheisimpien ihmisten kanssa, jolloin rakentuu joko perusturvallisuus ja luottamus tai perusepäluottamus perustaksi lapsen identiteetintunteelle. Jos lapsi saavuttaa myönteisen ratkaisun ensimmäiseen elämäncriisiinsä kehittyy hänelle myöhemmin tunne, että >>kaikki on kunnossa>>, lapsi osaa olla oma itsensä ja tulee siksi, mitä muut ihmiset odottavat hänen kasvavan. (Erikson 1982, 239–242.)

Antikainen (1998) on kritisoinut Eriksonin (1982) teoriaa ja huomauttanut, että ikäkausijattelu on esitetty siinä ehkä liiankin universaalisti ja deterministisesti. On otettava huomioon kulttuurin merkitys ja yksilöiden väliset erot. Ikäkausijattelu ja ratkaisujen kasautuminen korostavat ongelmien kasautumista ja toisaalta hyvän kertymistä, mikä voi johtaa itseään toteuttaviin ennustuksiin. (Antikainen 1998, 130.)

Nykynuoret ja lapset kokevat maailman pitkälti tiedotusvälineiden kautta. Aiemmin lapset ja nuoret jäsensivät käsitystään maailmasta enemmän kirjojen kautta. Nykyään video ja televisio tuovat maailman tapahtumat nuorten elämään. Tietokone ja internet luovat mielikuvien virtuaalimaailmaa. Näin kuvalliset symbolit ovat pohjana maailmankuvan muodostumiselle. (Helve 1987b, 18; Helve 2002, 16.) Näköaistin hallitsevuus maailmankuvan muodostumisessa on merkittävä. Ihminen havainnoi ympäröivää todellisuutta suureksi osaksi näköaistinsa avulla (Enwall 1989, 116). Näköaistin merkitys vähenee tietenkin esimerkiksi näkövammaisen ihmisen kohdalla. Tällöin voitaisiin kenties puhua maailmäänästä kuuloaistin hallitsevuuden vuoksi.

Lapset ja nuoret matkustavat enemmän kuin edelliset sukupolvet. Erilaiset kulttuurit ja ihmiset eri puolilla maailmaa tulevat näin helpommin tutuksi. Uusi informaatio- ja viestintäteknologia on luonut uuden globaalisemman maailman. (Helve 1987b, 13;

Helve 2002, 16.) Kulttuuri, jossa itse elämme vaikuttaa maailmankuvamme muodostumiseen. Maailmankuvat muodostuvat siten erilaisiksi eri kulttuureissa elävillä ihmisillä. (Niiniluoto & Seppä 1999, 22.)

Joukkotiedotusvälineistä, kodista, koulusta ja lähiympäristöstä lapsi voi saada sirpaleista tietoa maailmasta. Olisikin tärkeää, että lapsi saisi kokonaisvaltaisen näkemyksen maailmasta, jotta maailmankuva voisi muodostua eheäksi. Tämä on muuttuvassa maailmassa erittäin vaikeaa. Pysyvänä elementtinä muutoksessa ovat tietyt uskomusjärjestelmät, jotka sosiaalistetaan jo varhaislapsuudessa. Koulu antaa lapsille ja nuorille tieteellisen ja uskonnollisen maailmankuvan aineksia. (Helve 1987b, 20–21.) Koulussa opetellaan myös tiedotusvälineiden välittämän tiedon kriittistä tarkastelua. Koulussa tutustutaan omaan kulttuuriin ja edetään lähiympäristön tuntemisesta vähitellen koko maailman hahmottamiseen.

Maailmankuvan ei tarvitse olla tosi, jotta se olisi maailmankuva. Tämä on tärkeä muistaa tarkasteltaessa lasten maailmankuvia. Maailmankuvan muodostuminen on jatkuva prosessi, joka muuttuu tiedon kasvaessa ja ihmisen kehityksen myötä. Samalla tavoin kuin ihmiskunnan maailmankuva kehittyy tiedon lisääntyessä, lapsen maailmankuva rakentuu kehityksen myötä. Esimerkiksi maakeskeinen maailmankuva ei lakkaa olemasta maailmankuva, vaikka se ei vastaa enää todellisuutta. (Enwall, 1989, 117.)

3 AJATTELUN KEHITTYMINEN

3.1 Ajattelun kehitys Piaget'n mukaan

Sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget (1988) on tutkinut lasten älyllistä kehitystä havainnoimalla lapsia syntymästä nuoruusikään erilaisissa tilanteissa ja tehtävissä. Piaget'n mukaan kehitys on jatkuvaa vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä. Tämä vuorovaikutus toimii todellisuuden perustana. Piaget'n teorian mukaan älyllinen kehitys on säännönmukaista. Aluksi lapsi havainnoi konkreettisesti maailmaa ja vasta kehityksen kautta syntyy abstrakti ajattelu, joka ei ole enää sidottu välittömiin havaintoihin. Lapsi alkaa noin kolmivuotiaana esittää itselleen ja ympäristölleen kysymyksiä, joista merkitsevimpiä ovat ”miksi” -kysymykset. Nämä kysymykset ovat viitteitä lapsen maailmankuvasta, sillä ongelmien asettamistapa osoittaa millaisia ratkaisuja ja vastauksia lapsi odottaa. Lapsen kysymyksistä voidaan päätellä mitkä ovat hänen mielenkiinnonkohteitaan ja millä ajattelun kehityksen tasolla hän on. (Piaget 1988, 8, 107.)

Piaget on jakanut ajattelun kehityksen neljään vaiheeseen. Vaiheet etenevät järjestyksessä ja seuraavaan vaiheeseen siirtyminen edellyttää edellisen vaiheen läpikäymistä. Yksilölliset erot siirtymissä kehitysasteelta toiselle voivat olla suuria. Yksilön aiemmat kokemukset, hänen kypsyytensä ja sosiaalinen ympäristönsä sekä vuorovaikutus toisten kanssa vaikuttavat kehitysvaiheen muodostumiseen. Kehitysvaiheet integroituvat toisiinsa ja muodostavat kokonaisrakenteen, jossa tietyyssä iässä muotonsa saaneet rakenteet yhdistyvät seuraavan ikäkauden aikana muodostuviin rakenteisiin. Oppiessaan ajattelemaan lapsi muodostaa samalla jatkuvasti omaa maailmankuvaansa. Piaget käyttää termejä *assimilaatio*, joka tarkoittaa pyrkimystä tulkita tilanteita aiempien katsomusten mukaan, ja *akkommodaatio*, joka tarkoittaa olemassa olevien katsomusten muokkaamista paremmin todellisuutta vastaaviksi. (Piaget & Inhelder 1977, 13; Piaget 1988, 15, 102–109; Takala & Takala 1988, 129.)

Ensimmäinen kehityskausi sisältää ajanjakson syntymästä kielen ilmaantumiseen. Keskimäärin tämä *sensomotorinen vaihe* kestää lapsella kaksi vuotta. Ensimmäisen

puolentoista vuoden aikana lapsi muodostaa kaikki kognitiiviset osarakenteet, jotka toimivat lähtökohtana havaintotoiminnalle ja myöhemmälle älylliselle kehitykselle. (Piaget & Inhelder 1977, 13; Piaget 1988, 102–109.)

Ikäkautta kahdesta vuodesta yhteentoista–kahteentoista vuoteen kutsutaan konkreettisten operaatioiden vaiheeksi. Se voidaan jakaa kahteen alakauteen, *esioperationaaliseen vaiheeseen* (n. 2-7v.) ja *konkreettiseen operaatioiden vaiheeseen* (n. 7- 11/12). Abstrakti ajattelu mahdollistuu 11–12 vuoden iässä ja ajattelu alkaa tällöin vähitellen saavuttaa aikuiselle tyypilliset ajattelumuodot. Tällöin lapsi on *muodollisten operaatioiden vaiheessa*. (Piaget & Inhelder 1977, 13; Piaget 1988, 102–109.)

Keskitymme tutkimuksessamme esioperationaaliseen, konkreettisten operaatioiden ja muodollisten operaatioiden vaiheisiin Piaget'n (1988) teoriassa ja olemme käyttäneet näitä kehityspsykologisia vaiheita tutkimuskohteen (ensimmäisen, kolmannen ja kuudennen luokan oppilaat) valinnan perustana.

Esioperationaalinen vaihe (n. 2-7 vuotta)

Esioperationaalinen kehityskausi voidaan jakaa esikäsitteelliseen (n. 2-4 vuotta) ja intuitiivisen ajattelun (n. 4-7 vuotta) kauteen. Osa ensimmäisen luokan oppilaista on vielä intuitiivisen ajattelun kaudella. Lapsi osaa ratkaista ongelmia, mutta hän ei osaa selittää, millä tavalla on päätytty lopputulokseen. Lapsi oppii erottamaan todellisuuden ja mielikuvitusmaailman. Häntä kiinnostavat erityisesti lorut, runot ja sadut, joissa todellisuus käännetään pääläelleen. Toisaalta tässä kehitysvaiheessa on vielä tilanteita, joissa lapsi ei osaa vetää rajaa todellisen ja kuvitellun välille. Lapsi ymmärtää intuitiivisella kaudella syysuhteita, joita aikuinen esittää, mutta sekoittaa välillä kumpi on syy ja kumpi seuraus. Virheet lapsen päättelyssä johtuvat lapsen vähäisistä kokemuksista ja tiedoista. Piaget pitää koko esioperationaalisen kauden kuvaavimpana ajattelun piirteinä sitoutumista omaan näkökulmaan ja ns. säilyvyyskäsitteiden puuttumista. Lapsen on vaikea asettua toisen asemaan ja nähdä esimerkiksi maailma toisen näkökulmasta. Käsite massan säilyvyydestä kehittyy vasta intuitiivisen kauden lopulla. (Piaget & Inhelder 1977, 13; Takala & Takala 1988, 115–134.)

Konkreettisten operaatioiden vaihe (n. 7-11/12 vuotta)

Osa ensimmäisen luokan oppilaista ja lähes kaikki kolmannen luokan oppilaat ovat siirtyneet esioperationaaliseen vaiheeseen konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Tässä vaiheessa lapsi ei enää tarvitse välitöntä havaintoa päättelynsä tueksi, vaan kykenee ajattelemaan sisäisten representaatioiden varassa. Tämä edellyttää kuitenkin, että lapsella on näistä mielessään esiintyvistä asioista konkreettisia kokemuksia ja että ne ovat konkreettisia asioita. Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsi oppii runsaasti yläkäsitteitä ja rakentaa mielessään käsittehierarkioita. Erityisesti näitä asioita harjoitellaan ja opitaan koulussa. Maailmankuva muuttuu tässä vaiheessa subjektiivisesta minäkeskeisyydestä kognitiivisesti, sosiaalisesti ja moraalisesti jäsentyneeksi. (Piaget & Inhelder 1977, 91–106, 124–124; Takala & Takala 1988, 115–134.)

Muodollisten operaatioiden vaihe (n. 11/12–15 vuotta)

Kuudennen luokan oppilaat ovat siirtymässä muodollisten eli formaalisten operaatioiden vaiheeseen, jolloin lapsi alkaa irtaantua konkreettisista havainnoista ajattelunsa aineksina. Lapsi kykenee periaatteelliseen loogiseen päättelyyn asiasisällöstä riippumatta. Hän pystyy tekemään päätöksiä, jotka eroavat hänen omasta mielipiteestään. Formaalisten operaatioiden vaiheessa lapsi pystyy jo abstraktiin ajatteluun ja omien ajatusten kriittiseen arviointiin. (Piaget & Inhelder 1977, 126–127; Piaget 1988, 86–91; Takala & Takala 1988, 115–134.)

Piaget'n ajattelun tasokuvaus pyrkii osoittamaan ajattelun kehityksessä tapahtuvat merkittävimmät laadulliset muutokset ikävaiheittain järjestyksessä. Lapsen ajattelu voi olla kuitenkin kehittynyt erityisesti niissä asioissa, joista hänellä on paljon kokemuksia. Toisaalta asioissa, joiden kanssa lapsi ei ole joutunut tekemisiin, ajattelun taso voi olla alhaisempi. Muutos vaiheesta toiseen tapahtuu vähitellen, kokemusten ja vuorovaikutuksen kautta. Varttuneemman, ylemmällä kehitystasolla olevan lapsen kanssa toimiessaan nuoremman lapsen ajattelu ohjautuu kehittyneempiin ajattelun muotoihin. Piaget'n teoriassa on erityisesti kritisoitu ikärajoihin sidottua ajattelun kehittymistä. Ajattelun kehittymisen tasoja voidaan pikemminkin käyttää kuvaamaan

sitä järjestystä, jossa ajattelun laadullisia muutoksia tapahtuu. (Takala & Takala 1988, 129.)

Lontoon yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkija Ruth M. Beard (1971) on pohtinut Piaget'n tutkimustuloksia ja niiden sovelluksia käytäntöön. Beardin (1971, 14) mukaan Piaget'n tutkimusten tärkeys johtuu käytetystä kliinisestä menetelmästä lasten ajattelun tutkimisessa sekä tutkimusten laajuudesta. Piaget etsi lasten mielipiteiden ja uskomusten syitä keskustelemalla lasten kanssa, havainnoimalla ja tekemällä kokeita. Piaget'n tutkimusmenetelmät ovat saaneet myös runsaasti arvostelua. Beardin (1971, 15) mukaan Piaget'n tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä on vaikea seurata eikä tutkimuksilla ole tilastollista perustaa. Piaget ei käyttänyt tilastollisia menetelmiä, sillä kullekin lapselle tehtiin ainutlaatuisia kokeita ja kysymyksiä eivätkä lasten vastaukset tästä syystä ole keskenään verrattavissa. (Beard 1971, 13–16.)

3.2 Kohlbergin teoria lapsen moraalisesta kehityksestä

Sirkku Aho (1985) on tutkinut lasten moraalista kehitystä Piagetin ja Kohlbergin teorian mukaan. Vastaavasti Lisa Oakley (2004) on tutkinut kognitiivista kehitystä Piagetin, Vygotskin ja Kohlbergin teorioiden pohjalta. Lawrence Kohlberg on jatkanut Piagetin työtä moraalikehityksen tutkimisessa ja laajentanut sitä huomattavasti. Kohlberg ei esimerkiksi pidä lapsi-aikuinen -suhdetta niin keskeisenä moraalikehityksessä kuin Piaget. (Oakleyn 2004, 91; Aho 1985,17.)

Yksilön moraalinen kehitys etenee Kohlbergin mukaan kolmen päätason kautta (Oakley 2004, 92; Aho 1985):

1. prekonventionaalinen (alle 9-vuotiaat)
2. konventionaalinen (saavutetaan n. 10 - 13-vuotiaana, suurin osa nuoria ja aikuisia)
3. postkonventionaalinen (saavutetaan n. 20-vuotiaana)

Kohlbergin mukaan moraalikehitys on samanlaista eri maissa niin tytöillä kuin pojilla. Moraalikehityksen eri vaiheessa olevat yksilöt eroavat toisistaan roolinottamiskyvyn ja

sosiaalisten taitojen suhteen. Roolinottokyvyn kehittyminen on voimakkaimmillaan siirryttäessä intuitiivisesta vaiheesta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen (n. 7-vuotiaana), jolloin lapsi on Kohlbergin teorian mukaan *prekonventionaalisella* moraalinkehityksen tasolla. Tässä vaiheessa lapsi ajattelee moraal säännöt ja yhteiskunnan odotukset selfin ulkopuolelle. Kohlbergin mukaan tällöin puhutaan konkreettisesta yksilöllisestä perspektiivistä egosentrisellä kehitystasolla. Yksilö tekee moraaliarvioinnit (hyvä-paha, oikea-väärä) hänelle koituvien seurausten perusteella (rankaisu, palkkio, moite, suosio, jne.). Tällä tasolla lapsi kunnioittaa erityisesti sääntöjen ja normien fyysistä valtaa. Prekonventionaalinen taso voidaan jakaa vielä *heteronomisen moraal*in vaiheeseen, jolloin totteleminen ilman perusteluja on itsestäänselvyys; ja *individualismin* vaiheeseen, jolloin lapsella on naiivi tietoisuus toisten toiveista, mutta hän pyrkii ensisijaisesti tyydyttämään omia tarpeitaan. (Oakley 2004, 92-94; Aho 1985, 18-19; Piaget & Inhelder 1977, 13.)

Konventionaalisessa moraalinkehityksen vaiheessa yksilö tiedostaa ja sisäistää etenkin auktoriteettien laatimat säännöt ja odotukset. Kohlbergin mukaan kyseessä on yhteisön jäsenen perspektiivi, jolloin lojaalius ryhmälle on erittäin tärkeää. Tällöin yksilön rooli ryhmässä määrittelee hyvän ja pahan, oikean ja väärän. Myös konventionaalinen taso voidaan jakaa kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa yksilön sosiaalinen perspektiivi on laajentunut yksilöiden välisten odotusten ja suhteiden huomioimiseen. Seuraavassa vaiheessa yksilölle on tärkeää tehdä velvollisuutensa ja parhaansa yhteiskunnan / ryhmän puolesta. (Oakley 2004, 92-94; Aho 1985, 20.)

Postkonventionaalisessa moraalinkehityksen vaiheessa yksilö määrittelee jo moraaliarvot itse valitsemiensa periaatteiden mukaisesti. Tässä vaiheessa yksilö erottaa itsensä muiden säännöistä ja odotuksista, puhutaan yhteiskunnallisesta perspektiivistä. (Oakley 2004, 92-94; Aho 1985, 18-21.)

On huomattava, että lapsen kognitiivinen kehitys ei välttämättä johda moraalinkehittymiseen. Keskeisiä moraalinkehittymisessä ovat Kohlbergin teorian mukaan roolinottamistilanteet, joiden kautta lapsi hankkii kokemuksia suhteestaan muihin, tulee tietoiseksi toisen ajatuksista ja tunteista jne. Kohlberg uskoo kasvatuksella voitavan vaikuttaa jonkin verran lapsen moraaliseen kehitykseen. Tärkeintä moraalisen päättelyn kehittämisessä on yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Koulussa

voidaan moraalinkehitystä edistää esimerkiksi keskustelemalla moraalista dilemmoista. Kohlberg näkee moraalinkehityksellä yhteyksiä älykkyyteen, mutta vielä voimakkaammin se on hänen mukaansa yhteydessä ikään. Moraalinkehitys noudattaa samoja linjoja muun ajattelun kehityksen kanssa; kehitysvaiheet seuraavat toisiaan tietyssä järjestyksessä eikä minkään vaiheen yli voi hypätä. (Oakley 2004, 92-94; Aho 1985, 17–24.)

3.3 Ajattelun kehitys Vygotskin teorian mukaan

L. S. Vygotski on tutkinut lapsen ajattelun ja kielen kehitystä. Vygotskin (1982, 104) mukaan lapsen ajattelun kehitys riippuu ajattelun sosiaalisen välineen eli kielen hallinnasta ja lapsen sosiokulttuurisesta kokemuksesta. Vygotski (1982) korostaa ajattelun kehityksen sosiaalista ulottuvuutta ja vuorovaikutusta kielen kehittymisen pohjana. Kielellinen ajattelu on ihmiselle ominaislaatuinen piirre; se ei ole luonnollinen käyttäytymismuoto vaan rakentuu yhteiskunnallis-historiallisesti.

Vygotski (1982, 185) pitää yhteistyössä tapahtuvaa jäljittelyä ja opetusta lapsen ajattelun kehityksen rakentavana tekijänä. Vygotskin (1982, 186) mukaan opetus on hyvää vain silloin, kun se herättää lapsessa toimintoja, jotka ovat kypsymisvaiheessa *lähikehityksen vyöhykkeellä*. Tällöin opetus kulkee kehityksen edellä ja haastaa koko ajan lasta ylittämään omat osaamisen rajansa.

Vygotski (1982) on tutkinut miten kouluikäisen lapsen tieteelliset käsitteet kehittyvät lapsen mielessä. Pedagoginen kokemus on käytännössä osoittanut, että käsitteitä on mahdotonta ja pedagogisesti hyödytöntä opettaa suoraan. Tällaisesta opetuksesta seuraa sanojen tyhjää toistamista ja verbalismia, joka ainoastaan jäljittelee vastaavia käsitteitä. Tieteelliset käsitteet kehittyvät pohjimmiltaan samalla tavalla kuin lapsen arkikäsitteetkin. Käsitteenmuodostus edellyttää ajattelun nousemista sisäisestä kehityksestä korkeammalle tasolle. Käsitteet syntyvät ja muovautuvat lapsen mielessä ankarien ajatteluponnistuksien kautta. (Vygotski 1982, 158–160, 252–263)

Vygotskin (1982) mukaan lapsi on kyvytön tunnistamaan omaa ajatteluaan ja näin ollen myös kyvytön luomaan tietoisesti loogisia yhteyksiä 11–12 -vuotiaaksi saakka.

Vygotski (1982, 167) viittaa Piaget`n tutkimuksiin, joiden mukaan itsehavainnointi alkaa kehittyä vasta kouluiässä. Opetus käy ikään kuin kehityksen edellä; lapsi hankkii tottumuksia ja taitoja ennen kuin hän oppii tietoisesti ja tahdonalaisesti käyttämään niitä. Vygotskin (1982, 149) mukaan lapsi saavuttaakin syvällisen käsitteellisen ajattelun vasta murrosiässä, jolloin lapsi kykenee pohtimaan omia ajatteluprosessejaan monipuolisesti.

4 TURVALLISUUS

4.1 Turvallisuuden ja turvattomuuden käsitteet

Turvallisuudella ja turvattomuudella voidaan tarkoittaa joko ulkoista (objektiivista) tai sisäistä eli koettua (subjektiivista) tilaa tai näiden tilojen välistä suhdetta. Ihmiselle turvallisuus merkitsee eräänlaista peruspyrkimystä, tarvetta, jonka tyydyttäminen on ihmisen hyvinvoinnin perusta. Laitisen (2003, 21) mukaan turvallisuus koetaan yleensä ”jonakin hyvänä” kuten tunteena turvallisuudesta tai eloonjäämisestä. Turvallisuus määritellään usein turvattomuutta luovien tekijöiden ja turvattomuuden tunteen poissaolemisella. Itse sana turvallisuus (security) tulee latinan kielen sanoista se (ilman) ja cura (huoli, huolenpito, hoiva, valvonta). Käsitteen etymologinen perusta on siis negatiivinen, ilman huolenpitoa tarkoittaa turvattomuuden tilaa. Nykyään sana turvallisuus merkitsee asioiden hallintaa ja myönteistä vakautta. Käsitteen muutos liittyy yhteiskunnallisiin muutoksiin ja länsimaisen yhteiskunnan yksilöllistymiseen. Kainulaisen (2000, 301) mukaan turvallisuus-käsite on postmodernisoitunut, sillä käsite on aiempaa moniulotteisempi. Turvallisuuden käsite kiinnittyy yksilön kokemusten kautta hyvinvoinnin eri alueisiin. Turvallisuus ja turvattomuus ovatkin nyky-yhteiskunnassa kaikilla elämänalueilla jatkuvasti läsnä. (Laitinen 2003, 21, 28; Niemelä et al. 1997, 13; Kainulainen 2000, 301.)

Turvattomuuden kokemus on yksilötasolla psykologinen. Se ilmenee pelkoina, psykosomaattisena oirehdintana ja huolestuneisuutena. Sosiaalipsykologisesti ja psykososiaalisesti tarkasteltuna turvattomuus voi koskea ihmisten lähiyhteisön sosiaalisia suhteita ja niiden laatua. Turvallisuus on yksi tärkeimmistä inhimillisistä ja sosiaalisista arvoista. Se merkitsee luotettavuutta, ennustettavuutta ja levollisuutta. Yksilön tasolla turvallisuus on sisäistä tasapainoa ja ryhmien tasolla esimerkiksi perheen turvallisuutta. Laajemmin tarkasteltuna turvallisuus merkitsee kansallista turvallisuutta ja rauhaa sekä globaalilla tasolla koko maailmaa koskevaa turvallisuutta. (Niemelä 2000a, 21–37; Rusanen 2000, 307–319.)

Maslowin (1987) tarvehierarkiassa (hierarchy of needs) turvallisuus nähdään yhtenä tärkeimmistä inhimillisistä tarpeista. Maslowin tarvehierarkia käsittää seuraavat tarpeet: 1. fysiologiset tarpeet, 2. turvallisuuden tarpeet, 3. rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet, 4. arvostuksen tarpeet, 5. itsensä toteuttamisen tarpeet, 6. tietämisen ja ymmärtämisen tarpeet, 7. esteettisen kokemisen tarpeet. Kun fysiologiset tarpeet on tyydytetty, nousee tarvehierarkiassa turvallisuuden tarpeiden (the safety needs) tasolle. Alemmanasteiset tarpeet (tasot 1-4) pitää olla suurelta osin tyydytetyt, jotta voidaan tyydyttää ylemmänasteisia tarpeita. Ihminen voi takertua eli fiksoitua jollekin tasolle, jolloin jotkut tasot tulevat ylikorostuneiksi toisten jäädessä kokonaan tyydyttämättä. Tarpeiden tyydytys on ihmisen hyvinvoinnin perusta. Ihminen voi hyvin, kun sekä aineelliset että henkiset tarpeet on tyydytetty. (Maslow 1987, 17–26; Hirsjärvi 1990, 184; Niemelä et al. 1997, 13; Kalliopuska 2005, 200.)

4.1.1 Turvallisuuden tunteen muodostuminen

Erik H. Erikson (1982, 1965) lähtee identiteetin kehityksen teoriassaan luottamuksen-epäluottamuksen perusolottuvuudesta. Ensimmäisen ikävuotensa aikana lapsi oppii kokemuksesta, miten hänen perustarpeistaan huolehditaan, ja miten häntä suojellaan. Jos lasta hoidetaan hyvin, häntä eivät uhkaa ulkoiset vaarat tai hoitamattomuudesta johtuvat sisäiset ahdistukset. Kun lapsen suhtautuminen itseen ja ulkomaailmaan on luottavaista, hän saavuttaa perusturvallisuuden tunteen. Vastaavasti huonosta hoidosta vauvaiässä seuraa turvattomuutta ja epäluottamus ulkomaailmaa kohtaan. Lahikaisen et al. (1995) mukaan turvallisuus/turvattomuus on Eriksonin (1982) teoriassa passiivisesti hankittu kokemus ja lasta hoitavien henkilöiden tuottamaa. (Erikson 1982, 239–242; 1965, 239–243; Lahikainen et al. 1995, 34, 36.)

Lahikainen et al. (1995) tulkitsee Eriksonin (1982) teorian turvallisuuden-turvattomuuden tai luottamuksen-epäluottamuksen olottuvuuden niin keskeiseksi perustunnoksi ihmisellä, että niiden on kehityttävä ensimmäisinä. Ensimmäisen ikävuoden kokemukset heijastuvat identiteetin kehityksen kautta kaikissa ihmisen myöhemmissä elämänvaiheissa. Lapsi omaksuu turvallisuuden kehityksen kriittisen kauden aikana perusasenteen toisia ihmisiä ja itseään kohtaan. Varhaisen hoivan kokemukset vaikuttavat siihen näkeekö yksilö itsensä arvokkaana ja toiset ihmiset

hyvinä vai epäileekö yksilö itseään ja muiden luotettavuutta. Näitä asenteita yksilö joutuu testaamaan aina uusissa ihmissuhteissa. (Lahikainen et al. 1995, 34–35; Erikson 1982, 239–242.)

Lahikainen et al. (1995) käsittelevät Eriksonin teorian rinnalla Bowlbyn kiintymysteoriaa (attachment theory), jossa turvallisuus ja turvattomuus ovat tärkeässä asemassa lapsen sosioemotionaaliossa kehityksessä. Bowlbyn teorian mukaan lapsi sisäistää kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana sosiaalisen vuorovaikutuksen perusmallit. Lapsi on syntyessään tuntemattomaan ja vieraaseen maailmaan geneettisesti ohjelmoitu suojautumaan perusturvattomuutta vastaan. Bowlbyn teorian mukaan lapsen kiintyminen häntä hoitavaan aikuiseen on paras tapa taata lapsen hengissä säilyminen. Ensisijaista lapsen turvallisuuden tunteen muodostumisessa on se, että lapsi oppii luottamaan ainakin yhteen häntä hoitavaan aikuiseen, joka on tarvittaessa lapsen saatavilla, suojaa häntä ympäristön vaaroilta ja ymmärtää, mitä hän tarvitsee. Tällöin lapsi voi tuntea olonsa turvalliseksi ympäristön vaaroista ja riskeistä huolimatta. Turvallisuuden kokemus opitaan lapsen lähellä olevien turvahahmojen ohjauksessa ja suojelussa. Turvattomuus on välitön reaktio liian vieraassa ja oudossa ympäristössä. Bowlby korostaakin lapsen aktiivisuutta turvattomuuden omaehtoiseen säätelyyn. Lapsen ulkoinen riippuvuus turvahahmoista vähenee sitä mukaa, kun hän sisäistää turvallisuushakuisen käyttäytymisen mallin. (Lahikainen et al. 1995, 35–36.)

4.2 Turvallisuuskäsitykset

Inhimillinen turvallisuus on professori Pauli Niemelän (2000a) mukaan sosiaalista, ihmissuhteisiin ja ihmisten välisiin asioihin liittyvää turvallisuutta, joka koskee koko elämää ja liittyy ihmisen kaikkiin yhteisöihin kuten perheeseen sekä työ-, koulu-, asumis- ja harrastusyhteisöihin. Niemelä (2000a, 25–32.) määrittelee kuusi turvallisuuskäsitystä, joiden kautta turvallisuutta ja turvattomuutta voidaan tarkastella. Nämä ovat:

- **Perinteinen, kapea turvallisuuskäsitys**

Näkemyksen mukaan valtio suojelee kansakuntaa viholliselta (turvallisuuspolitiikka). Globaalilla tasolla tällöin tavoitteena on maailmanrauha.

- **Sosiaalinen, yhteisöllinen turvallisuuskäsitys**

Käsityksen mukaan pyritään yhteiskunnalliseen kiinteeseen, yhtenäisyyteen ja rauhaan, jolloin voidaan turvata yksilöiden hyvinvointi, tarpeentyydytys ja tasa-arvo.

- **Sosiaali- ja hyvinvointivaltiollinen turvallisuuskäsitys**

Ihmissuhteisiin liittyvä turvallisuuskäsitys koskee ihmisen lähipiiriä ja sosiaalisia verkostoja, ihmissuhdeturvallisuuden ydinalueita. Turvattomuus ihmissuhteissa ilmenee perheväkivaltana, koulukiusaamisena, väkivaltana jne.

- **Kulttuurinen, humanistinen turvallisuuskäsitys**

Kulttuuris-humanistinen turvallisuuskäsitys koskee inhimillistä elämän- ja maailmankatsomusta sekä identiteetin muodostusta. Turvattomuutta luovat esimerkiksi aivopesu, manipulaatio ja välinpitämättömyys.

- **Moderni, ekologinen turvallisuuskäsitys**

Yhteiskunnan teollistuminen ja teknistyminen tuovat mukanaan turvallisuusriskejä. Turvattomuutta tuo huoli elinympäristöstä.

- **Terveydellinen, eksistenttinen itseturvallisuuskäsitys**

Terveydellis-eksistenttisen itseturvallisuuskäsityksen taustalla on olemassaolon jatkuvuuden peruskysymys ja elämän laadun kysymys. Turvattomuutta tuovat sairaudet ja taudit, avuttomuus ja ahdistus.

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa turvallisuutta ja turvattomuutta yksilön kannalta ottaen huomioon kaikki edellä mainitut turvallisuuskäsitykset, sillä turvallisuuden ja turvattomuuden ilmiö koskee eri elämänalueita ja -vaiheita. Lasten turvallisuutta ja turvattomuutta tarkasteltaessa nousee keskeiseksi turvallisuuskäsitykseksi sosiaali- ja hyvinvointivaltiollinen näkökulma, jossa läheiset ihmissuhteet ovat keskeisiä turvallisuuden tai turvattomuuden rakentajia. Kun lähestymme turvallisuutta tulevaisuuden näkökulmasta nousevat olemassaolon jatkuvuuteen ja elämän laatuun liittyvät asiat eli eksistenttiset itseturvallisuuskäsitykset merkittäviksi. Niemelän et al. (1997) tutkimuksen mukaan yleisin inhimillistä turvattomuutta aikuisille aiheuttava

tekijä on luonnonsaastuminen. Toiseksi eniten turvattomuutta aiheuttaa ihmisten välinpitämättömyys toisiaan kohtaan (Niemelä et al. 1997, 142).

Kun puhutaan perusturvattomuudesta tai -turvallisuudesta yksilön tasolla, turvallisuus ja turvattomuus ovat yhteydessä yksilön lapsuuden aikaisiin kokemuksiin. Toisaalta elämänvaiheet ja sosioekonominen asema vaikuttaa turvallisuuteen ja turvattomuuteen. Yksilön kannalta merkittäviä ovat fyysinen, sosiaalinen, taloudellinen sekä henkinen turvallisuus ja hyvinvointi. (Niemelä 2000b, 374; Laitinen 2003, 29.)

4.3 Turvattomuuden lähikäsitteet

Turvattomuuden lähikäsitteitä ovat esimerkiksi uhka, pelko, riski ja vaara. Uhkan kokemukset liittyvät yleensä tulevaisuuteen ja sitä pidetään epämääräisenä. Turvattomuuden ja pelon käsitteet rinnastetaan helposti puhekielessä, mutta ne tarkoittavat kuitenkin eri asioita. Pelot ovat normaaleja reaktioita todelliseen tai kuviteltuun uhkaan. Kaikki ihmiset kokevat joskus pelkoja, mutta he eivät välttämättä tunne turvattomuutta. Riskillä on läheinen yhteys turvattomuuteen. Hallitsemalla riskejä pyritään vähentämään turvattomuuden tunnetta ja tekemään tulevaisuudesta mahdollisimman turvallinen. Vaara koetaan konkreettisenä ja se voidaan yleensä havaita objektiivisesti. (Niemelä et al. 1997, 15; Niemelä 2000, 23–24; Kirmanen 2000, 119.)

4.3.1 Lapsen pelot ja niiden hallintakeinot

Lahikainen et al. (1995, 165–167) on tutkinut lasten yleisimpiä pelkoja Suomessa ja Virossa. Kouluikäisten lasten pelot liittyvät useimmiten kotiin, kouluun ja kaveripiiriin. Lapset kokevat pelot konkreettisesti fyysisen turvallisuuden uhkana. Lapsien yleisin pelko molemmissa maissa (53 % kaikista lapsista) oli kuoleman pelko. Tämän jälkeen lähes puolet (48 %) pelkäsivät tulta ja tulipaloa. (Lahikainen et al. 1995, 165–167.) Seuraavassa taulukossa on eritelty alakouluikäisten lasten yleisimpiä pelkoja.

Pelon kohde	Yhteensä	Suomi	Viro
kuolema	53 (1)	51 (1)	58 (1)
tulipalo, tuli	48 (2)	46 (2)	52 (2)
sairaalaan joutuminen	40 (3)	34 (3)	51 (3)
käärmeet, ampieiset	31 (4)	30 (4)	33 (5)
sairastuminen	28 (5)	26 (5)	32 (7,5)
painajaisunet	26 (6)	22 (6)	34 (4)
vanhemmat riitelevät	23 (7)	19 (7)	32 (7,5)
veren näkeminen	21 (8,5)	15 (9,5)	32 (7,5)
vieraat koirat	21 (5)	15 (9,5)	32 (7,5)
kokeet koulussa	17 (10)	11 (13,5)	27 (11)
jännityselokuvat	16 (11)	16 (8)	15 (14,5)
pimeä, nukkumaan meno pimeässä	15 (12,5)	8 (18,5)	29 (10)
vieraiden ihmisten tapaaminen	15 (12,5)	11 (13,5)	21 (12,5)
yksin oleminen kotona	14 (14,5)	11 (13,5)	21 (12,5)
luokan edessä esiintyminen	14 (14,5)	14 (11)	14 (16)
koulutodistuksen saaminen	12 (16)	11 (13,5)	12 (17)
kouluruoka, joka ei maistu	11 (17)	9 (17)	15 (14,5)
koulussa kiusataan	9 (18)	8 (18,5)	10 (19)
ei hyvää ystävää	8 (19)	10 (16)	7 (20)
koulutehtävät	7 (20)	5 (20)	11 (18)
erilaiset vaatteet kuin kaverilla	3 (21)	1 (21)	5 (21)

TAULUKKO 1. Lahikaisen et al. (1995, 166) tutkimuksessa suomalaisten ja virolaisten 7-12 -vuotiaiden lasten pelot (%) heidän itsensä arvioimina (suluissa pelon yleisyysjärjestys).

Lapsen keinot hallita pelkojaan heijastavat sitä kehitysvaihetta, jossa lapsi on. Taipaleen (1998, 45) mukaan jo hyvin pienet lapset, 3-4-vuotiaat, pohtivat turvattomuustekijöitä. Tästä eteenpäin lasten huolenaiheet voimistuvat lapsen iän karttuessa. Pienten lasten (5-6 -vuotiaat) hallintakeinot ovat usein konkreettisia ja käyttäytymisen tasolla. Tällöin lapset esimerkiksi pakenevat ja välttelevät pelkotilanteita tai turvautuvat läheisiin aikuisiin. Lapset käyttävät myös kognitiivisen tason hallintakeinoja, joita ovat esimerkiksi pelottavan asian pohtiminen ja sen liittäminen myönteisiin yhteyksiin. Alle kouluikäisillä lapsilla fantasia on ominainen kognitiivistasoisen pelon hallintakeino. Fantasia toimii lapselle sekä pakopaikkana todellisuudesta että keinona käsitellä pelottavia ja ahdistavia kokemuksia. Lapsilla on siis monenlaisia keinoja hallita pelkojaan ja toimia pelkoja aiheuttavissa tilanteissa. (Kirmanen 2000, 127–129; Taipale 1998, 43–46.)

Kirmanen (2000) mukaan pelot voivat myös lisätä turvallisuuden tunnetta. Lapset myös nauttivat jännityksestä ja pelosta sekä näiden tunteiden itsenäisestä hallinnasta.

Taipaleen (1998, 46) mukaan lasten pelot muodostavatkin osan heidän tervettä kehitystään. Kouluikäiset lapset pyrkivät hallitsemaan pelkonsa itsenäisesti ilman vanhempien tai muiden aikuisten apua. Pelosta yksin selviäminen voi saada aikaan positiivisia kokemuksia itsenäisyydestä ja lapsen omat voimavarat voivat näin kehittyä. On kuitenkin tärkeää, että lapsen ilmaisema pelko otetaan todesta ja tunnekokemus jaetaan lapsen kanssa. Tunteidenjakamiskokemukset luovat läheisyyttä ja turvaa. Näitä kokemuksia lapsi tarvitsee toistuvasti, jotta perusturvallisuus voi vakiintua. Vakaan perusturvallisuuden myötä lapsi voi kokea turvallisuudessa turvattomuutta ja turvattomuudessa turvallisuutta. Pelot herättävät turvattomuutta vasta sitten, kun ne ovat puutteellisesti käsiteltyjä tai hallittuja. Tiedotusvälineiden ja aikuisten kautta lasten maailmaan välittyy pelottavia asioita ja uhkatekijöitä, joita lapset eivät välttämättä pysty hallitsemaan. Onkin tärkeää, että lasten kykyä hallita ja käsitellä näitä asioita tuetaan tiedollisesti ja emotionaalisesti. Koulussa mediakasvatuksen avulla pyritään opettamaan lapsille kriittistä medialukutaitoa. (Kirmanen 2000, 129–143; Taipale 1998, 43–46.)

Lapsella pelot voivat ilmetä esimerkiksi koulupelkona, joka voi alkaa heti koulun alkaessa, mutta yleensä varsinainen koulupelko alkaa noin 9-10 -vuotiaana. Syitä koulupelkoon on yleensä monia. Usein koulua pelkävän lapsen itsetunto on normaalia heikompi. Koulupelko voi lähteä myös lapsen ja vanhempien välisestä suhteesta ja ylihuolehtivuudesta. Koulupelko voi myös johtua oppimisvaikeuksista, opettajasta tai kiusaamisesta. Median välittämänä myös sodat maailmalla tuovat pelkoja lasten elämään. Aikuisten tehtävänä on keskustella lasten kanssa peloista ja selittää asioiden oikea laita. Aikuisten tehtävänä olisi tarjota lapsille mahdollisimman turvallinen lapsuus. (Arajärvi 1989, 137–139.)

4.4 Turvallisuus nyky-yhteiskunnassa

Turvallisuudesta on tullut nyky-yhteiskunnassa yhä tärkeämpi arvo. Ihmiset huolehtivat omasta ja läheistensä turvallisuudesta ja omaisuudesta pidetään entistä enemmän huolta. Aikuiset pakenevat ahdistusta lisäämällä ympärilleen erilaisia turvajärjestelmiä ja kiinnittämällä samalla erityisen paljon huolta omaan vartaloon ja sen hyvinvointiin. Turvallisuuden arvostamista voidaankin tarkastella lisääntyneen turvattomuuden tunteen kautta. (Taipale 1998, 46)

Käsitys uhista ja turvattomuudesta on muuttunut. Viime vuosikymmenten aikana maailmasta on tullut kaikille yhteinen. Nyky-yhteiskunnassa uhat eivät ole enää lähiympäristön tuttuja tapahtumia, vaan tietoisuus globaalien uhkien vaikutuksista omaan elämään on kasvanut. Laajan tiedotuksen vuoksi jokin kaukainen turvattomuutta luova dramaattinen tapahtuma voi saada pienemmät arkielämää koskevat riskit näyttämään merkityksettömiltä (Vornanen 2000, 333). Turvallisuuden globaalilla kokemisella on merkitystä siihen kuinka ihminen kokee hallitsevansa omaa elämäänsä. Turvattomuutta luovat yleensä uudet, etäiset ja globaalit asiat, kun taas turvallisuutta luovat läheiset asiat kuten ihmissuhteet. Jos ihmisen lähiympäristön asiat ovat epäkunnossa, voivat läheisetkin asiat luoda turvattomuutta. (Kainulainen 2000, 302; Ranta-Tyrkkö & Ropo 2003, 8; Rusanen 2000, 308; Taipale 1998, 43.)

Tiedotusvälineet luovat yhtenäisyyden tunnetta ja maailman tapahtumat tulevat osaksi jokaisen suomalaisenkin lapsen arkipäivää oman kodin TV-nurkkauksen kautta. Tiedotusvälineissä maailman tapahtumat tiedotetaan realistisesti, mutta samalla riskejä usein ylikorostetaan tai aliarvioidaan (Vornanen 2000, 333). Samalla tavalla kuin aikuiset, myös lapset jakavat saamansa tiedon toisten ihmisten kanssa. Lapset voivat puhua maailmantapahtumista aikuisten kanssa, käsitellä ja muokata tietoa omassa mielessään tai omien tovereidensa kanssa. Lapset käsittelevät ajankohtaisia asioita myös leikeissään. Taipaleen (1998) mukaan Pohjoismaissa lapset voivat olla hyvinkin optimistisiä ajatellessaan omaa henkilökohtaista tulevaisuuttaan, mutta samalla maailman tulevaisuus huolettaa heitä. (Taipale 1998, 43–45.)

Turvallisuuteen liittyy vahvasti hyvinvoinnin näkökulma. Turvallisuus on kulttuurisidonnainen asia. Hyvinvointivaltioita pidetään yleensä turvallisempina elinympäristöinä kuin kehitysmaita, sillä hyvinvointivaltioissa on varaa rakentaa itselleen enemmän ja laadukkaampaa turvallisuutta. Hyvinvointivaltioissa myös sosiaaliturvajärjestelmät takaavat samanlaisen perusturvan kaikille ihmisille erottelematta ihmisiä luokkataustan perusteella, vaikka tämä järjestelmä ei olekaan täysin aukoton (Kainulainen 2000, 303). On tärkeää huomata, että turvattomuutta koetaan silti kaikissa yhteiskunnissa ja yhteiskuntaluokissa. (Laitinen 2003, 28, 39; Ranta-Tyrkkö 2003, 175–177.)

Turvattomuuden ilmiö on kontekstisidonnainen. Inhimillinen turvattomuus liittyy ihmisen elämänvaiheisiin ja erilaisiin rooleihin. Turvattomuuden kontekstisidonnaisuus näkyy Niemelän (2003) mukaan esimerkiksi siinä, kuinka syrjäytymisestä on tullut yksi keskeinen turvattomuuden aiheuttaja. Vesa Sisättö (2004) kuvaa lasten ja nuorten syrjäytymiseen vaikuttavia tekijöitä. Sisätön mukaan koulu ja harrastukset voisivat toimia syrjäytymisen ehkäisijöinä, mutta luokkakoot ovat kasvaneet ja harrastusrahoja on vähennetty.

Turvallisuus sisältää ihmisoikeutena oikeuden ihmisarvoiseen elämään. Niemelän (2000) mukaan keskeisiin turvallisuusoikeuksiin kuuluu tasa-arvoinen oikeus opetukseen ja sivistykseen sekä työhön ja toimeentuloon. Lisäksi turvallisuusoikeuksiin kuuluvat terveyden- ja sairaanhoito, lepo ja virkistys sekä turmeltumaton ympäristö (Niemelä 2000).

4.5 Perheen ihmissuhteet ja turvallisuus

Nyky-yhteiskunnassa aikuisten kiireellinen elämä tuottaa yksinäisyyttä. Lasten yksin oleminen on viime aikoina yleistynyt. Lapsi tarvitsee aina turvallisen aikuisen, johon voi luottaa. Jos vanhemmat eivät toimi tällaisena turvallisenä aikuisena, lapsi saattaa etsiä muista läheisistä aikuisista turvallisuutta. Ongelmat kasaantuvat jos tällaista turvallista aikuista ei löydy. On huomattava, että yksinäisyys voi olla tilapäistä, perheen tilanteen muutoksista johtuvaa ja ohimenevää. Yksinäisyys voi myös olla jatkuvaa ja tällöin sillä voi olla pitkäaikaisia vaikutuksia lapsen itsetuntoon ja suhtautumiseen muihin ihmisiin. Hyvät ihmissuhteet luovat pohjan turvalliselle yksinäisyydelle. Hyvän itseluottamuksen ja rikkaan mielikuvituksen myötä lapsi voi kokea yksin olemisen hyvänä, tyydytystä tuottavana hetkenä. Tällöin lapsi ei koe kohtuutonta tyhjyyden tunnetta yksin ollessaan. (Arajärvi 1989, 140–144.)

Perheen ihmissuhteet ovat pitkäikäisimpiä ihmissuhteita. Vaikka perheiden hajoaminen ja avioerot ovat yleistyneet, perheen ihmissuhteet ovat edelleenkin pysyvämpiä kuin muut ihmissuhteet. Perhe tarjoaa puitteet pitkäikäisiin suhteisiin vanhempien ja sisarusten kanssa, vaikka perheen koostumuksessa tapahtuisikin muutoksia. Pitkäaikaiset ihmissuhteet tuottavat enemmän turvaa kuin lyhytaikaiset. Varsinkin

sisarussuhteet ovat tärkeitä turvallisuuden ja tuen kannalta elämän eri vaiheissa. Sosiaalisten suhteiden lisäksi perheen yhteenkuuluvuutta lisäävät biologiset suhteet. Lapselle perheen ihmissuhteet ovat ensimmäisiä, jotka vaikuttavat lapsen kehityksen alkuvaiheisiin. Oman perheen ihmissuhteita eivät muut suhteet voi korvata. (Kraav & Lahikainen 2000, 91–117.)

4.5.1 Kun perhe luo turvattomuutta

Perheen ihmissuhteet tuottavat tietynlaista turvattomuutta perheen suhteiden laadusta riippuen. Kun suhteet ovat läheiset ja luottamukselliset, niiden menettämisen mahdollisuus luo hetkittäin turvattomuutta. Jos taas läheisyys ja luottamus puuttuvat perheenjäsenten välisistä suhteista, turvattomuus on jatkuvampaa. Lahikaisen (2000) mukaan lasten yleisimpiä pelkoja ovat vanhemmista eroon joutumisen pelko, läheisen ihmisen kuoleman tai sairauden pelko. Toiseksi yleisin pelko kuoleman jälkeen lapsilla on vanhempien keskinäiset riidat ja niiden aiheuttama turvattomuus (Lahikainen 2000).

Uusperheiden myötä lapsen kontakti turvalliseen aikuiseen saattaa vaarantua ja turvattomuus voi lisääntyä. Sisättö (2004) on haastatellut terveystieteiden ja koululääkäri Laura Finne-Elostaa, joka on huolestunut avioerojen ja uusperheiden vaikutuksista lapseen. Jos lapsi joutuu vaihtamaan kotia usean paikan välillä viikon välein, voi lapsen olla vaikea löytää paikkaansa näissä kuvioissa. Finne-Elosen mukaan joissakin tilanteissa lapsen lähin aikuinen saattaakin olla opettaja tai kouluterveydenhoitaja (Sisättö 2004).

Viime aikoina perheväkivallasta ja perheenjäsenten välisistä suhteista on alettu keskustella julkisesti. Lapsille perheväkivalta aiheuttaa turvattomuutta kahdella tavalla; lapset joutuvat väkivallan kohteeksi tai vanhempien välisen väkivallan silminnäkijöiksi. Psykkinen väkivalta on fyysistä väkivaltaa yleisempää. Psykkistä väkivaltaa on vaikea määritellä. Lapset kokevat vanhemmat pelottaviksi, kun he suuttuvat, ovat ironisia tai pitävät pitkiä saarnoja ja nimittelevät. (Kraav & Lahikainen 2000, 91–117.)

Perheessä turvattomuuden tunnetta lisää myös vanhempien kasvatusroolin muuttuminen. Vanhemmat eivät aina tiedä, miten menetellä lasten kanssa. Erilaisia

kasvatusohjeita tulee useasta suunnasta. Kun vanhemmat tuntevat epävarmuutta oikeasta kasvatustavasta, he siirtävät kasvatusvastuuta ihmisille, joiden kosketus lapsiin on pintapuolisempi ja lyhytaikaisempi. (Kraav & Lahikainen 2000, 91–117.)

Sisättö (2004) on haastatellut Väestöliiton toimitusjohtaja Helena Hiilaa, joka on huolestunut vanhempien kadoksissa olevasta vanhemmuudesta. Hiilan mukaan Suomessa vaikuttaa voimakkaasti itsenäisen lapsuuden ihanne. Lapsien odotetaan pärjäävän yksin aivan liian aikaisin. Kuitenkin lapset ja vielä nuoretkin tarvitsevat vanhempiaan. Hiila on huolestunut vanhempien tärkeysjärjestyksestä ja lapsien paikasta siinä. Voidaankin kysyä menevätkö työ ja harrastukset vanhempien tärkeysjärjestyksessä lasten edelle. (Sisättö 2004.)

Lapset tuntevat aikuisia enemmän turvattomuutta perheen ihmissuhteissa. Lapsen turvattomuuden tunne on yksilöllistä oirehdintaa, joka johtuu perheen ongelmista. Lapsen turvattomuus on siis perheen turvattomuutta. Turvattomuus leviää perheenjäsenten välisten suhteiden kautta jäseneltä toiselle. Turvallisuus ei kuitenkaan jakaannu tasaisesti perheenjäsenten kesken. Lahikaisen ja Kraavin (2000) mukaan perheen turvallisuuden vuoksi saatetaan uhrata joku perheenjäsen syntipukiksi. (Kraav & Lahikainen 2000, 91–117.)

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Laadullinen tutkimus

Olemme valinneet tämän tutkimuksen tutkimusotteeksi laadullisen tutkimuksen, koska pyrimme tutkimuksessamme saamaan syvällistä tietoa lasten maailmankuvasta ja turvallisuuskäsityksistä. Tavoitteenamme ei ole pyrkiä yleistämään, vaan löytää lasten ainutlaatuisia yksilöllisiä käsityksiä turvallisuudesta ja maailmasta.

Laadullisen tutkimuksen ihmiskäsitys perustuu käsitykseen ihmisestä tavoitteellisena olentona. Ihminen nähdään autonomisena subjektina, joka pyrkii itse rakentamaan omaa kuvaa maailmasta. Suuri osa tästä maailmasta on kuitenkin saatu muilta eli yksilön sosiaalinen maailma on paljolti ”itsestään selvä” (Grönfors 1982, 22). Varron (1992) mukaan ihmisen jäsentyneisyys maailmaan perustuu toisaalta symbolijärjestelmille ja toisaalta yksilön omille kokemuksille. Ihminen pyrkii jäsentämään maailman mielessään, suhteuttamaan kokemukset toisiinsa sekä tekemään tarkoituksenmukaisia toimintapäätöksiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa otetaan huomioon kieli ihmisen ajattelun ja ilmaisuuden välineenä. (Ahonen 1994, 121.)

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja hänen maailmansa, joita voidaan tarkastella hänen elämismaailmaanaan. Elämismaailmalla tarkoitetaan yleisintä kokonaisuutta, jossa yksilöä, yhteisöä, sosiaalista vuorovaikutusta ja arvotodellisuutta voidaan tarkastella ainutkertaisina. Elämismaailmassa ihminen antaa tapahtumille merkityksiä, jotka ilmenevät esimerkiksi ihmisen toimintana, päämäärien asettamisena ja suunnitelmina. Nämä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. Tutkimuksemme vastaa kysymyksiin, jotka ovat syntyneet elämismaailmassa. Kvalitatiivinen tutkimusote sopii mielestämme lasten maailmankuvan ja siinä ilmenevien merkitysten tutkimiseen. Myös tutkimustulokset syntyvät elämismaailmassa. Laadullisessa tutkimuksessa sekä tutkija että tutkittava nähdään yksilöinä. Tutkija on osa samaa elämismaailmaa, jota hän tutkii. Laadullisessa tutkimuksessa kontekstilla onkin suuri merkitys. Vaikka tutkija ja tutkittava ovat samasta maailmasta ja heillä on paljon samoja merkityksiä maailmasta, on heillä myös

paljon erilaisia merkityskokonaisuuksia. Tutkijan on tärkeää tiedostaa omat ennakkoletuksensa, jotta hän voi suhtautua avoimesti myös ennalta arvaamattomiin tutkimustuloksiin. Laadulliselle tutkimukselle onkin ominaista, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä ja tutkimuksen toteuttaminen on joustavaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155; Eskola & Suoranta 1998, 20; Varto 1992, 23–27.)

Yksi laadullista tutkimusta luonnehtiva piirre on harkinnanvaraisuus aineiston suhteen. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuksemme perustuu suhteellisen pieneen tapausmäärään, kuuteen lapseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. Aineiston koolla ei ole merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Pyrimme tapauksiemme avulla paitsi kertomaan aineistosta myös rakentamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa on kyse ainutkertaisista tapauksista, pyritään teorianmuodostuksessa johtamaan myös käsitteellisiä yleistyksiä, jotka esiintyvät aina uudelleen uusissa yhteyksissä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155; Eskola & Suoranta 1998, 60–62; Varto 1992, 101–102.)

Emme pyri tutkimuksessamme tekemään yleistyksiä tai löytämään yhtä ainoata totuutta, sillä jokainen tutkittava luo oman subjektiivisen totuutensa. Tarkastelemme tutkimuskohdettamme, lapsia subjektiivisesti. Pyrimme tutkimuksen raportoinnissa teorian ja empirian vuoropuheluun.

5.1.1 Tapaustutkimus

Laadullisen tutkimuksen pohjalta ei ole tarkoitus tehdä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä, joten lähes kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia. Laadullisessa tutkimuksessa analysoitava aineisto muodostaa kokonaisuuden, jota kutsutaan tapaukseksi. (Eskola & Suoranta 1998, 66.)

Sanaa tapaus voidaan käyttää kuvaamaan ihmistä, ihmisjoukkoa, yhteisöä, laitosta, jotakin tapahtumaa tai laajempaa ilmiötä. Tutkimuksemme kohteena on kuusi tapausta eli lasta. Tapaustutkimuksen lähtökohtana ovat yksilö ja hänen ainutlaatuiset tulkintansa

ympäröivästä maailmasta. Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat lasten muodostamat subjektiiviset merkitykset maailmasta, jossa he elävät. (Syrjälä & Numminen 1988, 5-14; Syrjälä 1994, 10–13.)

Tapaustutkimuksessa todellisuutta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti eri näkökulmista, eri tieteiden teorioita yhdistäen. Tapaustutkimus on joustavaa eli opportunistista, sillä tutkija etsii tietoja sieltä mistä niitä on mahdollista saada. Tutkimuksen toteutus ja tavoitteet voivat muuttua tutkimuksen edetessä. Ilmiöitä tutkitaan luonnollisessa ympäristössään strukturoimattomin tutkimusmenetelmin, sillä tutkijat ovat kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Tärkeä osa tapaustutkimusta on vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavan välillä. Tutkittavaa ei nähdä objektina, vaan tutkimukseen osallistuvana subjektina. Myös tutkija nähdään subjektina, mutta hänen ennakko-oletuksensa eivät saisi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkijan tulee tiedostaa lähtökohtalettamuksensa ja sitoumuksensa sekä tuoda ne julki tutkimuksen raportissa. Tapaustutkimus on arvosidonnaista, sillä tutkijan persoonallisuuden kautta hänen arvomaailmansa on yhteydessä tutkittavan ilmiön tulkintaan. Olennaista on, että tutkija tiedostaa nämä arvot ja tuo ne esiin. Tapaustutkimus edellyttää tutkijan ja tutkittavan välistä luottamusta. Sopimalla tutkimuksen suorittamisen säännöistä tutkimuskohteen kanssa voidaan luottamusta parantaa. (Syrjälä & Numminen 1988, 5-14; Syrjälä 1994, 13–14.)

Tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa. Tutkimuksessa tarkastellaan kuitenkin ilmiötä kokonaisuutena, johon vaikuttaa menneisyys, nykyisyys ja tuleva. Tutkittava tapaus ei ole otos jostain suuremmasta tapausten joukosta, johon tuloksia voitaisiin yleistää. Tutkittavien tapausten perusteella on kuitenkin mahdollista tutkia teoreettisten oletusten paikkansapitävyyttä ja näin laajentaa tai yleistää teorioita tutkittaviin tapauksiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 12–13; Syrjälä 1994, 11–12.)

5.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografinen tutkimus näkee ihmisen tietoisena olentona, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija ei tarkkaile tutkittavaa pelkästään ulkoisesti, vaan pyrkii vuorovaikutuksen kautta lähestymään tutkittavan tietoisuutta. (Ahonen 1994, 121–122.)

Tutkimuskohde on tutkijalle ilmiö. Fenomenografisen tutkimuksen perustana toimii aina tietty käsitys ilmiöistä ja ihmisen ajattelun suhteesta näihin ilmiöihin. Fenomenografisessa tutkimuksessa muodostetaan koetuista ilmiöistä käsityksiä, joita tutkitaan empiirisesti. Tutkijaa kiinnostaa sisällöllisesti eli laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympäröivää maailmaa. Fenomenografia tarkoittaa sananmukaisesti ilmiöiden kuvaamista eli käsitysten tutkimista. Ihmisen käsitykset jostain ilmiöstä tai käsitteestä muuttuvat jopa useaan kertaan lyhyessäkin ajassa. Käsitys on kuitenkin ihmisen itselleen tietyn perustein rakentama kuva jostain asiasta. Käsityksen avulla ihminen jäsentää uutta informaatiota ja vanhat käsitykset voivat muuttua. Myös ihmisen suhde ympäröivään maailmaan muuttuu tämän tietorakenteiden jäsentymisen kautta. Fenomenografisessa tutkimuksessa käsityksiä ei aseteta paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden, vaan niiden sisältö on sitäkin tärkeämpää. Laadullisesti erilaisia käsityksiä pyritään kuvaamaan niiden omista lähtökohdistaan ja niiden omaa logiikkaa noudattaen. (Ahonen 1994, 116–119; Varto 1992, 85.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa vältetään laadullisten tutkimuskohteiden muuttumista määrällisiksi. Tutkija pyrkii irtaantumaan ennako-oletuksistaan ja katselemaan tutkittavaa avoimesti. Tutkimus lähtee yksittäisten ilmiöiden havainnoimisesta ja kuvaamisesta. Tämän jälkeen on mahdollista tarkastella onko tutkittavassa yleistettäviä piirteitä. (Varto 1992, 86–87.)

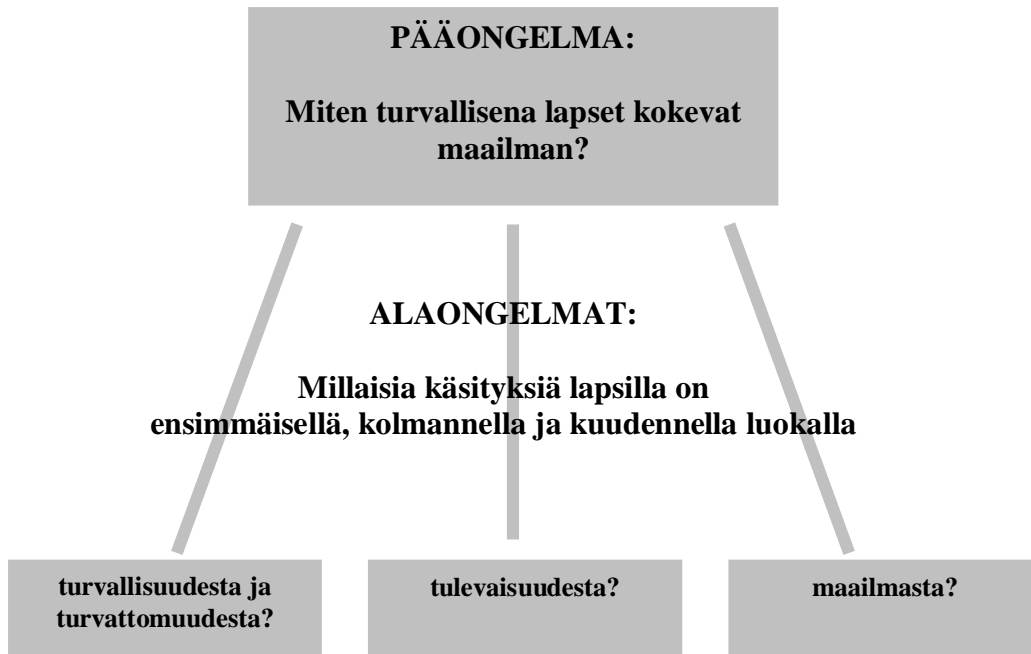
5.3 Teemahaastattelu

Keskitymme seuraavassa teemahaastatteluun, jota olemme käyttäneet aineistonhankintametodina tutkimuksessamme. Valitsimme tiedonhankintakeinoksi haastattelun, koska halusimme syvempää tietoa lasten ajatuksista ja käsityksistä. Keskustelunomaisessa vuorovaikutustilanteessa haastateltava voi luontevasti ja vapaasti reagoimalla vaikuttaa käsiteltävien asioiden kulkuun.

Haastattelu määritellään yksinkertaisimmillaan keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Haastatteluun kuten keskusteluun yleensä sisältyy kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio. Haastattelussa välittyvät ajatusten lisäksi asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen. Haastattelu eroaa kuitenkin keskustelusta olennaisesti, sillä se on päämäärätietoista toimintaa, ennalta suunniteltua ja se tähtää informaation keräämiseen. Tutkimushaastattelu on tieteellinen metodi, johon kuuluu haastattelurungon laatiminen, haastattelemine, tulosten rekisteröinti ja vastausten analysointi. Haastattelun lajeja ovat strukturoidut lomakehaastattelut, puolistrukturoidut teemahaastattelut ja avoimet haastattelut. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 1982, 24–38.)

Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopii Hirsjärven (1982, 35) mukaan tilanteisiin, joissa tutkimuksen kohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja, kun muistamattomuus saattaisi tuottaa virheellisiä vastauksia tai kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät ole tottuneet keskustelemaan päivittäin (esimerkiksi arvostukset, aikomukset, ihanteet). Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, sillä kysymykset eivät ole tarkassa muodossa ja järjestyksessä, vaikka haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovatkin tarkkaan tiedossa. Teemat luovat jokaiseen haastatteluun konkreettisen kehikon ja ohjaavat näin haastatteluja samoihin asioihin. Teemat luovat haastatteluaineistoon järjestystä, jolloin sitä on helpompi tutkia. (Eskola & Suoranta 1998, 88; Hirsjärvi 1982, 35–36.)

6 TUTKIMUSONGELMAT



KUVIO 1. Tutkimuksen ongelmat

Tutkimuksemme pääongelma on kuvailla miten turvallisena eri-ikäiset lapset kokevat maailman. Olemme jakaneet lasten käsitysten tutkimisen kolmeen teemaan; turvallisuuteen ja turvattomuuteen, tulevaisuuteen sekä maailmankuvaan. Pyrimme selvittämään missä lapset kokevat olonsa turvalliseksi ja missä heillä on hyvä olla. Toisaalta pyrimme selvittämään missä lapsi tuntee olonsa turvattomaksi, mitä hän pelkää ja mitkä ovat hänen selviytymiskeinonsa. Toinen alaongelma liittyy tulevaisuuteen; luottavatko lapset tulevaisuuteen ja millaisena he näkevät sen. Tulevaisuuden näkökulmasta pyrimme selvittämään lapsen maailmankuvan jatkuvuutta ja laajuutta, tulevaisuuteen suuntautumista ja pelkoja tai toiveita tulevaisuuden suhteen. Haluamme selvittää, miten lapset käsittävät tiedotusvälineiden välittämän kuvan maailmasta ja miten he selviävät tämän tiedon kanssa. Pyrimme lisäksi selvittämään miten Internet ja tietokoneen käyttö vaikuttaa lapsen maailmankuvan muodostumiseen.

7 TUTKIMUKSEN KULKU JA AINEISTON HANKINTA

7.1 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteeksi olemme valinneet peruskoulun ensimmäisen, kolmannen ja kuudennen luokan oppilaat. Pohjaamme tutkimuskohteen valinnan kehityspsykologisiin vaiheisiin siten, että olemme valinneet haastateltaviksi henkilöiksi Piaget'n teorian mukaan teoreettisesti eri vaiheissa olevia lapsia. Samalla tutkimuksemme ikäjakauma kattaa koko ala-asteen kolmen luokka-asteen kautta. Pyrimme näin tarkastelemaan laaja-alaisesti lasten maailmankuvaa ja käsityksiä turvallisuudesta.

Valitsimme tutkimustamme varten kolme luokanopettajaa Hämeenlinnan Normaalikoululta, joihin otimme yhteyttä ja pyysimme mukaan tutkimukseemme. Saimme näiltä opettajilta luvan tutkimuksemme toteuttamiseen heidän luokissaan. Sovimme päivämääristä, jolloin toteuttaisimme alkukartoituksen ja haastattelut. Alkukartoitusta varten pyysimme luokanopettajia varaamaan kokonaisen oppitunnin ja haastatteluja varten pyysimme varaamaan yhden sellaisen oppitunnin, jolta kaksi oppilasta voisi yksi kerrallaan olla poissa. Lisäksi pyysimme opettajia pohtimaan alustavasti, ketkä kaksi oppilasta olisi heidän mielestään otollisia haastateltaviksi.

7.2 Alkukartoitukset, ensimmäinen vaihe

Toteutimme tutkimuksemme ensimmäisen vaiheen eli alkukartoitukset Hämeenlinnan Normaalikoululla ensimmäisessä, kolmannessa ja kuudennessa luokassa kahden päivän aikana. Laadimme alkukartoituksen tekemistä varten ohjeet, vaikka suoritimmekin alkukartoituksen itse. Nämä ohjeet ovat liitteessä 1.

Teimme alkukartoituksen Hämeenlinnan Normaalikoulun ensimmäisessä luokassa 27.4.2005 klo 11–12. Oppilaat olivat juuri tulleet ruokailusta ja sitä ennen heillä oli ollut liikuntaa. Etenimme alkukartoituksen toteuttamisessa laatimiemme ohjeiden mukaan. Ensimmäisessä alkukartoituksessa jouduimme kuitenkin tarkentamaan ohjeitamme pariin otteeseen. Kerroimme oppilaille, että tärkeintä olivat asiat ja

ajatukset, joita tuotettiin, ei niinkään piirrosten laatu. Alkukartoitustilanne oli rauhallinen ja oppilaat jaksoivat keskittyä tehtävien tekemiseen. Alkukartoituksen jälkeen keskustelimme luokanopettajan kanssa ja hän neuvoi meitä haastateltavien valinnassa.

Teimme toisen alkukartoituksen Hämeenlinnan Normaalikoulun kolmannessa luokassa 28.4.2005 klo 8-9. Alkukartoitus oli siis päivän ensimmäisellä tunnilla. Etenimme alkukartoituksen toteuttamisessa laatimiemme ohjeiden mukaan, mutta lisäsimme ohjeeksi sen, että voidaan kirjoittaa/piirtää myös kuvitelluista pelkotilanteista. Tämän selvennyksen teimme sen takia, että neljä oppilasta totesi toisen kysymyksen kohdalla, ettei mikään pelota heitä. Yksi oppilaista totesi, ettei mikään paikka ole hänelle turvallinen. Tutkijan yrittäessä neuvoa häntä tehtävässä hän totesi, ettei keksi myöskään mitään iloisia tai onnellisia tilanteita elämässään. Alkukartoituksen jälkeen keskustelimme luokanopettajan kanssa ja hän pyysi saada kopion tämän oppilaan vastauslomakkeesta. Opettaja myös kertoi meille jotain taustatietoja oppilaista ja neuvoi haastateltavien valinnassa.

Kolmas alkukartoitus toteutettiin Hämeenlinnan Normaalikoulun kuudennessa luokassa 28.4.2005 klo 9-10. Tässä alkukartoituksessa luokanopettaja ei ollut paikalla ja luokan ilmapiiri oli levoton. Etenimme laatimiemme ohjeiden mukaan. Oppilaat kyselivät avoimesti ja puhuivat paljon keskenään, mikä vaikeutti alkukartoituksen toteuttamista. Osalla oppilaista oli välinpitämätön asenne tutkimusta kohtaan ja neljä oppilasta ei halunnut kirjoittaa omaa nimeään lomakkeeseen. Oppilaat eivät myöskään halunneet, että heidän oma opettajansa näkisi vastauslomakkeet, joten annoimme mahdollisuuden kirjoittaa lomakkeeseen, jos oppilas ei halunnut opettajan näkevän vastausta. Oppilaat myös peittelivät vastauksiaan, kun tutkijat kysivät tarkentavia kysymyksiä ja katselivat piirroksia. Lopputunnista yleisradiosta tuli rehtorin tiedotus, joka kesti noin 3 minuuttia. Tämä katkaisi ja häiritsi hieman keskittymistä. Tunnin lopussa yksi oppilaista tuli luokkaan (oli ollut tunnin poissa) ja halusi antaa vastauksen kysymyksiimme suullisesti. Kirjasimme hänen vastauksensa ylös. Alkukartoituksen jälkeen keskustelimme luokanopettajan kanssa ja hän antoi meille neuvoja haastateltavien valintaan.

7.3 Haastateltavien valinta

Valitsimme kaiken kaikkiaan kuusi oppilasta haastateltaviksi, kultakin luokka-asteelta tytön ja pojan. Haastateltavien valinnassa käytimme apuna alkukartoituslomakkeita ja oppilaiden oman opettajan neuvoja. Tavoitteenamme oli saada haastateltaviksi oppilaita, joilla olisi jotain sanottavaa ja jotka luultavasti olisivat halukkaita haastatteluun. Emme tietoisesti valinneet haastateltaviksi oppilaita, joilla oli tapahtunut jotain ikävää tai surullista viime aikoina tai joille itselleen haastattelu olisi ollut erityisen vaikeaa. Valitsimme jokaiselta luokka-asteelta lisäksi kaksi varahenkilöä siltä varalta, että joku haastateltavista olisi haastattelupäivänä ollut poissa koulusta. Lopullinen haastateltavien valinta osui siis haastattelupäivän aamuun. Yksi oppilaista olikin poissa koulusta haastattelupäivänä, mutta hänen varahenkilönsä suostui haastatteluun. Kuuden haastatellun oppilaan tarkemmat esittelyt ovat liitteessä 9.

7.4 Haastattelujen suorittaminen

Toteutimme haastattelut yhden päivän aikana kolmella peräkkäisellä oppitunnilla. Suoritimme haastattelut maanantaina 2.5.2005 klo. 9-12. Olimme sopineet haastattelupäivistä ja ajankohdista luokkien opettajien kanssa etukäteen sähköpostin välityksellä. Haastateltavat oppilaat saivat tiedon haastatteluista juuri ennen haastattelua. Muille luokan oppilaille haastatteluista ei kerrottu. Haimme oppilaan kerrallaan omasta luokasta koulun pienryhmätilaan (matikkakeskus, opettajan työhuone) ja kerroimme aluksi ketä olemme, mitä tutkimme ja millaisia kysymyksiä tulemme esittämään.

Pyysimme luvan haastattelun tekemiseen ja nauhoittamiseen. Nauhoitimme haastattelut C-kasetille myöhempää analysointia varten. Korostimme haastattelun luottamuksellisuutta. Halusimme kuulla lapsen omin sanoin hänen ajatuksensa ja pyrimme välttämään ennakkoluulojen vaikutusta haastattelutuloksiin. Haastattelun alussa saatoimme keskustella verryttelyksi hetken muista asioista.

Toinen tutkijoista, Minna toimi päähaastattelijana kaikissa haastatteluissa ja Tarja havainnoi tilannetta ja teki muistiinpanoja asioista, jotka eivät kuuluneet nauhalla. Pyrimme tällä tavalla pitämään kaikki haastattelutilanteet samankaltaisina. Näin toinen tutkijoista oli kokoajan vastuussa haastattelutilanteen etenemisestä ja toinen tilanteen tarkkailemisesta. Pyrimme myös tällä valinnalla välttämään päällekkäin puhumista, joka olisi vaikeuttanut aineiston litterointia.

Jokaiseen haastatteluun oli varattu aikaa noin 20 minuuttia. Näin saimme haastateltua kunkin luokka-asteen oppilaat saman oppitunnin aikana. Muutama haastattelu jäi kuitenkin lyhyemmäksi, noin 10 minuuttia kestäneeksi ja muutama vastaavasti venyi pidemmäksi, noin puolitunnin mittaiseksi. Halusimme haastattelutilanteiden olevan mahdollisimman rauhallisia ja häiriöttömiä, joten varasimme haastatteluja varten erillisen pienryhmätilan. Haastattelujen aikana häiriöitä ei ilmennyt laisinkaan. Myös nauhurit toimivat täysin moitteettomasti.

Haastattelun aluksi selvitimme taustatietoja, jotta saimme selville miten laaja maailmankuva ja elinympäristö lapsella on. Aloitimme läheisistä ihmisistä, paikoista ja asioista. Kysyimme onko lapsi matkustellut tai onko hänellä tuttuja, sukulaisia tai ystäviä muista kulttuureista. Teemahaastattelun runko on liitteessä 8.

Kysymykset 1-2 käsittelivät turvallisuutta/turvattomuutta ja kysymykset 3-5 maailmankuvaa. Kuitenkin kaikissa kysymyksissä pohjalla vaikutti ydinkysymyksemme; kuinka turvallisena lapset kokevat maailman. Tarkoituksena oli siis tarkastella lasten maailmankuvaa turvallisuuden näkökulmasta.

Ensimmäisten kysymysten avulla selvitimme missä lapsi kokee olonsa turvallisiksi. Näin saimme avattua haastattelun positiivisilla asioilla. Apuna keskustelussa käytimme joidenkin lasten kohdalla myös oppilaan alkukartoituksessa piirtämiä kuvia. Sitten siirryimme selvittämään missä lapsi tuntee olonsa turvattomaksi. Tässä yhteydessä kysyimme myös lapsen selviytymiskeinoista. Myös tässä yhteydessä käytimme joidenkin haastateltavien kohdalla alkukartoituksen piirroksia apuna. Kolmas kysymysryhmämme liittyi tulevaisuuteen; luottavatko lapset tulevaisuuteen ja millaisena he näkevät sen. Näiden kysymysten avulla selvitimme lapsen maailmankuvan jatkuvuutta ja laajuutta, tulevaisuuteen suuntautumista ja

pelkoja/toiveita tulevaisuuden suhteen. Neljännen kysymysryhmän avulla pyrimme selvittämään tiedostusvälineiden vaikutusta lasten maailmankuvaan. Halusimme selvittää miten lapset käsittävät tiedotusvälineiden välittämän kuvan maailmasta ja miten he selviävät tämän kuvan/tiedon kanssa. Viimeiset kysymykset jatkoivat tavallaan edellisiä kysymyksiä, keskittyen nyt tietokoneen ja internetin vaikutuksiin. Halusimme selvittää miten internetin/tietokoneen käyttö vaikuttaa maailmankuvan muodostumiseen ja laajuuteen.

Lopuksi annoimme haastateltaville vielä mahdollisuuden täydentää vastauksiaan tai kysyä tutkijoilta mieltään askarruttavia asioita tutkimuksesta.

7.5 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi

Aloitimme tutkimusaineiston käsittelyn purkamalla nauhoitetut haastattelut. Litteroimme haastattelut kirjoittamalla sanasta sanaan kaiken haastatteluissa puhutun asian muuttumattomana. Pyrimme näin säilyttämään aineiston alkuperäisessä muodossaan analysointia varten. Alkukartoituslomakkeet säilytimme, mutta niiden tarkoitus oli palvella haastateltavien valinnassa emmekä ole sen vuoksi analysoineet niitä. Kaikkien haastattelemiemme (6) lasten alkukartoituslomakkeet löytyvät liitteistä 2-7. Käytimme niissä olleita piirroksia keskustelun virittäjinä.

Aineiston koodaus alkoi jo haastattelujen litterointivaiheessa tutkijan mielessä alitajuisena aineiston järjestämisenä. Varsinainen koodaus alkoi tutkijoiden lukiessa tutkimusaineistoa. Molemmat tutkijat lukivat aineistoa useaan kertaan itsenäisesti tehden samalla muistiinpanoja omien huomioiden pohjalta. Tutkimustehtävämme ja temahaastattelurunko vaikuttivat aineiston jäsentelyyn. Tämän jälkeen keskustelimme yhdessä keskeisistä esiin nousseista teema-alueista. Järjestimme tutkimusaineiston kuuteen teema-alueeseen, joita olivat turvallisuus, turvattomuus, tulevaisuus, tiedotusvälineet ja maailmankuva, tietokone/Internet ja maailmankuva sekä maailmankuvaan vaikuttavat muut tekijät (sisältää taustatiedot). Kokosimme jokaisen haastateltavan vastaukset teemoittain suurelle seinäpaperille. Näin saatoimme tarkastella tutkimusaineistoa kokonaisuutena. Jokaisen teeman sisältä löysimme eroja ja

yhtäläisyyksiä haastateltavien vastauksissa. Poimimme jokaisesta teema-alueesta muuttujia, jotka luokittelimme.

Tutkimustulosten esittelyssä tuomme lukijan nähtäväksi kaikki ne lainaukset, joista tulkinnat on tehty. Näin lukija voi itse arvioida, ovatko tulkintamme päteviä ja oikeutettuja.

8 TUTKIMUSTULOKSET

Tulosten esittelyssä haastattelijan puheenvuorot on merkitty lihavoidulla tekstillä. Toisen tutkijan täydentävät kysymykset ja kommentit on merkitty lihavoidulla ja alleviivatulla tekstillä. Lasten vastausten alussa on käytetty heidän peitenimensä alkukirjainta. Haastateltavien vastauksissa ei ollut yli kymmenen sekunnin kestäviä (mietintä)tauvoja, joten olemme jättäneet tauot merkitsemättä. Olemme myös jättäneet joitakin toistoja ja turhia pikkusanoja suorista lainauksista pois luettavuuden parantamiseksi. Tällaisia pikkusanoja olivat esimerkiksi haastattelijoiden myöntelyt. Haastateltavien nimet ja vastauksissa ilmenneet muut nimet on muutettu. Kaikkien haastateltujen esittelyt ovat liitteessä 9. Olemme lisäksi kirjoittaneet jokaisen lainauksen alapuolelle millä luokka-asteella kyseinen lapsi oli.

8.1 Maailmankuva

8.1.1 Läheiset ihmissuhteet

Äiti. Kysyttäessä, ketkä ihmiset ovat läsnä lapsen elämässä päivittäin, kaikki haastateltavat mainitsivat perheenjäsenet, joista viisi (5/6) lasta piti läheisimpänä äitiä. Muita vastauksissa esiintyneitä perheenjäseniä olivat isä, sisarukset ja vanhemman (isän/äidin) uusi puoliso. Kolmen lapsen (3/6) vastauksista kävi ilmi, että lapsen vanhemmat olivat eronneet. Näistä kahdella (2/6) lapsella toinen vanhempi ei ollut joka päivä läsnä hänen elämässään.

Ketkä ihmiset on sellasia, jotka on joka päivä sun elämässä läsnä? P: Mitä se tarkoittaa? Eli joka päivä sä oot niitten ihmisten kanssa. Niin, ketä on sellasia? P: No, iskä, Satu Kukas se on? P: No, se on mun iskän tyttökaveri. Joo. P: Ja, sitten Jennin kaa elikä pikkusiskoni.
(1. luokan poika)

Kuka on kaikista läheisin sinulle? P: Mitä se tarkoittaa? Et sinusta tuntuu, että se on kaikista läheisin ihminen minulle. P: Iskä ja äiti.
(1. luokan poika)

Ketkä on sellaisia ihmisiä, jotka on joka päivä läsnä sun elämässä? M: Tää iskä on ja äiti on ja Eero on ja... Onko Eero joku sun.. M: Se on mun pikkuveli.

(3. luokan poika)

Muita henkilöitä, jotka olivat lasten elämässä joka päivä läsnä olivat lapsen kaverit. Vaikka kaverit eivät ole perheenjäseniä tai kaikista läheisimpiä ihmisiä, kaverit ovat kuitenkin joka päivä läsnä lapsen elämässä ja vaikuttavat näin maailmankuvan rakentumiseen. Kuudennen luokan tyttö aloittikin vastauksensa luettelemalla ystäviään, tämän jälkeen hän mainitsi luokanopettajansa ja vasta tämän jälkeen perheenjäsenensä..

No, ketkä ihmiset on joka päivä sun elämässä läsnä? E: Virpi, mun kaveri ja sitten Hanna, Tiina ja Netta, ne on mun parhaimmat kaverit. Ja sitten kans joitakin toisiakin. Ja sitten Jarmo, kun se on meidän ope, äiti, isä ja sisko. Onko sulla pikku- vai isosisko? E: Isosisko.

(6. luokan tyttö)

Koti. Läheiset ihmissuhteet liittyivät myös niihin paikkoihin, jotka olivat joka päivä läsnä lapsen elämässä. Tällaisia paikkoja olivat koti, oma huone, koulu ja lähiympäristö. Lasten vastauksissa tuli ilmi myös sukulaisten kodit (toinen vanhempi, isovanhemmat, serkut), mökki, kavereiden kodit sekä harrastuksiin liittyvät paikat, mutta nämä paikat eivät olleet joka päivä läsnä lapsen elämässä ja ne koettiin kaukaisemmiksi. Kuitenkin tällaisetkin paikat vaikuttavat lapsen maailmankuvan rakentumiseen.

8.1.2 Tiedotusvälineet

Siis media? Tiedotusvälineiden kautta lapset saivat tietoa maailmasta, siitä mitä on tapahtunut tai tulee tapahtumaan, niin kotimaassa kuin ulkomaillakin. Lapsia kiinnostivat lähinnä asiat, jotka koskivat heidän elämäänsä, kuten uutiset lapsista tai televisio-ohjelmat ja sää. Myös ihmeelliset ja asiat kiinnostivat ja jäivät lapsen mieleen.

Sitten voitais jutella noista tiedotusvälineistä. Tiedät sä mitään tiedotusvälineitä? P: En. No, ne on esimerkiksi telkkari tai sanomalehdet tai radio. Minkälaisia tietoja niistä saa maailmalta? P: No, kerran mä oon saanut sellasen tiedon, mikä oli tekstiteeveestä ja sitten mä katoin siitä sellasta ohjelmaakin, kato ku, semmonen puuteline oli kaatunut lapsen päälle. Oho. Luit sä sen jutun sieltä? P: Joo-o. Lapsi on kuollu. No, voihan. P: Niin, semmonen joku tätä leveempi (näyttää) puuteline ja yks

*lapsi jäi alle, onneks. Niin, ettei useempi? P: Niin. Päiväkodin pihalla. Mitäs muita tietoja sieltä saattaa saada? P: Jotakin ihmeellisiä. Arvaa, kerran mä katoin semmosta ohjelmaa, et yhdellä, eiku tää oliki lehestä kai, että yhdellä lapsella oli tossa (näyttää päätä?) pää ja vartalo, eikä mitään muuta. Muistatko missä lehdessä se oli? P: En.
(1. luokan poika)*

Hyviä uutisia lasten mielestä olivat viime aikoina olleet esimerkiksi Englannin prinssin häät ja rauhansopimukset.

No, minkälaisia hyviä uutisia sä oot kuullu tai nähny tiedotusvälineissä viime aikoina?

V: Viime aikoina. Sellaisia Euroopan kannalta hyviä asioita... Toi on kai sellanen, et Kiina ja Japani yrittää hioa sitä uutta rauhaa siihen välille ja sitten se, ku Vietnamin veteraanit tai kun Vietnamin sodasta kului 30 vuotta tai ne kun tulee sinne toisiaan tervehtimään, et hyvä sota, hyvä sota, hyvin meni. Selvisit hengissä.

(6. luokan poika)

Huonoja uutisia vastaavasti olivat katastrofit, hyökyaallot, turmat, sodat ja koulun lakkauttamiset. Huomattavaa oli, että hyviä uutisia oli vaikeampi muistaa kuin huonoja uutisia. Lapset eivät myöskään välttämättä edes huomioineet hyviä uutisia samalla tavalla kuin huonoja uutisia. Kuudennen luokan poika tuo vastauksessaan ilmi kuinka uutiset rakentuvat huonoista uutisista ja hyvät uutiset ovat aina uutisten lopussa ikään kuin kevennyksenä. Hän ei erittele mitä huonoja uutisia on nähnyt viime aikoina, vaan toteaa ainoastaan, että ainahan niitä huonoja uutisia on.

Mitäs huonoja uutisia on ollut viime aikoina?

V: Ainahan niitä on. Aina se on sillai, et on huonot jutut ja sit aina loppukevennys, että tää meni hyvin. Ainahan niitä turmia tapahtuu ja kaikkee. Ei oo sellasta uutista tai ei ainakaan minun mielestä ei ole, jos olis jotain huonoo. Ainahan niistä löytyy hyvä ja huono puoli ja sit on se höppäpuoli, kevennys.

(6.luokan poika)

Pieni ja välillä iso. Tiedotusvälineiden välittämä kuva maailmasta vaihteli eivätkä kaikki osanneet vastata tähän kysymykseen olleenkaan. Maailma koettiin toisaalta pieneksi, rauhalliseksi toisaalta isoksi, meluisaksi.

*T: No, välillä rauhallisena ja välillä semmosena meluisana. **Milloin se (maailma) tuntuu rauhalliselta?** T: No, vaikka sillon kun on yö ja tälleen, ni on rauhallista. Ni, ei ainakaan hirveesti meluta.
(1. luokan tyttö)*

Kuudennen luokan tyttö on huomannut, että vaikka joissakin paikoissa maailmalla on paha olla, silti näissäkin paikoissa ihmiset jaksavat elää. Hänen näkemyksensä maailmasta on jo paljon laajempi kuin edellisessä ensimmäisen luokan tytön vastauksessa.

*E: No, joissain paikoissa voi olla vähän paha olla, mutta silti siellä on aina hyvä olla. Siis niillä on aina mukavaa tai ainakin tuntuu siltä. Tai ne niin ku jaksaa elää, vaikka siellä oiskin kaikkee nälänhätää ja tuollaista.
(6. luokan tyttö)*

Välillä luotan, välillä en. Haastattelemamme lapset luottivat joihinkin uutisiin, mutta eivät kaikkiin. Lapset käyttivät omaa päättelyään ja luottivat omaan arvostelukykyynsä. Ensimmäisen luokan oppilas totesi hyvin suoraan, että tietenkin hänen täytyy luottaa uutiseen, jos poliisikin on ollut todistamassa. Jos uutinen tulee siis vakuuttavasta lähteestä, siihen luotetaan. Toisaalta jos uutislähde (esimerkiksi säätiedotus) on pettänyt lapsen luottamuksen, siihen ei enää luoteta. Haluamme tuoda kaikkien haastattemiemme lasten näkemyksen tiedotusvälineiden luotettavuudesta esille. Vastaukset vastaavat mielestämme ikätason mukaista ajattelua.

Luotatko sä niihin uutisiin, jota siellä on?

*P: No, kyllähän mun pitää luottaa, ku poliisikin oli todistamassa.
(1. luokan poika)*

No, kun sä kuulet jotain uutisia tai katot telkkarista, ni luotatko sä niihin.

Onko ne sun mielestä totta? *T: En mä aina luota, mut välillä. **Milloin sä et luota? Osaatko sanoa?** T: öö, no, jos musta tuntuu ne siltä, semmoselta, et semmosta ei voi tapahtua tai mut voishan tapahtua kaikennäköistä, mutta jos ne ei mun mielestä ei oo totta. **Tuleeko sulla joku esimerkki mieleen?***

T: Ei tuu.

(1. luokan tyttö)

No, luotatko sinä näihin uutisiin joita kuulet tai näet? *M: Välillä. **Onko ne***

sun mielestä totta? *M: Useimmat, useimmat on totta. Ja joskus on aina ihan sellaista, joka ei ookaan totta. **Mikä vois olla sellaista, joka ei oo totta?** M: Joku, että on alieneja tuolla ja tollasta.*

(3. luokan poika)

No, luotatko sinä niihin uutisiin mitä sinä sieltä kuulet tai näet? S: Joo, joihinkin. Mitkä on sellaisia mihin sä et välttämättä luota? S: No, en mä tiedä.

(3. luokan tyttö)

No, luotatko sinä niihin uutisiin mitä sinä tiedotusvälineistä kuulet tai näet? E: no, jos vaikka jossain seiskalehdessä lukee joitain juttuja niin en mä niitä usko. Kyllä mä jotain voin uskoo, mutta jotain ihan outoja...

(6. luokan tyttö)

Luotatko sinä uutisiin?

V: No, uutisiin kyllä luotan. Sitten on se säätiedotus, siihen mä en luota.

(naurua) Yhtenäkin sunnuntakin paisto koko päivän aurinko, et ei voi olla totta, et mä en kattele.

(6. luokan poika)

Lapsikin ymmärtää, että mitä siellä selitetään. Lapset katsoivat uutisia välillä yksin välillä toisten (perheen jäsenet, kaverit) kanssa. Ensimmäisen luokan tyttö ja poika reagoivat ihmeellisiin uutisiin konkreettisella tavalla, menemällä piiloon, poistumalla television äärestä tai kysymällä aikuiselta. Kolmannen luokan tyttö kertoi katsovansa aina uutisia yksin kysymättä koskaan aikuiselta ihmeellisistä asioista.

Katotko sä uutisia yksin vai onko sulla joku? P: Aikuisten tai välillä yksin. Mitäs sä sitten teet, kun siellä on jotain ihmeellistä tai pelottavaa? P: No, meen johonkin.. sohvan alle tai sohvan taakse. Tai sitten menen tekemään jotakin muuta. Muuta en muista. Entä, jos siinä on joku aikuinen sun kanssa, niin mitä sä silloin teet? P: Oon ihan ollakseni.

(1.luokan poika)

Katot sä uutisia yksin vai jonkun toisen kanssa? T: No, äidin taikka Peten. Katotko koskaan yksin? T: Oon mä joskus kattonu yksin. Mitäs sä silloin teet, jos siellä uutisissa on jotain oikein paha tai jotain sellaista, et sä et ymmärrä välttämättä? T: Ehkä kysyn äiditä, että mitä toi tarkoittaa ja tolleen.

(1.luokan tyttö)

Seuraatko sinä uutisia yleensä yksin vai yhdessä jonkun toisen kanssa? S: Yksin. Mitäs sitten jos siellä on jotain pelottavaa tai ihmeellistä, niin mitä sä silloin teet? S: No, katon sitä. Kysytkö sä keltään aikuiselta tai ystävältä, että mitä tässä tapahtuu? S: En. Entä jos siellä jotain iloista tapahtuu, niin mitä sä silloin teet? S: No mä katon vieläkin sitä.

(3.luokan tyttö)

Uutisissa ei kuudennen luokan oppilaiden mielestä ollut paljon ihmeellisyyksiä. He kokivat ymmärtävänsä suurimman osan uutisista, mutta tarpeen mukaan uutisista voitiin keskustella esimerkiksi ystävien kanssa.

*Seuraatko sä uutisia yksin vai jonkun toisen kanssa? V: Se vähän riippuu, et jos mä aukasen telkkarin ja ei tule mitään ja jos sielt tulee uutiset, ni kyl mä ne katon. Ja kun iskä kattoo ja mä tulen joskus siihen kattoo, jos mulla ei ole muuta tekemistä. Se on sellaista vapaavalintaista aikaa. **Mitä sä teet, jos sinä et ymmärrä sieltä jotakin tai on jotakin pelottavaa tai ihmeellistä siellä?** V: Ymmärrä? Mä en oo pitkään aikaan tuntunut sillai, et mä en ymmärrä joitain, mitä siellä puhutaan. Nykyään ne puhuu niin selvistä asioista, et lapsikin ymmärtää, että mitä siellä selitetään. Paitsi toi on toi politiikka, siit mä en ymmärrä hölkäsen pöläystäkään. Joskus mieltii, et mistähän noi puhuu, ku ne ymmärtää ja mä en ymmärrä ja moni muukaan ei ymmärrä, et miten ne osaa sen. Ne puhuu kaikkea demokratia plä plä plää ja demarit plä plä plää, valtuusto päätettiin sitä ja päätettiin tätä pla plaa. Mä on sillee, et tää on taas tällasta.*

(6.luokan poika)

*Katotko sä uutisia yleensä yksin vai jonkun toisen kanssa? E: No, riippuu tilanteesta, että onko omat vanhemmat kotona tai sisko, et jos ei oo niin mä katon yksin ja jos on niin sitten mä kattelen niiden kans. **Mitä jos siellä on jotain ihmeellistä tai sellaista, jota et ymmärrä, tai jotain pelottavaa tapahtuu siellä, niin mitä sä silloin teet?** E: En mä yleensä tee mitään. Mä oon vaan silleen ”mitä?”. (naurahdus) Silmä suurena. **Jutteletko sä jonkun toisen kans?** E: No jos siitä tulee joku puhe, niinku juttu koulussa tai kavereiden kanssa, niin sit siitä juttelee.*

(6.luokan tyttö)

8.1.3 Tietokone ja Internet

Joka päivä ainakin viis tuntii. Kaikki haastattelemamme lapset olivat käyttäneet tietokonetta ja Internetiä. Osa heistä käytti tietokonetta päivittäin ja tietokone oli tärkeässä osassa heidän elämäänsä. Toisille tietokoneella ei ollut niin paljon merkitystä. Tietokoneella he pelasivat tai käyttivät sitä kirjoitustehtävien tekemiseen.

***Kuinka usein sä käytät tietokonetta tai internetiä?** S: Joka päivä ainakin viis tuntii. --**Onko sulla joku tietty rajoitus, että minkä verran saat käyttää sitä?** S: Ei.*

(3. luokan tyttö)

T: -- Ja tietokoneella mä voin välillä kirjoittaa tai sit mä teen jotain, pelaan korttipelejä tai jotain. (1. luokan tyttö)

Internetistä lapset hakivat tietoa esimerkiksi harrastuksistaan ja mielenkiinnon kohteistaan, pelasivat pelejä, kävivät keskustelupalstoilla ja sähköpostissa.

***Mitäs tietoja sieltä Internetistä voi saada tai tietokoneelta?** T: No, Netistä voi saada kaikennäköstä näyttelijöistä ja sitten näistä, näistä joistakin..*
***Voiks sieltä saada ihan mistä asiasta tahansa tietoa?** T: No, ei ihan kaikesta voi saada. Ootko sä ettiny sieltä jotain tietoa joskus?* T: öö, tota joo. ***Mitäs tietoa?** T: No, tota noin yhestä näyttelijästä. Minkä nimisestä? T: No, se on tästä Taru Sormusten Herrasta tää Orlando Bloom.*
(1. luokan tyttö)

***Millaisia tietoja sieltä tietokoneen avulla tai internetistä voi saada?** M: Kaikkee. **Kerro esimerkki.** M: Esimerkiksi jos mä meen HPK:n sivuille niin mä saan sieltä kaikki pelaajat ja tollasta.*
(3. luokan poika)

Sitten tietokoneesta ja Internetistä. Kuinka usein käytät?
V: No, meillähän ei ole kotona Internettiä ja tietokoneki on sellanen romu. Kyllä mä tykkään käyttää Internettiä ja tietokonetta. Se on just toi kätevä ja tietokone muutenkin, ku sillä voi kaikkee tehdä ja Internetistä löytyy kaikkea, ni ei tarvi tietosanakirjoja plärätä, ku on sellanen tuhatsivunen, sieltä ettii yhtä tiettyä asiaa, ni se on vähän tuska. Vaikka Googleen menee, siihen kirjottaa, ni siihen tulee monta sellasta samaa juttua, saa ottaa siitä, se on sellai kätevä. Sit on, mä käytän sitä osittain aika paljon pelikoneena. Mä tykkään pelata sillä kaikkee. Sellasilla törkysivuilla mä en tykkää käydä silläi.
(6. luokan poika)

Yllättävää mielestämme oli, etteivät lapset mielestään olleet usein käyttäneet tietokonetta koulussa. Tietokoneen käyttämisestä yhdelle haastattelemalemme lapselle tuli mieleen järjestäjien mahdollisuus käyttää tietokonetta luokassa välituntien aikana. Voidaan ajatella, että tällainen mieluinen tietokoneen käyttäminen jää paremmin lapsen mieleen kuin ohjattu tietokoneen käyttö koulussa.

*E: Kotona meillä on nyt mennyt tietokone ihan mäsäks, et sinne tuli joku virus. Koulussa mä käytän sitä aika harvoin, jos tulee jotain juttuja ja jos mä oon joku valvoja tai joku tuommoinen koulussa, niin sitten mä käytän internettiä. Jos mun ei tarvii mennä vaikka välkälle. **Niin siis toi...välitunti, mikä se on, järjestäjä. Niin silloin saa käyttää?** E. Joo.*
(6. luokan tyttö)

***Ootko sä käyttänyt koulussa tietokonetta tai internettiä?** M: Oon mä kai kerran käyttänyt, pari kertaa.*
(3. luokan poika)

Haastattelemamme lapset eivät olleet saaneet tietoa maailmantapahtumista Internetistä. Tietoja saatiin muiden tiedotusvälineiden kautta, kuten sanomalehdistä, radiosta ja televisiosta. Käsitys siitä, ketkä maailmalla käyttävät Internetiä muuttui laajemmaksi iän karttuessa. Ensimmäisen luokan oppilaat pitivät Internetin käyttäjinä vain niitä ihmisiä, joiden olivat nähneet käyttävän Internetiä. Kolmannen luokan oppilaat näkivät jo Internetin käytön laajemmin. Heidän mielestään Internetiä voi käyttää ”useat ihmiset kouluissa, toisten kotona ja töissä”. Laajimmin Internetin käytön maailmalla näkivät kuudennen luokan oppilaat, joiden mielestä Internetiä voivat periaatteessa käyttää kaikki ne, joilla on siihen varaa.

*No, ketkäs kaikki sun mielestä käyttää Internetiä? P: Ukki ja ammu, muita en tiedä ja iskäki.
(1.luokan poika)*

*T: No, ainakin Pete, äiti ja mun siskot. Mun sisko, ku se harrastaa luistelua, ni sen tarvii kattoo sieltä luisteluajat, mut...
(1.luokan tyttö)*

*M: Useat ihmiset. Missä esimerkiksi? M: Kotona, sitten ne voi käyttää koulussa tai sitten ne käyttää jossain töissä tai... Missä kaikkialla sitä voi käyttää? Onko pelkästään Suomessa ihmiset, jotka käyttää vai missä kaikkialla sitä voi käyttää? M: Joka paikassa.
(3.luokan poika)*

*S: Nelli, mun äiti ja sitten mun pikkusisko niin ja tää, mun velipuoli. No missä kaikkialla Internetiä käytetään? S: No, kouluissa ja toisten kotona. Jos sä ajattelet tätä koko maapalloa niin missä kaikkialla Internetiä siellä käytetään? S: En mä tiää.
(3.luokan tyttö)*

*E: No, voi olla siellä jotain meidän luokkalaisia ja muista kaupungeista, Suomesta.
Entä maailmalla ketkä sitä käyttää? E: No jotkut kiinalaiset, en mä tiedä (kaikki nauravat), meillä on ollu jotain juttuja... vähän kaikki. Mut ei ehkä jotkut köyhät tai just tuolta jostain muusta maasta, siis jostain, jossa on tosi köyhiä paikkoja. En mä usko, että niillä siellä on tietokoneita jos niillä ei oo ees kotia.
(6.luokan tyttö)*

V: No, kaikki jotka mä tunnen, äitiä lukuunottamatta, ei se kai osakaan ees käyttää. Kyl mä sitä joskus neuvoin käyttämään, mut ei se siitä oppinu varmaa enemmän ku et käynnistysvalikko ja sammuta tietokone ja sit et kaksoisklikkaus painaa, ni se käynnistää ohjelman. Sehän on hyvä asia ja sitten piirrä Painti-ohjelmaa käyttämään ja sit se piirsi kuvan ja oooh. Ja se osas käyttää sitä. Muut käyttää. Missä kaikkialla sitä Internetiä sun

mielestä käytetään? V: Vähän kaikkialla. Langaton verkkoyhteyskin on tänä päivänä mahdollinen, et voi olla tietokone kädessä, vaik siinä ei ole mitään johtookaan ni sillä voi olla Netissä. Periaatteessa sitä vois käyttää kuka vaan. Paitsi sit se on vähän eri asia, et jos se tietokone pitää hankkia. Siin menee rahaa ja kaikkee.

(6.luokan poika)

Vaikka lapsilla oli suhteellisen laaja käsitys siitä, ketkä kaikki ja missä kaikkialla Internetiä voidaan käyttää, he eivät ajatelleet, että heillä itsellään olisi Internetin kautta laaja yhteys kaikkialle maailmaan. Esimerkiksi he eivät ajatelleet, että he voisivat keskustella Internetissä kenen tahansa ihmisen kanssa tai saada tietoa mistä tahansa maailmalta. Tämänikäisillä lapsilla myös vieras kieli voi olla tähän esteenä.

Mitä arvelet, käyttäkö maailmalla ihmiset paljon Internetiä? P: No, käyttää minusta. ***Joo-o. Pystykö sä juttelee siellä Internetissä kenen tahansa ihmisen kanssa?*** P: No, en mä oikein semmosta.

(1. luokan poika)

No osaatko sanoo miten laaja yhteys sulla on muualle maailmaan Internetin kautta? S: No ei se kauheen laaja oo.

(3. luokan tyttö)

Kun sä oot Internetissä niin kuinka laaja yhteys sulla on muuhun maailmaan omasta mielestäsi? E: En mä tiedä, laaja.

(6. luokan tyttö)

Miten laaja yhteys sulla on muuhun maailmaan sen Internetin kautta?

V: Niin ku sähköpostin kautta. Mä en käytä sillai sähköpostii, et se on toi kännykkä ja sitten puheviestintä ja sellasta, mitä mä eniten käytän. Onhan se Hotmail ja nekin on kai käteviä, mut mä tykkään mieluummin ihan vastakkain tai sitten kännykän välityksellä, koska siinä on se henkilö, jonka kanssa sä voit puhua suoraan asioista. Netissä on vähän se, et kirjojetaan ja sit ootetaan et se viesti menee sinne ja sit siihen vastaa joku jonku kahen päivän päästä. Nii ku siinä voi samalla puhuu ne asiat selviks.

(6. luokan poika)

8.2 Turvallisuus

Äidin sylissä. Lähestyimme turvallisuuden aihetta haastattelemiemme lasten kanssa hyvän olon tunteen kautta. Kysyimme lapsilta mikä heidän olonsa tekee hyväksi tai iloiseksi ja missä heidän on hyvä olla. Lapset tunsivat olonsa hyväksi läheisten ihmisten kanssa, läheiseksi kokemassaan paikassa. Myös koulu ja harrastukset olivat lasten elämässä joka päivä läsnä, nämä paikat koettiin läheisiksi ja turvallisiksi. Mielenkiintoista oli, että ensimmäisen luokan poika oli piirtänyt alkukartoituslomakkeeseen itsensä katsomaan jännityselokuvaa, joka sinällään on pelottavaa ja voi luoda turvattomuutta. Hän oli kuitenkin piirtänyt itsensä äidin syliin, jossa hän koki olevansa turvassa.

***Mitäs sä olet tässä ensimmäisenä piirtänyt?** P: Ai tässä iloisessa aiheessa? Niin. P: No, mä katon äidin kanssa jännitysleffaa. No, miksikös sä olet siinä turvassa?* P: No, kato kun mä olen äidin sylissä, niin mua ei pelota.
(1. luokan poika)

T: Mä olen piirtänyt mut koulussa. Oot sä koulussa turvassa? T: Juu. --No, missäs sinun on hyvä olla? T: No, koulussa ja sitten kotona ja mun kavereitten kaa ja mummolassa on kiva olla ja hyvä olla ja sitten tuolla mun harrastuksissa.. Mitäs sä harrastat? T: No, tota miniteatteria, ratsastusta, pianon soittoa ja tyttökerhoa. Oho, kerkeet sä siellä kotona ollakkaan? T: Joo, ku tyttökerho on tänään (maanantaina), sitten keskiviikkona on miniteatteri ja sitten toi pianon soittotunti on torstaina ja ratsastus on lauantaina.--No, mitkä asiat tekee sun olon oikein hyväksi tai iloiseksi mielen? T: No, enemmän kun mä saan olla kavereitten kaa ja silloin ku mä tota noin silleen oon joskus kotona ja teen jotain kivaa. **Kenen kans sä silloin teet sitä kivaa?** T: Siskojen tai äidin tai Peten kaa (äidin avopuoliso).
(1. luokan tyttö)

Missä sinun on hyvä olla? S: Öö, tallilla. **Onko mitään muuta paikkaa?** S: Kotona.
(3. luokan tyttö)

Kolmannen luokan tyttö ja poika kokivat olonsa hyväksi myös televisiota katsellessaan tai Internetissä ollessaan. Tämän ikäiset lapset alkavat olla enemmän yksin vapaa-ajallaan. He eivät ole enää niin riippuvaisia aikuisen läsnäolosta. Lapset hakevat hyvän olon ja turvallisuuden tunnetta yksin ollessaan televisiota katsomalla sekä Internetissä seikkailemalla ja pelaamalla. Kolmannen luokan tyttö osaa jo käydä Internetissä yksin, mutta hän saa myös isältään rahallista tukea pelin pelaamiseen. Lapsi tietää siis, että

aikuinen on tietoinen siitä, missä lapsi on vapaa-ajallaan. Aikuisen läsnäolo luo turvallisuutta lapsen itsenäiseen toimimiseen.

Mitkä asiat sut tekee iloiseksi tai onnelliseksi? M: Öö, telkkari. **Onko jotain muuta joka tekee iloiseksi?** M: Hmm, mökillä olo.
(3. luokan poika)

No, mitkä asiat tekee sun olon hyväksi tai mielen iloiseksi? S: Hmm, en mä tiedä. **Onko esimerkiksi siellä tallilla tai kotona?** S: No, kotona, kun meillä Internetti toimii joskus, että mä pääsen sinne. **Sielläkö on kiva olla?** S: Joo. **Mitä sä siellä teet, siellä Internetissä?** S: No, yleensäkin Happohotellissa. **Mikäs se on?** S: Se on semmoinen paikka, jossa tehdään ukkoja. **Ai jaa, mä en oo kuullukaan. Onko Tarja kuullu? Mä en oo kuullu. Miten niitä tehdään?** S: Sinne liitytään niin ku ja sitten jos ostaa sieltä kolikoita, niin ne maksaa oikeesti. Iskä osti mulle kolmekymmentä kolikkoo ja ne makso yhteensä viis euroo. **Ja sitten mitä niillä kolikoilla tehdään?** S: Ostetaan, öö, noita tavaroita ja sitten voi ostaa semmotteeseen missä on kaikkee kivaa.
(2. luokan tyttö)

Kuudennen luokan tyttö ja poika tunsivat olonsa hyväksi myös yksin, rauhassa tai vapaana ollessaan. Kuudennen luokan oppilaat alkavat olla murrosiän kynnyksellä ja he tarvitsevat omaa rauhaa ja aikaa itsenäisyyden kokemiseksi. Kuudennen luokan tyttö koki olonsa hyväksi nukkuessaan, kavereiden kanssa ja koulussa ollessaan. Hän osasi myös perustella, miksi koulussa oli mukavaa olla. Poika piti myös ahtaista paikoista ja koki niissä olonsa turvalliseksi.

Mitäs sä ajattelit kun teit tätä? (näyttää alkukartoituslomakkeen ensimmäistä puolta, turvallisuudesta) E: Siis, mä ajattelin vaan noita, mikä tuntuu hyvältä. **Joo** E: Mä tykkään niin ku nukkua pitkän päivän päätteeksi ja sitten olla aina ystävien kans. Ja niinku koulussakin niinku siellä on ihan mukavaa. Ei ois mitään muuta tekemistä päivällä niinku jos ei ois koulua, ainakaan mulla. Ja vielä jos niinku ei ois koulussa niin ei osais sitten lukee, niin mitä vois sitten tehdä. **No missä sinun on hyvä olla?** E: Kotona. **Entä mitkä asiat tekee sun olon hyväksi tai iloiseksi?** E: No, kun mä oon mun kavereiden kans ja nauran ja kaikkee tollasta. On iloinen olo.
(6. luokan tyttö)

Ensiksi, jos haluat sanoa jotain tästä piirustuksesta, voit siitä kertoa jotakin.

V: No, toi alempi (kuva) sillai, ku mä oon yksin kotona, ni ei ole ketään määräämässä tai niin ku sillai, että saa olla omassa rauhassa niin hiljasessa. Mä tykkään olla hiljasessa tai sellasessa, niin ku rento olo ja sitten, ku saa periaatteessa tehdä, mitä itte niin ku haluaa tai.. Toi ylempi (kuva) hissi on semmonen, et ku mä tykkään ahtaista paikoista. Mä tunnen

*olevani niin ku sellasessa turvassa, että kukaan ei mua sieltä löydä tai no sillain.. En mä ole koskaan hississä pelänny, vaikka se on pari kertaa jumiinki jäännny (naurua). Öö,mm.. --**Missä sinun on hyvä olla?** V: Se vähän riippuu. Niin ku joskus on kiva olla kotona, joskus taas tuntuu, et haluis olla jossain muualla. Joskus tuntuu kivalta, ku mä tykkään mennä pyörälenkille, et mennään ristiin rastiin Hämeenlinnaa ja kaupungil. Mä tykkään olla sillai vapaa kattella muita paikkoja, mennä nii ku vapaana, vähän niiku. Kaupungillaki, ku pyöräillään, siel saa tehdä, mitä haluaa, niin ku kavereiden kanssaki mennään joskus. **Mitkä asiat tekee sun olon hyväksi tai mielen iloiseksi?** V: Hmm, iloiseksi, oma rauha. Se on sellanen kiva.
(6. luokan poika)*

8.3 Turvattomuus

Pimeä. Kolme (3/6) haastattelemistamme lapsista koki olonsa turvattomaksi pimeässä. Ensimmäisen luokan poika pelkäsi ollessaan yksin pimeässä metsässä. Hän pohti myös sitä, miksi pimeä metsä pelottaa. Alkukartoituslomakkeeseen hän oli piirtänyt metsän puille ikään kuin kädet, jotka kurkottivat häntä kohti. Kolmannen luokan tyttö pelkäsi pimeää, sillä joku saattaisi tulla sinne hänen näkemättään. Kuudennen luokan tyttö uskoi, että hän pelkäisi pimeässä ja pienessä huoneessa. Pimeän pelko ei ollut ikä- tai sukupuolisidonnaista.

*Entäs täällä toisella (paperin) puolella. Mitäs tässä tapahtuu? P: No, täällä mä olen yksin metsässä ja sitten on pimeetä. Onks sellanen tilanne joskus oikeesti ollut? P: On ja kaikkihan näyttää erilaiselta pimeessä. Mitäs sä olet sitten tehnyt kun sä olet ollut yksin pimeessä? Miten sä olet joutunut sinne? P: No, itkeny. No, pääsit sä pois sieltä? P: (hymähtää myöntävästi). --Mitä asioita sä pelkäätkä kaikista eniten? P: hmm, pimeetä, enkä enempää muista.
(1. luokan poika)*

*No mitäs asioita sä pelkäätkä eniten? S: Hmm, (mieltii tuokion) pimeetä. Mikä siinä on niin pelottavaa? S: En mä tiedä, jos niinku pelkää, että joku tulee sinne eikä nää sitä.
(3. luokan tyttö)*

*Mikä paikka on kaikista pelottavin? E: No joku pimeä huone, jossa ei oo yhtään ikkunoita ja tollanen. Se on aika karsee. Mikä siinä pelottaa? E: Siis, kun niin ku ahdistaa ja tulee ahdistava olo. Ja sit jossain, kun on vielä joku pieni huone, niin tulee vielä ahdistavampi olo. Vaikka mä en oo koskaan ollu sellaisessa huoneessa, mutta se tuntuu ainakin.
(6. luokan tyttö)*

Nukkuessa. Kaksi (2/6) lasta mainitsi nukkumiseen liittyviä pelkoja. Ensimmäisen luokan poika kertoi möröstä, jonka hän luuli olevan sängyn alla. Hän kertoi kuinka hän nukkui silloin tätinsä luona ja tämä teki hänen olonsa turvallisemmaksi. Kuudennen luokan tyttö kertoi puolestaan inhoavansa painajaisia, jotka liittyivät pimeässä huoneessa nukkumiseen.

Mikä paikka on kaikista pelottavin? P: Hmm, no kerran mä pelkäsin, kun mä nukuin Helenan sängyssä, että siihen tulee mörkö. (naurua) Mites se mörkö olis sinne tullu? P: No, sängyn alta. ja ei se ensimmäistä kertaa o, kun mä nukuin sillä, niin tiedätsä mitä? No? P: Siel kuulu kamala jyske ja

sitäkin mä pelkäsin. Tiesitsä mistä se tuli se jyske? P: No, mä kysyin Helenalta ja Helena ties. Se tulee vesiputkesta. Ai-jaa. Ja eikö se niin pelottavaa ollu? P: (myöntävä hymähdys).

(1. luokan poika)

E: No sitten mä inhoon painajaisiakin. Nääksä usein painajaisia? E: En mä hirveen usein, kyllä joskus. Jos mä nukun pimeässä huoneessa.

(6. luokan tyttö)

Pelottavat paikat. Lasten mielestä pelottavia paikkoja saattoivat olla esimerkiksi vieraat tai oudolta tuntuvat paikat, kuten kummituslinna, ulkomaat tai harvoin käytetyt kulkuvälineet. Pelottavat paikat olivat lasten mielestä turvattomia sen vuoksi, että niissä saattaisi tapahtua jotain pahaa. Esimerkiksi ensimmäisen luokan tyttö pelkäsi laivalla oloa. Haastattelussa hän ei perustellut pelkoaan, mutta alkukartoituslomakkeessa hän kirjoitti pelkäävänsä laivan uppoamista (katso liite 3). Hän pelkäsi myös ulkomailla eri kieltä puhuvia ihmisiä ja petoeläimiä. Myös tuttu paikka oli tytön mielestä pelottava, jos siellä saattoi nähdä pelottavia juopuneita ihmisiä. Kuudennen luokan poika sanoi pelkäävänsä korkeita paikkoja, sillä hän pelkää joko itse putoavansa tai lentokoneen syöksyvän maahan.

Mikä vois olla sellainen kaikista pelottavin paikka? M: Hmm, en mä tiedä, joku sellainen outo kummituslinna.

(3. luokan poika)

No, mitäs asioita sä pelkäätkä kaikista eniten? T: No, laivaa ja sitten tota sitä noin tota semmosia ku me ollaan joskus Soraharjun puistossa ni siellä on semmosia aika hulluja, ni mä pelkään niitä pikkasen. Ne on varmaan juonu jotain. Niin, niitä mä pelkään. Sit mä pelkään jotain vähän niinku semmosta ulkomaata, missä on hirveesti petoeläimiä ja tällästä. Semmosta mä pelkään. Mikä paikka on kaikista pelottavin? T: Ehkä, toi ulkomailla on kaikista pelottavinta. -- Mikä siellä olis sun mielestä niin pelottavaa? T: No, ne petoeläimet ja eri maalaiset ihmiset. Mikäs niissä erimaalaisissa ihmisissä olis? T: En mä tiedä. Ne vaan vähän pelottaa, ku ei ole tottunut semmisiin ihmisiin, jotka puhuu ihan eri kietä ja tälle. Sillon, ku sä kävit siellä ulkomailla, niin pelottiko sua? T: Vähäsen, ihan pikkasen. Näit sä siellä silloin niitä eläimiä? T: No, en nähnyt hirveesti, mutta käärmeitä näin pikkasen. Oot sä kattonu telkkarista jotain luonto-ohjelmia? T: En, mutta välillä.

(1. luokan tyttö)

V: No, toi alempi (kuva), et mulla on aina ollu sellanen pieni korkeen paikan kammo. 10-vuotiaana mähän en uskaltanut ees kattoo yläkerran, meidän kodin, meil on yks omakotitalo, ni yläkerran ikkunasta alas. Näytti

ku katto, et talo kaatuu tai sillai, et mä putoon kohta. Ni ja sekin vielä, ku mentiin yhes vaiheessa tonne Tampereen Näsinneulaan, ni siel ku oltiin, ni mä en uskaltanut kattoo alas yhtään, vaik siin on lasikin välissä.

(6. luokan poika)

V: Ni, sit tuol lentokoneessa, lentäminen on sillai, ku mekin mennään kesällä Kyprokselle tai sillai, ku ollaan täs menty, se on sillai.. Ni,että mä pelkään, se on jotenkin, se tuntuu sellaselta, et kohta se tippuu, koht se tippuu, mulle käy sillai. Se on se lasku ja nousu on ainaki sellasia ja sit ku lentää meren päällä, ni kattoo et tonne ei olis kiva tulla. Sit tulee aina sellanen, miettii, et mitenköhän kävis, jos tää kone tippuu. Mulle tulee mietittäväks sellasia. Mut mä yleensä suljen sen ikkunan siitä ja oon, että mä en jaksa tällasta katella ja nukahdankin joskus siihen ja sit yleensä herään lentokentällä. En mä sillai, mut..

(6. luokan poika)

Jos vaikka joku kaveri kuolis. Kysyimme lapsilta mitä he tekisivät jos jotain pahaa tapahtuisi. Lapset saivat itse määritellä mikä voisi olla tällaista pahaa. Lisäksi kysyimme mitä he tekisivät, jos jotain pahaa tapahtuisi heidän läheiselleen. Vastauksissa tuli esiin huoli läheisten turvallisuudesta. Lasten mielestä pahaa olisi, jos kavereille tai sukulaisille tapahtuisi jotain pahaa, kuten onnettomuus tai kuolema. Ensimmäisen luokan poika ei aluksi osannut sanoa mikä olisi jotain pahaa, mutta pienen pohdinnan jälkeen hän kuvitteli pahaksi tilanteeksi kaverin kuoleman. Hän kertoi konkreettisesti mitä hän silloin tekisi.

No, mitä sä tekisit, jos jotain oikein pahaa tapahtuisi? P: Ai, niinku jotakin ikävää? Niin. P: Hmm, siihen en osaa vastata. Mikä vois olla sellasta oikein ikävää, mitä vois tapahtua? P: Hmm, jos vaikka joku kaveri kuolis. Niin. Osaatko sanoa, mitä sä silloin tekisit? P: Menisin tietysti hautajaisiin ja alkasin itkee siellä.

(1. luokan poika)

Kuudennen luokan poika ei halunnut miettiä mitä pahaa voisi tapahtua. Hän oli kokenut läheisen kuoleman pari vuotta aikaisemmin. Hän ei puhunut yhtä konkreettisella tasolla surusta kuin ensimmäisen luokan poika (itkeminen), vaan hän pohti syitä tapahtuneelle ja kertoi olleensa surullinen.

Mitä sä tekisit, jos jotain oikein pahaa tapahtuisi? V: Sitäkään en ole miettinyt. No, siitä lentokoneestaha mä kerroin, jos se tipahtais.. En mä yleensä mieti niitä asioita sillai. En haluakaan miettiä, et jos sillai kävis oikeastaan. Mä vaan yritän olla, et ei sillai voi käydä. Yritän ottaa rennosti. No, jos sun läheiselle tapahtuis jotain, ni mitä sä sitten tekisit? V:

Läheiselle.. no, kyllähän tossa tietenkin, kun kuoli pari vuotta sitten yks läheinen, niin tietenkin se on surullinen asia ja tietää ja tekin tiedätte varmaan, mitä tehdä siinä. Ei siinä oikein voi tehdä mitään muuta ku sitä tietty. Mieltii, miksi se kuoli tai tapahtui sillai. Se on vaa sellasta, pitää hyväksyä.

(6. luokan poika)

Kuudennen luokan tyttö muisti läheisen ihmisen onnettomuuden, joka oli tapahtunut hänen lapsuudessaan. Konkreettisen muiston avulla hän pystyy kuvittelemaan mitä hän tekisi vastaavanlaisessa tilanteessa tulevaisuudessa.

***Mitä sä tekisit jos jotain oikeen paha tapahtuisi?** E: Missä tilanteessa? **No sä voit ite määritellä mikä ois sellasta tosi paha?** E: No jos jollekin sukulaiselle tapahtuisi joku onnettomuus. No, surisin ainakin, olisin hirveen surullinen. Ja sitten kun mun siskon kummisetä ku se oli joskus kauan aikaa sitten joutunut johonkin moottorikolariin, niin nyt se on sokea ja sillä on toinen käsi poissa ja tuollaista niin ei se oo ihan mukavaa katteltavaa. Mun isä on ainakin...joo. **Oliko se sulle läheinen?** E: Oli se. **Mitä sä silloin teit kun se tapahtui?** E: No, me oltiin just silloin jossain eri paikassa jossain matkoilla. En mä oikein muista siitä mitään, kun mä olin jotain viisi vuotias.*

(6.luokan tyttö)

Koti olisi kolmannen luokan pojalle turvapaikka pahan tapahtuessa. Hän ei kuitenkaan osannut määritellä mahdollista paha. Kolmannen luokan tyttö mainitsi kodin onnettomuuden kohteena. Naapurit olisivat tällöin hänen turvapaikkansa.

***Mitä sä sitten tekisit tai minne sä menisit jos jotain paha tapahtuisi?** M: En mä tiää. Ehkä kotio.*

(3.luokan poika)

***Mitä sä sitten tekisit jos jotain paha tapahtuisi?** S: Hmm, en mä tiää. **Osaatko sanoa minne vaikka menisit tai?** S: Mä menisin meidän naapureille. **Mikä vois olla semmosta, mikä sun mielestä vois olla paha?** S: No, vaikka meidän talo syttyis tuleen.*

(3.luokan tyttö)

Ensimmäisen luokan tyttö kertoi pyytävänsä apua aikuiselta, jos hänen kaveriaan esimerkiksi kiusattaisiin. Hän osoitti myös rohkeutta hoitaa asia itse, jos hänen läheiselleen tapahtuisi jotain ikävää.

***Mitä sä tekisit, jos jotain oikein paha tapahtuisi?** T: No, pyytäisin apua tai sitten jotain muuta. **Keltä sä pyytäisit apua?** T: Mmm, no, riippuu vähän*

*mimmonen tapah- on vaikka tapahtunu. Riippuu siitä ihan. **Kerros joku esimerkki, että mikä olis semmonen sun mielestä oikein paha.** T: Mmm, tota, ei tuu heti mieleen, muttaa.. vaikka semmonen, jos mun kaverii, vaikka jotenkin sillee jotenkin jotain sitä niiku pelottais, joku sitä kiusais tai jotain niinku jahtais tai jotain tällaista. Mä ehkä pyytäisin apua jos siinä olis jotain isoja tai jotain tällasia aikuisia, ni pyytäisin niiltä apua. **Joo-o. Se oli hyvä esimerkki. --No, mitä sä tekisit, jos jotain tapahtuis sun läheiselle?** T: En mä tiedä. Varmaan raivoisin. (naurua) Sitten, ehkä en kerkeis pyytää apua, niin hoitais itte. **Mitä olis semmosta pahaa mitä vois tapahtua läheiselle?** T: Vaikka, jos niin kun jollekin mun siskolle käy tai kidnapattais tai jotain, ni sitten, jos mä näkisin ni täytyis ottaa vaan itte kii ja päälle. Ei kerkee pyytää apua.
(1. luokan tyttö)*

8.4 Tulevaisuus

Mä aion olla mun kavereitten kaa. Lasten tulevaisuuden suunnitelmat liittyivät suurimmalta osalta heidän lähitulevaisuuteensa, kuten kesälomaan, kavereiden kanssa olemiseen tai matkalle lähtemiseen. Lapset eivät välttämättä osanneet heti kertoa mitä lähitulevaisuuden suunnitelmia heillä oli, joten tarkensimme lähitulevaisuudeksi esimerkiksi kesäsuunnitelmat (haastattelut toteutettiin toukokuun alussa). Kuudennen luokan poika kertoi elävänsä tätä päivää. Tämä kuvastaa hyvin lasten elämismailmaa, joka on tässä ja nyt.

***Minkäslaisia tulevaisuuden suunnitelmia sulla on?** P: No, mennä Turkuun kattoo äitiä. **Millonkas te meette sinne?** P: Mä en tiedä.
(1. luokan poika)*

***Tuota, sit voitais jutella vähän tulevaisuudesta. Minkälaisia tulevaisuuden suunnitelmia sulla on?** T: Tota noin, ainakin tulevaisuuden suunnitelmia on ainakin, kun mä pääsen kakkoselle tai kolmoselle. Mä ainakin aion olla mun kavereitten kaa paljon ja sitten tota ehkä jos saa, niin kun mun sisko saa jo mennä, ku se on jo niin iso. Se saa, ku se on jo kymmenen, ni se saa mennä kaupungille. Ku mä oon kymmenen, mä haluisin mennä mun kavereitten kaa kaupungille, jos äiti antais luvan.
(1. luokan tyttö)*

***Onko jotain sellaisia tulevaisuuden suunnitelmia, mitä tässä ihan lähiaikoina vois tapahtua?** S: Ei. **Entäs onko sulla mitään kesäsuunnitelmia vielä?** S: No, ratsastusleiri on, minne mä oon jo ilmoittautunut.
(3. luokan tyttö)*

***Onko sulla jotain lähitulevaisuuden suunnitelmia?** E: Ei. **Onko mitään kesäsuunnitelmia esimerkiksi?** E: Juu, paljon uimaan ja syödään jäätelöä ja kaikkee muuta, ja sit me voitais lähtee vielä jonnekin Englantiin, Lontooseen. **Kenen kanssa sä oot sinne lähdössä?** E: No perheen ja jos mun kaverinkin perhe vois lähtee niin se olisi ihan kiva.
(6. luokan tyttö)*

***Minkälaisia tulevaisuuden suunnitelmia sulla on?** V: Ei oo mitään. Mä elän nyt tätä päivää tässä. Sitten, kun se tulee, ni sitten vasta.
(6. luokan poika)*

Musta tulee näyttelijä. Jotkin lapsista ajattelivat tulevaisuuden olevan vähän kauempana, heidän ollessaan aikuisia. Osa lapsista mainitsikin ensimmäisenä tulevaisuuden suunnitelmista puhuttaessa nämä kaukaisemmat suunnitelmat. Tulevaisuuden suunnitelmiin kuului tuolloin perheen perustaminen, opiskeleminen, ja haaveammatti. Kaikilla haastattemillamme lapsilla oli jokin haaveammatti. Kolmannen ja kuudennen luokan tytöillä oli haaveena näyttelijän ammatti.

Entäs mitä sä meinaat isona tehdä? P: Ai, ammatti? **Esimerkiksi.** P: No, en tiedä ammattia. Tai vois musta lääkäri tai Bionicklen (lelu) suunnittelija tulla. Bionicklen suunnittelussa mä eniten tykkään siitä rakentamisesta, kun siinä voi tutustua erilaisiin osiin.
(1. luokan poika)

Minkälaisia suunnitelmia sulla sitten on vielä isompana, vaikka aikuisena? Mitäs sitten vois tapahtua? T: No, tota noin, varmaan jos mä olisin vielä semmonen, et mä olisin pikkusen koulussa, mut mä oon aika iso, vähän nii ku aikuinen, niin mä vielä paljon opiskelisin ja tälle. **Onks sulla jotain haaveammattia, josta sä olet joskus haaveillu?** T: öö, tota, no, ei itse asiassa, mut mä oon aina toivonut, et mä pääsisin jotain hevosien kaa tekee. Kun mä tykkään hevosista.
(1. luokan tyttö)

Mitäs sä oot ajatellut, että sä isona teet? M: Oon lätkämaalivahti. **Pelaatko sä lätkää?** M: Joo.
(3. luokan poika)

Minkälaisia tulevaisuuden suunnitelmia sulla on? S: Hmm, et musta tulee näyttelijä. **Haluatko, että se on sun ammatti sitten?** S: Joo.
(3. luokan tyttö)

Mitä tulevaisuuden suunnitelmia sulla on? E: Hmm, no et mä saan hyvän työpaikan ja sitten mä meen naimisiin ja jotain tollasta, et mä saan lapsia. **Onko sulla joku haaveammatti, mihin sä haluisit?** E: Näyttelijä tai laulaja, en mä oikein tiedä mitään muuta. Ois ihan kiva, kun oon pienestä asti halunnut näytellä.
(6. luokan tyttö)

Onks sul ikinä käyny mielessä vaikka jotain haaveammattia tai jotain? V: No, on joskus sillo 6-vuotiaana, et mä lähen poliisiks. Nykyään se on vähän sellasta, et en mä taida sitten tai jos mä ryhtyisin, mut kun se on niin vaikeaa. Jos siihen tarvii sellaset, jos mä en pääse läpi siitä, niin mihin mun sitte pitää mennä ja se on taas sellanen asia, että mitä pitää vähän enemmänki miettiä.
(6. luokan poika)

Ilmastointi muuttuu. Lasten oli aluksi vaikea vastata kysymykseen maapallon tulevaisuudesta. He eivät välttämättä olleet edes ajatelleet koko asiaa. He ovat luultavasti huomanneet, ettei maapallon tulevaisuudesta ole olemassa varmaa tietoa eikä kukaan voi sitä tarkasti ennustaa. Pienen pohdinnan jälkeen esille nousi ihmeelliset ja oudot asiat, joita mahdollisesti tulevaisuudessa saattaisi maapallolla tapahtua.

No mitäs tulevaisuudessa saattas tapahtua maapallolla? T: No, mmm. Mitä arvelet? T: No, vai? Vaikkapa, jotain jännittävää voi tapahtua tai sit jotain kivaa voi vielä tapahtua ja sitte jotain semmosta, jotain semmosta... (1. luokan tyttö)

M: Hmm, en mä, jotain ihmeellisiä hyökyaaltoja ja tommosia jotain outoja. (3. luokan poika)

V: Ei hajuakaan. Ei siis harmainta aavistustakaan. Se on toi tulevaisuus semmonen juttu. Ei sitä voi kukaan ennustaa, enkä minäkään siitäkään tiedä. Olet sä ajatellu, mitä saattais tapahtua? V: On mä joskus sillai. En mä maapalloa sillai tai oonhan mä sillai pikkusen, et voi olla vaikka, et autot lentää ja ihmiset lentää raketilla kuuhun. Ne on taas sellasia pikku-pojan unelmia. Oon lukuukki ja kattonu kaikenlaisia avaruuselokuvia, niistä tulee aina sellasia, et ajattele, jos tollasiakin olis. (6. luokan poika)

Mietittyään hetken ensimmäisen luokan poika alkoi kertoa maapallon ilmaston muuttumisesta, jonka hän ilmaisi omilla sanoillaan ”ilmastoinnin muuttumisena”. Vaikka tämä oivallus oli laaja ensimmäisen luokan oppilaalta, hän näki kuitenkin maapallon tulevaisuuden omasta näkökulmastaan hyvin konkreettisesti suklaan sulamisena tai jäätymisenä.

Mitä sun mielestä maapallolla saattais tulevaisuudessa tapahtua? P: Hmm, ni, en tiedä. Mut tän yhen asian mä tiedän. Ilmastointi muuttuu. Niinkö? Mihikäs suuntaan se muuttuu? P: No, tääl tulee luminen kaupunki, enkä mä sitten voi syödä suklaapatukkaa, ku kaikki on jäässä. Tai sitten jostakin tulee kauheen kuuma aavikko,ni, siten kyllä on huonoa, kun kaikki suklaat sulaa. Niin. Voiks siinä tapahtua ihan kumpi tahansa? P: (myöntävä hymähdys). Saattaa tulla joko tosi kuuma tai tosi kylmä. P: Niin. Tai tosi kostee. (1. luokan poika)

Kyllähän se maailmanloppu jossain vaiheessa tulee. Kysyttäessä maapallon tulevaisuudesta kuudennen luokan tyttö toi heti esiin maailmanlopun tulemisen. Hän

näki tulevaisuuden välittömästi näin synkkänä ja lopullisena tapahtumana. Hän suhtautui maailmanloppuun kuitenkin huumorilla, sillä luultavasti se ei tule koskemaan häntä itseään. Jatkoimme tulevaisuudesta keskustelemista siten, että kysyimme mikä olisi hänen mielestään kauheinta, mitä maapallolla saattaisi tapahtua. Hän mainitsi uudestaan maailmanlopun ja lisäksi hänen mielestään kauheaa olisi, jos jokin vaarallinen tauti tulisi kotimaahan eli lähelle häntä ja hänen läheisiään.

***Mitäs tulevaisuudessa saattaisi maailmalla tapahtua?** E: Kyllähän maailmanloppu jossain vaiheessa tulee. (kaikki nauravat) **Mun seuraava kysymys oli, että mikä on kauheinta mitä maailmalla voisi tapahtua?** (taas kaikki nauravat) E: No se on kyllä se maailmanloppu kyllä. **Onko mitään muuta sellaista, jos ei ihan heti tulisi se loppu, niin mikä se olisi tai mitä vois tapahtua?** E: Joku hirveä rutto tulisi tänne Suomeen tai jotain tuollaista.*

(6. luokan tyttö)

Myös kuudennen luokan pojan mielestä kauheinta maapallon tulevaisuudessa olisi maailmanloppu. Hän oli pohtinut asiaa monelta kannalta, avaruudesta tulevan uhkan tai ihmisten omien tekojen seurauksena.

***Mikä olis kauheinta, mitä maapallolla vois tapahtua?** V: Oon miettiny sitä maailman loppua, et aurinko räjähtää, ni tai ku katto ton The Day After Tomorrow (elokuva), et sillaiki voi käydä. Ni siitä mulle tuli sellai, et helvatta sentää, jos tollainki tapahtuu. Ei sekää mitään mahdotonta, koska se on tää, kun ihmiset tekee sitä, et voi käydä ihan helposti tollai. Se on varmaan se, mitä mä sillai, et vois pahinta tapahtua.*

(6. luokan poika)

Kolmannen luokan tytön ja pojan mielestä kauheinta maapallon tulevaisuudessa olisi uusi katastrofi tai sota. He olivat luultavasti seuranneet uutisia ja olivat tietoisia maapallon tämän hetken tilanteesta. Heidän aiemmat kokemuksensa toimivat siis pohjana uuden mahdollisen tilanteen kuvittelemisessä.

***Mikä vois olla kauheinta mitä maapallolla vois tapahtua?** S: Uus katastrofi.*

(3. luokan tyttö)

M: Sota.

(3. luokan poika)

Kauheinta, mitä maailmalla voisi tapahtua, olivat ensimmäisen luokan tytön ja pojan mielestä sellaiset asiat, jotka liittyivät heidän omaan elämäänsä. Tytön mielestä kauheinta olisi läheisen kuolema. Vastaukseen saattoi kyllä vaikuttaa se, että olimme juuri hetki aiemmin keskustelleet turvallisuusteeman yhteydessä läheisistä. Ensimmäisen luokan pojan mielestä kauheinta olisi, jos hänen lempilelunsa tekeminen lopetettaisiin.

***Mikä olis kauheinta, mitä maailmalla vois tapahtua?** T: En tiedä. No, öö, jos mun äiti tai mun siskot kuolis. Tai iskä tai Pete.
(1.luokan tyttö)*

*P: Hmm, noita Bioniclejä ja Transformien tekeminen lopetetaan. **Se olis kaikista kauheinta?** P: Niin, ne on mun lempileluja.
(1.luokan poika)*

Että kaikilla olisi hyvä olla. Aivan kuten kauheimmat myös ihanimmat asiat, mitä maailmalla voisi tapahtua, liittyivät ensimmäisen luokan tytön ja pojan tähänhetkiseen elämään.

***Mikä olis kaikista ihaninta, mitä maailmalla vois tapahtua?** T: No, no, tota noin, varmaan semmosta, että kun mä oon, sit ku mä oon vähän isompi, niin ei tarttis niin paljon totella äitiä, koska äiti on aina niin tarkka niistä ajoista ja millon tullaan kotiin, ni sais tulla itte kotiin, ni semmonen olis ihanaa. Sitte toi, että siskot ei ees enää kiusais niin hirveesti. **Kiusaaks ne sua?** T: No, joo, välillä. **Kiusaaks sää niitä?** T: No, joskus, jos ne ärsyttää, mut en mä yleensä.
(1.luokan tyttö)*

*P: No, että mä saan kaikki maapallon Bionicklet ja Transformerit (leluja). (naurua) **Mihin sä laittasit ne kaikki?** P: No, tietystikkin kotiini. **Mahtuiskohan ne kaikki sinne?** P: Laatikkoon. Mulla on näin (näyttää) tän pitusta ja tän kokosta laatikkoo. **No, niin. Siel oliski tilaa niille.** P: Mutta kaikki maapallo..mutta kuinka paljon ohjeita mul sitten olis, kun tän kokoinen, tän pöydän kokoinen hylly ja tän korkune (näyttää) ohjeille. Missä on tän pitusia laatikoita ja tän korkusia.
(1.luokan poika)*

Ihanien asioiden kuvittelemisen maapallon tulevaisuudesta oli kolmannen luokan tytölle ja pojalle vaikeaa. Kauhean asian loppuminen (sota) maailmassa oli pojan mielestä toivottavaa.

Mikä olisi ihaninta mitä maailmalla vois tapahtua? M: Hmm, en mä tiää. Se on vaikee kysymys, sitä mä en tiää. **Onko jotain sellaista, jota sä toivoisit ehkä, että maailmalla tapahtuis jotain ihanaa?** M: Että sota loppuis. Niin kaikkialla? M: Niin, joo.
(3.luokan poika)

Kuudennen luokan poika ja tyttö asettuivat toisten ihmisten asemaan maapallolla. He pohtivat ihanaa tulevaisuutta maapallon kaikkien ihmisten kannalta. Pojan vastauksesta käy ilmi, että hyvyys maapallolla saavutettaisiin pahan poistumisella. Omien kokemustensa kautta hän on huomannut, että yhteisen kielen kautta eläminen maapallolla voisi helpottua.

Mikä olisi ihaninta, mitä vois maailmassa tapahtua? V: Vaikea kysymys. On niin monta juttua, mitä vois maailmassa tapahtua ihanaa mulla. Hetkinen, mietittäis. No, se on yks, jos maailmassa olis yks ja ainoa kieli, ni ei tarvis opiskella monia muita kieliä, niin ku kaikki puhuis samaa kieltä. Se oli kiva juttu. Ainakin minun mielstäni, ei tarvis opiskella ja sillai. Sithän olis tietenki, et esim. ku oli se World Trade Centerin romahdus, ni sitäkin ei olis voinu tapahtuu. Se olis, jos noi loppuis noi kaikki terrorismi jutut ja sellaset. Venäjälläkin koulujuttuu tulee aateltu, et jos tännekin yhtäkkiä hyökättäis. Joskus on käynyt mielessä, et miks ne ees tekee sellasta. Miks helvatassa, miks ne tekee sellasta. Aattelee, et jos ne ei tekiskää, ni millasta sitten.. Sithän olis hyvä olla.
(6.luokan poika)

Myös kuudennen luokan tyttö pohtii vastauksessaan, miten elämä maapallolla voisi olla parempaa. Hän on huomannut ilmaston muuttuneen ja toivoo sen vuoksi muutoksen johtavan parempaan suuntaan. Lisäksi hän toivoo, että kaikilla olisi hyvä olla. Aivan kuten kolmannen ja kuudennen luokan pojat, myös hän toivoo pahan (nälänhätä) poistumisesta seuraavan ihmisille hyvää.

Mikä on ihaninta mitä voisi tapahtua maapallolla? E: Hmm, en mä tiedä. Olisi niin ku tosi selkeät vuodenaajat. Siis ei se oo kiva jos talvella sataa vettä tai tuollaista, se on aika ärsyttävää. Ja sitten, että kaikilla olisi hyvä olla ja ettei jossain noissa eri maissa olisi kaikkea nälänhätää. Se olisi aika hienoa.
(6.luokan tyttö)

9 TULOSTEN TULKINTA

9.1 Lapsen maailmankuva

Tutkimustuloksemme osoittavat, että lasten maailmankuvan muodostumisessa läheiset ihmissuhteet ja lähiympäristö ovat tärkeitä. Maailmankuvan rakentumiseen vaikuttaa ihmisen koko elinympäristö. Helve (1987b, 1997) on löytänyt samoja asioita laajemmissa tutkimuksissaan lasten maailmankuvasta. Lapset toivat tutkimuksessamme esille useita läheisiä ihmisiä ja tärkeitä paikkoja elämässään.

Tärkeimpänä ihmissuhteena suurin osa haastattelemistamme lapsista mainitsi suhteensa äitiin. Iän karttuessa lapset tuovat ystävyysuhteiden merkityksen korostuneesti esille. Tämä ei välttämättä tarkoita, että perhesuhteiden merkitys vähenisi. Kohlbergin teorian mukaan haastattelemamme kuudesluokkalaiset lapset ovat konventionaalisessa moraalinkehityksen vaiheessa, jolloin lojaalius ryhmälle on erittäin tärkeää (Aho 1985). Nuoret eivät mielellään tunnusta perhesuhteiden merkitystä julkisesti, sillä he haluavat korostaa lojaaliuttaan ystäviä kohtaan. Läheiset ihmissuhteet liittyivät lasten tärkeiksi kokemuksiin paikkoihin, kuten kotiin, harrastuspaikkoihin ja kouluun. Nämä paikat olivat lasten elämässä päivittäin läsnä.

Haastattelemamme lapset saivat tietoa kotimaan ja ulkomaan asioista tiedotusvälineiden kautta. Haastattelemamme lapset olivat huomanneet, että uutiset muodostuvat suurimmaksi osaksi huonoista uutisista. Tämä johtuu siitä, että huonoja uutisia korostetaan mediassa hyviä enemmän. Hyvät uutiset eivät välttämättä ylitä uutiskynnystä. Tästä huolimatta lapsilla oli positiivisesti väritynyt maailmankuva. Erikson (1982) perustelisi tätä perusluottamuksen saavuttamisella ensimmäisessä psykososiaalisessa kriisissä. Kun lapsella on perusluottamus itseensä ja läheisiin ihmisiin, hän pystyy käsittelemään ikäviäkin asioita. Voidaan siis ajatella, että haastattelemiemme lasten identiteetinperusta on syntynyt myönteisessä vuorovaikutuksessa läheisten ihmisten kanssa.

Lasten selviytymiskeinot heidän kohdatessa vaikeasti ymmärrettäviä uutisia vaihtelivat ikätason mukaan. Vygotski (1982) korostaa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ajattelun kehittymistä. Lapsi tarvitsee aluksi konkreettisia ajattelumalleja ja ohjausta ajattelun kehityksessä varttuneemmalta henkilöltä. Vähitellen lapsi testaa selviytymiskeinojaan ja pyrkii selviytymään itsenäisesti. Kasvattajan tehtävä on ohjata lasta tälle lähikehityksen vyöhykkeelle (Vygotski 1982). Nuorimmat haastateltavat reagoivat ihmeellisiin uutisiin konkreettisesti toimimalla, jotta paha olo poistuisi. He myönsivät rohkeasti tarvitsevansa aikuisen turvaa ja neuvoja uutisen ymmärtämisessä. Kolmannen luokan haastateltavat korostivat sen sijaan pärjäävänsä yksin ikävienkin uutisten kanssa. Vanhimmat haastateltavat ymmärsivät omasta mielestään lähes kaiken uutisissa. Oudoista asioista he juttelivat ystäviensä kanssa tarpeen mukaan.

Myös uutisten todenperäisyyteen luottaminen heijasti tutkimuksessamme ikätason mukaista ajattelua. Ensimmäisen luokan oppilas luotti uutiseen auktoriteetin nojalla. Kohlbergin teoriassa tämä lapsi olisi prekonventionaalisella moraalinkehityksen tasolla, sillä hän pitää auktoriteetin luotettavuutta itsestään selvänä (Aho 1985).

Tiedotusvälineet ja Internet laajentavat lasten maailmankuvaa, vaikka lapset ovatkin lähinnä kiinnostuneita heitä koskettavista asioista. Lapset näkivät tiedotusvälineiden ja Internetin välittämän kuvan maailmasta joko pienenä tai isona sen mukaan, mitä kehitysvaihetta he Piaget'n (1988) teoriassa edustivat. Ensimmäisen luokan oppilaat näkivät maailman omasta näkökulmastaan eivätkä osanneet vielä asettua toisen asemaan tai nähdä maailmaa toisen näkökulmasta. Piaget'n mukaan he olisivat vielä esioperationaalisessa ajattelun kehittymisen vaiheessa. Kolmannen luokan oppilaat pystyivät jo ajattelemaan maailmaa sisäisten representaatioiden varassa, mutta tarvitsivat vielä konkreettisia kokemuksia päättelynsä tueksi. Piaget'n teoriassa he olisivat konkreettisten operaatioiden vaiheessa, jolloin maailmankuva irrottautuu minäkeskeisyydestä. Kuudennen luokan oppilaat ovat Piaget'n teoriassa muodollisten operaatioiden vaiheessa ja kykenevät jo abstraktiin ajatteluun, jolloin toisen näkökulman pohtiminen on mahdollista. He näkivät haastattelemistamme lapsista maailman laajimmin, kaikkien maapallon ihmisten näkökulmasta. He osasivat pohtia ihmisten eriarvoisuutta ja asettua erilaisten ihmisten asemaan maailmassa.

9.2 Läheiset ihmissuhteet luovat turvallisuutta ja turvattomuutta

Nuorimmille haastateltaville läheiset ihmissuhteet olivat tärkeimpiä turvallisuutta tuottavia tekijöitä. Se, että lapsi oppii luottamaan ainakin yhteen häntä hoitavaan aikuiseen, luo Bowlbyn kiintymysteorian mukaan pohjan turvallisuuden tunteen muodostumiselle (Lahikainen et al. 1995). Arajärven (1989) mukaan lapsi tarvitsee aina turvallisen aikuisen, johon voi luottaa. Tutkimustuloksistamme voi huomata, kuinka aikuisen tarve vähitellen vähenee, kun lapsi sisäistää omaehtoisen turvallisuushakuisen käyttäytymisen. Kolmannen luokan oppilaat viettivät jo mielellään aikaansa yksin, mutta halusivat silti, että aikuinen oli tarvittaessa käytettävissä. Kuudennen luokan oppilaat sen sijaan nauttivat rauhallisuudesta, vapaudesta ja yksinolosta. He halusivat sitä kautta kokea itsenäisyyttä. Arajärven (1989) mukaan hyvät ja turvalliset ihmissuhteet luovat pohjan turvalliselle yksinololle. Kun lapsi on saavuttanut riittävän itseluottamuksen ja hän omaa rikkaan mielikuvituksen, yksin olemisesta voi saada tyydytystä ja hyvän olon kokemuksia.

Läheiset ihmissuhteet tuottavat myös turvattomuutta, joka ilmeni tutkimuksessamme pelkona siitä, että läheisille tapahtuisi jotain pahaa. Niemelän (2000a) sosiaali- ja hyvinvointivaltiollisen turvallisuuskäsityksen mukaan turvattomuus voi ilmetä ihmissuhteissa esimerkiksi koulukiusaamisena tai perheväkivaltana. Näitä asioita ei esiintynyt kuitenkaan tutkimuksessamme. Sen sijaan haastateltavat kertoivat mahdollisista peloista ja turvattomuutta luovista asioista, jotka eivät kuitenkaan olleet jokapäiväisiä heidän elämässään.

Pelot liittyivät haastattelemillamme lapsilla vieraisiin ja oudolta tuntuviin paikkoihin. Lapset kertoivat pelottavista paikoista, joissa he käyvät harvoin (ulkomaat, lentokone, korkeat paikat). Lapset eivät välttämättä ole sisäistäneet näitä paikkoja osaksi maailmankuvaansa, heillä ei ole tarpeeksi kokemuksia ja tietoa näistä paikoista. Tietämättömyys voi siis tuottaa turvattomuutta. Toisaalta myös tuttu ja turvallinen paikka (koti) saattaisi lapsen mielestä luoda turvattomuutta, jos siellä tapahtuisi jotain tavallisesta poikkeavaa (tulipalo, vieras ihminen).

Puolet (3/6) haastattelemistamme lapsista kertoi pimeän pelosta. Pimeän pelko voi liittyä lapsella vieraan ja tuntemattoman asian luomaan turvattomuuden tunteeseen.

Lahikaisen et al. (1995) tutkimuksessa pimeän pelkoa esiintyi 15 % kaikista lapsista (katso taulukko 1). Voidaankin ajatella, että pimeän pelko on lapsilla melko yleistä.

Nukkumiseen liittyvät pelot ilmensivät tutkimuksessamme ikäkauden mukaista ajattelua. Ensimmäisen luokan poika kertoi konkreettisella tasolla nukkumiseen liittyvästä pelosta (mörkö). Lapsen on joissakin tilanteissa vaikea vetää rajaa mielikuvitusmaailman ja todellisuuden välille tässä kehitysvaiheessa, jota Piaget (1988) kutsuu intuitiivisen ajattelun kaudeksi. Kuudennen luokan tyttö tiedosti selkeästi eron unien ja todellisuuden tapahtumien välillä. Hän kertoi inhoavansa painajaisia. Pelko ei tällöin ole konkreettisen asian pelkäämistä kuten ensimmäisen luokan pojalla, vaan unessa koettua turvattomuutta. Painajaisunet ovat Lahikaisen et al. (1995) tutkimuksen mukaan kuudenneksi yleisin suomalaisten ja virolaisten lasten pelko (katso taulukko 1).

Nuorimmat haastateltavat kertoivat peloistaan ja niiden hallintakeinoista konkreettisella tasolla. Ensimmäisen luokan poika kertoi konkreettisen toimintamallin tilanteeseen, jossa jotain pahaa on tapahtunut (kaveri kuollut). Hän kertoi menevänsä hautajaisiin ja itkevänsä. Taipaleen (1998) mukaan pienet lapset (5-6 – vuotiaat) toimivat pelottavissa tilanteissa yleensä konkreettisella tavalla ja voimme ajatella, että myös seitsemänvuotias haastateltavamme on vielä tällä konkreettisen ajattelun tasolla. Piaget'n (1988) ajattelun kehittymisen teoriassahan seitsemänvuotias lapsi voi vielä olla esioperationaalisessa vaiheessa, jolloin hän ei vielä kykene tekemään johtopäätöksiä ilman konkreettista havaintoa tapahtumasta.

Kuudennen luokan oppilaat sen sijaan puhuivat abstraktimmalla tasolla surullisuudesta ja kertoivat pohtineensa pahan tapahtuman (kuoleman, onnettomuuden) syitä. He käyttävät kognitiivisen tason hallintakeinoja pohtiessaan pelottavaa asiaa (Kirmanen 2000, Taipale 1998). Vygotskin (1982) mukaan lapsi saavuttaa juuri tässä ikävaiheessa (11–12 –vuotiaana) syvällisen käsitteellisen ajattelun, jolloin hän kykenee tunnistamaan omaa ajatteluaan. Haastattelemamme kuudennen luokan oppilaat käyttivät abstrakteja käsitteitä (suru) konkreettisten käyttäytymistä kuvaavien käsitteiden (itku) sijaan. Kuudennen luokan oppilas on jo hankkinut kokemuksia, tottumuksia ja taitoja, joita hän nyt pystyy pohtimaan mielessään sisäisten representaatioiden varassa. Lapsi ei kuitenkaan enää tässä vaiheessa välttämättä tarvitse henkilökohtaisia konkreettisia kokemuksia päättelynsä pohjaksi. Piaget'n (1988) mukaan lapsi pystyy tässä

muodollisten operaatioiden vaiheessa irrottautumaan omasta näkökulmastaan ja tekemään päätöksiä, jotka eroavat hänen omasta mielipiteestään.

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että lapset myös kaipaavat pelottavia tilanteita ja jännitystä elämäänsä. Pelot voivat lisätä turvallisuuden tunnetta (Kirmanen 2000). Kun lapsi tuntee, että hän selviää pelottavasta tilanteesta itsenäisesti, tämä kokemus lisää hänen itsetuntoaan ja selviytymiskeinoja. Taipaleen (1998) mukaan lasten pelot ovatkin osa tervettä kehitystä. Lapsi tarvitsee kuitenkin aikuisen jakamaan tunnekokemuksia hänen kanssaan, luomaan läheisyyttä ja turvaa. Aikuiselta lapsi saa mallin tunteiden käsittelemiseen. Näitä malleja lapsi voi käyttää hyväkseen pyrkiessään selviytymään itsenäisesti uudessa pelottavassa tilanteessa. Haastattelemamme ensimmäisen luokan tyttö kertoi menevänsä itse apuun, jos hänen läheiselleen tapahtuisi jotain ikävää eikä lähellä olisi aikuista. Tällainen ajattelumalli itsessään voi kehittää lapsen itsetuntoa, kun lapsi ajattelee hallitsevansa uhkaavan tilanteen. Pohtiessaan näitä ratkaisumalleja lapsi rakentaa samalla sisäisiä selviytymiskeinoja.

9.3 Tulevaisuus

”Mä elän nyt tätä päivää tässä”

Varsinkin pienimpien lasten on vaikea hahmottaa tulevaisuutta, sillä lapset elävät hyvin vahvasti tätä päivää. Eriksonin (1982) mukaan lasten on vaikea muodostaa kokonaisvaltaista maailmankuvaa, joka sisältäisi menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden. Tämä tuli esille myös haastatteluissamme. Nuorimmat haastateltavamme (ensimmäisen luokan oppilaat) kertoivat tulevaisuuden suunnitelmistaan, haaveistaan ja peloistaan omasta näkökulmastaan. He tarkastelivat tulevaisuutta pitkälti tämän hetken tapahtumien pohjalta ja olivat kiinni konkreettisissa havainnoissa ympäristöstään.

Kuudennen luokan oppilaat olivat selvästi pohtineet tulevaisuutta. He osasivat vastata niin oman kuin koko maapallonkin tulevaisuuteen liittyviin kysymyksiin hyvin monipuolisesti ja pohdiskelvasti. Haastattelemamme lapset pohtivat omien tulevaisuuden suunnitelmiensa perusteluja ja mahdollisuuksia eri näkökulmista. Kuudennen luokan poika toi esille myös tulevaisuuden suunnitelmiensa muuttumisen

ammatinvalinnan yhteydessä. Hän on suhteuttanut ammatista saamansa tiedot omiin mahdollisuuksiinsa harjoittaa ammattia. Kun lapsi saavuttaa abstraktin ajattelun vaiheen, tällainen monipuolinen päätelmien tekeminen tulee mahdolliseksi.

Maailman tulevaisuuteen liittyvät kysymyksemme pyrkivät vastaamaan tutkimuksemme pääongelmaan: Miten turvallisena lapset kokevat maailman? Kysyimme aluksi lapsilta, millaisena he näkevät maailman tulevaisuuden. Haastatteluissa kävi ilmi, että lapset eivät olleet välttämättä edes ajatelleet koko asiaa. Mannisen (1977) mukaan lapsen olemassa olevassa maailmankuvassa näkyy hänen suhteensa tulevaisuuteen. Lapsi tekee tulkintoja aiempien kokemusensa pohjalta, kerää tietoa ja muodostaa oman käsityksensä maapallon tulevaisuudesta. Aikuinen toimii samalla tavalla arvaillessaan maailman tulevaisuutta, jota kukaan ei voi tarkasti tietää. Ensimmäisen luokan poika ilmaisi hyvin varmana tietona, että tulevaisuudessa ilmasto tulee muuttumaan. Vaikka tämän asian voi tieteellisestikin osoittaa todeksi, näki poika ilmaston muuttumisen hyvin konkreettisesti omasta näkökulmastaan.

Tarkensimme maailman tulevaisuuteen liittyvää kysymystä vastakkainasettelulla; Mikä olisi ihaninta / kauheinta mitä maailmalla voisi tapahtua? Vastauksista voidaan huomata, että kauheat asiat nousevat ensimmäisenä esiin. Ihanat asiat maailman tulevaisuudessa nähtiin näiden pahojen asioiden poistumisena. Lapset näkivät kauheat ja ihanat asiat kehitystasonsa mukaisesti (ks. luku 3.1) joko omaan näkökulmaansa sitoutuneena (ensimmäisen luokan oppilaat), konkreettisiin havaintoihin nojautuen (kolmannen luokan oppilaat) tai kaikkien maapallon ihmisten hyvinvoinnin kannalta (kuudennen luokan oppilaat).

10 LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus rakentuu eri tavoin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa myönnetään avoimesti, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja niiden yhteyttä aineiston kattavuuteen ja tutkimuksen luotettavuuteen. Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus tulee ottaa huomioon kaikissa tutkimuksen vaiheissa, sillä pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. (Eskola & Suoranta 2005, 208–233.)

Olemme pyrkineet lisäämään tutkimuksen luotettavuutta selostamalla tarkasti tutkimuksen toteuttamisesta kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Olemme kuvanneet tarkasti olosuhteita ja paikkoja, joissa haastattelut on suoritettu ja aineisto kerätty. Tutkimuksestamme ilmenee haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat haastatteluissa sekä tutkijan oma itsearviointi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, kun lukijalle kerrotaan luokittelun perusteet. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 216–218.)

Tutkimuksemme tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan tulkita mielekkäästi yksittäisten lasten käsityksiä ja ajatuksia maailman turvallisuudesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tavoitteena on ennemminkin uskottavuuden sekä tulosten soveltamisen ja toistettavuuden osoittaminen. (Eskola & Suoranta 2005, 61; Syrjälä & Numminen 1988, 135.) Seuraavaksi määrittelemme tutkimuksemme luotettavuutta validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla.

10.1 Validiteetti

Tutkimuksen validiteetin yhteydessä tarkastellaan kuinka hyvin valitut tutkimusmenetelmät mittaavat sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Ahosen

(1994, 152) mukaan validiteetti voidaan jakaa kahteen ulottuvuuteen. Kun aineisto ja johtopäätökset vastaavat tutkittavan ajatuksia, puhutaan tutkimuksen aitoudesta. Tutkimus on relevanssi, jos aineisto ja johtopäätökset liittyvät tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 216; Ahonen 1994, 152.)

Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla viitataan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun. Tutkimuksen sisäinen validiteetti eli pätevyys osoittaa tutkijan tieteellisen otteen tutkimukseen sekä tieteenalan hallinnan. Tutustumalla tutkimuksen alkuvaiheessa samasta aiheesta tehtyihin aikaisempiin tutkimuksiin ja teoreettisiin taustoihin mahdollisimman kattavasti, olemme varmistaneet tutkimuksen sisäisen validiteetin. Vahva teoreettinen pohja toimi tutkimuksen kantavana voimana ja tutkimuksen edetessä päivitimme tietojamme. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa aineiston sekä siitä tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten välisen suhteen pätevyyttä. Laadullinen tutkimus on ulkoisesti validi, kun tutkija on kuvannut tutkimuskohteen totuudenmukaisesti. (Eskola & Suoranta 2005, 213.) Olemme kuvanneet tässä tutkimuksessa tutkimuskohteen mahdollisimman tarkasti ja selkeästi, jotta tutkimuksen luettavuus ja ymmärrettävyys lisääntyisi. Olemme tuoneet tutkimuksen tuloksissa lukijan nähtäväksi ne suorat lainaukset, joista olemme tulkintamme tehneet. Tällä tavoin olemme tavoitelleet analyysin toistettavuutta ja arvioitavuutta.

Tutkimuksen validiutta voidaan lisätä käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä, aineistoja, tutkijoita ja/tai erilaisia teoreettisia näkökulmia. Tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä nimitetään triangulaatioksi. Olemme käyttäneet tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatiota, kun kaksi tutkijaa on tutkinut samaa ilmiötä. Kävimme jatkuvaa kriittistä keskustelua havainnoistamme ja toistemme näkökannoista, vaatien samalla täsmällisiä perusteluita toistemme mielipiteille. Olemme näin pyrkineet luomaan laajemman näkökulman tutkimuskohteesta ja monipuolistamaan tutkimusta, vaikka tutkijatriangulaatio vaatiikin tutkijoilta aikaa ja kärsivällisyyttä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 218; Eskola & Suoranta 2005, 68–69.)

10.2 Reliabiliteetti

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 216). Eskolan & Suorannan (2005, 213) mukaan aineiston tulkinta on reliabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteettia voidaan testata eri tavoin. Esimerkiksi tulosta voidaan pitää reliabelina, jos kaksi tutkijaa päätyy samanlaiseen tulokseen. Toisaalta tutkimus voidaan todeta reliabeliksi, jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla ja saadaan sama tulos. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 216.)

Toistettavuutta on Syrjälän & Nummisen (1988) mukaan kasvatustilanteissa käytännössä lähes mahdotonta testata, kun lapsi kehittyy jatkuvasti ja hänen käsityksensä asioista muuttuvat kehityksen myötä. Ulkoista reliabiliteettia voidaan kuitenkin lisätä raportoimalla tutkimusprosessista eri vaiheineen ja menetelmineen mahdollisimman tarkasti. Tällöin tutkimuksen toistaminen on mahdollista ja voidaan olettaa, että tutkimustulokset ovat samansuuntaisia. Sisäisellä reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkijoiden yksimielisyyttä tutkimustuloksista. (Syrjälä & Numminen 1988, 143–145.)

Tutkimuksessamme litteroinnin jälkeen molemmat tutkijat perehtyivät itsenäisesti haastatteluaineistoon ja tekivät siitä muistiinpanoja omien huomioidensa pohjalta. Tämän jälkeen keskustelimme aineiston jäsentelystä ja keskeisistä esiin nousseista teemoista. Pyrimme yksimielisyyteen teemojen valinnassa tutkimustehtäväämme vastaavalla tavalla.

11 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata eri-ikäisten lasten käsityksiä maailman turvallisuudesta. Halusimme selvittää mitkä tekijät tuottavat lasten elämässä turvallisuutta ja turvattomuutta. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla Piaget'n (1988) teorian mukaan eri kehitysvaiheissa olevia lapsia.

Tutkimuksen aihe osoittautui ajankohtaiseksi ja perustelluksi. Tämän osoittavat laajat tutkimukset turvallisuudesta eri tieteenaloilla. Suomessa tehdyt aiemmat tutkimukset olivat mielestämme niin kattavia, että perustimme tutkimuksemme kotimaisten tutkimusten pohjalle. Ulkomaisten tutkimusten tuloksia sen sijaan ei voitaisi suoraan verrata tämän tutkimuksen tuloksiin erilaisten kulttuuristen näkökulmien vuoksi. Aiemmat suomalaiset tutkimukset, joihin olemme tutustuneet, ovat pääasiassa tutkineet turvallisuutta laajoilla otoksilla ja kvantitatiivisilla analysointimenetelmillä. Tässä tutkimuksessa lähestyimme sen sijaan aihetta kuuden tapauksen kautta. Koska tavoitteenamme oli ymmärtää lasten käsityksiä ja ajatuksia paremmin, koimme pääsevämme henkilökohtaisten haastatteluiden kautta parhaiten käsiksi lasten elämismaailmaan.

11.1 Johtopäätökset

Tutkimuksemme mukaan läheiset ihmissuhteet lapsen maailmankuvan rakentajina luovat perustan turvallisuuden ja turvattomuuden kokemiselle. Lapset elävät vahvasti tätä päivää, omassa elämismaailmassaan. Tämän vuoksi sellaiset ihmiset, paikat ja asiat, jotka ovat lapsen elämässä päivittäin läsnä muodostavat hänen maailmankuvansa perustan. On ensiarvoisen tärkeää, että tämä perusta muodostuu turvalliseksi ja lapsi saa malleja turvallisuushakuisesta käyttäytymisestä. Vähitellen aikuisen tukea voidaan vähentää ja lasta ohjata selviytymään itsenäisesti turvattomuutta aiheuttavissa tilanteissa.

Tarkasteltaessa tutkimuksemme tuloksia on otettava huomioon, että haastattelemamme lapset kokivat elinympäristönsä turvalliseksi. Voidaan ajatella, että heidän maailmankuvansa perusta on muodostunut turvalliseksi ja heillä on hyvä olla. Haastattelemiemme lasten pelot olivat pitkälti kuviteltuja, eikä heillä ollut todellista uhkaa. Turvallisuuden laajempaa tarkastelemista varten olisi tutkittava lapsia erilaisissa elämäntilanteissa. Tässä tutkimuksessa valitsimme haastateltavat lasten luokanopettajan suosituksen ja alkukartoituslomakkeiden perusteella. Emme tietoisesti valinneet lapsia, joille oli tapahtunut jotain ikävää tai surullista lähiaikoina tai joille itselleen haastattelu olisi ollut erityisen vaikeaa.

Tärkeä tutkimustuloksemme on, että tietämättömyys asioista voi aiheuttaa turvattomuutta. Lapset kokevat vieraat tai oudot paikat ja ihmiset pelottavina. Kyky nähdä raja kuvitellun ja todellisen uhkan välillä kehittyy iän myötä tietoisuuden lisääntyessä.

Halusimme tutkimuksessamme selvittää tiedotusvälineiden ja Internetin vaikutusta lasten maailmankuvan muodostumiseen ja turvallisuuden / turvattomuuden kokemiseen. Tutkimustuloksista ilmenee, että lapset ovat kiinnostuneita heitä koskettavista asioista ja he käyttävät Internetiä ja tiedotusvälineitä lähinnä näiden kiinnostavien asioiden yhteydessä. Internet ei avarra lasten maailmakuva siinä määrin kuin olimme ajatelleet tutkimushypoteesissamme. Haastattelemamme lapset eivät näe Internetiä linkkinä kaikkialle maailmaan. Sen sijaan tiedotusvälineistä lapset saivat paljon tietoa maailman tapahtumista.

Piaget'n (1988) teoria ajattelun kehittymisen vaiheista on toiminut tutkimuksemme lähtökohtana. Esioperationaalinen, konkreettisten operaatioiden ja muodollisten operaatioiden vaiheet auttavat ymmärtämään ja tulkitsemaan lasten käsityksiä. Haastattelemiemme lasten käsitykset voidaan sijoittaa näihin Piaget'n kehitysvaiheisiin. Eri kehitysvaiheessa olevat lapset eroavat käsityksissään selkeästi toisistaan. Varsinkin kuudennen luokan oppilaat muodostivat selkeästi oman ryhmänsä. He ovat siirtymässä muodollisten operaatioiden vaiheeseen, jolloin abstrakti ajattelu kehittyy. Kuudennen luokan oppilaat käyttivät vastauksissaan monipuolisesti käsitteitä, pohtivat ja perustelivat mielipiteitään. Täten heidän vastauksensa olivat laajempia kuin nuorempien haastateltavien lasten vastaukset. Tutkimustulostemme mukaan ensimmäisen luokan

oppilaat näkevät maailman sellaisena miltä se heidän välittömän havaintonsa mukaan heidän ympärillään näyttää. Heidän oli vaikea asettua toisen ihmisen asemaan. Myös haastattelemamme kolmannen luokan oppilaat tarvitsivat vielä konkreettisia kokemuksia päättelynsä tueksi. He osasivat kuitenkin nähdä maailman laajemmin kuin ensimmäisen luokan oppilaat, sillä heidän maailmankuvansa ei ole enää täysin kiinni minäkeskeisyydessä.

Suoritimme haastattelut yhden päivän aikana. Aineiston analysointivaiheessa lasten vastauksista nousi uusia kysymyksiä, joihin olisimme halunneet kuulla lapsen mielipiteen. Useammissa haastatteluissa olisimme voineet tutustua yksittäisen lapsen ajatusmaailmaan syvemmin. Mielestämme eräs jatkotutkimuksen menetelmä tutkittaessa lapsen maailmankuvan kehittymistä olisi seurantatutkimus. Tällä tavoin voitaisiin selvittää, miten lapsen käsitteet ja käsitykset kehittyvät yksilöllisesti iän karttuessa ja mitkä tekijät vaikuttavat kehittymisen taustalla.

Tässä tutkimuksessa haastattelimme ainoastaan kuutta lasta, sillä kyseessä oli tapaustutkimus. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi yhdistää kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus siten, että aluksi kerättäisiin tilastollisesti yleistettävissä olevia tutkimustuloksia lasten käsityksistä maailman turvallisuudesta. Tämän jälkeen nostettaisiin esiin muutaman tapauksen kautta erilaisia yksilöllisiä näkökulmia turvallisuuden kokemiseen. Lähestyimme osaltamme tällaista tutkimusmenetelmää suorittamalla ennen varsinaisia haastatteluita alkukartoituksen. Olisimme voineet analysoida lasten piirroksia turvallisuutta ja turvattomuutta aiheuttavista tekijöistä. Emme kuitenkaan jatkaneet näiden alkukartoituslomakkeiden analysoimista, vaan käytimme niistä saatuja tietoja hyväksemme haastateltavien valinnassa ja tutkimuksen aloittamisessa. Halusimme keskittyä tässä tutkimuksessa haastatteluihin, joissa lasten piirrokset toimivat hyvänä pohjana keskustelun käynnistämiseksi.

Tutkimuksemme valotti niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lasten turvallisuuden ja turvattomuuden kokemiseen. Näistä tekijöistä nousee kysymyksiä, joihin jatkotutkimuksissa voitaisiin paneutua tarkemmin. Esimerkiksi median vaikutusta lapsen maailmankuvan muodostumiseen ja sitä kautta turvallisuuden kokemiseen voitaisiin tutkia omana tutkimusaiheenaan. Toisaalta olisi mielenkiintoista perehtyä läheisten ihmissuhteiden vaikutukseen lapsen turvallisuuden ja turvattomuuden

kokemisessa vielä syvemmin. Tulevina luokanopettajina meitä kiinnostavat erityisesti kasvattajan vaikutusmahdollisuudet lapsen omaehtoisen turvallisuushakuisen käyttäytymisen kehittymiseen. Seuraavassa olemme pohtineet joitakin näkökulmia turvallisuushakuisen käyttäytymisen opettamiseen alakoulussa.

11.2 Turvallisuushakuisen käyttäytymisen opettaminen alakoulussa

Tutkimuksemme avartaa aihetta luokanopettajan näkökulmasta. Tavoitteenamme oli luoda kokonaisvaltainen kuva alakouluikäisten (7-12 – vuotiaiden) lasten käsityksistä turvallisuudesta ja siitä, miten se heijastaa heidän maailmankuvaansa. Teoreettinen tieto lapsen maailmankuvasta ja turvallisuudesta / turvattomuudesta avautuu lukijalle konkreettisesti kuuden haastattelemamme lapsen käsitysten kautta. Tutkimuksemme tavoitteena on herättää kasvattajien huomio turvallisuuden merkitykseen. Turvallisuus on noussut yhdeksi tärkeimmistä nyky-yhteiskunnan arvoista, lisääntyneen turvattomuuden tunteen vuoksi (Taipale 1998, 46). Aikuisten tulisi muistaa, että he ovat vastuussa turvallisen ympäristön luomisesta lapselle. Lapselle ei saisi siirtää liian varhain vastuuta elämän hallinnasta. Lapsi tarvitsee aina turvallisen aikuisen, jonka kanssa jakaa turvallisuutta / turvattomuutta aiheuttavat asiat.

Vuonna 2004 voimaan tullut perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa kouluja huolehtimaan terveen ja turvallisen kasvuympäristön turvaamisesta lapsille yhteistyössä kotien kanssa. Kasvattajien on huolehdittava niin fyysisen kuin psyykkisenkin turvallisuuden takaamisesta lasten oppimisympäristöissä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Jotta lapsella olisi halua ja kykyä oppimiseen on hänen oltava varma turvallisuudestaan.

Aivan tutkimuksemme loppuvaiheessa Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, julkaisi turvataitokasvatuksen oppimateriaalin. Lajunen et al. (2005) käsittelevät tässä teoksessa 5-11- vuotiaiden turvataitokasvatusta hyvin monipuolisesti ja kattavasti. Lajunen et al. (2005) korostavat lapsen aktiivisuutta ja oikeutta pitää itse huolta omasta turvallisuudestaan. Erilaisten turvataitotuntien kautta kasvattaja voi vahvistaa lapsen itsearvostusta ja itseluottamusta, edistää lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitoja, parantaa lapsen valmiuksia suojella itseään sekä ohjata lasta

kertomaan huolistaan luotettavalle aikuiselle (Lajunen et al. 2005, 14). Mielestämme tämä teos olisi jokaiselle kasvattajalle tutustumisen arvoinen.

LÄHTEET

- Aho, S. 1985. Lasten moraalinen kehitys Piagetin ja Kohlbergin teorian mukaan. Esitutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:106.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä. 113–160.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Arajärvi, T. 1989. Tasapainoinen lapsuus. Elämäntietä. Porvoo: WSOY. 137–144.
- Beard, R. M. 1971. Piagetin kehityspsykologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Enwall, M. 1989. Kirjallisuus ja maailmankuva. Teoksessa Enwall, M., Knuuttila, S. & Manninen, J. 1989. Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa. Jyväskylä: Gummerus, 113–164.
- Erikson, E. H. 1965. *Childhood and Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus. Alkuperäisjulkaisu 1950.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. (1. painos) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. (7. painos) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Filosofian sanakirja. 1999. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.

- Harva, U. 1979. Maailmankatsomuksen ongelmia. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Helve, H. 1987a. Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista. Kansalaiskasvatuksen keskus r.y. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/87.
- Helve, H. 1987b. Nuoret, maailmankuvat ja kulttuuri. Teoksessa Helve, H. (toim.) Ihmisenä maailmassa. Erilaisia elämäkatsomuksia uskontotieteen näkökulmasta. Helsinki: Gaudeamus, 13–21.
- Helve, H. 1997. Nuorten muuttuvat arvot ja maailmankuvat. Teoksessa Helve, H. (toim.) Arvot, maailmankuvat, sukupuoli. Helsinki: Yliopistopaino, 140–167.
- Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. (11. painos) Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S.(toim.) 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Kainulainen, S. 2000. Sosiaalinen turvallisuus ja yhteiskunnan rakenne. Teoksessa Niemelä, P., Lahikainen, A. R. (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 287–304.
- Kalliopuska, M. 2005. Psykologian sanasto. Keuruu: Otava.
- Kirmanen, T. 2000. Pelon hallinta ja lapsen turvallisuus. Teoksessa Ranta-Tyrkkö, S. & Ropo, A. (toim.) Turvallista hyvinvointia. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 119–146.

- Kraav, I. & Lahikainen, A.R. 2000. Perheen turva ja turvattomuus. Teoksessa Niemelä, P., Lahikainen, A. R. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 91–117.
- Lahikainen, A., Kraav, I., Kirmanen, T. & Maijala, L. 1995. Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5-12 – vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopio: Kuopion yliopisto, sosiaalitieteiden laitos.
- Laitinen, K. 2003. Turvallinen hyvinvointi? Teoksessa Ranta-Tyrkkö, S. & Ropo, A. (toim.) *Turvallista hyvinvointia*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 21–47.
- Lajunen, K., Andell, M., Jalava, L., Kemppainen, K., Pakkanen, M. & Ylenius-Lehtonen, M. 2005. Turvataitoja lapsille. Turvataitokasvatuksen oppimateriaali. Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Erikoispaino Oy.
- Manninen, J. 1977. Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina. Teoksessa Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. (toim.) *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Näkökulmia teollistumisajan Suomeen*. Keuruu: Otava, 13–48.
- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Niemelä, P., Kainulainen, S., Laitinen, H., Pääkkönen, J. Rusanen, T., Ryynänen, U., Wigrèn, E., Vornanen, F., Väisänen, R. & Ylinen, S. 1997. Suomalainen turvattomuus. Inhimillisen turvattomuuden yleisyys, perusulottuvuudet ja tyypittely – haastattelututkimus 1990-luvun Suomessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.
- Niemelä, P. & Lahikainen, A.R. (toim.) 2000. *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Niemelä, P. 2000a. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa Niemelä, P. & Lahikainen, A. R. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 21–37.

- Niemelä, P. 2000b. Suomalaisen väestön turvattomuusprofiili. Teoksessa Niemelä, P. & Lahikainen, A. R. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 348–376.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Keuruu: Otava.
- Nykysuomen tietosanakirja 3. 1993. Porvoo: WSOY.
- Oakley, L. 2004. *Cognitive Development*. London: Routledge modular psychology series.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus. Alkuperäisjulkaisu 1966.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Kuusi esseitä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Helsinki: WSOY. Alkuperäisjulkaisut 1964, 1970 ja 1972.
- Ranta-Tyrkkö, S. & Ropo, A. 2003. Turvallista hyvinvointia – mitä, kenelle, miten ja miksi. Teoksessa Ranta-Tyrkkö, S. & Ropo, A. (toim.) *Turvallista hyvinvointia*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 7-19.
- Ranta-Tyrkkö, S. 2003. Suhteellisen turvallista. Teoksessa Ranta-Tyrkkö, S. & Ropo, A. (toim.) *Turvallista hyvinvointia*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 175–191.
- Rauste-von Wright, M. 1979. Nuorison ihmis- ja maailmankuva X. Sosialisatioprosessi ja maailmankuva. *Psykologian tutkimuksia* 36/1979. Turun yliopisto.
- Rauste-von Wright, M. 1986. Nuorison ihmis- ja maailmankuva X. Sosialisatioprosessi ja maailmankuva. *Psykologian tutkimuksia* 36/1979. (2. painos.) Turun yliopisto.

- Rusanen, T. 2000. Globaali turvallisuus. Teoksessa Niemelä, P., Lahikainen, A. R. (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 307–319.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä. 9-66.
- Taipale, V. 1998. Lasten mielenterveystyö. Porvoo: WSOY.
- Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vornanen, R. 2000. Teknologiset riskit ja turvallisuus. Teoksessa Niemelä, P., Lahikainen, A. R. (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 321–344.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös. Alkuperäisjulkaisu 1931.

Painamattomat lähteet

- Niiniluoto, M. & Seppä, M. 1999. Et enkelit ei oo turhaan, kuvaileva tutkimus toisluokkalaisten lasten enkelikäsityksistä osana heidän maailmankuvaansa. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos: Pro Gradu.
- Ranta, N. & Taipale, J. 1997. Ala-asteen oppilaiden käsityksiä syntymästä: se on ku se geeni tulee siihen äitiin. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos: Pro Gradu.

Lehdet

Karvinen, M. 2004. 24 turvallista tuntia Hyvinkäällä. Promo 35, terveyden edistämisen lehti. 5/2004, 46.

Sisättö, V. 2004. Kun aikuiset ovat hukassa, lapset kärsivät. Promo 35, terveyden edistämisen lehti. 5/2004, 22–23.

Ohjeet alkukartoituksen tekemiseen

1. Kerrotaan oppilaille tutkimuksesta

- Opiskelemme Hämeenlinnan OKL:ssa luokanopettajiksi. Opintoihimme kuuluu tutkimuksen tekeminen jostain aiheesta. Meidän tutkimuksemme käsittelee turvallisuutta. Olemme iloisia ja kiitollisia siitä, että juuri teidän luokkanne voi osallistua tutkimuksemme. Tiedot, joita saamme, ovat arvokkaita. Kysymyksiin ei ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta, vaan jokaisella on oma käsityksensä näistä asioista. Emme kerro saamistamme vastauksista muille eli voit rohkeasti ja avoimesti piirtää ja kertoa ajatuksistasi.

2. Alkukartoituksen toteuttaminen

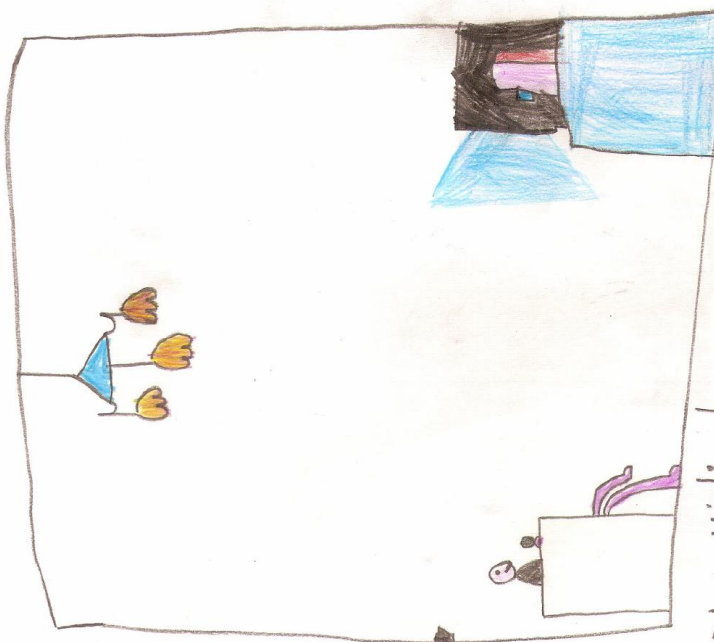
- Oppilaat ottavat lyijykynän ja puuvärit (tai vastaavat) pöydälle.
- Jaetaan alkukartoituslomakkeet oppilaille.
- Oppilaat laittavat nimensä ja luokkansa viivalle.
- Käydään ensimmäinen kysymys yhdessä läpi niin, että tutkija lukee kysymyksen ja oppilaat piirtävät sekä kirjoittavat vastaukset. Aikaa tähän käytetään n. 15 min.
- Oppilaat kääntävät paperin toisen puolen esille. Käydään toinen kysymys yhdessä läpi niin, että tutkija lukee kysymyksen ja oppilaat piirtävät sekä kirjoittavat vastaukset. Aikaa tähän käytetään n. 15 min.
- Lomakkeet palautetaan tutkijoille.

3. Jos tilanteessa on jotain huomioitavaa (jotain poikkeuksellista, erityistä) kirjoitetaan siitä paperille ja liitetään vastausten mukaan.

4. Kiitetään tutkimukseen osallistujia.

LIITE 2: Ensimmäisen luokan pojan alkukartoituslomake

1. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa tunnet olevasi turvassa (tai olet onnellinen ja iloinen).



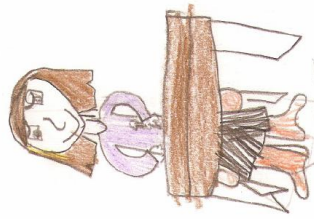
Olen äidinh kahssa.
katsomme Harry Potteria ja
Otskapahinvaiki.

2. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa pelkät (tunnet olosi turvattomaksi).



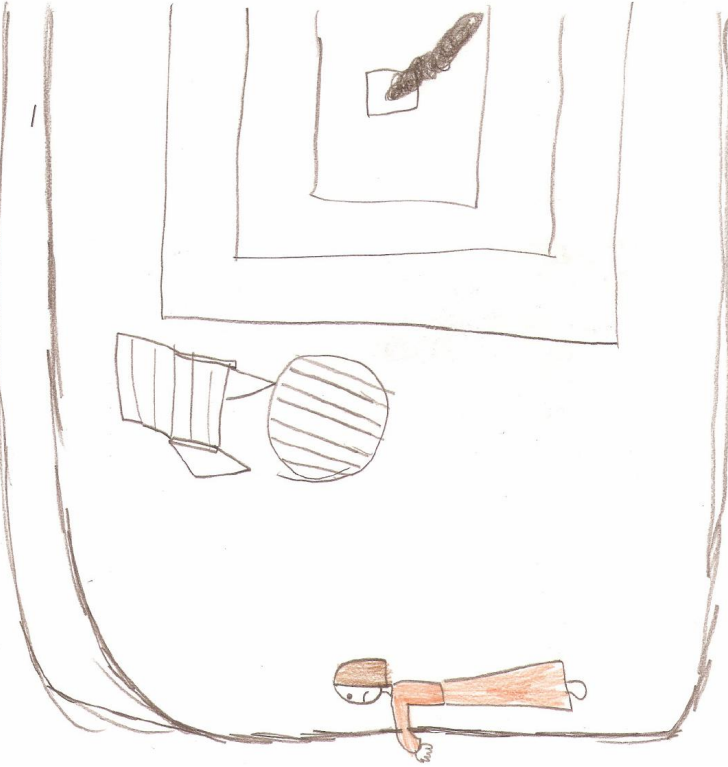
LIITE 3: Ensimmäisen luokan tytön alkukartoituslomake

1. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa tunnet olevasi turvassa (tai olet onnellinen ja iloinen).



Olen välillä iloinen ja onnellinen
koulussa mutta koulussa olen aina
turvassa siltikoulussa on
välillä tylsää ja välillä
kivaa Se on kivaa kun meillä on koulussa

2. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa pelkääät (tunnet olosi turvattomaksi).



Lavalla on pelottavaa koska
minä pelkään heitä laava yppöä
vaitsinkin yöllä lavalla on kivaa
mutta pelottavaa

LIITE 4: Kolmannen luokan pojan alkukartoituslomake

2. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa pelkät (tunnet olosi turvattomaksi).

1. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa tunnet olevasi turvassa (tai olet onnellinen ja iloinen).

Ilonnen

onnellinen

Ilonnen

Vasemman puoleinen on pommitusmaajana.

Oikea alakulma on kun minä pelaan lahtelaa.

pelkäisin jos olisiin sodan keskellä. Pelkäisin jos olisiin murrabainen.

LIITE 5: Kolmannen luokan tytön alkukartoituslomake

1. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa tunnet olevasi turvassa (tai olet omnellinen ja iloinen).



Olen turvassa olohuoneessa.
Katsaan Tarusotmusiin hirtasta 3:sta.

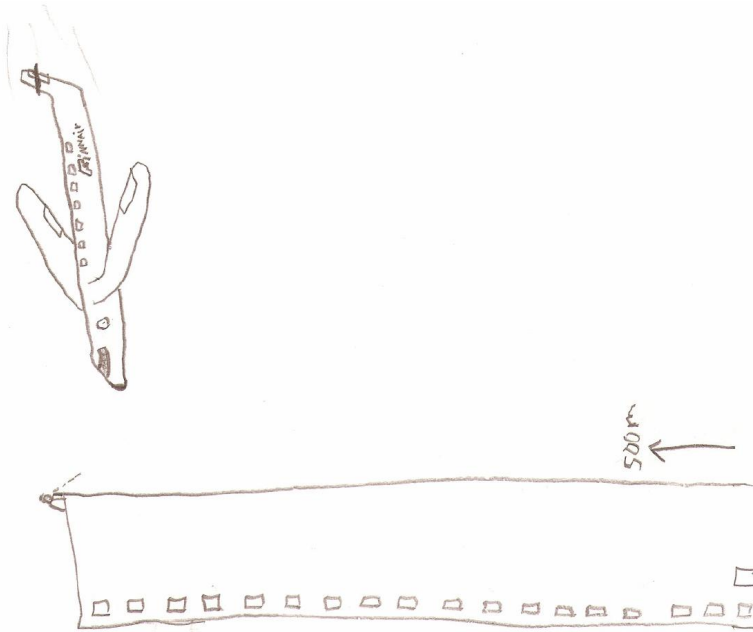
2. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa pelkät (tunnet olosi turvattomaksi).



Mina pelkään kulkea Baarin ohi.

LIITE 6: Kuudennen luokan pojan alkukartoituslomake

2. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa pelkät (tunnet olosi turvattomaksi).



Pelkään lentokoneissa koska luulen että se tipahtaa.
Pelkään korkeiden rakennusten listalla, koska
luulin että se kaatuu.

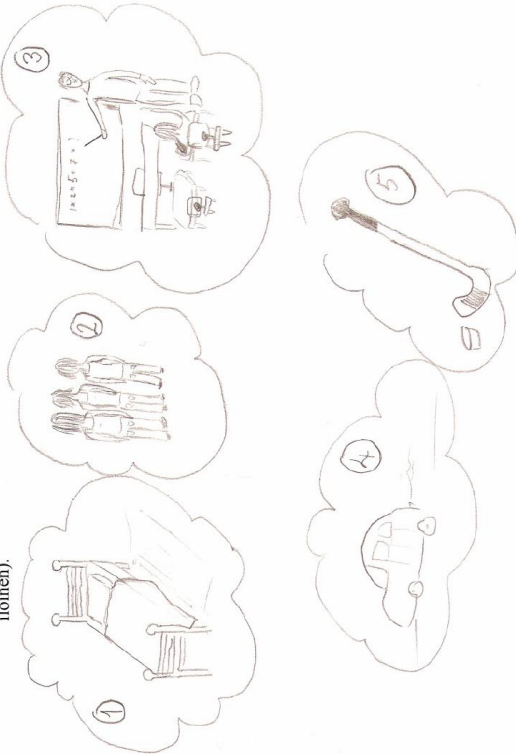
1. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa tunnet olevasi turvassa (tai olet onnellinen ja iloinen).



Olen mielestäni turvassa kun olen yksin
kotona ja pelaan. Hississäkin tuntuu oloni tur-
valliseksi.

LIITE 7: Kuudennen luokan tytön alkukartoituslomake

1. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa tunnet olevasi turvassa (tai olet omellinen ja iloinen).



1) Kun nukun, minusta tuntuu turvalliselta. 2) Rakastan olla ystäväni kanssa. Minulla on silloin iloinen ilo. 3) Iltan koulua. Elämä ei olisi mitään. Mithä silloin nimittäin tekisi, kun ei olisi koulussa...? 4) Autossa on turvallista. Ainakin minun mielestäni. 5) Pöytä urheilusta. Ainakin jääkiekosta.

2. Piirrä ja kirjoita tilanteista, joissa pelkäät (tunnet ollosi turvattomaksi).



1) INHOAN & PELKÄÄN painajaisia... 2) En pidä hämähäkeistä Pelkään myös niitä. 3) Pelkään koiria vähän jos ne näyttävät kampahtaneen, murisevat ja haukkuvat. 4) Pelkään ja en tunne ollosi turvallisiksi, jos olen egyptin.

Teemahaastattelun runko

taustatietojen selvittäminen:

- ketkä ihmiset / mitkä paikat ovat joka päivä läsnä elämässäsi?
- ketkä ihmiset / mitkä paikat / mitkä asiat kuuluvat elämääsi, mutta ovat kaukaisia?
- oletko matkustellut, missä?
- onko sinulla eri kulttuureista sukulaisia / tuttuja / ystäviä?

1. Missä lapsi tuntee olonsa turvalliseksi?

- kuka on läheisin sinulle?
- missä sinun on hyvä olla?
- mitkä asiat tekevät olosi hyväksi / mielesi iloiseksi?

2. Missä lapsi tuntee olonsa turvattomaksi?

- mitä asioita pelkää eniten?
- mikä paikka on kaikista pelottavin?
- mitä tekisit / minne menisit jos jotain paha tapahtuisi?
- mitä tekisit jos läheisesi tapahtuisi jotain?

3. Luottavatko lapset tulevaisuuteen?

- mitä tulevaisuuden suunnitelmia sinulla on?
- mitä tulevaisuudessa saattaisi tapahtua maailmalla / maapallolla?
- mikä on kauheinta mitä maailmassa voisi tapahtua?
- mikä on ihaninta mitä maailmassa voisi tapahtua?

4. Miten lapset käsittävät tiedotusvälineiden välittämän kuvan maailmasta?

- millaisia tietoja kuulet / näet / luet maailmalta tiedotusvälineiden kautta?
- millaisen kuvan tiedotusvälineet välittävät maailmasta?
- mitä hyviä uutisia olet kuullut / nähnyt / lukenut maailmalta viime aikoina?
- mitä huonoja uutisia olet kuullut / nähnyt / lukenut maailmalta viime aikoina?
- luotatko näihin uutisiin? (ovatko ne totta?)
- seuraatko uutisia yleensä yksin vai yhdessä jonkun kanssa (kenen)?
- mitä teet jos et ymmärrä jotain uutisissa tai jokin asia ihmetyttää / pelottaa / on iloinen?

(jatkuu)

5. Miten tietokoneen käyttö ja Internet ovat avartaneet lasten maailmankuvaa?
- kuinka usein käytät tietokonetta / Internetiä?
 - mitä varten käytät tietokonetta / Internetiä?
 - mitä tietoja voit löytää tietokoneen avulla / Internetistä?
 - millaisia uutisia / tietoja saat maailmantapahtumista Internetin kautta?
 - miten laaja yhteys sinulla on muualle maailmaan, kun olet Internetissä?
 - ketkä käyttävät mielestäsi Internetiä? / missä kaikkialla Internetiä käytetään?

LIITE 9: Haastateltujen oppilaiden esittelyt

Petteri 1.luokan poika

Petteri käytiin hakemassa omasta luokasta haastatteluun. Luokka oli tullut juuri ruokailusta. Petteri suostui haastatteluun ja tuli reippaasti kanssamme matikkakeskukseen (ryhmätyötila, jossa on matematiikan oppimisvälineitä). Petteri olisi ensin mennyt tietokoneelle, mutta ohjasimme hänet istumaan pöydän ääreen. Petteri ei olisi millään malttanut pysyä paikoillaan. Hän pyöri tuolilla ja näytti käsillä havainnollistaakseen meille eri esineiden kokoa. Petteri vastasi reippaasti kysymyksiimme ja teki selventäviä kysymyksiä, mutta joihinkin kysymyksiin hän vastasi, ettei muista. Petteri vastasi usein hymähtämällä myöntävästi tai hymyilemällä. Hän saattoi myös innostua kertomaan omista mielenkiinnonkohteistaan, kuten lempileluistaan, jolloin pyrimme johdattelemaan keskustelun takaisin teemaan.

Terhi 1.luokan tyttö

Terhi käytiin hakemassa luokasta, jossa lapset leikkivät omia leikkejään. Kysyimme häneltä, että jäikö leikit pahasti kesken. Vastauksena tuli, ettei jäänyt. Terhi jännitti kovasti, mutta hän suostui haastatteluun. Hän oli hermostunut ja pyöri tuolilla. Terhi vastasi reippaasti kysymyksiimme. Haastattelun alkaessa eräs opettaja kävi luokassa, mutta se ei häirinnyt haastattelua. Terhin vanhempansa olivat eronneet, josta hän puhui hyvin avoimesti. Terhin elämään kuului hyvin monta paikkaa; kaksi kotia ja erilaisia harrastuksia, mutta tämä ei näyttänyt hämmentävän häntä. Haastattelun lopuksi Terhi halusi kysyä meiltä tutkimuksestamme. Hänen kysymyksistään sai kuvan, että hän luuli meidän olevan ammatiltamme tutkijoita.

Mikko 3.luokan poika

Mikko haettiin haastatteluun koulun pienryhmätilaan omasta luokasta. Päivän ensimmäinen tunti oli loppuillaan ja hän teki luokassaan englannin tehtäviä. Mikko suostui haastatteluun ja lähti reippaasti mukaan. Haastattelun alkaessa saattoi huomata, että poikaa jännitti. Hän puhui käsi suun edessä, josta sitten hiljaa huomautimme hänelle. Mikko epäröi ja mietti tarkkaan vastauksiaan. Mikolla oli hyvin lyhyet vastaukset kysymyksiin tai hän ei osannut vastata kysymyksiin. Hän saattoi myös jännittää nauhoitusta.

Satu 3.luokan tyttö

Satu haettiin haastatteluun salista. Luokka harjoitteli siellä näytelmää äitienpäiväiltaa varten. Satua jännitti kovasti ja kysyikin syytä, miksi juuri hänet valittiin haastatteluun. Hän rentoutui hieman matkalla ryhmätyötilaan, kun kysyimme oliko hän aiemmin ollut haastattelussa. Hän muisti olleensa Krissen haastattelussa Internetissä. Satu ei osannut vastata kaikkiin hänelle esitettyihin kysymyksiin ja hänen vastauksensa olivat lyhyitä. Jalat ja kengät kopisivat hermostuneesti pulpetin alla.

(jatkuu)

Ville 6.luokan poika

Välitunti oli juuri päättynyt ja oppilaat olivat tulleet sisään, kun haimme Villen luokasta haastatteluun heidän opettajansa työhuoneeseen. Ville suostui haastatteluun ja myönsi olevansa mieluummin haastattelussa, kun oppitunnilla luokassa. Ville oli hermostunut ja häntä jännitti tilanne. Kuitenkin hän vastasi pitkästi kysymyksiimme ja esitti paljon esimerkkejä asioista. Hän oli hyvin innokas puhumaan asioista. Hän osasi pohtia asioita muidenkin kuin itsensä kannalta ja esitti vastauksissaan monia eri näkökulmia asioihin. Ville tykkäsi puhua eikä häntä tarvinnut erikseen rohkaista kertomaan ajatuksistaan.

Elina 6.luokan tyttö

Elina käytiin hakemassa kesken tunnin haastatteluun heidän opettajansa työhuoneeseen. Elina suostui haastatteluun, mutta näytti hermostuneelta. Elina kertoi ensin alkukartoituksen piirustuksistaan ja tunnelma rentoutui, kun kaikki nauroivat yhdessä hämähäkkeihin liittyvälle asialle. Huumori olikin merkittävä osa Elinan haastattelua. Elina vastasi kysymyksiin melko pitkästi ja antoi esimerkkejä asioista. Hän osasi asettua myös muiden ihmisten asemaan pohdinnoissaan.