915/98

768

OPISKELIJAN TUNNEHORISONTTI OPPIMISTILANTEEN JÄSENTÄJÄNÄ

Ulla Maija Sara-aho
Irma Kristiina Tahkola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 1998
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylä

Sara-aho Ulla & Tahkola Irma 1998.
Opiskelijan tunnehorisontti oppimistilanteen jäsentäjänä
Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylä

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opiskelijan ja kouluttajan vuorovaikutuksesta nousevia opiskelijalle merkittäviä tunnemerkityskokemuksia, jotka opiskelija koki epämieluisina ja ahdistavina. Tutkimukseen osallistui kolme Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajaksi opiskelevaa naisopiskelijaa, joita haastateltiin ja joiden pohjalta tutkimuksen ihmiskuva rakentui. Tutkimuksen aineiston hankintatavat sekä analysointimenetelmä pohjaavat filosofi ja psykologi Lauri Rauhalan muotoilemaan holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa on vaikutteita sekä Heideggerin eksistentialismista että Husserlin fenomenologiasta. Aineiston analyysissa on sovellettu fenomenologi Amedeo Giorgin kehittelemää fenomenologisen psykologian menetelmää. Tutkimuksen tuloksissa hahmotettiin opiskelijoiden yksilökohtaiset merkitystihentymät. Niistä etsittiin yksilöiden koetuille maailmoille yhteisiä ydinmerkityksiä ja niiden avulla tehtiin siirtymä yleisen tiedon tasolle.

Opiskelija, jolla oppimistilanteen jäsentämistä hallitsee lukkiutunut horisontti, havainnoi ja näkee asiat sellaisina, joiksi hänen esiymmärryksensä on ne ennalta määrännyt. Kun lukkiutuneeseen horisonttiin tarjoutuu vierasta tai ennalta-arvaamatonta ainesta, opiskelija kokee sen koetussa maailmassaan epämieluisana ja ahdistavana. Hän torjuu horisontilleen vierasta ja havaitsee sitä tukevaa ainesta. Tiedostaessaan kokemuksensa osatekijöitä ja pohtiessaan niitä, opiskelijalla on mahdollisuus valita uusia ymmärtämisyhteyksiä. Hän voi tarkastella oppimistaan ja elämäänsa erilaisista näkökulmista ja olla avoin muutokselle. Tämä edellyttää kuitenkin opiskelijan uskallusta kohdata uuteen ja outoon liittyvää epävarmuutta ja siihen liittyviä tunteita.

Avainsanat: horisontti, ymmärtäminen, tunnekokemus, muutos, merkityssuhde, holistinen ihmiskäsitys, dialogi

Ihmiset ovat heidän tunteensa.
Jotta ymmärtäisimme mitä ihminen on,
on välttämätöntä ymmärtää hänen
tunteitaan, ja vastaavasti tunteiden
ymmärtäminen edellyttää ilmiön nimeltä
ihminen ymmärtämistä.

(N. K. Denzin, 1984)

SISÄLLYS

1 TUNTEIDEN KIELTÄMINEN - OPPIMISEN KIELTÄMISTÄKÖ? 7

2 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN LÄHTÖKOHTA 9

2.1 Tutkimuksen eksistentiaalis - fenomenologinen viitekehys ... 10

2.2 Tutkimuksen hermeneuttinen ote 12

2.3 Tutkimuksen rakentuminen 15

3 HOLISTINEN IHMISKÄSITYS LAURI RAUHALAN MUKAAN 16

3.1 Kehollisuus 16

3.2 Tajunnallisuus 18

3.3 Situationaalisuus 20

3.4 Ihminen kokonaisuutena 22

4 TAJUNNAN JA MERKITYSSUHTEEN RAKENNE SUBJEKTIIVISESSA MAAILMANKUVASSA 24

4.1 Tajunnan mielellisyys ja intentionaalisuus kokemuksen perusrakenteena 24

4.2 Merkityssuhteen rakenne 26

4.3 Merkityssuhteen dynaamisuus 27

4.4 Subjektiivisen maailmankuvan historiallisuus 30

5 TAJUNNALLISEN OLEMASSAOLON EKSISTENTIAALISET EHDOT 34

5.1 Maailma merkityssuhteen synnyn edellytyksenä 34

5.2 Eksistentiaalinen analyysi 35

5.3 Ymmärtämisen muodot ja tasot 35

5.4 Situationaalisen säätöpiirin dynamiikka 36

5.5 Eksistentiaaliset valinnat ja esiymmärrys 37

5.6 Situationaalinen siirtymä 39

6 IHMINEN OMAN KOETUN MAAILMAN TUTKIJANA 42
6.1 Merkityksen ongelma 45
6.1.1 Semanttinen ja eksistentiaalinen merkitystilanne 46

7 MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA NIIDEN ARVIOINTI 50
7.1 Ensimmäinen aineisto 51
7.1.1 Ensimmäisen aineiston tarkastelua 53
7.2 Toinen aineisto 57
7.2.1 Aineiston hankinta 58
7.2.1.1 Haastattelut 60
7.2.1.2 Kirjalliset kuvaukset 64
7.2.1.3 Kysymysten tarkastelua 64
7.3 Aineiston analyysi 66
7.3.1 Nauhojen purku 67
7.3.2 Avoin lähestyminen aineistoon 67
7.3.3 Keskeisten merkityssuhteitten etsiminen 68
7.3.4 Yksilökohtaisten merkitystihentymien rakentaminen . 70
7.3.5 Siirtyminen yksilökohtaisesta yleisen tiedon tasolle .. 72

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET 74
8.1 Yksilökohtaiset merkitystihentymät 75
8.1.1 Annukka 76
8.1.1.1 *"Ei kukaan ihminen voi olla tuollanen"* 78
8.1.1.2 *"Kun alko sulattaa tätä asiaa ja ihmistä niin sitten alko mielenkiinto herää"* 80
8.1.1.3 *"Oikeastaan jäi ihan kiva mieli"* 85
8.1.1.4 Tutkijoiden tulkintaa 87
8.1.2 Eva 90
8.1.2.1 *"Kouluttajasta tuli pieni shokki"* 92
8.1.2.2 *"Jatkuukohan sama tyyli kuin syksyllä?"* 95
8.1.2.3 *"Ja sitten mä aloin oikein miettimään"* 97
8.1.2.4 *"Nyt oikein harmittaa, kun kurssi on jo ohi."* .. 99
8.1.2.5 Tutkijoiden tulkintaa 100

8.1.3 Outi 102
8.1.3.1 *"Se oli hauskaa vielä, mutta sitten yhtäkkiä..."* 104
8.1.3.2 *"Mulle tuli ainakin kauhee semmonen viha ja inho sitä kohtaan"* 104
8.1.3.3 *"Tuli ehkä kriittisemmäksi, kun se teki semmosen tyhmän tempun"* 106
8.1.3.4 *"Oikeastaan osasin jo odottaa, mitä oli tulossa"* 106
8.1.3.5 *"Mää oon ruvennu aina vaan tarkemmin kattelemaan ja kuuntelemaan"* 107
8.1.3.6 Tutkijoiden tulkintaa 109
8.2 Käsitteellinen yleinen 111

9 EPÄMIELUISAN TUNNEKOKEMUKSEN TARKASTELUA 114
9.1 Ristiriitojen merkitys koetun maailman jäsentämisessä 114
9.2 Situaation analyysi ymmärryksen jäsentäjänä 116
9.3 Ammatti-identiteetin jäsentyminen opettajankoulutuksen aikana 117
9.4 Tutkimusprosessi hermeneuttisena kokemuksena 119

LÄHTEET 122

LIITTEET 132

1 TUNTEIDEN KIELTÄMINEN - OPPIMISEN KIELTÄMISTÄKÖ?

Tässä tutkimuksessa yritetään selvittää yksilön kokemien vahvojen epämieluisien tunnekokemusten osallisuutta hänen oppimisessaan. Olemme kiinnostuneita siitä, miten yksilö havainnoi ja muodostaa merkityksiä, kun kokemuksellisesti vahva epämieluisa tunne ohjaa hänen merkityksenmuodostamistaan. Tunsimme tarvetta selvittää perusteellisesti käsityksiämme oppimisesta sekä selventää tunteiden merkitystä siinä. Ensisijaiseksi kiinnostuksen kohteeksi koemme epämieluisan kokemuksen tutkimisen. Tutkimuskohteena on opettajaksi opiskelevan subjektiivinen maailmankuva, joka on yksilöllisellä tavalla jäsentynyt ja koostunut tajunnallinen kokonaisuus.

Tutkimusaiheen valinnan lähtökohtana ovat omat kokemuksemme oppimistilanteista, joissa epämieluisa tunne on ollut suuntaamassa ja rajoittamassa merkitysten muodostumista. Suoranta (1993, 420) korostaakin, että ainoa varma kohta, josta tutkimus voi alkaa, on kunkin oma kokemus. Siinä pelkistyy hänen mukaansa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tärkeä lähtökohta: tutkijan on otettava tosissaan oma kokemuksensa maailmasta siinä elämäntilanteessa, jossa hän tutkimushetkellä todellistuu.

Elämässä joudumme väistämättä kohtaamaan epämieluisia tunteita. Ihmisellä on kuitenkin taipumus ohittaa tai jopa vältellä itselle kiperiä tilanteita, joissa hän tuntee itsensä uhatuksi tai epävarmaksi. Kuitenkin nämä sisäisesti ristiriitaiset tilanteet voivat toimia hedelmällisinä lähtökohtina yksilön kasvussa ja oppimisessa. Tunnekokemusten osuus on myös koulukasvatuksessa jäänyt usein tiedollisten päämäärien jalkoihin (Lehtovaara 1996, 93). Emme tule pohtineeksi sitä kuinka keskeinen tunnemerkitys on oppijan maailmankuvassa. Oppimisen tutkimisessa ollaan usein oltu kiinnostuneita esimerkiksi havaitsemiseen, muistamiseen tai ongelmanratkaisuun liittyvistä kysymyksistä. Vastaavasti tunteiden merkitys on oppimisessa nähty toisarvoisena ja vähemmän tärkeänä. Tunteiden olemassaolon ja analyysin ongelman kohtaamista on vältetty myös toteamalla, että tieto ja tunne eivät ole erotettavissa toisistaan. Rauhalan (1996, 130) mielestä tämäntapaisissa kannanotoissa ei kuitenkaan selviä se, miten tiedon ja tunteen yhteys olisi silloin käsitettävä. Tarkoittaako tiedon

ja tunteen yhdessäolo sitä, ettei tunteesta tarvitsisi puhua yksilön maailmankuvan rakenneosana? Onko tunne kokonaan palautettavissa maailmankuvan tiedolliseen sisältöön? Oppimiseen liittyen voidaan kysyä esimerkiksi sitä, onko tunteella merkitystä vain tiedon omaksumisen motivoimisessa?

Rauhalan (mts.) mielestä on helppo myöntää, että tiedolliset ja tunteenomaiset kokemukset ovat yhdessä subjektiivisessa maailmankuvassa. Tunteet voivat hänen mielestään myös motivoida tiedon tavoittelua. Hänen on kuitenkin vaikea hyväksyä näkemystä tunteen ja tiedon täydellisestä sulautumisesta niin, että tunne menettäisi erityisasemansa ja tehtävänsä yksilöllisessä maailmankuvassa. Olemme Rauhalan kanssa samaa mieltä siitä, että jos tunteiden tarkastelu itsenäisenä kokemuslaatujen ryhmänä syrjäytettäisiin, menetettäisiin samalla yksilön ymmärtämistä tavoiteltaessa sellaista ainutlaatuisuutta, joka kuuluu keskeisenä osana ihmisen inhimillisyyteen.

2 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN LÄHTÖKOHTA

Tarkasteltaessa tunteita subjektiivisina merkityksinä joudutaan väistämättä pohtimaan sitä, millainen tutkimuskohde perusluonteeltaan on. Tämä tarkoittaa, että tutkijan on aluksi tarkasteltava mitä ihminen on ja miten hän on olemassa. Kaikessa vakavasti otettavassa empiirisessä ihmistutkimuksessa joudutaan sen suunnittelussa, hypoteesien asettelussa, metodien valinnassa ja tutkimuksen kehittelyssä ottamaan kantaa tutkittavan kohteen perusluonteeseen ja siihen miten sitä pitää tämän erikoislaadun huomioon ottaen tutkia (Rauhala 1987a, 155; 1989b, 15; 1990b, 28). Tätä tieteenfilosofisen analyysin tulosta kutsutaan ontologiseksi ratkaisuksi. Analyysin tuloksena saadaan empiiriselle tutkimukselle ihmiskäsitys, johon tutkija tutkimuksessaan sitoutuu.

Ontologisen ratkaisun tehtyään empiirinen tutkija edellyttää menetelmiä kehitellessään, että niiden avulla saadaan tietoa. Hän kietoutuu näissä edellyttämissään paitsi ontologisiin myös tieto-opillisiin eli epistemologisiin ongelmiin. Tieto-opillisen analyysin tehtävä on selvittää, mihin tiedon totuus, selitysvoima ja muut tiedon ominaisuudet perustuvat. (Rauhala 1974, 18 - 20.) Ontologinen analyysi on Rauhalan (1975, 642) mielestä loogisessa mielessä perustavampi, koska siitä selvityksestä, mitä ihmisen kohdalla pitää tutkia, seuraa tieto-opillisten ongelmien analyysi. Tieteenfilosofian - niin ontologian kuin tieto-opillisen analyysin - metodina on tiedettä koskevien käsitysten kriittinen arviointi. Sen tarkoitus on analysoida empiirisen tutkimuksen perusteita. Tässä on huomattava se, ettei ainoastaan tutkittava asia ole ongelma, vaan että myös itse tutkimus on probleema sinänsä. (Rauhala 1974, 20 - 21; 1976b 2 - 3; 1991, 49.)

Ihmisen olemassaolon pohtiminen auttaa ymmärtämään ihmisen perusolemusta ja hänen suhdetta maailmaan. Kasvatustieteellisen tutkimuksen yhteydessä sen pohtiminen on luonnollisessa yhteydessä myös filosofiaan, joka esittää runsaasti erilaisia näkemyksiä ihmisen perusolemuksesta. Nämä muodostavat ihmiskäsitysten kirjon (ks. esim. Hirsjärvi 1982, 1985; Kannisto 1994; Laine & Kuhmonen 1995; Rauhala 1983, 1989b).

Filosofinen ihmiskäsityksen analyysi ei tietenkään ole empiiristä tutkimusta sitova, eikä se tarjoa varmana pidettävää mielekkyyttä tutkimukselle (Rauhala 1993a, 69). Joka tapauksessa ihmisen olemassaolon analyysi selkeyttää ja perustelee tutkittavaa ilmiötä. Ilmiön luonteen pohdinta auttaa tutkijaa kriittisesti arvioimaan ja kyseenalaistamaan omia ennakko-oletuksiaan. Ihmiskäsityksen esille tuomisen myötä tutkimusraportin lukijalla on mahdollisuus suhteuttaa saadut empiiriset tulokset tutkijan käsitykseen ihmisestä. Lukijan on myös helpompi arvioida tutkimuksen eri vaiheissa tehtyjä ratkaisuja ja saatuja tuloksia tutkimuksen perustaksi otettua ihmiskäsitystä vasten.

2.1 Tutkimuksen eksistentiaalis - fenomenologinen viitekehys

Tutkimuksemme lähtökohdaksi ja perustaksi valitsimme Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen ja eksistentiaalisen fenomenologian. Rauhalan filosofiaa voidaan perustellusti pitää suomalaisen filosofisen antropologian suurmestareiden Erik Ahlmanin ja Sven Krohnin tutkimuksien jatkajana, joiden filosofiset juuret löytyvät eurooppalaisesta filosofisesta traditiosta (Lehtovaara 1994b, 28 - 29; Varto 1992a, 259). Rauhala on omassa filosofisessa ihmiskäsitysanalyysissaan kehitellyt eteenpäin erityisesti Edmund Husserlin suorittamaa kokemuksen konstituution eli kokemuksen kokonaisrakenteen analyysia ja Martin Heideggerin suorittamaa ihmisen ihmisenä olemisen eli olemassaolon analyysia. Rauhala (1981a, 69) kutsuu Heideggerista eteenpäin kehittynyttä fenomenologista suuntausta eksistentiaaliseksi fenomenologiaksi, koska Heidegger liitti kehittämänsä eksistentiaalisen analyysin eli ihmisen maailmaan kietoutuneisuuden analyysin Husserlin fenomenologiaan. Rauhala kutsuu filosofisen analyysinsa tulosta holistiseksi ihmiskäsitykseksi.

Rauhala on useiden vuosikymmenien ajan kirjoittanut ja analysoinut sitä, mitä ihminen perusluontoisesti on ja miten ihmistä voidaan eri tavoin tutkia. Hänen perusajatuksensa ovat herättäneet mielenkiintoa filosofien keskuudessa ja hänen ihmiskäsitystä on sovellettu mm. sosiaali- ja hoitotyön (Raatikainen 1986), psykologian (Perttula 1995c), laskentatoimen

(Kaikkonen 1994), teologian (Kettunen 1990), valtiotieteen (Pitkänen 1991) ja urheiluvalmennuksen (Puhakainen 1995) alueille. Kasvatustieteilijöistä mm. Sirkka Hirsjärvi (1981), Juhani Suortti (1981a, 1981b), Helena ja Tapio Aittola (1985), Riitta-Liisa Heikkinen (1988), Veli-Matti Värri (1997) ja Maija Lehtovaara (1992) ovat menestyksellisesti soveltaneet Rauhalan ajatuksia. Edelliset tutkimukset ovat esimerkkejä siitä, että Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvia tutkimuksia on alkanut esiintyä. Varton (1992a, 259) mielestä Rauhalan filosofiset ja metodiset pohdinnat edustavat pitkälle vietyä tarkastelutapaa. Ne pystyvät näin ehkä saamaan merkittävän sijan suomalaisessa ihmistutkimuksessa ja siten asettumaan eurooppalaiseen tutkimuskontekstiin.

Rauhalan holistinen ihmiskäsitys tutkimuksemme perustana antaa hedelmällisiä viitteitä siitä miten tutkimukseen tulisi orientoitua. Se kunnioittaa ihmistä yksilönä ja antaa mahdollisuuden tarkastella ihmistä kokonaisuutena. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen todellistuu eli on olemassa ainakin tajunnallisuutena, kehollisuutena ja situationaalisuutena (Rauhalan 1981b, 12; 1987a, 156). Jokaisen olemismuodon problematiikat ovat erilaisia, joten myös tutkimusmenetelmät on muotouduttava tämän erilaisuuden pohjalta (Rauhala 1983, 38). Tutkittaessa opiskelijan kokemisen kokonaisuutta suhteessa ympäröivään maailmaan päädymme väistämättä käsittelemään niitä merkityssuhteita, joita yksilö liittää itseensä sekä itsensä ulkopuolelle. Rauhalan filosofisesti perusteltu viitekehys antaa mahdollisuuden lähestyä tutkimuksemme kannalta ongelmallista tajunnan ja merkityksen problematiikkaa. Tämä ei tarkoita sitä, että unohtaisimme ihmisen muut olemismuodot tarkastelun ulkopuolelle. "Kunkin ihmisen olemassaolon muodon perustava struktuuri vain jäsentää ihmistutkimuksen ongelmatyypeiksi. Kokonaisproblematiikassa esiintyy mielekkyysalueita, joissa kussakin käytetään perusstuktuurin kannalta adekvaatteja käsitteitä." (Rauhala 1974, 40.)

2.2 Tutkimuksen hermeneuttinen ote

Tutkimuksemme menetelmällisenä lähtökohtana on hermeneuttinen tutkimusote, jossa yritetään ymmärtää ihmisen olemassaoloa ja hänen suhdettaan maailmaan. Hermeneutiikka perustuu pitkään ja polveilevaan hermeneuttiseen filosofiaan. Sen keskeiset käsitteet, tulkinta ja ymmärtäminen, ovat kiinnostaneet filosofeja jo antiikin Kreikasta lähtien. Koski (1995, 7) kuvailee hermeneutiikkaa kiehtovaksi ja ajatuksia herättäväksi, mutta samalla moniulotteiseksi, paikoitellen vaikeasti avautuvaksi ja kiistellyksikin traditioksi. Hermeneuttisten tieteiden kirjoa yhdistää se, että niiden tutkimusongelmat, jotka ovat nimenomaan tulkintaongelmia, ovat yleensä muotoa mitä x tarkoittaa tai mikä on x:n merkitys (Niiniluoto 1983, 166). Yleisemmin hermeneutiikan voidaan sanoa hahmottuvan peruskysymyksensä kautta: Mitä on ymmärtäminen ja miten se voidaan saavuttaa (Kannisto 1986, 155)? Vastaavasti Kusch (1986) on tarkastellut filosofisen hermeneutiikan pääedustajien ajattelua eikä näe kiinnostavana eikä edes mahdollisena pyrkiä määritelmällisesti rajaamaan hermeneutiikan keskeisiä kysymyksiä yhteen tai kahteen peruskysymykseen.

Juntusen ja Mehtosen (1982, 114 - 116) mukaan hermeneuttista menettelyä voidaan parhaiten kuvata ymmärtämisen, tulkinnan, esiymmärryksen ja hermeneuttisen kehän avulla. Vaikka tulkinta ja ymmärtäminen liittyvät läheisesti toisiinsa, niillä on eri merkitys tutkimuksessa. Varto (1992c, 64) kuvailee käsitteiden välistä eroavuutta osuvasti. Tulkinta on ikään kuin "empiirisesti tavoiteltujen merkityssuhteiden aukikerimistä", missä tutkija on tekemisissä hyvin monenlaisten ja -tasoisten tulkintaongelmien kanssa. Tulkinnassa esille tulevat osat ja tasot yhdistetään tarkoituksellisesti kokonaisuudeksi, merkitysyhteydeksi, joka lopulta on tutkimuksesta saatu mieli. Ymmärtäminen tarkoittaa täten tutkimuskohteen tematisoivaa luomista "uudeksi kokonaisuudeksi". Se on tapa, jolla tutkija ottaa tutkimuskohteesta saatavan mielen haltuunsa. Silti on huomattava, että tutkimuksessa tulkintaan kietoudutaan jo ensinnäkin siinä, että tutkittavat ilmiöt ovat tulkinnan kautta syntyneitä ja toiseksi siinä, että tutkiva tapahtuminen on aina tulkintaa (Rauhala 1989a, 7).

Hermeneuttisessa lähestymistavassa tulkinta ja ymmärtäminen etenevät spiraalinomaisesti kohti syvempää ilmiön tulkintaa, joka noudattaa ymmärtämistapamme todellista, luonnollista ja avautuvaa kehämäisyyttä. Siinä ymmärrys ja esiymmärrys muodostavat keskenään hermeneuttisen kehän, jossa ymmärrys on parannettua esiymmärrystä ja toimii edelleen esiymmärryksenä vielä paremmalle ymmärtämiselle (Töttö 1982, 172). Hermeneuttista kehää ei täten pidä käsittää umpeutuvana kehänä, joka ei etene mihinkään. Siinä on kyse kehästä, jossa omien lähtökohtien ymmärtäminen etenee siten, että niihin palataan yhä uudelleen ja vapaudutaan samalla jossain määrin niiden orjuudesta. Samalla kun jokainen uusi lähestymistapa laajentaa ja avartaa tutkimusta, se kerii auki koko ajan minua itseäni, syventää itseymmärrystäni. (Varto 1992c, 69.)

Kun tutkija ja tutkittavat ovat samassa maailmassa ovat he myös molemmat osana sitä merkitysyhteyttä, jota tutkitaan. Ihminen ei voi päästä elämismaailman ulkopuolelle, joten tutkijalla ei ole mitään mahdollisuutta toimia ihmistä tutkiessaan vain ulkoisena tarkkailijana. (Varto 1992c, 26.) Täten ymmärrettynä kaikki tutkimukset ovat subjektiivisia. Tutkija ei voi irrottaa omia kokemuksiaan ja ymmärtämisyhteyksiään tutkittavasta kohteesta. Tästä subjektiivisuudesta tulee tutkimuksen "voima". Tutkijan ja tutkittavan välille syntyy dialogi, jossa on mukana kontrolloimatonta empaattista ja intuitiivista ainesta. (Niinistö 1988, 18.)

Varto (1992c, 70 - 72) pitää dialogia - erityisesti subjektiivisen maailmankuvan tutkimuksessa - tärkeimpänä yksittäisenä menetelmänä, sillä dialogissa sekä tutkittava että tutkija voivat lähestyä yhteistä aluetta itse ratkaisemallaan vauhdilla. Dialogissa tulkkiutuminen eli mielten tapa asettua horisonttiin ilman tarkoituksellista tulkintaa tapahtuu osittain huomaamatta ja osittain niin, että se voidaan jäljittää. Lopuksi tutkittavan maailma on muuttunut ja tutkija on päässyt lähemmäksi sitä merkitysyhteyttä, jossa hänellä on mahdollisuus ymmärtää tutkimuskohdettaan. Tätä muutosta ei tutkimuksessa voida menetelmällisestä kulustaan huolimatta seurata kohta kohdalta. Tutkimuksessa on näin myös kyse tulkkiutumisesta menetelmällisen tulkinnan ohella.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa lähdetään ajatuksesta, että kaikki inhimillinen toiminta on tarkoituksellista ja todellisuutta ymmärtämään

pyrkivää, luonteeltaan alati muuttuvaa, luovaa toimintaa. Tässä lähestymistavassa ei tästä johtuen voida sitoutua etukäteen tiettyihin tekniikoihin tai kaavoihin, vaan tutkimuksen ja sen menetelmällisten ratkaisujen on askel askeleelta mukauduttava ilmiön kannalta oleellisimpien menetelmäsovellusten löytymiselle. (Lehtovaara 1992, 23.) Tutkimuksessa koetetaan välttää myös sellaisia sovelluksia, jotka kiinnittäisivät tutkittavan ilmiön liian aikaisin. Tutkimuskohde, aineisto ja tutkiminen yritetään nähdä mahdollisimman avoimena ja tutkimus muutosprosessina, jossa ymmärrystä kohdeilmiöstä haetaan systemaattisesti, mutta tarvittaessa muuttuvin tekniikoin (Huhtinen ym. 1994, 162; ks. myös Moustakas 1994, 4 - 5). Hermeneuttista tutkimusprosessia voidaan Kupiaisen (1994, 150) tavoin kuvata "tiellä kulkemisen tilanteeksi, jossa tietty horisontti avautuu sitä mukaa kun tiellä kuljetaan ja jonka avautuminen puolestaan 'kutsuu' kulkijaa ja avaa ne mahdollisuudet, jotka horisontin avautumisessa paljastuvat".

Tämän tutkimuksen 'tiellä' olemme useaan otteeseen kohdanneet vastoinkäymisiä, muuttaneet etukäteissuunnitelmia tai valinneet ilmiön tutkimisen kannalta epäolennaisia ratkaisuja. Ensimmäinen aineiston hankinta pakotti meidät tarkastamaan tutkimuskäytänteitämme ja niihin sisältyviä ennakko-oletuksia sekä lopulta lähestymään tutkittavaa ilmiötä uuden aineiston avulla. Siljander (1988, 118) toteaa, että hermeneuttisessa käytännössä tutkija korjaa koko ajan ennakkokäsityksiään, luopuu epätarkoituksenomaisista sitoumuksistaan ja voi ymmärtämisen selkiytyessä ja syvetessä myös muuttaa ongelman asetteluaan. Tutkimus sekä sen kuvaus sisältää valittujen ratkaisujen ja tulkintojen jatkuvaa arviointia ja korjaamista. Sitä raportoidessa yritämme mahdollisimman paljon tuoda esille omia virheellisiä ja osin epäonnistuneitakin tulkintojamme, koska ne parhaiten paljastavat niin tutkijalle itselleen kuin lukijallekin sen oivaltavan tapahtumasarjan, joka esiymmärryksestä raporttiin muodostaa tutkimuksen (ks. myös Varto 1992c, 111 - 116).

2.3 Tutkimuksen rakentuminen

Tutkimusraportti etenee Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen filosofiseen tarkasteluun, jossa käsitellään ihmisen perusolemusta. Tutkimuksen kolmannen luvun tarkoituksena on kuvata ihmisen olemuspuolien rakenteellista erilaisuutta ja niiden toisiinsa nivoutuneisuutta. Neljännessä luvussa paneudumme tajunnallisuuden perusrakenteeseen analysointiin. Näissä luvuissa tekemämme ihmisen filosofinen tarkastelu toimii menetelmällisten ratkaisujen ohjaavana ja tietoisena sitoumuksena.

Tutkimuksen kiinnostuksen kohde, epämieluisan tunnekokemuksen merkitys yksilölle, ei tule käsitettäväksi yksistään tajunnallisuuden analyysin avulla. Tajunnan kokemussisällöt eivät voi olla tyhjästä, vaan tarvitaan maailma, josta merkityssuhteet ovat. Luvussa viisi keskitytään olemassaolon ehtojen tarkasteluun ja täsmennetään eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitystä.

Kuudennessa luvussa pohdimme merkityksen ongelmaa ja sen tutkimisen menetelmiä. Raportin seitsemännessä luvussa puolestaan kuvataan tutkimuksen aineistonhankinnan ja -analyysin vaiheet sekä arvioidaan menetelmällisiä ratkaisuja ja adekvaattisuutta. Tutkimuksen tuloksissa, luvussa kahdeksan, on ensin tutkittavien opiskelijoiden yksilökohtaiset merkitystihentymät, jotka rakentuvat kokemuksen ja epämieluisan tunnemerkityksen toisasteiselle intentioimiselle. Näistä kuvauksista siirrytään yleisen tiedon tasolle, jossa hahmottuu tutkittava ilmiö sellaisena kuin se meille avautui prosessin ja tutkimiemme opiskelijoiden myötä.

Lopuksi tarkastelemme saamamme tiedon merkitystä kokemisen tutkimisen, yksilön kasvun, opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen sekä opettajankoulutuksen kannalta.

3 HOLISTINEN IHMISKÄSITYS LAURI RAUHALAN MUKAAN

Tätä tutkimusta suuntaava ihmiskäsitys on Lauri Rauhalan (1974, 1976a, 1981ac, 1983, 1989b, 1990b, 1993ab) suorittaman ihmisen ongelman filosofisen analyysin tulos. Rauhala on analysoinut ihmistä eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta käsin. Hän kutsuu ihmiskäsitystään holistiseksi, joka tarkoittaa ihmisen ymmärtämistä kokonaisuutena. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen todellistuu kolmessa olemisen perusmuodossa, jotka ovat situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus. Ihmisen olemassaolon todellistumisessa kullakin olemassaolon muodolla on oma ominainen olemistapansa eli struktuurinsa. Tajunnallisuuden olemispuoli tulee olemassa olevaksi mielien ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. Kehollisuus on ihmisen olemassaoloa orgaanisina prosesseina. Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. (Rauhala 1989b, 29 - 35.)

Rauhalan kuvaama ihmiskäsitys on monopluralistinen. Sen mukaan ihmisen olemismuotojen erilaisuudet on otettava täysimääräisesti huomioon. Tämä tarkoittaa sitä, että kutakin olemismuotoa on kuvattava ja selitettävä sen omaa perusstruktuuria vastaavasti. Se, että ihminen nähdään eri olemismuotojen erilaisuutena ei kuitenkaan riitä, vaan ihminen on nähtävä ensisijaisesti ykseytenä, kokonaisuutena. Tarkastelemme seuraavassa Rauhalan holistista ihmiskäsitystä ja ihmisen olemassaolon kolmea perusmuotoa vielä hiukan yksityiskohtaisemmin.

3.1 Kehollisuus

Ihmisen olemassaolossa kehollisuus tarkoittaa ihmisen orgaanista elämää. Orgaanisessa tapahtumisessa on kyseessä aina aineellis-orgaaninen lähivaikutus. Esimerkiksi sydän pumppaa verta konkreettisesti työtä tehden. Punaverisolujen on sidottava itseensä happea ilmasta, jotta verenkierto voisi siirtää sitä kehon eri osiin. Myös munuaiset tai maksa toimivat aineellisesti entsyymejä tuottaen jne. (Rauhala 1984, 110; 1987a, 157; 1989b, 32.)

Pyrittäessä ymmärtämään kehollisuutta ihmisen olemassaolon perusmuotona, on yritettävä paljastaa sen piirissä esiintyvän tapahtumisen struktuuri. Orgaanisen tapahtumisen tutkiminen edellyttää vastausta kysymykseen, miten elämä toteutuu aineellisuudessa (Rauhala 1988, 194).

Rauhala (1984, 111; 1988, 194) kuvaa orgaanista elämää kokonaisuuden kannalta mielekkääksi, jolla hän viittaa elintoimintojen tarkoituksenmukaisuuteen. Esimerkiksi aivoja ei pidetä ajattelevana, vaan mielekkäästi toimivana orgaanisena edellytyksenä. Siis ilman aivoja ei ole ajattelua, mutta ajattelua sinällään ei voida tavoittaa tutkimalla aivoja. Orgaanisen elämän ymmärtäminen ihmisen olemassaolon muotona edellyttää mielekkyysperiaatteen ja kokonaisuudessa vallitsevan dynamiikan huomioon ottamista. "Orgaanisen elämän mielekkyys ei ole elintoiminnallisesta tapahtumisesta irrallaan, vaan juuri siinä ja sen eräs kvaliteetti. Siksi orgaanisen tapahtumisen mielekkyyden osoittaminen edellyttää aina anatomis-fysiologisin metodein suoritettua kuvausta." (Rauhala 1989b, 33 - 34.)

Rauhala (1989b, 33) korostaa, että vaikka orgaaninen tapahtuma itsessään on kuinka hienosyistä tahansa, kuten aivojen toiminta, on se olemassa vain konkreettisina elektrokemiallisesti tutkittavina lähivaikutuksina. Tämän takia aivojen tai kaiken muun kehollisuuden piirissä tapahtuvan empiirisen tutkimuksen täytyy soveltaa anatomis-fysiologisia menetelmiä kuvatakseen adekvaatisti ilmiöaluettaan. Sitä ei ole mielekästä tutkia millään symbolisaation kuvaukseen soveltuvalla menetelmällä.

Orgaanisessa tapahtumisessa toteutuva elämä ei kuitenkaan tule käsitettäväksi vielä sen pohjalta, että orgaaniset prosessit todetaan mielekkäiksi ja ei-symbolisiksi. Rauhalan (1983, 32) mukaan elämää itsessään voidaan pitää orgaanisen olemassaolon syvimpänä ytimenä, jota ei voida enää pidemmälle eritellä. "Elävän olemassaolonsa aikana elolliset olennot toteuttavat itseään rakentavassa ja uudistavassa tapahtumisessaan jotakin yhteistä periaatetta, jota kutsumme elämäksi. Elämä on siten orgaanisen olemassaolon olemus, kuten mielellisyys on tajunnallisuuden perusolemus" (Rauhala 1989b, 34).

3.2 Tajunnallisuus

Tajunnalla tarkoitetaan inhimillisen kokemisen kokonaisuutta, jonka perustavanlaatuinen struktuuri on mielellisyyttä (Rauhala 1992, 64; 1993b, 40; 1984, 109). Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen tajunnallisuus kehkeytyy tai tulee olemassa olevaksi mielien ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. Mielellisyys siis tarkoittaa sitä asiantilaa, että ihminen on suhteessa maailmaan oivaltuvalla tavalla. Mielet suhteutuvat toisiinsa niiden sisäisen merkitsevyyden eli mielellisyyden sitomina."Mieli eli noema on sitä, jonka avulla ymmärrämme, so. tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme jne. asiat joksikin. Mieli on siis tavallaan merkityksen 'antaja'." (Rauhala 1989b, 29.) Mieli ilmenee tai koetaan aina jossain tajunnan tilassa eli elämyksessä (Rauhala 1974, 48; 1981b, 8). Tajunta tulee olemassaolevaksi niissä elämyksissä, joita koetaan, ja niissä merkityksissä, jotka elämyksissä ilmenevät. Elämyksellisiä tiloja ovat esimerkiksi tunne-elämys ja havaintoelämys tai uskon, tiedon, harhan ja unen elämykset. (Rauhala 1989b, 29.)

Merkityssuhteet ovat tajunnan rakenne-elementtejä, jotka saattavat olla eriasteisesti epäselviä. Kuitenkin ne ovat merkityssuhteita. Tajunnallisuudessa tapahtuu jatkuvasti merkityssuhteiden uudelleen jäsentymistä, unohtamista ja tiedostamattomaan häipymistä sekä uudelleen muistiin palauttamista ja tiedostamista. (Rauhala 1974, 44; 1983, 28.) Tajunnallisuus on se ihmisen olemuspuoli, jonka avulla ymmärrämme. Ymmärtämisen kokonaisuudesta Rauhala käyttää käsitettä koettu maailma (Lebenswelt) ja vastaavasti sen synonyyminä käsitettä subjektiivinen maailmankuva. Fenomenologisessa traditiossa käytetään myös käsitettä elämismaailma (ks. esim. Varto 1992b, Satulehto 1992). Kun viitataan ihmisen koettuun maailmaan eli subjektiiviseen maailmankuvaan tarkoitetaan sillä juuri yksilöllisellä tavalla jäsentynyttä ja koostunutta tajunnan sisällöllistä kokonaisuutta (Rauhala 1974, 43; 1983, 27).

Yksilön maailmankuvan muodostuminen on aina historiallista. Merkityssuhteet organisoituvat siten, että uudet mielen ilmentymät suhteutuvat jo olemassaolevaan tiedettyyn ja tunnettuun kokemusperustaan. Yksilön subjektiivisessa maailmankuvassa jo olemassa

oleva toimii ymmärtämisyhteytenä, johon suhteutuen uusi mieli organisoituu merkityssuhteeksi. Tajunnallinen tapahtuma on näin oman historiansa varassa etenevää ja tätä historiaa jatkuvasti kartuttavaa merkityssuhteiden organisoitumista. (Rauhala 1974, 62; 1989b, 31; 1990a, 91; 1993a, 40.) Kaikenlainen kasvatus- ja opetustyö, joka perustuu tajunnan tapahtumisen historialliseen luonteeseen, etenee usein hitaasti, sillä esimerkiksi uuden oivaltaminen edellyttää yksilön tajunnassa adekvaatteja ymmärtämisyhteyksiä (Rauhala 1987b, 36 - 38). Tajunnan historiallisuuden avulla tulee myös ymmärrettäväksi hermeneuttisen tieteenfilosofian eräänlainen aksiomaattinen lähtökohta: kaikki ymmärtäminen on aina yhteyksissä ymmärtämistä (Rauhala 1974, 61).

Yksityiskohtaisemmassa analyysissa Rauhala (1992) erottaa tajunnan sisällä psyykkisen ja henkisen. Käsitteellisen selkeyden vuoksi hän viittaa näillä käsitteillä lähinnä tietynlaisiin kokemisen tapoihin ja laatuihin. Psyykkisellä hän tarkoittaa tajunnallisuutta eli kokemuksellisuutta, jota voi olla myös eläimillä, kuten elämyksellistä perusvirittyneisyyttä, hyvän- ja pahanolon tuntemuksia, pelkoja jne. Henkisyydellä tarkoitetaan tajunnallisuutta, jossa myös tietäminen ja käsitteellisyys tulevat mahdolliseksi. (Rauhala 1988, 194; 1990b, 38.) Ihmisen arvotajunta eli arvojen asettaminen, erilaisten arvoratkaisujen tekeminen, vastuullisuus itsestä ja muista sekä eettisyys edellyttävät ihmisen henkisyyttä (Rauhala 1990b, 39). Rauhala pitää henkisyyden aitona ulottuvuutena yksilöllisyyden saavuttamista, joka merkitsee "itseohjauksellisen otteen saamista omaan elämäänsä, kriittisen asenteen mahdollisuutta massavaikutuksiin ja aktiivista kansalaistoimintaa omista lähtökohdista" (Rauhala 1988, 195). Ihmisen henkisyyteen sisältyy ajatus mahdollisuudesta sisäiseen kasvuun ja itsetuntemukseen.

Ihmisen tajunnallisuuden olemassaolo on tutkimuksemme problematiikan kannalta keskeisin ihmisen olemuspuoli. Tämä on myös se ihmisen olemuspuoli, johon kasvatustieteessä ja yleensä käytännön kasvatuksessa olisi kiinnitettävä suurta huomiota. Kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa osapuolet operoivat merkityssuhteilla, ymmärtävät niissä ja vaikuttavat niissä. Kasvatustieteellinen tutkimus ja kasvatus kohdistuu suurelta osalta merkityssuhteisiin ja -verkostoihin. Niin on myös

tämän tutkimuksen puitteissa. Tässä tutkimuksessa tutkijat yrittävät ymmärtää ja saada tietoa tutkittavan koetusta maailmasta tutkijoiden koettujen maailmojen avulla. Koska tutkiva ymmärtäminen realisoituu tutkijan koetun maailman merkityssuhteina ja tämän tiedon heijastusvaikutukset realisoituvat tutkittavan koetun maailman merkityssuhteina, on myös tässä tutkimuksessa kyseessä eittämättömästi merkityksen ongelma (ks. myös Rauhala 1974, 45). Tätä hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan kuuluvaa tajunnan struktuurin analyysia ja merkityksen ongelman problematiikkaa käsitellään yksityiskohtaisemmin luvuissa 4 ja 6.

3.3 Situationaalisuus

Situationaalisuuden eli elämäntilanteisuuden kantasanana on situaatio, jolla tarkoitetaan kaikkea sitä, mihin ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa. Elämäntilanteen rakennetekijöitä ovat esimerkiksi toiset ihmiset, maantieteelliset ja ilmastolliset olot, arvot, normit, uskonnolliset traditiot, Jumala jne. Situationaalisuus on ihmisen kietoutuneisuutta näihin elämäntilanteensa rakennetekijöihin. (Rauhala 1990b, 40.) Situaatiota ei pidä kuitenkaan käsittää tajunnan ja orgaanisen tapahtumisen kannalta erillisenä tai niiden lisäksi tulevana. Situaatio ei ole jotain ihmisen elämän ulkopuolelta vaikuttavaa, vaan ihminen on koko elämänsä ajan osa omaa elämäntilanteisuuttaan.

Situationaalisuus on aina ainutkertaista ja yksilöllistä. Toisaalta situationaalisuus on rakenteeltaan hyvin monitasoista ja -laatuista. Rauhala (1983, 33) jakaa situaation rakennetekijät konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Situaation konkreettisia komponentteja ovat ravinteet, saasteet, bakteerit, maantieteelliset olot, työpaikkojen ja kotien puitteet sekä monet kulttuurin muodosteet jne. Vastaavasti situaation ideaalisia komponentteja edustavat arvot, normit, henkisen ilmapiirin muodot, taide, luonto kokemuksellisesti, uskonnolliset ja aatteelliset virtaukset.

Osa situaation komponenteista määräytyy kohtalonomaisesti. Näitä ihmisen valinnanvapaudesta riippumattomia komponentteja Rauhala nimittää eksistentiaalisiksi valikoitumiksi. Ihminen voi todellistua musta- tai

valkoihoisena, miehenä tai naisena, omata tietyn geenistruktuurin jne. (Rauhala 1993a, 44.) Ihminen yksilönä ei myöskään aiheuta luonnonmullistuksia, joihin hän saattaa kuitenkin joutua, tai hän ei ole vastuussa katastrofeista tai onnettomuuksista, jotka häntä kohtaavat. Ihminen voi kehittää situationaalisuuttaan yhä suurempaan yksilöllisyyteen omilla persoonallisilla valinnoillaan, joita ovat esimerkiksi koulutus, ammatti, harrastukset, asunto ja perheen perustaminen. (Rauhala 1983, 33; 1993a, 44 - 45.)

Rauhala (1983, 33 - 34) käyttää termiä faktisuus puhuessaan erittelemättä situaation komponenttien erilaisista reaalisisällöistä. "Kun jokin komponentti kuuluu ihmisen situaatioon, se myös 'määrää' eriasteisesti, mitä ihminen tajunnassaan ja kehon prosesseissaan on. Situaatiohan on kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa, ja käänteisesti tämä suhteessa oleminen on juuri situaation rakennetekijän 'vaikutuksen alaisuutta', joka näyttäytyy tajunnallisessa kokemuksessa ja kehon orgaanisissa prosesseissa." (Rauhala 1983, 34.) Situaation komponentilla ja sen faktisuudella on aina jonkinlainen yhteys ihmisen olemassaolon tapaan ja laatuun. Pienikin muutos tässä ihmisen kokonaisuudessa voi aiheuttaa monenlaisia kerrannaisvaikutuksia, sillä faktisuuden lajit muuttavat luonnettaan suhteissaan toisiinsa. Esimerkiksi pelko voi lievetä toisten ihmisten seurassa ja joku puolestaan voi ahdistua suuressa ihmispaljoudessa. (Rauhala 1983, 36 - 37.)

Eksistentiaalisen fenomenologian käsitteellä esiymmärrys viitataan ihmisen ja maailman välttämättömyyssuhteeseen. Esiymmärtäminen ei ole ymmärtämistä tajunnallisessa mielessä, vaan sillä tarkoitetaan oliomaailman itseensä sisältyvän jäsennyksen antamaa tulkintaa (Rauhala 1981b, 10). "Sitä välttämättömyyssuhdetta, että situaation komponentin faktisuus on aina rajaamassa ja suuntaamassa sitä, mitä sekä miten ihminen tajunnassaan kokee ja miten orgaaninen tapahtuminen hänen kehossaan etenee, kutsutaan esiymmärrykseksi" (Rauhala 1983, 34). Esiymmärtäminen on sitä, että situaation muotoutumisessa rajautuu se asiaperusta, jota tajunnan on välttämättä koettava. Esiymmärtäminen on myös sitä, että situaation komponenttien keskinäiset suhteet asettavat tajunnan kannalta ilmiöt ja objektit tiettyyn valoon. Situaatio on aina

ihmiselle asiantilojen kokonaisvaltainen suhdejärjestelmä. (Rauhala 1983, 108.) Esiymmärtäminen ja toisaalta tietyn komponentin ja sen faktisuuden sijoittuminen ihmisen situatioon ovat saman asian eri puolia. Situaatiosta ja niiden komponenteista puhutaan silloin, kun tähdennetään situaation rakennetta. Vastaavasti esiymmärryksestä puhutaan, kun tarkastellaan situaatiota tajunnan ja kehon kannalta. (Rauhala 1989b, 36.) Hermeneuttisen tieteenfilosofian olemassaolon ehtojen analyysiin paneudumme tarkemmin luvussa 5.

3.4 Ihminen kokonaisuutena

Holistisessa ihmiskäsityksessä olemassaolon perusmuodot eivät ole erillisiä eivätkä riippumattomia toisistaan. Ne edellyttävät toistensa olemassaolon ollakseen itse olemassa. Edellä on ihmisen olemispuolia kuvattu erikseen, minkä jälkeen on helpompi käsittää, miten ne ovat osallisina kokonaisuudessa menettämättä kuitenkaan omaa erikoislaatuaan. Kolme perusmuotoa ovat jatkuvasti vaikutuksessa keskenään: "Tapahtuipa mitä tahansa jossakin olemassaolon muodon piirissä se 'resonoi' kaikissa toisissa, mutta kunkin olemassaolon muodon perusrakenteen sallimalla tavalla" (Rauhala 1988, 200).

Tätä ihmisen kokonaisuutta voidaan valaista tähän tutkimukseen liittyvällä esimerkillä. Ajatellaan opintojansa aloittavaa opiskelijaa luentokokonaisuuden ensimmäisellä luennolla. Luennon aloitus on lyhyt katkelma hänen olemassaoloaan, jossa luennoitsija on hänen situaationsa eräs rakennetekijä. Jotta se olisi hänelle olemassa, on ajateltava kehon orgaanisia aistimisprosesseja, joiden kautta tämä situaation faktisuus välittyy kokonaisuuteen. Luentosaliin mennessään opiskelija istuutuu ja alkaa havainnoimaan ja kuuntelemaan luennoitsijaa. Jotta hän voisi pohtia ja ymmärtää itsensä sekä luennoitsijan toiminnan sisältämiä piirteitä, on hänellä oltava tajunta, jossa luennoitsijaan ja itseen kohdistuvat merkitykset oivalletaan. Mikään ihmisen olemismuodoista ei voi puuttua, jotta ihminen realistuisi. Toisaalta ei ole mielekästä ajatella, että jokin olemispuoli olisi primaarisempi tai toisen syy. Kaikki ovat välttämättömiä ja yhtä primaareja.

Esimerkkitilanteessa myös suuri joukko muita tapahtumia ja asiantiloja olemisen eri muodoista suhteutuu toisiinsa, jotta ihminen voisi olla luentotilanteessa. Vain niiden kaikkien huomioon ottaminen tekee ihmisen kokonaisuutena ymmärrettäväksi.

Rauhala (1988, 197; 1983, 45) esittää mielikuvituksellisen esimerkin siitä, miten situaatio on aina mukana ihmisen kokonaisuuden ymmärtämisessä: Jos kuvitellaan, että ihminen todellistuisi olemassaolevaksi absoluuttisessa tyhjyydessä ja hänellä ei olisi muuta kuin terve keho ja siinä hyvät aivot, voidaan miettiä mitä tämä ihminen kokisi? Hän tuskin kokisi mitään erityistä - ei ainakaan mitään jäsentynyttä tai järjellistä maailmankuvan muodostusta. Miten voidaan jäsentää mielellisesti, jos ei ole mitään jäsennettävää? Tietysti henkilö voi kyllä saada aistimuksia omasta kehostaan, mutta kun niillä ei ole mitään reaalista suhdetta maailmaan, niistä tuskin muodostuisi selkeitä ja aitoja merkityssuhteita.

Situaatio on maailmankuvaa muodostavan kokemuksen välttämätön ehto, sillä se yleensä tarjoaa sen faktisuuden, josta kokemus on, ja sen pelitilan, jossa kokemus mielellisillä suhteilla operoi. Samaan tapaan kehon olemassaolo on primaarisesti kietoutunut situaatioon. Olemassaolossaan keho ottaa tietyn avaruudellisen tilan, sijoittuu aina johonkin, suhteutuu ilman happeen, toisiin ihmisiin, ravinteisiin jne. Aivot puolestaan kehon osana tarjoavat sen koordinaatiston, jossa maailmanjäsennys primaarisesti oivalletaan. Näin keho on tajunnan olemassaolon edellytys. Ihmisellä on myös oltava tajunta, jotta hän oivaltaisi situaation ja kehon oman olemassaolon muodoiksi. (Rauhala 1983, 45; 1988, 197; 1993b, 103 - 106.)

Edellä mainitut esimerkit osoittivat miten kolme ihmisen olemuspuolta, tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus, eivät ole toisistaan riippumattomia. Rauhala (1993b, 104; 1994, 12) kutsuu olemispuolien keskinäistä dialektiikkaa situationaaliseksi säätöpiiriksi. Nimi viittaa osuvasti siihen, että olemuspuolet säätelevät tapahtumisessaan toistensa ja kokonaisuuden olemassaoloa. Situationaalinen säätöpiiri on nimi ihmisen olemispuolien holistiselle kokonaisuudelle silloin, kun halutaan erityisesti tähdentää niiden keskinäistä dynaamista suhdetta (Rauhala 1983, 46).

4 TAJUNNAN JA MERKITYSSUHTEEN RAKENNE SUBJEKTIIVISESSA MAAILMANKUVASSA

Subjektiivisen maailmankuvan ja merkityssuhteen muodostumisessa tajunnalle tarjoutuu mielellisiä edustuksia todellisuuden ilmiöistä, objekteista ja omasta kehosta. Tätä mielen ja merkityssuhteen muodostumisen tapahtumaa ja sen eri vaiheita voidaan filosofisessa tajunnan struktuurin analyysissa tarkastella. (Rauhala 1996, 43 - 44.) Tässä jaksossa pyrimme esittelemään tutkimuksemme ja inhimillisen kokemuksen kokonaisuuden kannalta välttämättömän peruskäsitteistön. Tajunnan tapahtumisperiaatteiden fenomenologisessa analyysissa lähdetään laajoista kokonaisuuksista ja yhteyksistä ja tunkeudutaan yhä yksityiskohtaisempiin rakennetekijöihin, jotta koetun maailman subjektiivisuus ja sen merkityssuhteiden rakentuminen käsitettäisiin. (ks. myös Rauhala 1974.)

4.1 Tajunnan mielellisyys ja intentionaalisuus kokemuksen perusrakenteena

Fenomenologiassa ihmisen tajunnallisuuden perusrakenteena pidetään intentionaalisuutta, jolla tarkoitetaan tajunnan suuntautuneisuutta johonkin. Termillä intentionaalisuus viitataan siihen, että ihminen on todellistuessaan myös tajunnallisesti suhteessa ympäröivään maailmaan, ts. hän uskoo, toivoo, pelkää, tietää jne. eli hän ymmärtää. (Rauhala 1974, 47; 1976b, 14; 1996, 44.) Intentionaalisuus näyttäytyy tajunnallisen ymmärtämisen olemis- ja tapahtumisperiaatteissa.

Rauhala (1996, 45) toteaa, että "vaikka kaikki kokemukset olisivat periaatteessa mielellisiä edustuksia, niiden tarkoitukseen viittaavuus ei kuitenkaan ole samanasteista". Tajunnan viittaavuus kohteeseen voi olla rakenteelliselta kehitysasteeltaan hyvin erilaista. Fenomenologiassa puhutaankin intentionaalisuuden ohella epäintentionaalisuudesta. Käsite on ongelmallinen, koska sillä ei aina tarkoiteta viittaavuuden puuttumista vaan sen selkeytymättömyyttä. Epäintentionaalista kokemusta on esimerkiksi jokin elämyksellinen perusvire, onnellisuus, ahdistuneisuus ja ärtyneisyys tai

autuuden ja pyhyyden kokeminen. Tämäntapaisilla tunnelmallisilla kokonaistiloilla on niitä kokevalle ihmiselle merkitystä, vaikka ne eivät selvästi tai välittömästi viittaakaan mihinkään kohteeseen. Esimerkiksi tyytyväisyys ja onnellisuus voivat henkilön subjektiivisessa maailmankuvassa heijastaa sitä, että ainakin olemassaolon tärkeimmät perustekijät ovat riittävän hyvin ja että elämä on siten elämisen arvoista. (Rauhala 1992, 64; 1996, 45 - 46.)

Kaikkea tajunnallista toimintaa voidaan siinä mielessä pitää intentionaalisena, kohteeseen viittaavana, että mikään mielellinen edustus ei muodostu tyhjästä (Perttula & Kallio 1996, 165). Rauhala (1996, 46) mainitsee, että kaikki kokemukset voidaan nähdä "väljällä tavalla" viittaavan johonkin, vaikka ne eivät välittömästi itse peruskokemukseen sisältyvästi intentoi mitään kohdetta. Esimerkiksi teoreettisessa tutkimuksessa tai jälkikäteisessä itseanalyysissa voidaan löytää epätoivon tai onnellisuuden kokemuksessa kimppu asiantiloja, joista on saatu aiheita näille tunnelmille. Myös tutkimuksessamme tutkittavat jälkikäteen tarkastelivat omia kokemuksiaan erilaisissa koulutustilanteissa. Huomion arvoista näissä toisasteisissa tulkinnoissa on se, että niissä ei ole enää kyseessä primaarinen kokemus. Kokemus alkuperäisenä jää tulkinnoissa aina tavoittamatta.

Epäintentionaalisille kokemuksille on ominaista se, että ne eivät muuttumatta siedä intentionalisoimista (Rauhala 1996, 47). Esimerkiksi konsertissa musikaaliseen nautintoon antautuneena emme koe sitä, mistä nautinto on tai mihin se viittaa. Jos siinä tilanteessa kokemusta yritetään intentioida, turmeltuu se taatusti. Samoin on pyrittäessä kokemuksen herkistämiseen pyhyyden, hartauden tai esteettisen tunnelman yhteydessä. Positiivisia epäintentionaalisia kokemuksia ei tämän vuoksi ole viisasta edes pyrkiä intentionaalistamaan. Vastaavasti negatiivisen epäintentionaalisen kokemuksen, kuten ahdistuksen, sävytyksiä voidaan intentionaaliseksi tekemisen avulla lieventää. Toisin sanoen yritetään etsiä vastauksia kysymykseen, mistä ahdistus on ja mihin se referoi. (Rauhala 1996, 46 - 47; 1981b, 17.) Edelliset esimerkit antavat viitteitä siitä, ettei ihminen ole vain intentionaalista tietoa muodostava olento, vaan hän kokee myös tiedollisesti jäsentymätöntä ja selittämätöntä. Rauhalan (1990a, 90; 1996, 47) mielestä

juuri näiden kokemusulottuvuuksien kieltäminen ja tukehduttaminen voivat tuhota jotain hyvin olennaista ja arvokasta ihmisestä.

Intentionaalisuuden käsite on tajunnan olemusta ja toimintatapaa luonnehdittaessa tärkeä. Kuitenkin puhuttaessa nimenomaan tietoisuuden rakenteesta kuvaa tajunnan toimintatapaa selkeämmin Rauhalan (1984, 1989c, 1990ab, 1992, 1993a, 1996) käyttämä käsite mielellisyys eli noemaattisuus. Mielellisyys ilmaisee sen, että tajunta on mielien oivaltuvaa läsnäoloa, mutta ei välttämättä mieliä jostakin. Näin intentionaalisuus on ymmärrettävissä ennemmänkin mielellisyyden analyysin apukäsitteenä kuin peruskäsitteenä, jolla tajunnan toimintatapaa mielellisyyden perusstruktuurissa kuvataan (Rauhala 1989c, 135). Termillä intentionaalisuus voidaan kokoavasti nimetä ihmisen tajunnallisen olemassaolon muodon tapa ja laatu, sillä rajataan tajunnan struktuurianalyysin lähtökohta (Rauhala 1974, 48).

4.2 Merkityssuhteen rakenne

Merkityssuhteessa on yksinkertaisimmalla mahdollisella tavalla kuvaten erotettavissa kolme komponenttia: objekti tai asia, mieli, joka siinä ilmenee, ja tajunta, jolle mieli on. Kun tajunnassa ilmenee jokin mieli, joka asettuu yhteyteen jonkin objektin tai asian kanssa siten, että tuo objekti tai asia ymmärretään joksikin kyseisen mielen avulla, merkityssuhde on olemassa. Yksilö siis jäsentää maailmansa siten, että tietty olio on eriytynyt itsenäisenä olemassa olevaksi ja hän on suhteessa tähän olioon oivaltuvan merkityssuhteen avulla. (Rauhala 1974, 50; 1976a, 59; 1993a, 15; 1996, 44.) Kun opiskelija luentotilanteessa oivaltaa koetussa maailmassaan esimerkiksi mielen luennoitsijaan siten, että se asettuu yhteyteen siihen henkilöön, joka kouluttaa ja luennoi opetustilanteessa, on hänen tajunnassaan muodostunut merkityssuhde. Toisaalta merkityssuhde on olemassa silloin, kun voimme tuntea, että jokin esine, asia tai henkilö on läheinen, tunteellinen ja hyvä tai voimme ajatteluprosesseissamme järjestellä ilmiöiden ominaisuuksia ja suhteita erilaisiksi mielellisiksi järjestelmiksi. Merkityssuhteessa on kyseessä mielen tietynlainen

ilmeneminen ja usein tietynlainen intentioiva viittaamineen objektiin, josta mieli on tai jolle se kuuluu (Rauhala 1993a, 15). Jokaisen maailmankuvassa on niitä suunnaton määrä. Ihmisen maailmankuva on olemassa juuri merkityssuhteina. Ellei merkityssuhteita tai niiden muodostumista edellytettäisi, ei tajunnastakaan voitaisi puhua. Subjektiivinen maailmankuva on merkityssuhteitten ja niiden asteitten ja vaiheitten kokonaisuus. (Rauhala 1993a, 16.)

Mieli ei kuitenkaan ilmene aina tasalaatuisena ja kirkkaana. Se voi ilmetä merkityssuhteessa hyvin eriasteisena. Se voi ilmetä virheellisenä, liittyä väärään objektiin, olla epätäydellinen, toisten kanssa ristiriitainen, kilpaileva jne. Kaikissa tämäntapaisissa koetun maailman jäsentymissä puhumme kehittymättömistä tai vääristyneistä merkityssuhteista. (Rauhala 1974, 52 - 53; 1981b, 4.) Vaikka mieli ilmenee puutteellisesti tai objekti ei eriydy tai mieli ei asetu yhteyteen objektin kanssa, on näillä erilaisilla intentioimisen asteilla silti funktio yksilön koetussa maailmassa, ts. ne ovat merkityssuhteita (Rauhala 1974, 54; 1993a, 16). Puutteellisesti ilmennyt mieli voi yksilön maailmankuvan kannalta olla merkittävämpi kuin selkeästi ilmennyt mieli. Merkityssuhteen olemassaolo ei täten edellytä kielellisyyttä, vaan koetun maailman yhteydessä merkityksen ongelman analysoinnin on lähdettävä paljon syvemmältä ja primaarisemmalta lähtötasolta kuin pelkkä kielellinen merkitys edellyttäisi (Rauhala 1974, 52 - 53; 1981b, 5; 1984, 112).

4.3 Merkityssuhteen dynaamisuus

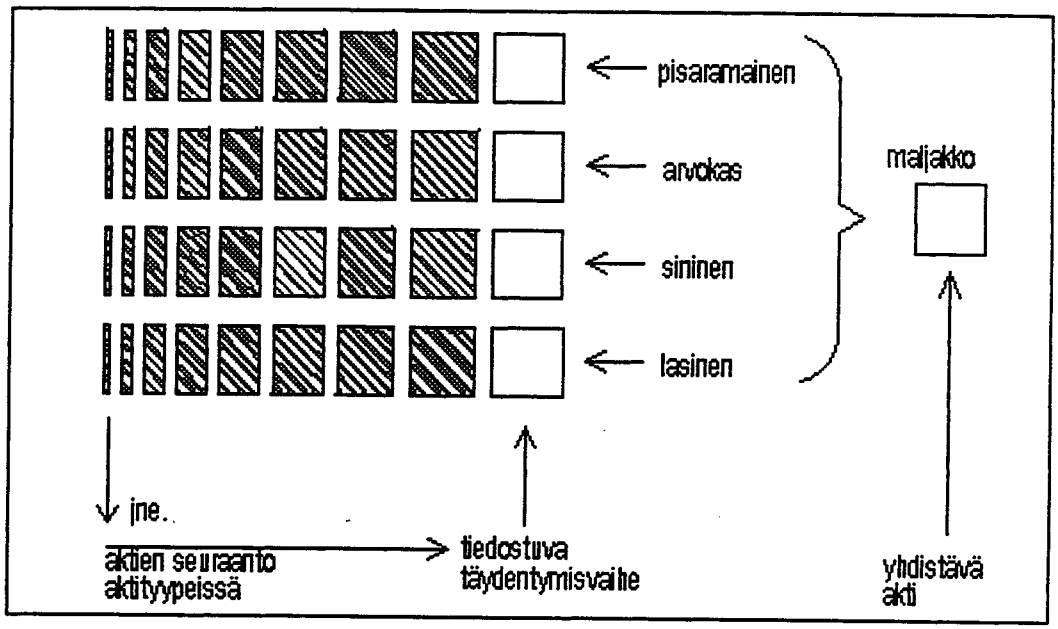
Edellä on kuvattu merkityssuhdetta mielen, objektin ja tajunnan avulla. Lisäksi on koetettu osoittaa, miten merkityssuhde voi olla eri tavoin intentioiva. Tähänastinen tarkastelu antaa kuitenkin kuvan merkityssuhteista jonkinlaisina staattisina koetun maailman rakenneosina. Fenomenologisen analyysin mukaan merkityssuhteet ovat perusolemukseltaan alati muuttuvia, dynaamisia (Rauhala 1974, 54). Merkityssuhteen käsitetään todellistuvan mielen oivaltumisen välähdyksinä, tajunnan akteina (Rauhala 1974, 55). Rauhala tarkoittaa tajunnan aktilla yksinkertaisinta tajunnallista tapahtumaa,

jossa mieli ilmenee. Merkityssuhteen syntyminen edellyttää ainakin yhden mielen ilmenemisen aktin. Aktin analyysi on tajunnan struktuurin mikroanalyysia. Merkityssuhteen ajallisuus, sen hetkittäisluonne ja muuttumisalttius, tähdentyy tajunnan aktista puhuttaessa. Intentionaalisuus referoi tajunnan yleiseen perustavaan ominaisuuteen 'olla mieli jostakin' ja termi akti taas siihen moninaisuuteen, jossa tämä tajunnan perusluonne realisoituu. (Rauhala 1974, 54 - 55.)

Mielien ilmeneminen tajunnan aktien välähdyksinä edellytetään ajallisesti lyhyiksi nyt-hetkiksi. Mielen täydentyminen asteittain on oivaltuvien välähdysten eli aktien seuraantoa. (Rauhala 1974, 55.) "Akti on se kokemusvirran katkelma, jossa jokin sisällöllinen aines on tajunnalle annettu" (Rauhala 1987c, 133). Rauhala esittää tästä esimerkkinä tilanteen, jossa astumme hämärästi valaistuun tuntemattomaan huoneeseen ja koetamme orientoitua siihen siten, että suljemme ja avaamme silmiä mahdollisimman nopeassa tahdissa. Tällöin voimme todeta, kuinka havaintotietomme huoneesta jäsentyy vähitellen eli mieli täydentyy asteittain. (Rauhala 1974, 56 - 57.) Äskeinen esimerkki auttaa käsittämään ymmärtämissuhteen jatkuvasti eteneväksi oivallusten sarjaksi. Mielen täydentymistä eli aktiseuraantoa ei pidä kuitenkaan käsittää valmiitten mielikuvien mieleen palauttamisen virtana, vaan aina "uutena ja potentiaalisesti luovana ymmärtämissuhteena siihen, mitä kulloinkin kohdataan" (Rauhala 1974, 55).

Mieli tarjoutuu oman aktityyppinsä aktien välähdysten seuraannossa asteittain täydentyvänä. Tietyn objektin tai asian ymmärtäminen ja käsittäminen edellyttää näin ollen erilaisia aktityyppejä. Rauhala esittää esimerkkinä maljakon käsittämisen erilaisina laadullisina ominaisuuksina. Maljakon muoto, väri, hinta, esteettinen tai tunteellinen arvo jne. tavoitetaan kukin omassa aktilajissaan. Muodon käsittäminen edellyttää omaa aktien välähdysten seuraantoa, vastaavasti väri, hinta, esteettinen ja tunteellinen arvo omaansa. Maljakon ominaisuudet voidaan näin tiedostaa erillisinä ja tarkastella niitä itsenäisinä tiedollisina muodosteina. Eri aktityypeissä tavoitetut mielet voidaan käsittää vielä yleisempää tyyppiä olevan mielen avulla. Tässä esimerkissä yleisempiä mieliä voivat olla maljakko ja edelleen esine. Näin akteissa oivallettu mieli on hierarkkista, joissa laajemmat

tiedostuksen aktit ilmentävät ja kuvaavat yläkäsitteitä, kategorioita jne. (Rauhala 1974, 58 - 59.) Seuraavassa Rauhalan laatimassa kuviossa on selkeästi hahmotettavissa mielikarakteristiikan täydentymisen kulku.



Kuvio 1. Eri aktityypeissä tavoitettu mieli Rauhalan (1974, 58) mukaan.

Koska mielellisyys edellytetään osavaiheiseksi, käytetään näistä osavaiheista termiä mielikarakteristiikka. Termi mieli jää tarkoittamaan täydentynyttä vaihetta, joka on tiedostuva. Mielikarakteristiikka ja mieli on erotettavissa juuri tiedostuvuuden perusteella. "Tiedostamaton on sellaista merkityssuhteen organisoitumista, jossa mielikarakteristiikka ei nyt, ei enää, tai ei vielä ole suhteutunut tietoisen maailman horisontteihin" (Rauhala 1972, 20). Kun kokemus ei esiinny oivaltuneena tietoisessa maailmankuvassa on se tiedostamaton kokemus, jossa tiedostamattomat sisällöt saavat merkityksensä tietoisuuden tulkitsemana (Rauhala 1996, 77).

Merkityssuhteiden tiedostamattomat vaiheet ovat olennaisia koetun maailman rakennetekijöitä, sillä ne eivät suinkaan ole tyhjiä tai vaikutuksettomia. Niiden rooli ja asema on epämääräinen strukturaalisen kehittymättömyytensä vuoksi, jonka takia ne voivat olla koetun maailman kokonaisuuden kannalta hyvinkin problemaattisia. Tästä esimerkkinä on ambivalenssi, jolloin vastakkaisten halujen samanaikaisuus johtaa empimiseen ja epävarmuuteen tehdä valintaa mihinkään suuntaan.

(Rauhala 1974, 72; 1984, 116.) Jännitykset, ristiriidat, konfliktit ja ambivalenssit tietoisen ja tiedostamattoman välillä ovat merkityssuhteiden muodostumisessa ja kehityksessä esiintyvää vaikeutta (Rauhala 1983, 143).

Tajunta ei voi sietää kaaosta. Se pyrkii aina järjestymään nimenomaisen yksilön tajunnalle mielekkäällä tavalla. Tällaisessa tilanteessa ihmisen tajunta alkaa toimimaan saadakseen aikaan itselleen mielekkään merkityssuhteen. Tajunnan toimintaperiaatteena ekspansiivisuus on sitä, että mielellä on tendenssi suhteutua yhä laajempiin ymmärtämisyhteyksiin (Rauhala 1974, 74). Pieni yksityiskohta suhteutuu spontaanisti johonkin laajempaan, osat kokonaisuuteen, yksilöllinen yleiseen jne. Kun koetun maailman tila on kaaosmainen, "vaatii" merkityssuhteiden keskinäisyys lisää mieltä. Tällöin motiivi tiedostukseen on olemassa ja tämä voidaan kokea tiedostamistarpeena. Toisaalta motiivi voi olla myös tiedostusta ehkäisevä. Esimerkiksi silloin, kun koetun maailman kokonaistila ei ole avoin tarjoutuvalle mielikarakteristiikalle. (Rauhala 1974, 74 - 75.) Tajunta voi valinnoissaan hylätä situaation rakennetekijöitä, joista tarjoutuu vierasta mielellistä sisältöä, ja valita myönteisiä, tasapainottavia ja maailmankuvaa rikastuttavia asiantiloja situaatioon (Rauhala 1992, 111).

Aktivälähdysten primaarista seuraantoa, joissa mielikarakteristiikka ei ole vielä psyykkisesti tiedostuvaa, kutsutaan fenomenologiassa passiiviseksi vaiheeksi ja vastaavasti jo täydentynyttä vaihetta kutsutaan aktiiviseksi vaiheeksi. Kun mielikarakteristiikka muotoutuu merkityssuhteiksi ja edelleen niiden verkostoiksi ja koetun maailman kokonaisuudeksi, antaa fenomenologia tälle koosteelle nimen konstituutio. (Rauhala 1974, 59.) "Konstituutio eli koetun maailman kokonaisstruktuuri on juuri se, mikä fenomenologisessa intentionaalisuuden analyysissa paljastuu." (mts.)

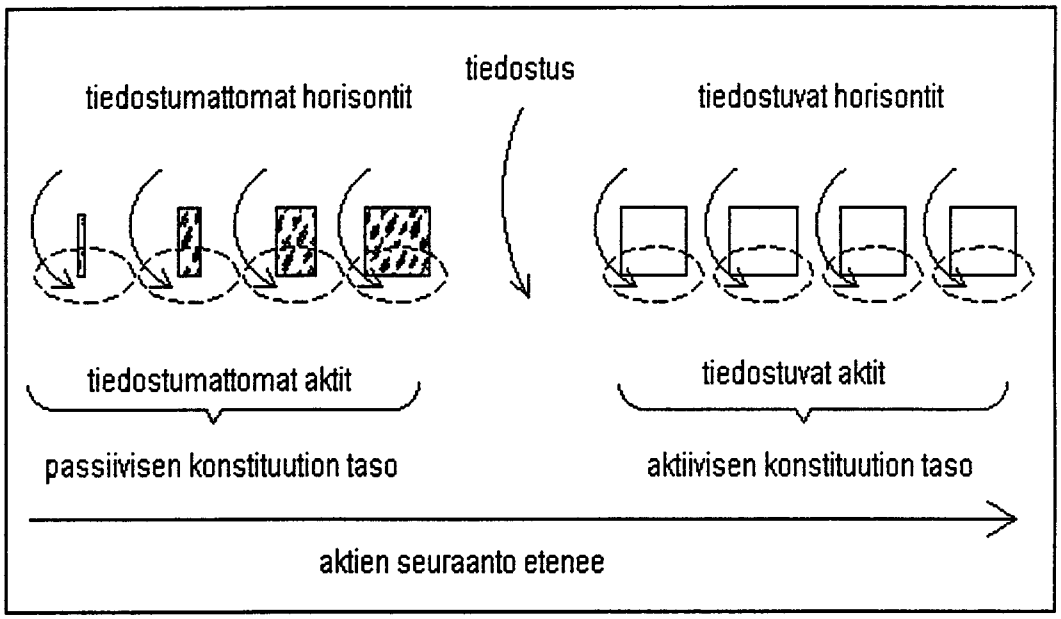
4.4 Subjektiivisen maailmankuvan historiallisuus

Mielen ilmeneminen tajunnassa edellyttää jotakin jo tunnettua tai tiedettyä aikaisemman kokemuksen muodostamassa ymmärtämisyhteydessä. Näitä mielellisyyden struktuuriin perustuvia tajunnallisia ymmärtämisyhteyksiä kutsutaan horisonteiksi. (Rauhala 1974, 62.) Horisonttien edellyttäminen

kaikissa erityyppisissä ymmärtämisen akteissa tarkoittaa sitä, että meissä olevat ymmärtämisen edellytykset osallistuvat siihen, mitä ja miten me tiedämme, tunnemme, toivomme, uskomme jne. (Rauhala 1993a, 16 - 17.) Mielen ilmeneminen tajunnan aktissa edellyttää siten aina horisonttia. Horisontit ymmärtämisyhteyksinä edustavat ymmärtämisen historiallisuutta. Ne aktualisoituvat tajuntaan aikaisemmista kokemuksista kerrostuneesta horisonttibaasiksesta. (Rauhala 1976a, 61.)

Horisontin funktio tekee käsitettäväksi sen, että objektiivisesti sama voidaan ymmärtää hyvin eri tavoin (Rauhala 1993a, 17). Jos pöydällä olevaa kapeaa ja pitkänomaista esinettä näytetään sivilisoituneelle ihmiselle, ymmärtää hän välittömästi, että kyseessä on kynä. Alkuasukas voisi arvailla esineen olevan esimerkiksi epäonnistunut nuoli, jolla valkoinen mies tuskin saa saalista. Molemmissa tapauksissa esinettä tutkiva ihminen käsittää objektin siten kuin hänessä aktualisoituneet ymmärtämisyhteydet sen mahdollistavat. Havainto-objektin käsittäminen tietynlaiseksi määräytyy ratkaisevasti meissä olevien ymmärtämisen edellytysten perusteella. (Rauhala 1974, 61; 1976a, 61; 1984, 113.) "Koetun maailman analyysissa tarkasteltavat ymmärtämisen (fenomenologisesti analysoitavat) tajunnalliset ehdot ovat käsitettävissä eräiksi merkityssuhteiksi tai niiden muodostamiksi suhdejärjestelmiksi, joihin suhteutuen tai joissa jokin uusi saa mielensä. Horisontti ei ole mitään aktiin summatiivisesti lisäksi tulevaa, ei myöskään aktin syy tai sen motiivi, vaan aktin struktuurina sen todellistumiseen välttämättömästi kuuluvaa." (Rauhala 1974, 61 - 62.)

Aktivälähdysten primaarisessa seuraannossa jokainen aktivälähdys lisää jotakin mielen alkioon. Tämä lisä ei ole vain ulkoapäin annetun passiivista keräytymistä, vaan akteissa esiintyy jo jotakin tunnettua ja tiedettyä horisonttina, minkä takia mielen lisääntyvä jäsentyminen on käsitettävissä. (Rauhala 1974, 63.) Rauhalan seuraava kuvio havainnollistaa selkeästi mielikarakteristiikan täydentymisen kulkua ja horisonttien funktiota akteissa. Kuvion pylväät esittävät aktissa ilmenevää mielikarakteristiikkaa ja mieltä. Pyöreät katkoviivakehät pylväiden ympärillä kuvaavat välttämätöntä horisonttia, jossa mielikarakteristiikka tai mieli ilmenee. Nuoli vasemmalta oikealle kuvaa prosessin jatkuvaa etenemistä. Kuviossa on erotettu myös aktiivisen ja passiivisen konstituution tasot.



Kuvio 2. Mielikarakteristiikan täydentymisen kulku ja horisontin funktio akteissa Rauhalan (1974, 63) mukaan.

Aktien struktuurina horisontit ovat luonnollisesti yhtä monimuotoisia ja samalla tavoin hierarkkisesti järjestyneitä kuin aktitkin. Horisontteja ajatellaan olevan yhtä monenlaisia kuin aktityyppejäkin ts. tiedollisia, tunteenomaisia, unen- sekä harhanomaisia ja niissä kussakin ilmenee vielä eri laatuja ilmentäviä. (Rauhala 1974, 68.) Kaikki erilaiset aktityypit edellyttävät niille omat adekvaatit horisonttinsa ja aktien seuraannon. Täten maailmankuvassa on erotettavissa erilaisia merkityssuhteitten tyyppejä, kuten rationaalista tietoa sekä uskon, tunteen ja intuition ilmenemiselle perustuvaa mielikarakteristiikan kehitystä. Erilaiset merkityssuhdetyypit ovat oikeita ja hyviä omissa funktioissaan, vaikka ne voivat kieroutua omissa lajeissaan. Erityisesti tunnemerkitykset näyttävät olevan erityisen häiriöherkkiä. Maailmankuvan kokonaisuus voi häiriintyä myös siitä, että eri merkityssuhteiden tyypit eivät ole suotuisassa suhteessa keskenään. Esimerkiksi tunteen paikalla voi esiintyä älyllistämistä siten, että tunne ei voi esiintyä täysivaltaisesti tällä paikalla. Koetun maailman konstituutio edellyttää hierarkkisesti jäsentyviä horisontteja, joissa yhä laajempia kokonaisuuksia voidaan ymmärtää. (Rauhala 1993a, 17 - 18.)

Havaitsemisen tai muun ymmärtämisen horisontteja muuttamalla on voitu erilaisin koejärjestelyin osoittaa, että sekä havainto että muutkin

merkityssuhteet muuttuvat. Esimerkiksi taustan ja perspektiivin harhauttavat muuntelut johtavat usein kokemuksen vääristymiin. Toisaalta nälkä, yksinäisyys tai turvattomuus häiritsevät ja saattavat rajoittaa ymmärtämistä. Rauhala (1974, 64) tähdentää, että kaikissa näissä on kyseessä tajunnallisten ymmärtämisyhteyksien vaikutukset eli horisontin funktio. Lehtovaara (1992, 120) mainitsee tästä esimerkkinä lapsen rajoittuneisuuden ymmärtää siitä syystä, että hänellä ei ole vielä rikkaan jäsennyksen edellyttämiä horisontteja. Tutkimuksessamme haastateltavat totesivat luentotilanteen olevan vaikeatajuinen ja käytettyjen käsitteiden vieraita. Eräs heistä totesi, että hän ei ollut ymmärtänyt 'mitä luennoitsija tällä kaikella haki takaa'. Tämäntapaiset esimerkit ovat arkikielen ilmauksia siitä, että mieli ei toivotulla tavalla ilmennyt, koska sellaiset horisontit, joissa nähty tai kuultu olisi ollut käsitettävissä, eivät aktualisoituneet tai niitä ei ollut vielä olemassa.

5 TAJUNNALLISEN OLEMASSAOLON EKSISTENTIAALISET EHDOT

Tajunnan fenomenologinen analyysi paljastaa miten kokemus maailmasta artikuloituu, mutta siinä ei tarkastella, mitä on se maailmasta tarjoutuva asiasisältö, faktisuus, josta merkityssuhteet ovat. Näinollen yhteys merkityssuhteiden alkulähteisiin jää luomatta. Lisäksi Rauhalan (1974, 118; 1993a, 20) mukaan fenomenologinen analyysi jättää avoimeksi erään hyvin keskeisen kysymyksen: miten on ymmärrettävissä, että jokin noemaattinen sisältö tarjoutuu jollekin tutkittavalle tajunnalle ja miten vieraat horisontit aktualisoituvat ja siten johtavat merkityssuhteitten epäselvyyteen. Siksi ei maailmankuvan fenomenologinen konstituution analyysi yksinään riitä paljastamaan kokemisen hermeneuttista kokonaisstruktuuria. On vielä paljastettava tajunnallisen olemassaolon eksistentiaaliset olemisehdot (Rauhala 1993a, 38). Hermeneuttisen tieteenfilosofian toisen metodisen vaiheen, eksistentiaalisen analyysin, tarkoitus on perustella olemassaolon muodot ja tehdä ymmärrettäväksi, miten ne ovat yhdessä. Siinä korostuu yksilöllinen aspekti, se on ihmisen tarkastelua sellaisena kuin hän ainutkertaisuudessaan on eikä pelkästään yleensä ihmisen analyysia. (Rauhala 1974, 119; 1981b, 28.)

5.1 Maailma merkityssuhteen synnyn edellytyksenä

Merkityssuhteen muodostuminen ja maailmankuvan jäsentyminen edellyttää maailmaa primäärisenä ymmärtämisyhteytenä. Merkityssuhde syntyy yksilöllä niin, että hänen elämäntilanteessaan on jokin aihe tai ilmiö, joka tarjoaa merkityssuhteen muodostukselle lähtökohdan. Situaation faktisuudesta ilmenee tajunnassa jokin mieli, joka tarjoutuu tajunnallisissa ymmärtämisyhteyksissä kehityksenalaiseksi (Rauhala 1972, 16). Koettu maailma ja yksilö muodostavat merkitysyhteyden, jossa merkityssuhteet muodostuvat ja näin asiat näyttäytyvät maailmassa tietynlaisina. Esimerkiksi koululuokka maailmana antaa siellä oleville esineille, liitutaululle, karttakepille, piirtoheittimelle ja oppilaalle merkitykset. Maailma on siis asioille ja esineille merkityksiä antava tausta, kokonaismerkitysyhteys.

(Lehtovaara 1995, 75.) Merkityssuhde ei ole mikään autonominen muodoste, vaan Rauhala (1993a, 54) kuvaa sitä mielelliseksi kuvautumaksi siitä, mikä on strukturaalisen historiallisuuden vaiheissa jo ikään kuin monitasoisesti 'valmisteltu'. Merkityksen esiintyminen maailmankuvassa on aina vain loppuvaihe situationaalisen säätöpiirin tapahtumisen sisässä.

5.2 Eksistentiaalinen analyysi

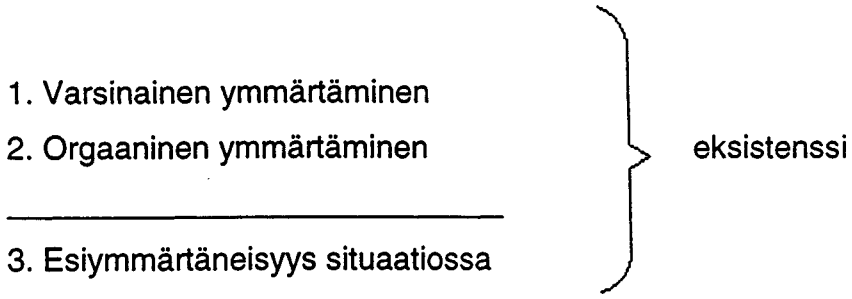
Eksistentiaalisen analyysin lähtökohdaksi Rauhala (1993a, 39) ottaa situaation ja esiymmärryksen käsitteet. Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksessä situaatiolla ymmärretään kaikkea sitä, mihin ihmisyksilö on suhteessa. Situaation käsitteellä tarkoitetaan ilmiöitä ja asiantiloja, joihin ihminen joutuu suhteeseen. (Rauhala 1993a, 44; Lehtovaara 1995, 75.) Tämän suhteensa kautta ihminen myös esiymmärtää maailman olioiden laadun ja olemisen tavan. Rauhala (1993a, 101) tarkoittaa esiymmärtämisellä "oliomaailmaan itseensä sisältyvästä jäsennyksestä seuraavaa tulkintaa, joka suuntaa varsinaista ymmärtämistä".

Hermeneuttinen ajattelutapa erottaa Rauhalan (1993a, 20) mukaan kaksi ymmärtämisen tasoa: varsinaisen ymmärtämisen ja ns. esiymmärtämisen. Ensimmäinen on sitä, josta on jo aiemmin puhuttu tajunnallisuutena. Se todellistuu oivaltuvina merkityssuhteina. Esiymmärtäminen ei ole ymmärtämistä tajunnallisessa mielessä, vaan sillä Rauhalan mukaan (mts.) tarkoitetaan "varsinaisen ymmärtämisen rajaehtojen ja sisältöjen määräytymistä ihmisen situaatiossa."

5.3 Ymmärtämisen muodot ja tasot

Rauhala (1974, 119) tarkastelee ymmärtämisen tasoja myös ihmisen ongelman ja hänen maailman konstituution yhteydessä, jolloin hän käsittelee varsinaisen ymmärtämisen ja esiymmärtäneisyyden lisäksi myös orgaanista ymmärtämistä. Tasot tarkentuvat hänen tarkasteluissaan ihmiskäsitykseksi, jossa ihminen käsitetään siinä siten olemassa olevana,

että hän ymmärtää itsensä eri tavoin ymmärtävänä. Tätä monitasoisesti ymmärtävää inhimillistä olemassaoloa kutsutaan eksistentiaalisessa fenomenologiassa eksistenssiksi, jonka tasot voidaan koota seuraavasti:



Kuvio 3. Ymmärtämisen muodot ja tasot Rauhalan (1974, 120) mukaan.

Esiymmärtäminen edellytetään toisia ymmärtämisen muotoja perustavaksi, sillä se määrää varsinaisen ymmärtämisen reunaehdot sekä maailmasta tarjoutuvan asiasisällön. Esiymmärtäneisyys situaatiossa on Rauhalan (1974, 120) mukaan juuri se tärkeä lisä, jonka eksistentiaalinen fenomenologia tuo reaaliontologiseen ihmiskäsitykseen. Keskeisenä tehtävänä on analysoida, miten esiymmärrys on toisia olemassaolon muotoja perustava, mitä merkitsee jonkin jo esiymmärretyn mielen tarjoutuminen tajunnalle ja miten vieraat horisontit aktualisoituvat ja siten saattavat johtaa merkityssuhteiden epäselvyyteen.

5.4 Situationaalisen säätöpiirin dynamiikka

Rauhala (1972, 1973, 1974, 1993a, 1994) käyttää situationaalisen säätöpiirin käsitettä situaation esiymmärryksen ja merkityssuhteiden muodostumisen vastavuoroisuuden analysoimiseksi. Sen analyysissa nivoutuvat yhteen hermeneuttisen tieteenfilosofian molemmat päämetodit.

Ihmisen elämäntilanne ei ole käsitettävissä vain eksistentiaalisista valikoitumista riippuvana muuttumattomuutena vaan ihminen itse muokkaa situaatiotaan omilla vapailla valinnoillaan. Rauhalan (1993a, 48) mukaan valinnat eivät ole peruuttamattomia, vaan tahdon avulla muunneltavissa.

Niistä määräytyvä esiymmärrys on vastaavasti muuttuvaa. Situaatiossa esiymmärretty rajaa ja suuntaa merkityssuhteitten järjestäytymistä ja maailmankuvasta käsin voidaan muuntaa situaatiota, jossa esiymmärretään. (mts.) Situationaalinen säätöpiiri edellyttää situaation lisäksi ihmisen tajunnallisuuden ja orgaanisen tapahtumisen. Säätöpiiriksi eksistenssi muodostuu tajunnallisuuden säätelevän funktion johdosta.

Situationaalisessa säätöpiirissä on Rauhalan (1974, 150) mukaan nähtävissä kolme kehää. Ne on tarpeen esitellä lyhyesti, jotta voimme sen jälkeen keskittyä tutkimuksemme kannalta olennaisimman tarkasteluun. Ensimmäinen kehä muodostuu varsinaisen ymmärtämisen ja situaation välille. Toinen kehä muodostuu orgaanisen ymmärtämisen ja situationaalisen esiymmärtäneisyyden välille. Kolmas kehä esiintyy orgaanisen ymmärtämisen ja varsinaisen ymmärtämisen välillä. Kun myöhemmin puhutaan situationaalisesta säätöpiiristä, tarkoitetaan sillä nimenomaan ensimmäistä kehää.

5.5 Eksistentiaaliset valinnat ja esiymmärrys

Kaikki eivät kohtaa maailmaa samoin, sillä situaatio on aina yksilöllinen. Kahdella todellistuvalla eksistenssillä voi olla samoja situaation rakennetekijöitä, mutta koskaan heillä ei voi olla täysin samaa situaatiota. (Rauhala 1993a, 44.) Se, miten ihminen ymmärtää maailmaa on riippuvainen siitä, miten hän joutuu suhteeseen maailmaan.

Rauhalan (mts.) käsitys eksistentiaalisesta analyysista on se, että ihmisen ongelmaa lähdetään tutkimaan alkutilana, jossa ihmisellä ei ole mitään todellistuvia ominaisuuksia. Huomio kohdistetaan siihen, minkälaisen välttämättömyyden alaisena ihmisen kehittyminen etenee. Ihmisen olemassaoloa ei voida ajatella ilman vettä, ravintoa, ilmaa, toisia ihmisiä jne. Samalla kun eksistenssi todellistuu näissä suhteissa, hän myös toisaalta tulee sellaiseksi kuin nämä suhteet edellyttävät.

Eksistentiaalisesti ajatellen on olemassa suunnaton määrä mahdollisuuksia olla yksilöllinen inhimillinen olemassaolo. Rauhala (mts.) pohtii, että ihmisen olemassaolo on pelkkä avoin mahdollisuus ja jatkaa, että

jotta voisimme olla olemassa tulevaisuudessa, täytyy aina eräitten mahdollisuuksien toteutua ja toisten jäädä toteutumatta. Tätä joidenkin mahdollisuuksien toteutumista ja toisten jäämistä toteutumattomiksi kutsutaan eksistentiaalisiksi valikoitumiksi. Ne eivät Rauhalan (1993a, 21) mukaan edellytä laisinkaan harkitsevaa tajuntaa valituksi tullakseen vaan "olemassaoloon tuleminen sinänsä on 'valitseva'". Esimerkiksi syntymisemme ei ole voinut olla seurausta meidän psyykkisestä tahtomisestamme.

Osa situaation komponenteista on yksilön vapaista valinnoista riippuvaisia. Psyykkisillä valinnoillamme meillä on mahdollisuus ohjata elämää ja ottaa vastuu itsestämme. Nykyhetkessä tekemämme ratkaisut suuntaavat sitä, miten olemme tulevaisuudessa (Rauhala 1993a, 45). Rauhala (1993a, 22) puhuu näistä yhdessä referoivasti eksistentiaalisina valintoina ja sanoo, että valinnoilla on suuntaavuuden lisäksi kokemusta rajaava vaikutus, sillä "eksistentiaalisissa valinnoissa määräytynyt olemassaolon muoto ja tapa asettavat äärirajat sille, millaista mielikarakteristiikkaa voimme kokea ja millaisia horisontteja meissä voi aktualisoitua".

Rauhala (1974, 154) pohtii sitä, miten situaatioon voidaan valita uusia komponentteja ja hylätä toisia, jos situationaalisen säätöpiirin kehä käsitetään siten sitovaksi, että jokainen varsinaisen ymmärtämisen akti, vapaa valinta mukaan luettuna, sisältää jo esiymmärtäneisyyden syvästruktuurinaan. Rauhala (mts.) kuvaa vapaata valintaa niin, että ihminen ei ainoastaan voi valita, vaan hänen on pakko valita, koska eksistenssi todellistuu valikoitumissa ja valinnoissa. Vapaus valintoihin on siis eksistentiaalista välttämättömyyttä. Se ei kuitenkaan selitä vapaata valintaa, sillä Rauhala (mts.) toteaa, että vapaa valinta tulee ymmärrettäväksi ihmisen tajunnan strukturaalisen kaksinaisuuden pohjalta: yhtäältä horisontit ovat primaarisesti sidoksissa tiettyyn esiymmärtäneisyyteen, mutta toisaalta ne situationaalisen siirtymän mielessä ovat siitä irrottautuvia. Situationaalista siirtymää tarkastelemme perusteellisemmin myöhemmin.

Rauhala (1974, 163 - 164) pohtii, että ihmisen vapaus suunnata esiymmärryksensä rajoissa sitä, miten hän todellistuu, mahdollistaa situaation omavastuulliset muutokset. Eksistentiaalisia valikoitumia tulee

vastaamme aina esim. uusissa ja hämmentävissä tilanteissa, eivätkä ne ole koskaan kokonaan vältettävissä. Välttämisen tavoitteleminen johtaa pettymyksiin sekä siten epäsuotuisaan varsinaiseen ymmärtämiseen. Rauhala (1974, 154; 1993a, 53) on sitä mieltä, että mitä monipuolisemmin ihminen ymmärtää, sen helpompi hänen on kohdata situaatiossaan väistämätön epäsuotuisuus joutumatta kuitenkaan kaaokseen.

Situationaalisen säätöpiirin ylärakenne, koettu maailma, voi kestää tietyn määrän epäsuotuisaa esiymmärtäneisyyttä ja horisonttien puuttellisesti ilmentämää mieltä. Siitä aiheutuvat jännitykset koetaan usein säätöpiirin ylärakenteessa hieman negatiivissävyisinä tunnemerkityssuhteina, kuten neuvottomuutena, epävarmuutena, pelokkuutena, joskus myös odotuksen ja innostuksen sävyinä. Kun sopiva täydentyminen tapahtuu, voidaan esiymmärtämisen ja varsinaisen ymmärtämisen välisen lukkiutumisen avautuminen kokea myönteisinä tunnemerkityssuhteina, joille on luonteenomaista vapautuneisuus, varmuus, tyydytys jne. (Rauhala 1974, 168 - 169.)

5.6 Situationaalinen siirtymä

Ihmisellä on tapumus oman situaationsa faktisuuden epäaitoon ymmärtämiseen, koska ymmärtäminen on aina ymmärtämistä jostakin näkökulmasta, joltakin kannalta, jossakin valossa. (Rauhala 1974, 140). Vieraantuminen on Rauhalan (1974, 141) mukaan ymmärrettävissä siten, että mieli, joka on ilmenemässä tai ilmennyt objektista tai asiasta, ei jäsenny tai kehity oman esiymmärtäneisyytensä faktisuutta edustavassa horisontissa, vaan jonkin toisen esiymmärtäneisyyden pohjalta jäsentyneessä horisontissa.

Edelläkuvattua toisen faktisuusperustan ja siinä jäsentyneiden horisonttien aktualisoitumista jonkin situaatiossa tarjoutuvan mielen edelleen kehittämiseksi kutsutaan Rauhalan (1974, 142) mukaan situationaaliseksi siirtymäksi. Tämä on kyseessä jos esim. sairas ymmärtää itsensä terveenä, aikuinen itsensä lapsena tai onnettomuuden kohtaama on iloinen tapahtuneesta. Siirtymiä tapahtuu myös monenlaisissa arkipäivän

väärinkäsityksissä kuten virheellisissä havainnoissa ja oivalluksissa. Tällaisissa tapauksissa tarjoutuva horisontti on kehittyvän mielikarakteristiikan kannalta vieras. Ihmisen elämäntilanne, ympäristö, häneen kohdistuneet kasvatusasenteet, erilaiset kulttuurivaikutukset ym. tekijät saattavat vakiinnuttaa tietyt horisontit tai horisonttityypit pitkäksikin aikaa vallitseviksi. Horisonttien aktualisoituminen on spontaania tajunnallisuutta, eikä niiden todellistumista voida päätöksillä kieltää tai pysäyttää. Niiden kulkua voidaan kuitenkin tietyissä rajoissa ohjata. (Rauhala 1974, 66.) Situationaalisen säätöpiirin sidonnaisuudessa Rauhala (1974, 153) erottaa ääripäinä ohjauksettomuuden ja itseohjauksellisuuden. Ensimmäisessä situationaalisen siirtymän mekanismit tarjoutuvat sattumanvaraisesti ja merkityssuhteet muodostuvat ilman ohjausta. Itseohjaukselliuudessa situationaalisen siirtymän mekanismia ohjataan puolestaan inhimillisen ideaalin rajoissa.

Rauhalan (1974, 142 - 143; 1993a, 50 - 53) mukaan situationaalinen siirtymä on mahdollista kuvata eri tavoin, sillä se voi olla kohtalonomainen valikoituma tai inhimillisestä valinnan vapaudesta riippuvainen valinta. Ensinnäkin, eksistentiaalisista valikoitumista seurannut esiymmärrys on määräytynyt dominoivaksi, esim. onnettomuuden kohtaamalla tai vammautuneella. Kaikella uudella situaatiossa kohdatulla mielikarakteristiikalla on taipumus saada mielensä tästä pysyvästä sidonnaisuudesta käsin. Toiseksi, eräissä situaation muutosten vaiheissa maailmankuvan kokonaisvirittyneisyys saattaa olla sellainen, että se suosii tiettyjen horisonttien aktualisoitumista. Esimerkkinä Rauhala mainitsee pelkotilat. Pelokas ihminen saattaa ymmärtää rappukäytävästä kuuluvat äänet murtomiehen aiheuttamaksi, vaikka todellisuudessa se on sanomalehden jakaja. Tällöin situaation esiymmärrys voi olla yleissävytykseltään turvattomuuden tunnetta tai puolustuskyvyttömyyttä. Koetussa maailmassa aktualisoituu horisontti, jossa esiymmärtäneisyydestä vieraannutaan ainakin hetkellisesti uhanalaisuutta tähdentävään merkityssuhteeseen. Tämäntapaisella mielen jäsentymisellä on Rauhalan mukaan myös taipumus toistua ja vakiintua. Situationaalisen siirtymän kolmannessa tapaustyypissä jokin ajallisesti jo ohitettu esiymmärtäneisyys on jatkuvasti ajankohtaisena ja esillä. Rauhala mainitsee joidenkin ihmisten

hyväuskoisuuden, parantumattoman optimismin, vaikeuksien väheksymisen ja ikävien tapahtumien kaunistelevuuden esimerkkeinä situationaalisesta siirtymästä yhteen suuntaan. Toiseen suuntaan kehittyneestä situationaalisesta siirtymästä esimerkkejä ovat joidenkin ihmisten katkeruus, syyttely, tyytymättömys ja loukkaantuminen. Jatkuvasti esilläolevan horisontin kahlitsevuuden voi murtaa vain ihmisen valintojen vapaus (1974, 155). Edelliset esimerkit osoittavat, että koetussa maailmassa vallitsevat pysyvät tai tilapäiset organisoivat valmiudet saattavat johtaa esiymmärryksen epäaitoon ymmärtämiseen. Situationaalinen siirtymä tekee ymmärrettäväksi sen, ettei esiymmärtäneisyys ole aina se, joka määrää koetun maailman kehittymistä.

Horisonttien adekvaattisuus merkitsee esiymmärtäneisyyden faktisuuden ja varsinaisen ymmärtämisen mieltä ilmentävien horisonttien mielellisyyden vastaavuutta. (Rauhala 1974, 165). Varsinainen ymmärtäminen edellyttää kuitenkin horisonttien adekvaattisuutta vielä spesifisemmässä mielessä. Rauhala (1974, 166) kertoo esimerkin, että herkkätuntoinen ihminen voi ymmärtää hänelle annetut pienet huomauttavat ohjeet esiymmärtäneisyyden faktisuuden suunnassa adekvaatisti, mutta horisontin funktion johdosta hän saattaa tuntea ne korostuneen loukkaavina ja masentavina. Rauhala jatkaa, että adekvaattisuuteen kuuluu myös se, että horisontti on oikeassa suhteessa esiymmärtäneisyyden tärkeyteen eksistenssin kannalta eikä liioitteleva, kuten sensitiivisten ja arkojen ihmisten kohdalla voi olla. Horisontin adekvaattisuus tarkoittaa myös sitä, että se on selkeä ja kehittynyt. Ahdistuneisessa tai hämmentyneessä mielialassa ei voida edellyttää mielen jäsentymistä sen omaa selkeystasoa korkeammalle, koska esiymmärtäneisyyden faktisuus värittyy näissä horisonteissa omilla tunnesävyillään. (Rauhala 1974, 166.)

6 IHMINEN OMAN KOETUN MAAILMAN TUTKIJANA

Ihmisen oman koetun maailman tutkimisen käsittäminen tutkimukseksi edellyttää sen näkemyksen hyväksymistä, että tutkimusta voi olla muukin kuin toisen tekemät havainnot ja niiden analysointi. Rauhala (1974, 84) on oivaltanut ettei itsensä tutkiminen ole niin väheksyttävää kuin aluksi saattaa tuntua. Hän perustelee väitettään sillä, ettei kukaan toinen voi asettua yksilön paikalle eikä näin ollen omata hänen ymmärtämisen ehtojaan eikä myöskään lopulta ymmärtää häntä aidommin kuin hän itse. Tällä tavoin käsitetyn tutkimuksen tavoitteena on "mahdollisimman aidoksi yksilöllisyydeksi tuleminen" (Rauhala1974, 85).

Tutkimuksen kohteena on persoonan koettu maailma ja siinä esiintyvät merkitysverkostot. Persoona itse on tällaisessa analyysiprosessissa samalla kertaa tutkimuskohde, tutkimusprosessi, tutkimustulosten ilmentymä, muutostapahtuma ja siten kehityksen tulos (Rauhala 1974, 79; Varto 1992c, 58 - 60). Käsillä olevassa tutkimuksessa tämä merkitsee sitä, että tutkittavamme ovat itsensä tutkijoita, mutta tämän lisäksi olemme itse oman itsemme tutkijoita. Kerimme auki omaa kokemustamme samalla kun yritämme kaivautua yhä syvemmälle tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä. Kuitenkin toimimme yhtäaikaisesti tutkittaviin nähden ulkopuolisina tutkijoina.

Tutkimuksessa käyttämämme menetelmät lähenevät joiltakin osin psykoterapiassa käytettäviä menetelmiä. Horisonttien tiedostamiseen pyrkiminen on psykoterapian tärkeimpiä lähtökohtia, jotta itselleen epämieluisista merkityssuhteista kärsivä henkilö voi muuttaa käsityksiään suotuisimmiksi. Psykoanalyysissa henkisen ja psyykkisen dialektiikan avulla pyritään löytämään ja paljastamaan merkityssuhteiden vääristymiä sekä korjaamaan ja selkeyttämään niitä realistisemmiksi (Rauhala 1992, 68). Tätä näkemystä sovelletaan hermeneuttisessa tutkimustraditiossa. Tutkimuksemme päätarkoitus ei ole saada aikaan terapeuttista kokemusta vaan tarkoituksemme on tieteellinen. Giorgi (1992, 127 - 128) vetää rajaa tutkimuksen ja terapian välille. Tiedostamattoman olemassaolo merkitsee erilaista ongelmaa terapeutille kuin tutkijalle. Näemme tehtävänämme ymmärtää tutkittavaa ilmiötä eli koulutustilanteessa aktualisoituneen vahvan

tunnepitoisen horisontin merkitystä ihmisen koetussa maailmassa. Keinoina ymmärryksen syntymiseen on oman kokemuksen auki keriminen, samankaltaisen ilmiön tutkiminen toisessa ihmisessä sekä dialogi omaksumamme ihmiskäsityksen kanssa.

Tutkimuksemme ihmiskäsityksen mukaan ihmisen tajunnallisuus on olemassaoloa psyykkishenkisenä kokemuksellisuutena (Rauhala 1994, 12). Tajunnan henkinen taso tekee mahdolliseksi omien tuntemusten, kokemusten ja elämän tarkastelun, joka tapahtuu tajunnassa henkisen asenteenmuutoksen avulla siten, että ihminen irrottautuu kokemuksensa mukana olemisen kehästä ja etääntyy sen tarkasteluun. (Rauhala 1974, 86.) Henkinen 'toimii' psyykkisessä elämyksellisyydessä tarjoutuneen mielellisyyden pohjalta ja sen antamaa sisältöä kehitellen. (Rauhala 1992, 66). Sen lisäksi, että henkisellä tajunnan tasolla voidaan analysoida psyykkisen ilmauksia voidaan sen kokemusaineksia myös käsitteellistää, jolloin kokeminen ei ole enää yksityistä, vaan yleistä ja muillekin kommunikoitavissa olevaa. Tätä kommunikoitavuutta sanotaan intersubjektiivisuudeksi. (Rauhala 1983, 54.)

Ihmisen oman koetun maailman tutkimisen tekee mahdolliseksi tajunnallinen asenteenmuutos, josta puhutaan Rauhalan (1974, 85 - 86) tapaan toisasteisena intentioimisena. Rauhala pohtii sitä, miten ihminen on omaa ymmärtämistään tutkivana. Hän analysoi tutkittavan toiminnan olevan ensiasteista intentioimista, jonka hän asettaa toisasteisen intentioimisen kohteeksi eritellessään ja arvioidessaan kokemuksiaan. Toisin sanoen ihminen "intentioi intentioimistaan" (1974, 79.) Tällä tavoitellaan objektivointia eli sitä, että jotakin koetun maailman sisältöä voidaan tarkastella ilmiönä tai asiana. Kun asiallistamisen taso on saavutettu, ihmisen ei tarvitse joka hetki tulla esim. vihaiseksi ajatellakseen vihaisuutta objektivoidun käsitteellisyyden avulla. (1974, 87.)

Rauhala (1974, 86) puhuu ihmisestä intentioivana subjektina, silloin kun ihminen tarkastelee primaaria kokemustaan, persoonan, subjektin tai eksistenssin käsitteiden sijasta. Intentioivalla subjektilla tarkoitetaan "ihmistä primaaristi intentioivana ja intentioimistaan toisasteisessa intentioimisen tasossa tarkastelevana olentona". Tämän Rauhala näkee tarpeelliseksi, jotta "ihmisestä voitaisiin puhua filosofiselta kannalta adekvaatilla tavalla

tässä ominaisuudessa" (mts.). Nimitykset tutkittava tai analysoitava on hylättävä, sillä ne korostavat passiivista toisen tutkimuksen kohteena olemista. Termin käyttö ei sulje pois mahdollisuutta puhua samasta ihmisestä toisissa yhteyksissä muilla termeillä. Ihminen, josta puhutaan intentioivana subjektina, voi edelleen olla myös opiskelija, opettaja, äiti jne.

Tutkimuksemme lähestymistapa, holistinen ihmiskäsitys, filosofisesti perustelee ja oikeuttaa idiografisen, tapauskohtaisen, dialogiin perustuvan tutkimusmallin. Tekemämme ihmisen ja merkitysten muotoutumisen analyysit perustelevat persoonatutkimuksen, jossa tutkimus on Rauhalan (1996, 111) mukaan persoonan tajunnan sisäinen asia. Ulkopuolinen tutkija on vain tarkkailija, virikkeiden antaja, ongelmakohtia valaiseva, mutta ei tapahtumien kulkuun tutkimusintresseillään vaikuttava. Kuvatunlaisessa prosessissa tutkimus ja sovellus kietoutuvat aukottomasti yhteen. Se on siten tutkimusvaikuttamista.

Kokemuksen tutkimuksessa on aina välttämättä läsnä merkityksen ongelma, siitä syystä, että kokemusta tutkitaan kielellisesti käsitteiden avulla. Kokemuksen saaminen kielelliseksi puolestaan edellyttää kokemuksen objektivointia sekä intersubjektiivisuutta. Kokemuksen muuntaminen kommunikoinnin mahdollistavaan muotoon on väistämätön edellytys tutkimusta tehdessä. Näin on tutkijan yrittäessä tavoittaa tutkittavan kokemuksia sekä hänen kirjoittaessaan tutkimusraporttiaan.

Tieteen maailmankuva ja yksilön subjektiivinen maailmankuva ovat erilaisia. Persoonalla on yksityisyys, jota kunnioitetaan. Hänen merkitysmaailmansa ei tarvitse eikä voikaan koskaan olla täysin julkista. Kommunikointi ihmisten välillä ei perustu käsitteiden samuudelle. Puhutun kielen lisäksi ihminen käyttää nonverbaalisia keinoja välittääkseen tuntemuksiaan. Sanojen merkitykset eivät välttämättä pysy yleisissä merkitysfunktioissaan, sillä erilaiset kontekstit tulkitsevat sanat siihen merkitystehtävään, jonka maailmankuvan kulloinenkin tila ikäänkuin tarvitsee. Ulkopuolisen tutkijan koettaessa kuvata, miten tutkittava on merkitysmaailmansa yksityistänyt ja millainen se on, tutkijan kieli on parhaimmillaankin vain sopertelua. (Rauhala 1996, 109.)

6.1 Merkityksen ongelma

Merkityksen ongelma on hyvin kompleksinen ja vaikeasti analysoitava asia. Ne asiayhteydet, jotka nimetään termillä 'merkityksen ongelma', sijoittuvat pääosin filosofian ja kielitieteen problematiikkakenttään. Kun tarkastellaan merkitystä suppeasta näkökulmasta käsin, voidaan sanoa, että yhdellä sanalla voi olla useita merkityksiä. Kielentutkijat ovat jo varhain erottaneet toisistaan sanaan liittyvän muodon ja sen merkityksen. Muoto tarkoittaa oliota, johon sana viitta tai jonka nimi se on, ja merkitys on ihmismielessä oleva käsite, joka on sanan ja sen muodon välisen yhteyden välittäjä. Kun ollaan kiinnostuneita sanojen merkityksistä, ovat kommunikaatiotilanteisiin liittyvät merkitykset keskeisiä. Merkityksen ongelmaa tarkasteltaessa voidaan erikseen puhua lingvistisestä merkityksen käsitteen semantiikasta ja filosofisesta semantiikasta. (Hirsjärvi & Hurme 1994, 16 - 17.) Tässä tutkimuksessa merkityksen ongelma sijottautuu lähinnä filosofisen semantiikan alueelle.

Merkityksen ongelman keskeisyyttä ihmisen kokemusta empiirisesti tutkivien tieteiden kuten esim. psykologian ja kasvatustieteen piirissä ei Rauhalan (1993a, 1981b) mielestä ole juurikaan painotettu. Hän pitää kuitenkin sekä filosofian että esim. edellämainittujen empiiristen tieteiden piirissä suoritettua merkityksen ongelman selvittelyä tietyssä mielessä samana asiana, vain eri tavoin tutkimuksen kohteeksi tematisoituna. Niissä kaikissa tarkastellaan ihmisen kokemuksellista eli tietävää, tuntevaa tai muutoin ymmärtävää suhdetta maailmaan tai omaan itseensä. Filosofisessa analyysissa ongelmavyyhdistä tematisoidaan tarkastelun kohteeksi asiayhteyksien struktuuri eli ne yleiset rakenteelliset ehdot, joiden puitteissa reaaliset asiasisällöt aina esiintyvät. Filosofian voidaan katsoa näissä yhteyksissä analysoivan empiiristen tieteiden perusteita ja siten tekevän niiden olemassaolon sekä niissä kyseessä olevat lähestymistavat probleemeihin käsitettäviksi. Vastaavasti empiirisessä merkityksen ongelman tutkimuksessa kokemuksen reaalisisällöt tematisoituvat niiden moninaissa esiintymismuodoissaan tarkastelujen kohteeksi. (Rauhala 1981b, 1 - 2; 1993a, 121 - 122.)

Merkityksen ongelmaan sen laajimmassa mahdollisessa mielessä kuuluvat Rauhalan (1993a, 123) mukaan:

- inhimillisen kokemuksen kokonaisuus
- kokemuksen olemassaolon ehtojen huomioon ottaminen
- sekä sen selvittely, miten kokemus vastaa sitä todellisuutta, jota se tällä uudella tasolla edustaa. Kokemuksella Rauhala tarkoittaa ihmisen erityyppistä ja -tasoista mielellistä suhdetta maailmaan tai omaan itseensä ja vastaavasti kokemuksen kokonaisuuden, jonka perusluonne on mielellisyyttä, hän tiivistää terminologiseen lyhenteeseen tajunta. (Rauhala 1993a, 123; 1981b, 4.) Kokemuksen olemassasolon ehdot, kuten kehollinen aivotapahtuma ja kokemuksen sisältöaineksena maailma, ovat kokemuksen välttämättömiä ehtoja, vaikkeivat ne olekaan itse kokemusta. Ne voidaan ottaa huomioon kokemuksen ehtoina vain kokemuksessa. Se, miten ne ovat kokemuksen ehtoina, tiedetään käsitteissä ja käsitejärjestelmissä, joiden avulla niistä puhutaan. Koska kokemus itse oivaltaa omat ehtonsa, on perusteltua pitää kokemusta myös analyysin lähtökohtana. (mts.)

Kaikenlaista kokemusta pidetään ihmiselle merkitsevänä. Osa tästä kokemuksesta saavuttaa kielellisen jäsentyneisyyden ja osa jää esikielellisten merkityssuhteiden tasolle. Käsitteellisyys ja kieli ovat näin vain yksi kokemuksen korkeatasoisen jäsentymisen muoto ja siten mielellisyyden organisoitumisen erityistapaus (Rauhala 1993a, 124). "Intersubjektiiviset käsitteet ovat meillä 'lainassa' sikäli ja siinä mielessä kuin kokemuksessamme ymmärrämme niiden merkityssisällön. Mitenkään muutoin kuin niiden sisällöt ymmärtäen emme voi niitä omistaa emmekä niillä operoida. Ne ovat maailmankuvamme rakenneosasina juuri sillä tavalla kuin kokemuksessamme niiden merkityssisällöt ymmärrämme." (Rauhala 1981b, 4 -5.)

6.1.1 Semanttinen ja eksistentiaalinen merkitystilanne

Merkityksen käsitteen (the meaning of meaning) analyysissa on Rauhalan (1987c, 144 - 146) mukaan tarpeellista erottaa toisistaan vielä semanttinen ja eksistentiaalinen merkitystilanne. Filosofit haluavat tähdentää

puhuessaan semanttisesta merkitystilanteesta sitä, että merkitys ei ole mikään substanssi eikä ominaisuus, joka olisi ymmärrettävissä itsenäisenä oliona tai kvaliteettina, vaan siinä on kyseessä useampien merkitystilanteen tekijöiden välinen relaatioyhdistelmä (Rauhala 1993a, 128; Hirsjärvi & Hurme 1984, 18; myös Lehtovaara 1992, 149). Näin ymmärrettynä merkitys käsitetään tietynlaiseksi kenttäilmiöksi, johon merkitystilanteen termi viittaa. Puhuttaessa merkityksestä edellytetään ainakin kätketysti, että merkitys on jonkin ilmiön, objektin tai asian mieli jossain tilanteessa. Minkään objektin noema ei siis ilmene täydellisessä eristäytyneisyydessään vaan aina kahta eri tasoa olevan ymmärtämisyhteyden, esiymmärtäneisyyden ja tajunnasta aktualisoituvan horisontin, tulkitsemana. (Rauhala 1981b, 9; 1993a, 128.)

Yksinkertaisimmillaan semanttisessa merkitystilanteessa voidaan erottaa kolme osatekijää:

1) jokin mielellinen sisältö eli noema, jonka avulla objekti, ilmiö tai asia ymmärretään joksikin,

2) jokin objekti, ilmiö tai asia, josta noema on tai johon se viittaa,

3) tajunta, jolle noema on.

Jatkettaessa merkitystilanteen analyysia voidaan se jakaa vielä neli- ja viisijäseniseen merkitystilanteeseen saakka. Nelijäsenisessä merkitystilanteen analyysissa otetaan huomioon, että noemaattinen sisältö välittyy tajunnalle sanan, merkin tai symbolin kautta. Viisijäsenisessä analyysissa voidaan erotettaa vielä merkkien käyttö eli ajattelu psyykkisenä prosessina ajatuksesta eli siitä loogisesta käsitesisällöstä, jonka psyykkinen ajatteluprosessi ilmentää. Näissä puhtaasiti semanttisisissa merkitystilanteiden analyysissa ei kehoa tai aivoja oteta huomioon. (Rauhala 1981b, 8 - 9; 1987c, 144; 1993a, 127 - 128.)

Edellinen jaottelu soveltuu parhaiten sellaisiin merkitystilanteisiin, joissa noema selvästi viittaa johonkin ilmiöön, asiaan tai objektiin (ks. Lehtonen 1992, 161). Intentionaalisten kokemusten lisäksi tajunnalliset merkityssuhteet voivat olla epäintentionaalisia, jolloin noeman ei voida osoittaa viittaavan mihinkään. Merkityssuhteen olemassaolo ei siten edellytä kielellisyyttä. Jos ihmisen tutkimis- ja auttamistoimintaa varten yritetään perusteellisesti analysoida merkityksen ongelmaa, ei semanttinen merkitystilanteiden sovellutus ole riittävä, koska sen avulla voidaan valaista

ensisijaisesti "intersubjektiivisten kielellisten merkitysten olemusta" (Rauhala 1987c, 144).

Holistisen ihmiskäsityksen katsonnossa soveltuu merkityksen ongelman tarkasteluun paremmin eksistentiaalisen merkitystilanteen käsite. (Rauhala 1981b, 1987c, 1993a). Tämän käsitteen avulla ihminen voidaan paremmin ottaa huomioon ainutlaatuisena merkityksiä kehittävänä avoimena järjestelmänä. (ks. myös Lehtovaara 1992, 151.) Eksistentiaalisen merkitystilanteen kolme perustekijää ovat tajunta, keho ja situaatio. Näiden perustekijöiden suhdettaja ja niiden yhteenkietoutumisen dynamiikkaa voidaan tiivistäen kuvata seuraavasti: "Ihmisen situaation rakennetekijöistä tarjoutuu kehon välityksellä tajunnalle jokin noemaattinen sisältö. Tajunnan horisonteissa se tulkkiutuu merkityksiksi ja sijoittuu joko eheyttävänä tai häiritsevänä maailmankuvaan." (Rauhala 1987c, 145.) Semanttisen merkitystilanteen muotoja voidaan tarpeen mukaan soveltaa eksistentiaaliseen merkitystilanteeseen. Ihmisen subjektiivisessa maailmankuvassa esiintyy kuitenkin kielellisiä merkityssuhteita. Tästä johtuen symbolien ja käsitteiden käyttöä ja sijoittumista yksilön maailmankuvan rakenteeseen joudutaan usein seikkaperäisesti selvittämään. (mts.)

Tutkimuksemme lähtökohtana oli se, että opiskelijalla tietyssä oppimistilanteessa aktualisoitui tunteellinen horisontti vallitsevaksi. Näissä yksilöiden vahvoissa elämyksellisissä tiloissa, niiden synnyssä ja olemassaolossa on semanttisessa mielessä paljon arvoituksellista. Aluksi henkilö ehkä vain pystyi toteamaan, että elämyksellinen tila valtasi hänet. Vasta myöhemmin hän toisasteisesti intentio syntynyttä noeettis-noemaattista tilaansa käsitteellisesti. Tässä mielessä kolmijäseninen merkitystilanne muodostaa tärkeän osan opiskelijoiden merkitysten kokonaisuudesta. Kuitenkin jos yksilöiden kokemus olisi tutkimuksessamme ollut, kuten Rauhala (1993a, 134) ilmaisee, "vain itseä varten" ilman kielellisen kommunikaation valmiutta, ei tutkijoilla olisi ollut mitään mahdollisuutta kuvata ilmiöitä yksilöiden ainutlaatuisten merkitysten avulla. Pelkkä kolmijäseninen merkitystilanne on tutkimuksessa vaikea kohdata ja hallita, "koska se subjektiivisen sulkeutuneisuutensa johdosta ei avaudu ulkopuolisille muutoin kuin 'särkymällä' ja samalla muuntumalla sanallisen

välityksen johdosta ainakin hieman toiseksi kuin mitä se alkuvaiheessaan oli" (Rauhala 1993a, 134).

7 MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA NIIDEN ARVIOINTI

Ennen varsinaiseen tutkimusprosessiin ryhtymistä yritimme kirjoittaa tutkimussuunnitelman, josta kävisi ilmi tutkimuksen aineistonhaun ja käsittelyn vaiheet. Tehtävä osoittautui mahdottomaksi, sillä emme tienneet millä tavoilla aineistoja tulisimme hankkimaan ja käsittelemään. Tämä on fenomenologiselle empiiriselle tutkimukselle luonteenomainen piirre, koska tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut muotoutuvat ja tarkentuvat tutkimuksen edetessä, sillä tutkijan esiymmärrys muuttuu hänen saadessaan lisävalaistusta ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Kiinnostuksemme kohde, tunnekokemuksen osallisuus merkityksenmuodostumisessa, säilyi koko prosessin ajan samana.

Menetelmällisten ratkaisujen tulee Alasuutarin (1993, 65) mukaan olla sopusoinnussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa ja myös Perttula (1995b, 40; 1995c, 97) korostaa, että adekvaattisuutta täytyy pitää ihmistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin lähtökohtana. Tutkimuksen luotettavuuden tai epäluotettavuuden määrää menetelmän suhde tutkittavaan ilmiöön (Varto 1992c, 58; Perttula 1993; 1995c, 97), jonka vuoksi tutkimuksen ihmiskäsitys on tuotava julki selkeästi, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen adekvaattisuutta. Ihmiskäsityksen analyysi on siitäkin syystä tärkeä, että tutkijalla täytyy olla käsitys siitä, millaista ilmiötä hän lähtee tutkimaan. Kun ilmiön olemus on analysoitu, tutkija voi valita adekvaatit menetelmät sen tutkimiseksi. Tutkimus voidaan siis arvioida luotettavaksi, jos empiirisessä tutkimuksessa on noudatettu ihmiskäsityksen puitteista nousseita menettelytapoja.

Tutkimusmenetelmämme ovat kehittyneet kahden tiedonkeruuvaiheen kautta. Ensimmäistä aineistonhakua voidaan pitää esitutkimuksena, sillä analysoidessamme siitä saatua aineistoa huomasimme menetelmissämme puutteita, joita halusimme parantaa uudella aineiston keräämisellä. Ensimmäinen aineistonkeruu on tärkeä metodin kehittymisen kannalta, sillä tutkimusongelmat ja tutkittava ilmiö täsmentyivät aineistoa hankittaessa ja analysoitaessa. Tutkimuksen jälkimmäinen aineistonhaku muodostaa tämän tutkimuksen varsinaisen ja analysoitavan aineiston.

Molemmilla tiedonkeruukerroilla hankimme tutkittavaa materiaalia kirjallisesti ja haastattelemalla. Jälkimmäinen hankintavaihe oli ensimmäistä avoimempi. Sen tarkoituksena oli korjata ensimmäistä aineistoa rajaavia ja suuntaavia tiedonkeruumenetelmiä. Kiinnostuksemme kohde täsmentyi ja päätimme keskitttyä sellaisten opiskelijoiden etsimiseen, jotka kokivat koulutustilanteessa epämieluisia tunnekokemuksia.

Vaikka toinen aineisto on pääaineistomme, kuvaamme koko tutkimusprosessia, sillä vain siten lukija pystyy seuraamaan tutkimuksemme kehittymistä esiymmärryksestä raportointivaiheeseen. Perttula (1995c, 3) korostaa, että tutkijan on raportissaan kuvattava tutkimusprosessia tarkasti, jotta se antaa mahdollisuuden lukijalle konstruoida tutkimuksen kulkua. Hän painottaa, että tutkiessaan toisten ihmisten kokemusta, tutkija kerii auki myös omaa kokemustaan, mikä on tärkeää tuoda tutkimusraportissa esille. Mitä paremmin tässä onnistutaan, sen luotettavampana tutkimusta voidaan pitää.

7.1 Ensimmäinen aineisto

Tammikuun lopulla 1995 kiinnostuksemme kiinnittyi aihepiiriin, joka käsitteli tunteita ja niiden yhteyttä opetukseen. Olimme kuohuissamme siitä, ettei kasvatusyhteisöissä, lähinnä koulussa, mielestämme otettu huomioon epämieluisien tunteiden merkitystä yksilön kokemusmaailmassa ja oppimisessa. Tästä meillä oli omia kokemuksia kouluajoilta ja opettajankoulutuksesta. Pohdimme tunteiden merkitystä opetuksen vuorovaikutuksessa ja sitä, millaiset mahdollisuudet oppilaalla ja opettajalla on ilmaista tunteitaan avoimesti ja rehellisesti. Päädyimme kertomaan ajatuksiamme eräälle kouluttajalle, joka tarjosi tutkimusmahdollisuuden omilla luennoillaan.

Aineiston hankinnan aloittamishetkeen oli aikaa noin kuukausi. Tutustuimme Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen (1974, 1983, 1990b, 1992) ja perehdyimme erilaisiin tunneluokituksiin (ks. esim. Izard 1977; Izard & Buechler 1980; Krech, Crutchfield & Livson 1969; Tomkins 1980; Friese 1976; Plutchik 1970; 1980; Zajonc & Markus 1984), joiden

pohjalta ideoimme menetelmiä tunnekokemusten tutkimiseksi. Päätimme tehdä koetestauksen opettajankoulutuslaitoksen toisen vuosikurssin luennolla. Koetestauksessa pyysimme opiskelijoita kirjaamaan luennolla heräämiä tunteitaan tunneliuskalle (Liite 1). Tavoitteena oli kerätä opiskelijoiden tunnekokemusten kuvauksista käsitteitä ja verrata niitä tutkimuksien tunneluokituksiin sekä valita näiden perusteella käsitteet kehiteltävää luennon seuraamislomaketta (Liite 2) varten.

Tunneliuska oli jaettu jaksoihin, joihin opiskelijat kirjasivat luennon kuluessa tunnetilojaan. Tuloksena oli suuri määrä erilaisia tunteen kuvauksia, joissa kuvattiin väsymystä, keskittymiskyvyn puutetta, luennon loppumisen odottamista, nälkää ja muita omakohtaisia tuntemuksia. Aiheen kiinnostavuudesta oli myös runsaasti mainintoja. Tunneliuskoissa esiintyi tunnemerkityksiä, joita oli mahdoton määritellä pelkästään yhdellä tunnetermillä. Havaitsimme lisäksi, että mielialalla ja vireystilalla oli yhteyttä luennon seuraamisen intensiivisyyteen, joten päätimme ottaa tämän huomioon seurantalomakkeessa. Tunnetermejä emme koetestauksen perusteella valinneet vaan seuraamislomake muotoutui löytämiemme tunneteorioiden sekä kiinnostuksemme perusteella.

Aloitimme aineistonhankinnan 7.3.1995 alkaneella ensimmäisen vuosikurssin äidinkielen ainedidaktiikan luentosarjalla. Pyysimme opiskelijoita merkitsemään seurantalomakkeeseen havainnot omista tunnekokemuksista ja niiden vahvuuksista tarkkailtavien tunnekäsitteidein suunnassa. Tunteen kesto piti kirjata yhtäjaksoisella viivalla. Lomakkeen vasemmassa laidassa jaksotettiin aika eteneväksi kahden minuutin välein, jotta voisimme haastatteluissa palata luentokokemuksiin tarkan ajan perusteella. Tämän vuoksi myös videoimme kouluttajan luennoimista. Lomakkeeseen oikeaan laitaan jätimme tilaa opiskelijoiden kuvauksille. Seurantalomakkeita tutkiessamme huomasimme, että kohta antoi arvokasta tietoa tunnekokemuksista ja itse tutkimuksesta. Opiskelijat kommentoivat esimerkiksi tunteiden seuraamisen vaikeutta ja 'negatiivisten' tunteiden painottuneisuutta seurantalomakkeessa.

"Listassa on 4 negatiivista ja vain 2 positiivista tunnetta! Kysymys voi olla aika voimakkaasti johdatteleva. Olisi hyvä antaa mahdollisuus keksiä oma termi tunteelle. Tutkijat voivat jälkeen päin luokitella näitä

termejä haluamallaan tavalla. Listasta puuttuu myös neutraali tunne, positiivisella tavalla tasapainoinen tunne (turvallisuus, rentous). Ei kai sellainen tunne voi olla merkityksetön? Hyvä tutkimusaihe!" (Opiskelijan mielipide seurantalomakkeessa 7.3.1995.)

Korjasimme seuraavaa luentoa varten seurantalomaketta (Liitteet 3 ja 4) siten, että vaihdoimme kahta tunnetermiä ja muutimme tunteiden seurantaa siten, että kuuden minuutin välein valomerkillä muistutettiin tunteen merkitsemisestä. Muutosten tarkoituksena oli helpottaa opiskelijoiden mahdollisuutta seurata opetusta. Viimeistä luentoa varten muutimme jälleen seurantalomaketta (Liite 5). Opiskelijat saivat ilmaista kokemuksiaan 15 minuutin jaksoissa kokonaisilla lauseilla, sillä huomasimme, että avoimet kuvaukset kertoivat parhaiten tunnemerkityksistä.

Luentojen loputtua kirjoitimme lomakkeen täyttäjistä lyhyen selostuksen, jonka perusteella luokittelimme vastaukset. Luokat syntyivät sen mukaan, miten vahvoja tunteet olivat ja oliko tunnemerkitys muuttunut vai pysynyt kurssin ajan samansuuntaisena. Valitsimme 19 opiskelijaa, joille lähetimme ilmoitustaulun kautta viestin mahdollisuudesta osallistua haastatteluun. Haastattelimme kaikkiaan kuutta opiskelijaa 1 - 2 kertaa. Mietimme haastatteluja varten sekä yhteisiä teemoja että paneuduimme jokaisen haastateltavan kohdalla vastauksista nousseisiin yksilökohtaisiin merkityksiin. Keskustelimme kurssista nousseista ajatuksista ja katsoimme videolta katkelmia luentojen kohdista, joissa haastateltavalla oli ilmennyt vahva tunnekokemus, ja pohdimme niiden yksilökohtaisia merkityksiä haastattelutilanteessa.

Koska tutkimusongelmamme oli tässä vaiheessa vielä selkiytymättä, päätimme varmistaa aineiston kattavuuden haastattelemalla kouluttajaa kesällä 1995. Teemahaastattelussa käsittelimme tutkittavaa kurssia ja yliopisto-opetusta. Aineistonhankinnan jälkeen siirryimme kesätauolle.

7.1.1 Ensimmäisen aineiston tarkastelua

Aloittaessamme aineiston analyysin valtasi mielemme kaaos. Hankittu materiaali oli laajuudessaan niin valtava, ettei sen analysointi

kokonaisuudessaan tuntunut mahdolliselta tai järkevältä. Pohdimme, mitä tuloksia tulisimme saamaan ja kuinka paljon olimme suunnanneet intresseillämme aineiston muotoutumista. Olimme koetestauksessa antaneet opiskelijoiden vapaasti kertoa merkityksistään tunneliuskoille. Saamamme aineisto oli arvokasta, sillä havaitsimme, että tällä tavoin tutkittava pystyi kuvailemaan merkityskokemusta ja tutkija sai käsityksen merkitystilanteesta.

> *"Sähellystä, mix ei porukka suostu hiljenemään. Aloitettas jo! Hienoa päästiin alkuun. Tykkään taidehissasta tosi paljon! Aika upeita maalauksia. Voi kumpa itse pystyisi ilmaisemaan itseään kuvallisesti yhtä hyvin. Mennään nopeasti ei tahdo ehtiä ajattelemaan ja pohtimaan asioita. Voimakkaita tuntemuksia uusklassismin myötä. Goya: 'Saturnus raatelee lapsiaan' Tulee mieleen leffa 'Elossa'. Mikä on tilanne kun ihmisen pitää syödä toista. Hui! Alkaa jo hieman väsyttää ja maha kurisee. Kiva, että tulee suomalaista taidetta, näin varhaiset ovat mulle tuntemattomia. Nyt tulee jo tutumpaa kotimaista. Nämä asiat tiedän jo, muttei silti turhauta. Loppu alkaa häämöttää ja tarkkaavaisuutenikin herpaantui jo. Mut on ollut mielenkiintoinen luento!"* (Opiskelijan kuvaus koetestauksessa tunnetiloistaan.)

Suunnitellessamme seurantalomaketta emme olleet osanneet tehdä menetelmällisesti sellaisia ratkaisuja, jotka olisivat tehneet mahdolliseksi merkitysten ilmituomisen seurantalomakkeessa. Etsimme lomakkeeseen termejä tunteista, joita oletimme opiskelijoiden kokevan. Tunnekokemuksen kirjaaminen kyllä onnistui valmiiden luokkien perusteella, mutta kuinka luotettavaa tietoa se antoi subjektiivisista kokemuksista. Pelkkä merkintä lomakkeessa ei kerro mitään siitä, mitä kokemus opiskelijalle merkitsee.

Tunnekokemuksen merkitseminen valmiiseen tunneluokituksen tiettyyn intensiteettiluokkaan, luennon seuraamisen ohessa, vaatii opiskelijalta suuria ponnisteluja. Tunteen ja luennon yhtäaikainen seuraaminen sekä erilaisten oheismerkintöjen tekeminen edellyttää useiden erilaisten horisonttien yhtäaikaista aktualisoitumista. Ensimmäisellä luennolla, jolloin emme vielä näyttäneet valomerkkejä tunteen merkitsemiseksi, opiskelija ehkä pystyi jossain määrin suoriutumaan tehtävästä. Toisella ja kolmannella luennolla häiritsimme luennon etenemistä valomerkeillä, mikä ei ole voinut

olla vaikuttamatta keskittyneisyyteen ja siten tutkimuksen luotettavuuteen. Varsinkin, kun merkki keskeytti välillä myös kouluttajan luennoimisen.

Tunteiden intensiteetin merkitsemisellä halusimme tietoa vahvoista tunnemerkityksistä ja merkintäajan perusteella ajattelimme pystyvämme paikantamaan tunteen siihen luennon ajankohtaan, jossa merkitys on syntynyt. Kommenttikohdassa oli viitteitä siitä, mitä merkinnöillä tarkoitettiin tai mitä luennoilla ajateltiin. Saimme kuitenkin runsaasti seurantalomakkeita, joissa oli pelkät numeromerkinnät. Lomakkeista huomasimme, kuinka puutteellista tietoa pelkät numerot antavat. Esimerkiksi mitä kertoo vahva ärsyyntyminen 7.3.1995 klo 12.20 opiskelijan situationaalisesta säätöpiiristä? Merkityksellisin tieto, mitä aineistosta saimme oli se, että opiskelijat 'tunteilivat' luennoilla paljon ja nämä tunteet useimmiten intentioituivat kouluttajaan ja käsiteltävään asiaan.

Teimme luennolla esiintyneistä tunteista erikseen sekä yhdessä summakuvaajat tunteen vahvuudella painotettuina (Liite 6). Tutkiessamme kuvaajia havaitsimme luennoilla tunnepiikkejä, jolloin tunteen yhteenlaskettu voimakkuus oli joko kasvanut tai vähentynyt nopeasti. Tarkempi analyysi osoitti, että näissä kohdissa kouluttaja oli yleensä kertonut esimerkin, johon oli reagoitu. Kuvaajilla kartoitimme sitä, kuinka paljon eri tunteita luennolla merkittiin ja esiintyikö tunteiden kokemisessa kollektiivista yhtäaikaisuutta. Havaitsimme, että luennoilla heräsi kaikkia kartoittamiamme tunnemerkityksiä. Innostuneisuus -tunnetta oli merkitty eniten ja syyllisyyttä vähiten.

Ilmiön ymmärtäminen on sitä, että sen osatekijät astetaan toistensa yhteyksiin (Perttula 1993). Tieto, jota me saimme oli sen kaltaista, ettei se tehnyt mahdolliseksi ymmärtävää tutkimista, vaan vain tutkittavan ilmiön joidenkin osatekijöiden luettelemisen. Tutkittaessa tunnemerkitystä on ilmiötä tarkasteltava sen oman olemustavan mukaisesti. Emme kuvaa päivän tapahtumia tai luennon kokemuksia ystävillemme numeroin tai valmiiksi annettujen termien muodossa vaan ilmaisemme ajatuksiamme ja tunteitamme laajemmilla kielellisillä kuvauksilla. Juuri nämä kielellisellä asteella olevat merkityssuhteet muodostavat sen perustan, jolla pystymme ymmärtämään toinen toisiamme.

Perehdyimme tunneluokituksiin ja -teorioihin, joille tyypillistä oli emootion ajatteleminen rakennelmana, jota pyritään selvittämään neurofysiologiselta ja biokemialliselta pohjalta (ks. Izard 1977; Izard & Buechler 1980; Krech, Crutchfield & Livson 1969; Tomkins 1980; Friese 1976; Plutchik 1970; 1980; Zajonc & Markus 1984). Useimmissa tutkimuksissa pyrittiin etsimään samalla yhteyksiä myös yksilön psyykkiseen todellisuuteen. (Ks. myös Rantala 1985, 59.) Tutkimukset olivat ristiriidassa tutkimuslähtökohtamme kanssa, koska ne tarkastelevat tunnetta ja sen mielekkyyttä kehollisuuden olemistavan kautta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella tunteiden merkitystä ihmisen kokemuksen kokonaisuudessa, eli tutkittava ilmiö asettuu osaksi tajunnallisuuden ja merkityksen ongelman tutkimista.

Tutkimuksen aluksi perehdyimme kritiikittömästi tunneteorioihin ja sokeuduimme luottamaan valmiisiin tunnetermeihin. Hankimme runsaasti sekä nomoteettista että idiografista aineistoa, koska olimme epävarmoja siitä, millaista ilmiötä tutkimme. Olimme omien kyseenalaistamattomien ajattelutottumustemme vankeja, jonka huomattuamme jouduimme uudelleen orientoitumaan tutkimuskohteemme perusluonteen selvittelyyn. Asetimme kysymyksenalaiseksi Lehtovaaran (1994a, 10) tavoin kasvatustieteen sekä oman tapamme jäsentää todellisuutta. Tämän Lehtovaara (1994a, 8) kiteyttää teesissään: "Sen perusteella, mitä nyt tutkitaan ja tiedetään, ei voida rajata sitä, mitä ja miten tulevaisuudessa tutkitaan ja tiedetään."

Ensimmäisen haastatteluaineiston keräämistämme kuvasi osuvasti aloittelevien haastattelijoiden toiminta, joka voidaan kiteyttää lauseeseen: "Mankka kainaloon ja menoksi!" (ks. Takala 1997, 199). Teemahaastatteluilla olimme keränneet runsaasti tietoa opiskelijoiden ja kouluttajan elämismaailmaan liittyvistä merkityksistä. Ilmiön tarkastelu ei kuitenkaan ollut aineiston ja valitsemamme ihmiskäsityksen kannalta adekvaattia, sillä aineistoa analysoidessamme havaitsimme, että olimme vaikuttaneet tutkimustulosten muotoutumiseen sekä seurantalomakkeilla että haastattelukysymyksillä. Lopulta päätimme suorittaa uuden aineiston keräämisen.

7.2 Toinen aineisto

Ensimmäisen aineiston keräämisen ja analysoinnin aikana ajattelumme selkiytyi ja täsmentyi. Ennen uuden aineiston keräämistä olimme tiedostaneet etukäteisoletuksiamme tutkittavasta ilmiöstä. Kirjasimme ylös asioita, joita oletimme tutkittavien liittävän tunnekokemukseensa. Päädyimme tekemään avoimia kysymyksiä, jotta välttäisimme omilla käsityksillämme (horisontit) suuntaamasta tutkittavien merkityksenmuodostamista. Selvitimme tutkimuskohteemme perusluonnetta ja sitä, miten subjektiiviset kokemukset luentotilanteessa vaikuttavista tunnemerkityksistä tulisivat kohdallisesti tutkituiksi.

Subjektiivisen maailmankuvan tutkimisessa ei Rauhalan (1994, 26; 1996, 112) perustelun mukaan tarvita valmista empiiristä teoriaa. Samassa yhteydessä hän pohtii, onko sellaisen kehitteleminen edes mielekästä tai mahdollista. Varmistuimme, että holistinen ihmiskäsitys on tälle tutkimukselle pätevä. Rauhalan mielestä ihmisen olemassaolon tiedostettu strukturaalinen malli pitää tutkimusprosessin koossa ja turvaa sen, että eteneminen on ongelmia vastaavaa. Tutkimusprosessimme eteni Rauhalan (1994, 26) kuvailemaan tapaan niin, että otettu askel antoi viitteitä siitä, miten seuraavassa vaiheessa etenisimme. Menetelmälliset ratkaisut pyrimme tekemään omaksumaamme ihmiskäsitystä vasten ja uuteen tiedonkeruu- tai analyysivaiheeseen mennessä pohdimme aina esiymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka etenemistapa oli haastava ja vaikea, oli se mielestämme kuitenkin perusteltu.

Tutkimuksen adekvaattisuutta perustelemme vertaamalla menetelmällisiä ratkaisujamme ja tutkimuksemme ihmiskäsitystä toisiinsa. Näin pyrimme tutkimukselta vaaditun ankaruuden ja tieteellisyyden vaatimuksen saavuttamiseen. Tekemämme empiirinen tutkimus perustuu tutkittavan ilmiön filosofisluonteiselle analyysille, joka on Perttulan (1994, 64) mukaan ainoa mahdollinen perustelu empiiriselle erityistieteelliselle tutkimukselle.

Ensimmäisestä aineistosta olimme saaneet menetelmällisiä ratkaisuja, joita sovelsimme. Tutkittaviksi valitsimme edelleen opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat, koska pystymme ymmärtämään heitä

paremmin kuin jotakin toista kohderyhmää. Kirjallista aineistoa kerätessämme halusimme opiskelijoiden kuvaavan kokemuksia koodilla, sillä olimme saaneet ensimmäisessä aineistonhankinnassa tällä tavoin 'aitoja' kuvaksia luentojen tunnekokemuksista. Osallistuimme luennoille ja videoimme kouluttajaa siltä varalta, että joudumme myöhemmin tarkistamaan sieltä nousseita ajatuksia. Kouluttajan kuvaamisen ja luennoille osallistumisemme järjestimme siten, että asetuimme luentotilanteissa luentosalin takaosaan herättämällä mahdollisimman vähän huomiota. Emme myöskään puuttuneet luennon kulkuun muulloin kuin luentojen alussa jakaessamme opiskelijoille tutkimuksessa tarvittavat lomakkeet.

Etsiessämme haastatteluihin osallistujia, pidimme tärkeänä, että opiskelijan osallistuminen tutkimukseen perustuu vapaaehtoisuuteen ja halukkuuteen kertoa kokemuksista. Tämä teki mahdolliseksi merkityskokemusten kuvaamisen aidosti ja vapaasti ilman pakkoa.

7.2.1 Aineiston hankinta

Toinen, varsinainen aineisto hankittiin opettajankoulutuslaitoksen ensimmäisen vuosikurssin äidinkielen ainedidaktiikan perusteet -kurssin yhteydessä. Etsimme opiskelijoita, joilla aktualisoitui koulutustilanteessa itselle epämieluisa tunnekokemus. Tavoitteena oli tarkastella, miten vahva tunnehorisontti on osallisena opiskelijoiden kokemuksessa ja miten se on vaikuttamassa heidän oppimisprosesseissaan. Tutkimus kohdistui merkityksien pohtimiseen ja opiskelijoiden kokemuksen hermeneuttiseen tarkasteluun. Emme arvioineet kouluttajaa tai muita koulutustilanteessa ilmenneitä tekijöitä. Lähtökohtana oli se, että koulutustilanteessa ulkoisesti havaittavissa oleva, esimerkiksi tapahtuma tai teksti, on jonkin sisäisen intention tai periaatteen ilmaus eli että havaittavissa oleva ilmaisee jotain ihmisen toiminnalle ominaista merkityksellisyyttä (ks. Siljander 1995, 72 - 73). Tämä merkityksellisyys on siis opiskelijalle situaation faktisuudesta tarjoutuvaa esiymmärtäneisyyttä, jota tutkijat tutkimusprosessissa yrittävät tulkita.

Aineiston keräämisen aloitimme 16.1.1996 alkaneella äidinkielen ainedidaktiikan perusteet -kurssilla. Yhden opintoviikon laajuinen kurssi koostui kahdesta neljän tunnin pituisesta luennosta sekä demo-opetuksesta, jota oli 12 tuntia. Itsenäiseen työskentelyyn oli varattu 20 tuntia. Kurssille osallistujat olivat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ensimmäisen vuosikurssin ja äidinkielen aineenopettajaopiskelijoita. Kurssin tavoitteena oli: "Opetuksen suunnitteluun ja oppimisen ohjaamiseen liittyvien keskeisten käsitteiden alustava hallinta sekä valmius käsitellä äidinkielen opetuksen teorian ja käytänteiden suhdetta" (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1995, 150). Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille kouluttaja oli entuudestaan tuttu, sillä hän oli opettanut edellisenä syksynä äidinkielen orientoiviin opintoihin kuuluvalla kielellisen tietoisuuden kurssilla.

Kurssin alussa suoritimme kyselyn siitä, millä mielellä opiskelijat aloittavat kevään kurssin (Liite 7). Tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia ja horisontteja, jotka liittyvät alkavaan luentosarjaan. Kerroimme tutkimuksemme aiheen ja mitä eri aineistonhankintavaiheita siihen tulisi sisältymään. Jaoimme seurantalomakkeet (Liitteet 8 ja 9), joihin opiskelijat kirjasivat tökkimistunteeseen liittyviä ajatuksiaan molemmilla luennoilla sekä tökkimisen intentioimisen kohteen. Tietoa keräsimme avoimilla kysymyksillä. Kurssin päätyttyä (13.2.1996) teimme loppukyselyn, jossa kysyimme, millä mielellä opiskelijat lopettivat kurssin (Liite 10). Halusimme varmistua jo olemassaolevien aineistojen pohjalta tekemiemme tulkintojen oikeellisuudesta.

Alkukartoituksen perusteella valitsimme neljä haastatteluehdokasta. Kaikille ehdokkaille oli yhteistä se, että he ilmaisivat selvästi mielipiteensä ja vahvan tunnemerkityksensä. Alkukartoituksen perusteella valitsemistamme opiskelijoista tavoitimme kolme, jotka suostuivat haastateltaviksi. Kahdella heistä oli tapahtunut kurssin aikana tunnemerkityksessä selvä muutos. Yksi ilmaisi kantansa olevan samansuuntainen kuin kurssin alussa. Tutkimuksen kannalta mielenkiintoista oli se, että nämä kolme tutkittavaa kuuluivat samaan 15 opiskelijan ryhmään, joten oppimistilanteet olivat tutkittavan kurssin puitteissa heille täysin samat. Ennen haastatteluja mietimme, missä määrin opiskelijoiden yhteiset koulutustilanteiden tapahtumat tulisivat heidän merkityksissään ilmi.

7.2.1.1 Haastattelut

Tavoiteltaessa tutkittavien ihmisten kokemusten sisältöjä on hyvin luontevaa, että aineistoa hankitaan kielellisin keinoin joko haastattelemalla tai hankkimalla materiaalia kirjallisesti. Aineistonhaun tavoitteena on selvittää sitä, mitä joillakin ihmisillä on mielessään. Haastattelemme ihmisiä saadaksemme selville asioita, joita emme voi suoraan havainnoida. Emme voi esimerkiksi havainnoida tunteita, ajatuksia, tavoitteita tai aikaisempia tapahtumia. Emme voi myöskään havainnoida sitä, kuinka ihmiset jäsentävät maailmaansa tai mitä merkityksiä he maailman tapahtumille antavat. Meidän täytyy kysyä näistä asioista ja kysymysten avulla voimme päästä tarkastelemaan toisen henkilön näkökulmia ikään kuin sisältäpäin. (Patton 1990, 278.)

Kun tutkimuksen tavoitteena on saada tutkittavien välitön kokemus esille, asettaa se tutkimusaineiston hankinnalle tiettyjä ehtoja. Tutkittaville esitettävät kysymykset on pyrittävä asettamaan mahdollisimman avoimiksi niin, että ne herättäisivät tutkittavaan ilmiöön liittyviä omakohtaisesti elettyjä mielikuvia. Esimerkiksi haastattelutilanteessa tutkijan on hyvä aloittaa mahdollisimman laajoilla kysymyksillä ja tutkimuksen edetessä esittää jatkokysymyksiä selkeyttääkseen tutkittavan antamia kuvauksia. Tutkijoiden itse on yritettävä mahdollisimman vähän vaikuttaa niihin kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat tutkimustilanteessa esiin. (Perttula 1995c, 65 - 66.)

Kvale (1983, 1996, ks. myös Perttula 1995c, 66 - 68) on eritellyt kvalitatiivisen tutkimushaastattelun ominaisia piirteitä, joita tarkastelemme seuraavassa hieman tarkemmin. Ne liittyvät läheisesti myös tässä tukimuksessa sovellettuun fenomenologisen aineiston analyysin periaatteisiin ja hermeneuttiseen lähestymistapaan. Tutkimuksessa analysoitavana oleva kirjallinen materiaali täyttää myös suurimman osan Kvalen esittämän tutkimushaastattelun ominaisista piirteistä, joten niitä voidaan pitää myös kirjallisen materiaalin hankkimisen lähtökohtana.

Kvalen (1983, 1996) erittelemän laadullisen tutkimusaineiston peruspiirteet sisältävät seuraavanlaiset näkemykset:

1) Laadullinen tutkimushaastattelu on keskittynyt tarkastelemaan tutkittavien elämismaailmaa.

2) Se pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään kokemuksen keskeisiä sisältöjä. Se on yksilöiden merkitysten tutkimista heidän elämismaailmassaan.

3) Tutkimushaastattelu on luonteeltaan laadullista. Siinä tavoitellaan tietoa, joka ei tähtää kvantifiointiin.

4) Haastattelussa pyritään saamaan elämismaailman vivahteikkaita kuvauksia. Tutkittaville annetaan mahdollisuus kuvata kokemuksiaan yksityiskohtaisesti ilman tarkoituksellista tulkintaa.

5) Tutkittavien kuvaamat kokemukset ovat heidän elämänsä spesifien tilanteiden ja toimintojen kuvailuja. Ne eivät ole luonteeltaan yleisiä mielipiteitä tai käsityksiä asioista.

6) Laadulliseen tutkimushaastatteluun ei liity etukäteisoletuksia, sillä haastattelussa pyritään vapautumaan valmiista kategorioista ja tulkintakehyksistä. Tämä merkitsee sitä, että tutkijan on kriittisesti reflektoitava etukäteisoletuksiaan tutkittavasta ilmiöstä.

7) Haastattelussa keskitytään tiettyihin teemoihin siten, että tutkija ohjaa tutkittavia kertomaan tietyistä sisältöalueista varoen kuitenkin vaikuttamasta haastateltavien ilmaisun sisältöön.

8) Tutkimushaastattelu on avoin moniselitteisyydelle ja -merkityksellisyydelle. Se hyväksyy subjektien kokemukseen kuuluvaksi sisäisiä ristiriitaisuuksia.

9) Haastatteluprosessi voi tuottaa osapuolille uusia näkemyksiä ja tietoisuutta. Haastateltavan antamat kuvauksien ja teemojen merkitykset voivat haastattelun kuluessa muuttua. Tutkimuksen tavoitteena ei voi olla vain sisällöltään samana säilyvän tiedon hankkiminen.

10) Haastattelijoilla on erilainen herkkyys tutkimuskohteen suhteen. Se vaihtelee haastattelun vuorovaikutustilanteissa sekä tutkimuksen sisältöön liittyvissä asioissa. Herkkyydellä viitataan tutkijan empatiakykyyn tai kykyyn olla läsnä haastattelutilanteessa.

11) Tutkimushaastattelu on vuorovaikutuksellinen tilanne, jota ei pidä ymmärtää tutkimuksen virhelähteenä. Se on laadulliseen tutkimukseen kuuluva välttämätön ja väistämätön ominaisuus, joka voidaan nähdä myös haastattelun vahvuutena.

12) Haastattelu voi olla haastateltavalle harvinainen ja rikastuttava kokemus.

Haastattelimme tutkittavia äidinkielen didaktiikan perusteet kurssin jälkeen kolme kertaa. Haastattelut olivat puolen tunnin mittaisia, avoimia haastatteluja, joissa tavoittelimme dialogisen keskustelun luonnetta (ks. Eskola & Suoranta 1996, 66). Suurin osa haastatteluista suoritettiin yliopiston vanhassa studiotilassa. Vain kaksi haastattelua jouduttiin järjestämään muualla studion ollessa varattuna. Haastatteluissa kiinnitimme huomiota tilanteen rauhallisuuteen niin, että osapuolilla oli mahdollisuus keskustella ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Haastattelujen aluksi keskustelimme epävirallisesti, jonka aikana pystyimme tottumaan toisiimme ja virittäytymään haastattelutilanteeseen. Samalla yritimme rakentaa luottamuksellista suhdetta ja empaattista tunnelmaa. Keskustelut olivat luontevia, eikä yhteisten keskusteluaiheiden löytyminen tuottanut vaikeuksia. Välillä oli tilanteita, jolloin keskustelun eteneminen oli vaikeaa. Tämä johtui siitä, että tutkijoiden piti haastatellessaan miettiä kysymyksiä, jotka mahdollisimman vähän johdattelisivat tutkimuksen kulkua. Kaiken kaikkiaan sekä haastattelijat että haastateltavat, olivat keskustelussa aloitteellisia, kantaaottavia ja kiinnostuneita toistensa näkemyksistä.

"Haastattelutilanteet ovat olleet hyvin luontevia eikä niiden ilmapiirissäkään ole ollut mitään vikaa. Tällä hetkellä toivon, että niistä on (siis haastatteluista) teille apua - onhan niistä ollut apua osin myös minulle itsellekin." (Annukan mielipide kesäkirjeessä haastatteluista. Liite 10.)

Pidimme tärkeänä, että tutkimuksen osapuolet kertoisivat toisilleen tutkimukseen liittyvistä ennakkokäsityksistään ja ajatuksistaan ennen kuin tutkittava vastaa varsinaisiin haastattelukysymyksiin. Kysyimme tutkittavalta, mitä hän luuli tutkimuksemme käsittelevän ja miksi hän arveli meidän valinneen juuri hänet tutkittavaksi. Selvitimme vastaavasti tutkittaville seuraavat tälle tutkimukselle asetetut lähtökohdat, jotta he olisivat selvillä meidän tutkimukseen liittyvistä näkemyksistä (vrt. Jyrinki 1976, 17 - 18). Kerroimme haastattelun kestosta sekä siitä, että haastattelisimme opiskelijaa mielellään 2 - 3 kertaa. Sanoimme, että nauhoittaisimme haastattelut analysointia varten, jonka yhteydessä korostimme

haastattelujen luottamuksellisuutta. Kerroimme poistavamme tutkittavia identifioivat tekijät tutkimusraportista. Painotimme tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, mutta pyysimme että, jos tutkittava ei ole halukas jatkamaan, hän tiedottaisi siitä tutkijoita.

Lisäksi mainitsimme tutkimuksen olevan idiografinen tapaustutkimus, sillä se kohdistuu yksilöiden kokemisen kokonaisuuteen tietyssä koulutustilanteessa. Tavoitteena ei ole yleistää tutkittavien merkityksiä tutkimustilanteen ulkopuolelle. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988.) Kerroimme, että kysymyksemme ovat avoimia ja että teemme jatkokysymyksiä tutkittavien aikaisemmista puheenvuoroista. Pyysimme tutkittavia tekemään tarkkoja tilannekuvauksia, jotta ymmärtäisimme merkityssuhteiden muodostumisen oikeaa taustaa vasten. Varoittelimme kuitenkin ettei tutkittava yrittäisi vastata siten kuin olettaa tutkijoiden haluavan, vaan niin kuin hän asian kokee. Mainitsimme, että hänellä on mahdollisuus täsmentää ajatuksiaan haastattelujen kuluessa. Palasimme myös haastatteluissa tarkentamaan ymmärrystä jatkokysymysten avulla, jolloin tutkittavalla oli mahdollisuus konstruoida omia merkityksiään tutkittavasta ilmiöstä.

Haastattelujen välissä tutustuimme alustavasti jo olemassaolevaan aineistoon, joiden pohjalta keskustelimme ja mietimme kysymyksiä haastatteluihin. Kirjasimme ajatuksiamme ja listasimme aineistosta löytyvät merkityksellisiä asioita, jotka tarvitsivat selventämistä. Tutkijayhteistyö on ollut merkittävä osatekijä haastatteluaineistoja analysoitaessa. Kahdella tutkijalla oli mahdollisuus havaita aineistosta erilaisia asioita, jotka olisivat yksin tehdessä saattaneet jäädä jopa havaitsematta. Tutkijoiden yhteistyö lisäsi täten myös tutkimuksen luotettavuutta. Se oli kantava ja eteenpäin työntävä voima tutkimusidean muotoutumisesta pohdinnan kirjoittamiseen.

7.2.1.2 Kirjalliset kuvaukset

Olemme pitäneet tärkeänä sitä, että tutkittavat voivat kuvata kokemuksia ja merkityksiä, jotka liittyvät koulutustilanteessa aktualisoituneisiin tunnemerkityksiin. Kirjallisissa kuvauksissa tutkijoilla on vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa aineiston muodostumiseen kuin haastatteluissa, esimerkiksi lisäkysymysten muodossa. Toisaalta samalla myös vähemmän kielteisiä mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä kokemuksia tutkittava tuo esille (Perttula 1995c, 66).

Kirjallista materiaalia hankimme eri vaiheissa tutkimusta. Kesällä 1996 lähetimme tutkittaville kirjeet (Liite 11), joissa pyysimme opiskelijoita miettimään merkityssuhteita, joita he sillä hetkellä tunsivat ja kokivat tutkimukseen liittyen. Tutkittavien kirjalliset kuvaukset on nähtävissä kokonaisuudessaan liitteissä (Liitteet 12 - 14).

Kirjalliset kuvaukset ovat merkittäviä, sillä niiden avulla olemme saaneet tutkittavan kokemuksista kokonaisvaltaisen käsityksen. Alkukartoituksessa saatu aineisto oli rikas, sillä se kuvasi tunnelmia ja odotuksia, joita opiskelijalla oli kurssin alussa. Vastaavasti loppukysely antoi tutkijoille käsityksen siitä, mitä kyseinen kurssi ja tutkimukseen osallistuminen merkitsivät opiskelijan senhetkisessä elämäntilanteessa. Kirjalliset kuvaukset tukivat haastatteluista saamaamme tietoa. Opiskelijat olivat kirjallisissa kuvauksissaan pystyneet jäsentämään ja tiivistämään sen kokemuksen, jota tutkimuksessa haimme.

7.2.1.3 Kysymysten tarkastelua

Kysymystenasettelustamme olemme voineet jälkeenpäin päätellä esitulkkiutuneisuuttamme, sillä esittämämme kysymykset paljastavat, millä käsitteillä olemme operoineet tutkimusta tehdessämme. Operatiivisilla käsitteillä tarkoitetaan Giorgin (1970, 109) mukaan käsitteitä, jotka ohjaavat tutkijan käytännön toimintaa, mutta joista hän itse on tietämätön tai usein vain osittain tietoinen.

Tehtyjen kysymysten tarkastelu on välttämätöntä pohdittaessa tutkittavien antamien kuvausten merkitsevyyttä ja keskeisyyttä. Perttula (1995c, 77 - 78) analysoi aineistonkeruuta perusteellisesti tältä kannalta. Hän näkee tutkijan ja tutkittavan välisen vuorovaikutussuhteen tärkeäksi tekijäksi, josta nousee erityyppisiä ongelmia. Aineiston hankinta vuorovaikutustilanteena merkitsee sitä, että sekä toistensa kokeminen tietynlaisina että oletukset tutkijan merkityksistä vaikuttavat kuvauksiin, joita tutkittava antaa. Ongelmaksi saattaa muodostua se, että tutkittavat kuvaavat kokemuksiaan, joita arvelevat tutkijan heidän kokevan. Näitä tutkimukseen vaikuttavia suhteita ei voida poistaa, mutta Perttulan mielestä niiden merkitystä voidaan säädellä tutkijan tutkimuksellisilla taidoilla.

Halusimme tarkastella tutkittavia siinä situaatiossa, jonka hän itse kokee. Tämän vuoksi muotoilimme kysymyksistä avoimia. Toinen syy avoimiin kysymyksiin oli pyrkimys saada tutkittavat tilaan, jossa merkitysten suhteet ovat mahdollisimman avoimia eli lisää jäsennystä vaativia (ks. Rauhala 1974, 74). Jos olisimme hakeneet tietoa strukturoidun kysymyslomakkeen avulla, olisimme luultavasti rajanneet jotakin pois tutkittavien kokemuksen kokonaisuuden kuvauksista. Pohtia tosin voi, miten jo avoimetkin kysymykset suuntasivat opiskelijoiden vastauksia. Esimerkiksi, käytimme sanaa 'vaikuttaa', joka on monimerkityksellinen sana. Sen voi ymmärtää viittaavan syy-seuraus -suhteeseen, mihin me emme sillä viittaa. Näemme ihmisen intentioivana yksilöhistoriallisesti kehittyneenä, jonka tajunnallisuuden toimintatapoja ei voida kausaalisesti selittää. Vaikuttaa -termi on ymmärrettävä synonyymina sanoille 'olla osallisena' tai 'olla mukana'. Opiskelijoiden merkitsemiä 'tökkimiskokemuksia' arvioimme hyvin kriittisesti, sillä ne ovat voineet korostua pyytäessämme kirjaamaan epämieluisia tunnekokemuksia.

Haastattelujen ensimmäisessä kysymyksessä pyysimme opiskelijaa kertomaan tutkimuksen kurssista: *"No, kerroppas nyt sitten siitä kurssista. Eli voit nyt ihan mistä päin vain aloittaa."* Kysymys mahdollisti tutkittavalle kertoa haluamistaan merkityksistä ja tutkittavat luontevasti alkoivat kuvailemaan tuntemuksiaan ja tilanteita, joissa heillä oli aktualisoitunut vahva tunnehorisontti. Opiskelijoiden kuvaukset olivat niin runsassanaisia,

että tutkijat pystyivät luontevasti jatkamaan keskustelua tarkentavilla kysymyksillä.

Jatkokysymyksillä haimme lisäselvennystä vastauksiin. Esimerkiksi: *"Voitko kuvailla sitä tilannetta, kun kouluttaja antoi tämän esimerkin?"* tai *"Mitä sä sitten koit siellä viimesellä demolla?"* Pyrimme muotoilemaan kysymyksemme niin, etteivät ne johdattelisi kuvausta vaan toisivat lisävalaistusta. Toisaalta saatoimme korostaa jonkun tietyn tilanteen keskeisyyttä tarttumalla siihen useita kertoja. On aiheellista pohtia esimerkiksi Outin kohdalla, nousiko hänen ensimmäisessä vastauksessaan kuvailema demokokemus liian keskeiseksi tulkinnassamme.

Kolmannessa haastattelussa pyysimme tutkittavia kuvailemaan luonteenpiirteitään, tulkitsemaan kouluttajan jakamaa opetusmateriaalia, kertomaan opettajankoulutuslaitoksesta sekä aikaisemmista koulukokemuksista, vaikkakin aiheita oli jo aiemminkin sivuttu. Lisäksi näytimme katkelman luennosta videolta, jolla yritimme selvittää aktualisoiko luentotilanne edelleen epämieluisia tunnekokemuksia.

7.3 Aineiston analyysi

Käsillä olevan tutkimuksen intressinä on ymmärtää "tökkimisilmiötä" eli vahvasti tunnepitoisen horisontin merkitystä oppimisprosessissa. Lähdimme tutkimusmatkalle aineistoomme tavoitteena päästä selvyyteen kyseisestä ilmiöstä. Tutkimusintressimme saneli meille, mitä seikkoja meidän oli otettava aineistossa huomioon ja mitkä laitettava sulkumerkkeihin. Vaikka fenomenologia korostaakin (Perttula 1995c, 73) aineiston analyysivaiheessa strukturoimattomuutta, intuitiota sekä tutkittavien ehdoilla etenemistä, täytyy tutkijan kuitenkin tietää alusta asti, mitä hän haluaa tutkia: hänen täytyy tietää minkä elämänalueen merkityskokemuksia hän tavoittelee ja mikä on se situaation faktisuus, johon liittyviä kokemuksia hän aikoo tutkia. Me etsimme tunnepitoisen horisontin muodostumiseen vaikuttavia situaation komponentteja sekä sitä, miten merkitykset muodostuvat tästä horisontista käsin. Aineiston analyysin vaiheet muistuttavat Giorgin (1975, 1988b) fenomenologisen psykologian metodia. Giorgin yksityiskohtainen

analyysivaiheiden kuvailu auttoi meitä jäsentämään ja analysoimaan aineistoamme, vaikka analyysimme poikkeaakin joiltain osin Giorgin metodista.

7.3.1 Nauhojen purku

Analyysia varten muunsimme nauhoittamamme haastattelut fenomenologisen tutkimuksen tapaan kirjoitetuksi tekstiksi (Alasuutari 1993, 68; Kvale 1983). Transkribointi eli aineiston muuntaminen tekstimuotoon oli mekaanista työtä, mutta välttämätön vaihe pyrkimyksessä aineiston syvälliseen tarkasteluun. Transkriboinnin teimme sanatarkasti kuitenkaan muuntamatta taukoja ja kaikkia keskusteluja tutkijoiden omista harrastuksista tai sukulaisuussuhteiden selvittelyistä naurukohtauksineen. Muuntamattomia kohtia oli vähän ja ne sijoittuivat haastattelujen alkuun tai loppuun. Emme myöskään litteroineet kaikkia lisukesanoja, kuten "niinku" ja "tota". Noudatimme muuntamisessa omaa käsitystämme siitä, mikä on merkityksellistä ja mikä ei.

Aineistossamme oli myös mukana kirjalliset kuvaukset eli tutkittavien kevään kurssin aikana täyttämät alkukartoitukset, seuraamislomakkeet, kurssin loppukyselyt ja kesäkirjeet. Kevään ensimmäisellä luennolla kerätty aineisto osoittautui tärkeäksi, sillä niissä tavoitimme tökkimistunteet aidoimmillaan. Haastatteluissa tutkittavat etääntyivät kokemuksestaan toisasteisen intentioimisen seurauksena.

7.3.2 Avoin lähestyminen aineistoon

Ensimmäinen paneutumisemme aineistoon muistuttaa paljon Giorgin (1975, 87 - 95; 1988b, 8 - 21; ks. myös Wertz 1988, 161 - 169; Perttula 1995a, 5; 1995c, 68 - 89; 1997a, 222) metodin ensimmäistä vaihetta. Luimme aineistoa ilman mitään erityistä näkökulmaa. Tavoitteena oli tutustua aineistoon ja eläytymällä saada vaikutelma tutkittavien kokemuksesta. Wertz (1988, 164) pitää tällaista lähestymistapaa kvalitatiivisessa

tutkimuksessa välttämättömänä, jotta tutkija tavoittaisi mahdollisimman aidosti tutkittavan kokemuksen. Rauhala (1974, 100) kuvailee tätä vaihetta empatiaksi, jolla intentioiva tutkija operoi. Näin hän yrittää tavoittaa intentioivan subjektin kokemusta, jota tämä ei ehkä pysty selkeästi ilmaisemaan. Toisin sanoen tämä on sitä, että "intentioivan tutkijan koetussa maailmassa aktualisoituu tunnehorisontteja, joissa hän tunteenomaisesti tavoittaa intentioivan subjektin kokemistapaa." Rauhala korostaa, että empatiassa saavutettu objektivointi saattaa olla täysin adekvaattia ja tutkimuksen kokonaisuuden kannalta hyvinkin merkitsevää.

Aineiston ensilukeminen herätti monenlaisia tunteita ja ajatuksia, ja merkitsimme ne muistiin. Muistiinpanot osoittautuivat tärkeiksi, sillä ne paljastivat ajattelumme konstruoitumisen tutkittavan ilmiön suhteen. Lukemisen jälkeen pohdimme aineiston sisältöalueita, joka oli jo seuraavan analyysivaiheen alustavaa pohdintaa, sillä havaitsimme, että aineisto on liian laaja hahmotettavaksi sellaisenaan.

7.3.3 Keskeisten merkityssuhteitten etsiminen

Havainto on fenomenologisessa tutkimuksessa keskeinen käsite. Todellisuus ei ole tapahtuma tai tilanne, vaan yksilön tekemä havainto siitä. Tutkija voi ymmärtää yksilön käyttäytymistä ja ajattelua ainoastaan merkityksenantajan näkökannalta katsottuna (Burns 1982, 19 - 20). Etsimme aineistosta tutkittavien havaintoja, joita pidimme keskeisinä tutkittavan ilmiön kannalta. Merkityssuhteitten etsiminen aineistosta muistuttaa Giorgin metodin toista vaihetta, jossa aineistosta erotetaan merkityksiä sisältäviä yksiköitä tutkijan intuition avulla. Merkitsimme transkriboiduista aineistoista merkityksiä sisältävät yksiköt eri väreillä, jolloin aineisto säilyi kokonaisuutena. Aineistosta erottui jo tässä vaiheessa merkityksellisiä sisältöjä.

Ensimmäisillä lukukerroilla havaitsimme aineistossa merkitystihentymiä, joihin sisältyi useita merkityksiä. Näitä olivat tutkittavan vahvat tunnepitoiset kokemukset kurssilla, kouluttajaan intentioituneet mielet ja itsestä tehdyt havainnot. Päätimme merkitä merkitykset niin, että jokaisella laajalla

kokonaisuudella on oma tunnusvärinsä, jotta seuraavassa aineiston käsittelyvaiheessa meidän olisi helpompi jäsentää aineistoa. Kävimme aineistot läpi vielä uudelleen etsimällä nyt merkityksiä kouluttajasta, itsestä ja äidinkielestä sekä muilta oleellisilta tuntuvista seikoista, kuten esimerkiksi opiskelijatovereiden vaikutuksesta merkityksen muotoutumiseen. Palasimme alkuperäiseen aineistoon lukemattomia kertoja ja löysimme sieltä joka kerta merkityksiä, jotka aikaisemmin olivat tuntuneet toisarvoisilta.

Aloitimme analysointimme paneutumalla aluksi Evasta olevaan aineistoon. Monien lukukertojen, pohdiskelujen ja jäsentely-yritysten jälkeen hahmotimme komponentteja, joilla näytti olevan merkitystä tunnepitoisen horisontin konstruoitumiseen. Teimme hahmotelmia 'tökkimiskokemuksesta', luetteloita, erilaisia kuvauksia sekä miellekarttoja, joiden avulla yritimme jäsentää vahvan tunnemerkityksen rakentumista. Pilkoimme aineiston pieniin osiin, jolloin hukkasimme idean mitä lähdimme tekemään. Tuloksena oli tekstiä, jota ei hyvällä tahdollakaan kukaan aineistoon perehtymätön olisi voinut ymmärtää. Yritimme päästä nopeasti tulkintavaiheeseen, mutta opimme, että jos haluamme itseämme tyydyttävän lopputuloksen, emme voi kulkea oikopolkuja. Seuraavaksi tutkijoiden elämäntilanteiden vuoksi seurasi hautomisvaihe, joka kesti seitsemän kuukautta.

Hautomisen jälkeen jouduimme uudelleen palaamaan alkuperäiseen aineistoon, sillä moni asia ei ollutkaan enää selvää. Kun olimme päässeet uudelleen aineistoja lukemalla lähemmäksi tutkittavien elämismaailmoja, päädyimme tarkastelemaan Evan lisäksi Annukasta olevaa aineistoa. Teimme paljon töitä etsiessämme tapaa, jolla aineisto olisi jäsennettävissä omaksumamme ihmiskäsityksen ehdoilla. Emme löytäneet suoraa mallia, jonka olisimme voineet hyväksyä. Oivalsimme, että jos ymmärrämme merkityssuhteiden syntyvän historiallisesti, on tämä näkemys näytettävä myös kuvauksessa. Rakensimme ajallisesti etenevät kuvaukset tutkittavien kokemuksista ja merkityksistä, jotka olivat keskeisiä tunnepitoisen ymmärtämisyhteyden kannalta. Kävimme aineistoja läpi etsien merkityssuhteita ja yritimme seurata niiden konstruoitumista vaihe vaiheelta, samalla yrittäen nähdä kokemuksen kokonaisuus.

7.3.4 Yksilökohtaisten merkitystihentymien rakentaminen

Tutkittaessa toisen ihmisen kokemusmaailmaa on hänen välittömän merkityksen antamisen lähteenä vain hänen merkitysten maailmansa, se on Toinen kuin Minä. Se kyllä monin eri tavoin muistuttaa omaamme, koska se on kiinnittynyt samoihin esinemaailman ilmiöihin ja samaan kulttuuriin kuin meidän kokemuksemme. Tämän ymmärtäminen on yhtä aikaa sekä ymmärrystä helpottavaa että sitä harhaan johtavaa. Hermeneuttinen tarkastelutapa tähtää tulkintaan ja ymmärtämiseen, jossa ei alunperinkään pyritä mahdottomaan, koska toisen täydellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista. (Varto 1992c, 58 - 63.) Tämä asettaa tutkimuksen raportoinnille vaatimuksia. Tutkijan on kiinnitettävä suurta huomiota siihen, että tutkittavan merkitysten kokonaisuus on lukijan tavoitettavissa. Lukijan on voitava raportista erottaa se, mikä on tutkijan ymmärrystä siitä, mikä on vastaavasti tutkittavien ymmärtämistä.

Näemme merkitysten muodostumisen Rauhalan (1974, 61) tapaan aina tulkintana todellisuudesta, koska "kaikki ymmärtäminen on aina yhteyksissä ymmärtämistä". Siksi emme voi myöskään olettaa, että olisi olemassa jokin ainoa oikea merkitys, jonka voimme kuvitella tavoittavamme. Käytimme tutkimuksemme empiirisessä osassa apuna Giorgin (1970, 1975, 1981, 1988ab, 1992) kehittämää fenomenologisen psykologian metodia. Giorgi edustaa puhdasta fenomenologiaa ja olettaa, että tajunnalle muodostuva käsitys voi olla vastaava todellisuuden kanssa. Koska omaksumamme holistisen ihmiskäsityksen mukaan ymmärtäminen on aina tulkkiutumista, emme näe mahdollisena saavuttaa tutkittavien koetun maailman merkityssuhteita juuri sellaisina kuin tutkittavat ne ovat itse kokeneet. Giorgi (1992, 121), pitää deskription ja tulkinnan välisenä erona sitä, että deskriptio viittaa pysyttäytymiseen todistettavasti annetussa. Jos tutkija poikkeaa tästä minkä tahansa motiivin, teorian, hypoteesin tai käytännön vaatimuksen vuoksi, on kyseessä tulkinta. Tässä kohtaa siirrymme siis tulkinnan tasolle ja joudumme poikkeamaan Giorgin metodista. Tiedostamme toisen ihmisen merkityssuhteiden kohtaamisen identtisinä mahdottomuudeksi, jolloin tutkimuksemme viitekehys säilyy eksistentiaalis - fenomenologisena.

Pidimme deskriptiivisyyttä kuitenkin aineiston käsittelyn päämääränä, sillä näemme sen Perttulan (1993; 1995c, 36) tapaan erinomaisena tutkimusasenteena. Deskription merkitys tutkimuksessamme viittaa tutkijoiden pyrkimykseen kuvata tutkittavien kokemusta mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Tavoitteena on tutkittavan kokemuksen ja tutkijoiden siitä muodostaman kuvauksen mahdollisimman tarkka vastaavuus. Deskriptiivisyyden tavoite merkitsee tutkimuksessamme Giorgin (1992, 125 - 126) tapaan sitä, että merkitykset pyritään tavoittamaan sisällöstään riippumatta sellaisina kuin ne ovat tajunnalle annettuina. Jos merkitys on ristiriitainen, kuvataan sen ristiriitaisuus ja jos merkitys näyttää yksiselitteiseltä, kuvataan sen yksiselitteisyys.

Kirjoittaessamme merkitystihentymiä pohdimme sitä Perttulan (1995d, 1996, 89 - 91) esilletuomaa näkökohtaa, että fenomenologis - hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään yksilöllistämään. Tästä seuraa eettisiä ongelmia, joista tunnistamisen ongelma on keskeisellä sijalla. Mietimme, missä kulkee raja siinä, kuka saa tunnistaa tutkimukseen osallistuneet raportista. Tehtyämme yksilökohtaiset merkitystihentymät annoimme ne luettavaksi tutkittaville, jotta he voisivat kommentoida tunnistettavuuttaan sekä tekemiämme tulkintoja. Näitä toimenpiteitä voidaan pitää tutkimuksen eettisyyden kannalta merkittävinä (Perttula 1995d, 1996).

Tämän jälkeen pyrimme asettamaan tutkittavan ilmiön keskeisimpinä pitämämme merkityssuhteet toistensa yhteyksiin ja tavoittamaan kokemuksen kokonaisuuden. Analyysimme edelliset vaiheet toimivat apuna pohtiessamme merkityksien keskeisyyttä. Tulkinnat ovat rakentuneet Rauhalan muotoileman tajunnan struktuurin analyysin pohjalta ja olemme pyrkineet niissä saamaan lisäjäsennystä ymmärtämiseemme tutkittavasta ilmiöstä. Tulkintojen taustalla on pyrkimys nähdä merkityssuhteet mielellisissä suhteissa keskenään. Tulkinnat ovat luettavissa raportissa yksilökohtaisten merkitystihentymien jälkeen.

7.3.5 Siirtyminen yksilökohtaisesta yleisen tiedon tasolle

Psykologinen tajuntatiede voi Perttulan (1994, 63) mukaan tuottaa ainakin essentiaalisesti, persoonakohtaisesti ja käsitteellisesti yleistä tietoa. Essentiaalinen viittaa ihmiskäsityksen tasolla olevaan yleiseen, jonka pohjalta empiirinen tutkimus on rakennettava. Kysymys on siis tutkittavan ilmiön olemuksen filosofisluonteisesta analyysista, jota teimme tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa.

Persoonakohtainen yleinen viittaa vain yhden ihmisen elämänkokonaisuuteen. Perttulan (1994, 65) tapaan koemme, että persoonakohtaisen tavoittelu tarkoittaa niiden ihmisen koetussa maailmassa olevien merkitysverkostojen, -kietoutumien tai tihentymien tavoittamista, jotka näyttäisivät tutkittavan ilmiön kannalta olevan kaikkein keskeisimpiä.

Käsitteellinen yleinen tulee ymmärtää niin, että ihmisen ainutkertaisuudesta huolimatta ihmisen olemisen ehtoihin sisältyy monia yhteisiä tekijöitä. Näitä ovat esimerkiksi kulttuuriin ja maantieteellisiin oloihin liittyvät tekijät. Myös aivojen, hermoston ja geenien rakenteissa on nähtävissä samoja tekijöitä (Perttula 1993). Käsitteellisen yleisen hahmottaminen on tutkijalle haastava tehtävä, sillä siinä on pyrittävä absoluuttisuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että käsitteellisen yleisen on kuvattava jokaista tutkittua koettua maailmaa. Yleinen tieto ei saa sisältää mitään, joka on ristiriidassa yksilökohtaisen tiedon kanssa. (Perttula 1993; 1994, 68; 1997b.)

Giorgin metodin viimeisessä vaiheessa siirrytään tutkittavien kertomuksen muodossa olevista yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon. Tämän tulee sisältää kaikkien tutkittavien yksilökohtaisissa merkitystihentymissä esiin nousseet ilmiön kannalta keskeiset sisällöt. Metodin viimeisen vaiheen vaativuus on parhaimmillaan onnistuessaan syvälle ulottuvaa toisasteista intentioimista, joka mahdollistaa tähän saakka piilossa olleen yleisyyden löytämisen. Pohtiminen perustuu viimekädessä tutkijan omakohtaiseen intuitiiviseen varmuuteen ja vastuuntuntoon (Alasuutari 1993, 202; Perttula 1993; 1995a, 8). Tässä suhteessa metodinen prosessi muistuttaa hermeneuttiseksi kehäksi kutsuttua tutkimusprosessin rakentumista. Eksistentiaalisessa

fenomenologiassa yleisen tiedon tavoitteleminen ihmisten yhteisten rakenteiden pohjalta on perusteltua. Pyrkimys tavoittaa yleistä merkitysverkostoa on tutkijan tietoinen päätös etsiä ainutkertaisten koettujen maailmojen yhteisiä sisältöjä.

Yksilökohtaisten kertomusten ja analyysin välivaiheiden avulla muodostimme ilmiöstä yleisen rakenteen. Se muodostui tarkastelemalla yksilökohtaisia merkitystihentymiä ja löytämällä sieltä tutkittavan ilmiöön liittyviä rakennetekijöitä mielikuvatasolla tehdyn muuntelun avulla. Tulkinnan teimme raporttimme alkuosassa määritellyn holistisen ihmiskäsityksen ja sen problematiikasta nousevien käsitteiden avulla. Ymmärrämme tutkittavat yksilöinä, joilla jokaisella on oma ja muista poikkeava situaatio. Syystä, että jokaisella on oma subjektiivinen maailmankuva emme näe mahdollisena tilastollista yleistämistä emmekä kausaalisten syy-seuraus -suhteiden etsimistä. Senkaltaiset tutkimusmenetelmät olisivat ristiriidassa holistisen ihmiskäsityksen ja tajunnallisuudesta nousevien probleemien kanssa. Pyrimme selventämään ja ymmärtämään tajunnallisessa olemismuodossa ilmenevää henkis-psyykkistä merkitystenmuodostumista sekä löytämään siinä vaikuttavia osatekijöitä ja yhteyksiä niiden välillä.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Fenomenologisesti orientoitunut filosofinen tutkimus pyrkii ottamaan huomioon aineiston kokonaisvaltaisesti sitä käsitellessään (Wertz 1988, 162). Tältä kannalta olisi ideaalista ollut sisällyttää tutkittavien haastattelut kokonaisuudessaan tutkimusraporttiin. Näin lukija olisi itse voinut arvioida analyysin ankaruutta ja tarkkuutta. Sivumäärän ollessa rajoittava tekijä, päädyimme sisällyttämään raporttiin yksilökohtaiset merkitystihentymät, niiden tulkinnat sekä siirtymän niistä yleisen tiedon tasolle. Pidimme em. välivaiheiden sijoittamista raporttiimme välttämättömänä, jotta lukija pystyisi päättelemään ajatusketjumme. Suorien lainauksien käyttö toimii luontevana ja elävöittävänä apuna tässä. (myös Perttula 1995d.)

Opiskelijoiden yksilökohtaisissa merkitysihentymissä merkitykset on sijoitettu sisällöllisesti toisiensa yhteyteen sen vuoksi, että kokemukset eivät muodostu erillisinä. Pidämme sen vuoksi merkitysten kietoutuneisuuden osoittamista erityisen tärkeänä. Olemme pyrkineet säilyttämään yksittäisten kokemusten suhteet kontekstiinsa, kunkin ihmisen koetun maailman kokonaisuuteen. Tekemämme tulkinnat on yksi välivaihe siirtyessämme kohti yleistä tiedon tasoa. Niiden raportointi antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tekemämme tulkintojen luotettavuutta ja kohdallisuutta.

Siirtymän yksilökohtaiselta tasolta yleisen tiedon tasolle teimme niin, että muunsimme Perttulan (1997b) tapaan merkitystihentymissä olevat merkityksen sisältävät yksiköt passiivimuotoon jokaisesta opiskelijasta erikseen. Käsittelimme näitä ehdotelmina yleiseksi merkitysverkostoksi. Vertailimme niitä keskenään ja etsimme niistä kaikille opiskelijoille samankaltaisia merkityksiä. Kolmesta ehdotelmasta muunsimme yleisen merkitysverkoston, koska jokainen ehdotelma koostui samoista ydinmerkityksistä. Pidimme vaatimuksenamme Perttulan (1997b) tapaan absoluuttisuutta eli sitä, ettei yleinen tieto saa sisältää mitään, joka olisi ristiriidassa yksilökohtaisen tiedon kanssa."

8.1 Yksilökohtaiset merkitystihentymät

Tihentymät esitetään Giorgin (1981, 40) tapaan kertomusten muodossa. Niiden avulla olemme pyrkineet ymmärtämään ilmiötä asettamalla sen osia toistensa yhteyteen. Kertomuksen alussa on ensin kuvaus tutkittavasta, jonka jälkeen kertomus etenee seuraten tutkittavan merkitysten konstruoitumista. Olemme kääntäneet tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset merkityksen sisältävät ilmaisut tutkittavan kieleltä tieteenalamme yleiselle kielelle, sillä tutkittavien käyttämä kieli oli monimerkityksellistä ja jäsentymätöntä. Käännöstyössä pyrimme käyttämään mahdollisimman yksiselitteistä fenomenologisen näkökulman sävyttämää yleiskieltä. Suorien lainauksien yhteydestä on luettavissa tutkijoiden tekemä käännös siten, että yksikön ja siitä tehdyn käännöksen yhteys on selvästi nähtävissä.

8.1.1 Annukka

Annukka on aloittanut koulun kuusivuotiaana. Varsinkin ala-asteella oli koulunkäynti ollut hänelle helppoa. Annukka ei ollut turhautunut, vaan hänestä oli kivaa kun ei tarvinnut kotona tehdä paljon läksyjä. Yläasteella Annukka kertoi olleensa ahkera. Lukioon mennessään hänellä oli ollut kohtalaisen hyvä keskiarvo, mutta vuoden jälkeen hän sanoi sen tippuneen kahdella numerolla. Hän arveli silloisella poikaystävällä olevan osuutta asiaan. Keskiarvoa hän sanoi nostaneensa vähitellen kirjoituksia kohti ylöspäin. Numeroiden korottaminen oli ollut suhteellisen helppoa, eikä se ollut vaatinut suuria ponnisteluja.

Annukka oli pyrkinyt opettajankoulutuslaitokseen heti lukion jälkeen, mutta ei silloin vielä saanut opiskelupaikkaa Jyväskylästä. Seuraavana vuonna hän onnistui pääsemään yliopistoon. Ennen opettajankoulutukseen tuloa hän päätti kuitenkin suorittaa keskeneräisen tutkintonsa loppuun. Okl:n opiskelusta hän oli kuullut etukäteen eräältä läheiseltä ihmiseltään. Soveltuvuuttansa opettajaksi hän kertoi hieman epäröivänsä, mutta piti koulutusta ja sen suorittamista yleisesti arvostettuna. *"Sitä vähän miettii aina, että onkohan tää ihan oikea paikka mulle, toisaalta on ja toisaalta ei, mutta vaikkei musta koskaan tulis opettajaa, niin tää on kuitenkin hyvä koulutus."*

Ennen opintojensa aloittamista Annukka ei ollut asettanut suurempia odotuksia yliopisto-opintojen suhteen. Opiskelua okl:ssa hän oli kuitenkin kuvitellut etukäteen raskaammaksi. Hän oli yllättynyt opintojen 'koulumaisuudesta' ja häntä ärsytti demojen pakollisuus, sillä hän oli joutunut urheilun takia olemaan niiltä toisinaan pois. *"Mulla on tullu monta kertaa ongelmia kun urheilun parissa menee aikaa, ettei tarvis aina korvata. Ja ärsyttää se, että koko ajan uhkaillaan, että jos et tuu sinne niin voit suorittaa sen ens vuonna. Mitä se toisaalta haittaa, sinnehän ne sitten jää."*

Annukka on voimakastahtoinen päämääriin pyrkivä henkilö. Hän suhtautuu opiskeluun tunnollisesti ja pohtii asioita syvällisesti useilta eri kannoilta. Omassa oppimisessaan hän pitää tärkeänä asioiden ymmärtämistä. Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana Annukka kertoi yrittäneensä päästä liiallisesta tunnollisuudestaan eroon. Hän ei omasta

mielestään osaa tehdä esimerkiksi opintotehtävistä lyhyitä, vaikka kuinka yrittäisi. *"Sitä tulee laulaen tekstiä, toiset ehkä aattelee, että on hyvä ku pystyy aiheesta ku aiheesta tekemään. Lähinnä ittelle se on ongelma, ei millään jaksais tehä niin paljon kun on asiaa."* Annukka kertoi analysoivansa omia ajatuksia ja käyttäytymistä sekä havaitsevansa ja tiedostavansa tuntemuksiaan erilaisissa tilanteissa. Hänellä on myös ollut tapana puhua niistä ystäviensä kanssa.

Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana Annukka kertoi itselleen muodostuneen rästitöitä, mutta saaneensa ne jossain vaiheessa tehtyä. Tekemättömiä tehtäviä hän sanoi ajattelevansa välillä paljon, mutta toisaalta unohtavansa ne nopeasti. Hän uskoi selviävänsä opiskelussa vaikeistakin tilanteista. Itsellään hän sanoi olevan tavoitteita, jotka hän aikoo saavuttaa myöhemmin tulevaisuudessa. *"Tietynlainen tahto on mennä eteenpäin. Toisaalta mä oon aika laiska, silleen että ne jää kyllä viimeiseen iltaan kaikki. Päämääriä on, mutta ne on kaukana ja sinne mennään hitaasti, tosiaan välitavotteiden kautta."*

Annukka kertoi ystävien luonnehtivan häntä tunnollisuuden ja ahkeruuden lisäksi hyväksi kuuntelijaksi. Tämä oli tuntunut hänestä yllättävältä, koska hän sanoi joskus puhuvansa itse mieluummin toisten puheiden päälle kuin kuuntelevansa muita. *"Joissain keskusteluissa näkee, että ku mä pääsen vauhtiin niin sitä kyllä tulee."* Hän kertoi käyttäytyvänsä eri tavoin tilanteesta riippuen, vaikkei näekään rooleissaan suurempia eroja. Itseään Annukka kuvaili hyvin äidilliseksi ja sanoi olevansa joissain tilanteissa voimakas luonne. *"Se järjestelyn tarve tulee ystävistä riippumatta esille. Joo, että mennään Annukan kanssa samaan ryhmään, ettei tarvi tehdä mitään. En mä koe ainakaan itte sitä, että mä hallitsen liikaa. Kyllä mä sitten annan perikskin."* Omassa opiskeluryhmässä häntä oli aluksi ärsyttänyt ryhmän voimakkaat persoonat ja niiden pyrkimys ohjailla muita. Tätä hän sanoi ajatelleensa vain mielessään puuttumatta asiaan sen tarkemmin.

Annukka kertoi olevansa hyvin tunnepitoinen ihminen ja puhuvansa omista tunteistaan paljon. Hän sanoi kokevansa kaikki tunteet hyvin voimakkaasti ja totesi, että niiden erottaminen toisistaan on joskus mahdotonta. Omia tuntemuksiaan hän kertoi miettineensä ja

havainnoineensa erilaisissa tilanteissa. Itsesäällä ja lamaannuksen tunnetta Annukka totesi olevan vaikea hyväksyä ja näitä hän yrittää käyttäytymisessään peittää. *"On niinku vähän semmonen olo, kun huomaa, että voi ei taas tää tuli. Sitä alkaa silleen kiinnittämään huomiota siihen, että nyt mä en voi sanoo tälleen, että kuulostaa ihan siltä."* Tunnekuohun vallitessa Annukka kertoi toimivansa yleensä ongelmatilanteen poistamiseksi. Hän sanoi miettivänsä mitä aikoo tehdä asian korjaamiseksi, mutta toimivansa joskus suoraviivaisesti ilman harkitsemista tilanteen mukaan. Perheen riitatilanteissa Annukka luonnehti itseään ja siskoaan kaikkein voimakkaimmiksi persooniksi. Vanhemmat yrittävät yleensä sovitella syntyneissä tilanteissa. Toisaalta riidat selvitetään yleensä heti jos niitä sattuu edes tulemaan. Joku perheenjäsenistä antaa tilanteessa periksi.

8.1.1.1 "Ei kukaan ihminen voi olla tuollanen"

Annukka kertoi aloittaneensa kevään kurssin sekavin tuntein ja varauksellisesti, sillä kouluttaja oli ollut syksyllä *"raivostuttava ja epäasiallinen"*. Syksyn äidinkielen kurssi oli hänestä tuntunut piinaavalta. Kevään alussa Annukka kuvasi kouluttajan tyyliä enemmän mauttomaksi kuin persoonalliseksi. *"Luennoitsija sai minut raivon partaalle ja pinnaamaan syksyllisellä äidinkielen jaksolla. Hän halusi ärsyttämällä saada meidät kiinnostumaan asioista, mutta saikin innostuksen lopahtamaan. Oikeastaan hieman jopa 'pelottaa' ja masentaa ajatella kouluttajan tapaa 'ohjailla opiskelussa'."*

Haastatteluissa Annukka kertoi, ettei ollut osallistunut syksyn ensimmäiselle luennolle. Ystävät olivat kertoneet hänelle kokemuksiaan luennosta ja varoitelleet kyseisestä kouluttajasta. *"Kuulin viestiä, että tämä kouluttaja on ihan seko, että älä mee sinne. Jos vaan oot pois, että ei se mitään, ku ei tuu tenttiä."* Siinä vaiheessa Annukan mielenkiinto oli herännyt ja hän oli halunnut mennä katsomaan millainen luennoitsija on. Hän muisteli haastattelussa sitä miten hän olisi kouluttajaa kuvaillut syksyn ensitapaamisen jälkeen: *"Nuin pieni mies ja just niin pirullisen näköinen, käy ryttyilemään siellä edessä, että tuli semmonen tietynlainen viha."* Annukka kertoi syksyisen vihan ilmenneen haluna kääntää kaikki kouluttajan

sanomiset itseä vastaan. *"Se vaan tuntu niinku joku blondivitsi, että jos sä oot blondi niin kyllä niitä vähän ottaa silleen, että tuo oli suoraan mulle. Kai se oli semmosia asioita, missä tunsi olevansa huono tai niinku heikompi. Niinku joku matematiikka, niin kyllä se ainakin mulla osu niin paikalleen. Sitt tuntu, että miks pitää yleistää."*

Haastatteluissa Annukka muisteli kouluttajan kertomia esimerkkejä. Ne olivat usein tuntuneet hänestä epäluonnollisilta ja kärjistetyiltä tapauksilta. Annukan mielestä ne olivat olleet kaukana hänen *"omasta maailmastaan"*. Kertomukset olivat olleet usein väkivaltaisia, niissä oli sorrettu naisia tai ne olivat käsitelleet kouluttajan perhettä. Samassa opiskeluryhmässä ollut kouluttajan entinen oppilas oli lisäksi kertonut, että kouluttaja käyttää lausahduksia mm. Tuntemattomasta sotilaasta ominaan. Osaksi tästä syystä Annukka oli epäillyt esimerkkien todenperäisyyttä. Hänestä oli tuntunut, ettei kenellekään *"normaalille"* ihmiselle voi sattua kouluttajan kuvaamia asioita. *"Sitä mietti, että mistähän kirjasta tuokin on otettu omaks ajatukseks. Siinä on joku sankari ja se on kouluttaja. Tuli semmonen olo. Ja miks se haluaa korostaa, että hänen lapsensa on tämmöisiä yli-ihmisiä, niinku parempia kuin muut. Hänen poika oli ollu vessassa ja laskenu seinän pinta-alan, tosta nyt vaan tajunnu, ja olikohan se nyt 4-vuotias. Jäi ajattelemaan, että tuskin nyt ihan noin tapahtui."*

Annukka kertoi olleensa hyvin varauksellinen kouluttajan suhteen. Hän ei ollut aina tiennyt oliko kouluttaja ollut todella vihainen ja suuttunut vai oliko esitystapa liittynyt vain tilanteeseen. Eräällä kerralla kouluttaja oli ilmaissut mielipiteensä esimerkiksi poissa olijoista *"hirveellä"* kielellä, hän oli käyttänyt runsaasti kirosanoja ja nimittänyt opiskelijoita *"jos jonkinmoisiksi ihmisiksi"*. *"Mä aattelin, ettei kukaan ihminen voi tosissaan olla tuommonen. Tuli semmonen olo, että kun se kuitenkin on täällä, että sitä ei oo potkastu pois täältä. Niin onhan siinä nyt jotain oltava."* Annukka pohti myös sitä, että hänen käsityksensä yleensä yliopiston luennoitsijoista olivat olleet kaukana siitä, mitä kyseinen kouluttaja oli. Nämä käsitykset hän sanoi muodostaneensa syksyn kokemusten perusteella.

Syksyisellä äidinkielen kurssilla Annukka kertoi häntä kiukuttaneen erityisesti sen, ettei hän ollut ymmärtänyt käsiteltäviä asioita. *"Tiedekieli, siitä ei ymmärtäny mitään. Niitä käsitteitä, mitä tuli niin, että en mä ymmärrä*

mistä täällä puhutaan. Tuntu siltä, että miks mä täällä istun kun en mä ymmärrä edes tätä aihetta." Annukka muisteli, että oli usein jäänyt miettimään, miten käsiteltävät asiat olivat liittyneet äidinkielen opiskeluun ja mitä kouluttaja oli käsiteltävillä asioilla tarkoittanut. *"Mä jäin miettimään hyvin paljon, oikeestaan se vaikutti muhun tosi paljon. Silleen pyöritti niitä asioita ja mietti, että mitä ihmettä se tuollaki tarkoitti. Miksi me tätä opiskellaan? Sitten ne relevanssit sieltä, että mistähän nyt puhutaan. Kauhee kaavio taululla ja miten tää liittyy. Tuntuu siltä nytkin, että ku sillä tulee jotain mieleen, joka saattas jotenki liittyä tähän, niin se sanoo sen heti ulos ja jatkaa taas siitä mihin jäi."* Annukka kertoi, että häntä oli myös ahdistanut ajatus, että hänen täytyisi omaksua ja opetella ulkoa vaikeat termit tenttiin kuten aina ennenkin.

Annukka muisteli myös sitä, että hänestä oli tuntunut, että kouluttaja ohjailee opiskelua ja yrittää *"syöttää"* oikeaa tapaa ajatella asioita. Hän kertoi ajatelleensa, että kouluttajan näkemykset olisi pitänyt omaksua sellaisenaan. *"Tuntu siltä, että me saahaan ylhäältä päin semmosta korkeaa ajattelua päähän ja se pitää vain niellä semmosena kun se on."* Lisäksi kouluttaja oli hänen mielestään käyttäytynyt usein ylimielisesti kumotessaan opiskelijoiden näkemyksiä. *"Ku joku opiskelija sano jotain, niin heti tuli kumoova juttu taas päälle, että ei se näin ollukkaan. Mä en sanonu niillä luennoilla, vaikka ois monta kertaa mieli tehny sanoa jotain. Mä aattelin, että en sano, sillä on kuitenkin jokin parempi juttu tulossa. Kaataa täysin mun teoriani."* Kiukkuissaan Annukka kertoi etsineensä opinto-oppaan esille ja katsoneensa siitä kurssille asetettuja tavoitteita. Nämä eivät olleet hänen mielestään toteutuneet ainakaan syksyn ensimmäisten luentojen perusteella.

8.1.1.2 "Kun alko sulattaa tätä asiaa ja ihmistä niin sitten alko mielenkiinto herää"

Annukka toivoi kevään kurssilta erilaista lähestymistapaa kuin syksyn äidinkielen jaksolla. *"Odotan ehkä jotain ihmettä, että alkava luentosarja olisikin mielenkiintoinen, nk. meidän tasolla käsitelty eikä niin ärsyttävä jne."*

Hän muisteli kuinka hän oli syksyllä ollut pois useilta luennoilta. Luennoilla, joilla hän oli ollut läsnä, hän kertoi miettineensä poikkeuksetta poislähtemistä. Demoille hän oli osallistunut, koska ne olivat olleet pakollisia. Hän sanoi aluksi istuneensa hyvin hiljaa ja välinpitämättömänä. Hän kertoi asettuneensa istumaan kauas kouluttajasta ja mielellään jopa jonkun selän taakse. Hänen mielestään monella muullakin oli ollut samanlainen asenne kuin hänellä ja sen takia oli usein muodostunut tilanteita, ettei kukaan ollut puhunut mitään. Hänestä oli tuntunut, että luennoille ja demoille mennään *"vain istuskelemaan ja laskemaan minuutteja"* sekä juttelemaan ihan turhista asioista.

Kevään luentojen alussa Annukkaa oli ärsyttänyt se, että hänen ennakkoasenteensa toteutuivat osittain luennoitsijassa. Hän kertoi olleensa etukäteen asennoitunut kiinnittämään huomiota kouluttajan tapaan käsitellä asioita. Annukka oli kevään luennoilla kirjannut pyytämäämme lomakkeeseen seuraavia tökkimistä aiheuttavia asioita: Kouluttaja oli käyttänyt luennolla *"tiedekieltä"* ja hänellä oli *"rikkonaisia ajatuksia hyppien laidasta laitaan"*. Käsittelytapa oli tuntunut Annukasta liian kaukaiselta. Asioiden ymmärtäminen ja oleellisen tiedon selvittäminen kouluttajan puheesta oli ollut vaikeaa. Hän oli miettinyt miten käsiteltävät asiat liittyivät äidinkieleen. Kouluttajan auktoriteettia korostava puhetapa oli myös ärsyttänyt Annukkaa. Kouluttaja oli ollut ylimielinen ja hänellä oli ollut kärjistynyt ote asioihin. Lisäksi kouluttaja oli takertunut *"yksittäisiin sanoihin ja ilmauksiin, käyttänyt pistelyhenteitä"* ja hänen huumorinsa oli tuntunut kuivalta. Annukasta asioita oli käsitelty pitkästyttävästi, ne olivat olleet *"monimutkaista lätinää"*. Kevään ensimmäinen luento oli Annukasta kuitenkin täysin erilainen ja inhimillisempi kuin kouluttajan aikaisemmat luennot. Hän kuvasi sitä myös mielenkiintoisemmaksi kuin kevään toista luentoa.

Heti kevään ensimmäisten kertojen jälkeen Annukka kertoi alkaneensa suhtautua eri tavalla kyseisen kouluttajan kurssiin. Hän oli jutellut kursseista kavereidensa kanssa. Hänen mielestään tilanne oli *"ikään kuin tasaantunut"*. Osa opiskelijoista oli edelleen ollut täysin kouluttajaa vastaan, mutta useissa kavereissa oli tapahtunut *"eräänlaista pehmeämistä"*. Annukka myönsi, että ystävien mielipiteillä ja asennoitumisella on voinut olla osuutta oman

suhtautumisen muuttumiseen. Hän kertoi kuitenkin, että oli ennen kaikkea alkanut ymmärtää paremmin käsiteltävää asiaa ja kouluttajaa. Samalla hän oli kiinnostunut enemmän käsiteltävistä opetussisällöistä. *"Sitte ku alko itte ottaa osaa siihen, niin sitä alko miettimään paljo enemmän, että mitähän mä voisin sanoa ja loppujen lopuksi ei enää edes ajatellu sitä mitä sanoo. Se vaan niinku tuli, ryöppys."* Annukka kuvasi, ettei hän ollut tässä tilanteessa enää paljon ajatellut omaa oloaan. Se oli ollut vapautuneempi ja hänestä oli tuntunut vain hyvin levolliselta. *"Mä huomasin, mä jopa istuinkin rauhallisemmin. Ei ollut kädet puuskassa ja jalat yhessä. Sitt ehkä hakeutu niinkö lähemmäs."*

Annukka kertoi, että hän oli vähitellen alkanut ymmärtää kouluttajan käyttämää kieltä. Hän sanoi, ettei enää kiinnittänyt huomiota yksittäisiin sanoihin vaan hän kertoi enemmän ajattelleensa käsiteltävää asiaa kokonaisuutena. *"En tiedä oonko mä loppujen lopuksi koskaan ymmärtäny kaikkee mitä se on puhunu, mutta ainaki se, että ei antanut niitten termien haitata. Tuli niinku helpottunu olo, että munhan tarvii vaan niinkö ymmärtää se, että tässä on jotain takana, mitä se yrittää meille selittää."* Annukka sanoi oivaltaneensa, ettei kouluttaja ollut häntä vastaan, vaan että kouluttajalla ja hänellä oli ollut vain erilainen näkemys samasta asiasta. *"Osas niinku ajatella, että se on hänen ajatus ja mä voin muodostaa siitä oman tai käsittää sen eri tavalla. Tajus niinkö sen, että ei sillä oo mitään väliä liittyykö se just tähän, että ei sitä mitenkään kumota vaan sä voit sanoa sen."* Annukka kertoi ymmärtäneensä, ettei kouluttajan tarkoitus ollut antaa opiskelijoille valmiita ajatuksia, vaan saada opiskelijat itse pohtimaan asioita. Hän selitti, että häntä oli syksyllä pelottanut, että hän itse muuttuisi, koska käsiteltävät asiat eivät olleet liittyneet hänen ajatusmaailmaansa. *"Ei sitä silloin ymmärtänyt kun kaikki muut luennoitsijat oli vetäny sitä, että kirjoita kalvolta ja kirjoita tenttiin nämä samat vastaukset mitä minä olen esittänyt luennolla. Tuntu just siltä, että meitä nyt ohjaillaan jonnekin radikaaliin suuntaan. Se oli niin äärilaitaa, niin kaukana omasta maailmasta, että ei niinku voinu ajatella, että musta yhtäkkiä tulee tuommonen."*

Annukan mielestä kevään demoilla käsiteltiin luennoilla esitetty teoria konkreettisemmin. Demojen keskustelut olivat olleet henkilökohtaisempia, lähempänä käytäntöä ja omia kokemuksia. Ne olivat tuntuneet mukavilta ja

luennon vaikea teoria oli demoilla esimerkkien kautta avautunut Annukalle. Hän kertoi alkaneensa ajatella asioita ja tutkiskella itseänsä ja sitä miten ihminen toimii. Demoilla oli esimerkiksi käsitelty raastupa -teoriaa, joka oli tuntunut Annukasta todella todenperäiseltä esimerkiltä: *"Okl:n opiskelijat kokoontuu Pähviöön ja alkaa syytteleen jotakuta, että mennään raastupaan. Jotakuta, joka ei ole paikalla. Syytetään, että joku on tehnyt näin. Sitä alko miettimään, että näinhän se tosiaan käy. Jos joku ottaa pannuun niin sitä kokoonnutaan. Se oli just se ajattelu, itsensä tuntemus."* Annukka muisteli, että kouluttaja oli keväällä edelleen kertonut samantyyppisiä esimerkkejä kuin syksyllä, mutta hän oli suhtautunut niihin eri tavalla. Hänen mielestään kouluttaja oli kärjistänyt esimerkkejään saadakseen opiskelijat ajattelemaan asioita. *"Sitähän se yritti, että me lähdetään mukaan siihen. Se meni sikäli väärin. Moni otti sen niin, että mä en mee sinne ollenkaan. Siinä kävi ihan päinvastainen reaktio, niinku lannistu ennemmin kuin heräs."* Hän myönsi, että kouluttajan esimerkit naisista särähtivät edelleen, mutta hän pystyi suhtautumaan asiaan jo huumorilla. Annukka mielestä kouluttaja oli kertonut korkealentoisia esimerkkejä myös tukeakseen opiskelijoiden ajatuksia tai johdatellakseen opetusta seuraavaan asiaan.

Kevään kurssista oli Annukalle jäänyt hyvin mieleen viimeinen demo, jota hän kuvasi tarkasti. Hän oli itse mennyt demolle hieman myöhässä, jolloin paikalla oli ollut vain yksi opiskelija. Annukan mielestä monessa opiskelijassa oli herännyt *"tietty kapinamieli"* ja välinpitämätön asenne demoille saapumisessa. Siitä syystä kouluttaja oli ollut hermostunut ja todennut, että demot on järjestetty opiskelijoiden parhaaksi ja hänen täytyy varmaan kirjata nimet ylös, koska läsnä on niin vähän ihmisiä. Puoli yhdeksään mennessä oli paikalle tullut loput demoille osallistuneista. Ryhmä oli ollut pieni. Ryhmän kaikki jäsenet olivat osallistuneet keskusteluun aktiivisesti. Annukan mielestä se oli ollut ainot demo, jolla käsiteltävät asiat oli saatu koottua taululle niin, että hän ymmärsi miten ne liittyivät äidinkieleen. *"Siinä pysty sitten keskustelemaan paljo vapaammin sen ryhmän kesken. Viimeisellä demolla pääsin mukaan. Niinku että ahaa, itse asiassa tää on antanut paljon enemmän kuin mitä mä luulin. Mä luulen, että se oli jonkinlainen oppimistulos."* Annukka oli myös miettinyt, että aikaisemmin hänelle oli tullut sellainen vaikutelma, ettei kouluttaja ollut

valmistautunut demoille. Sinne oli tultu vaan puhumaan erilaisista asioista. Viimeisellä demolla kouluttaja oli kertonut, että hän suunnittelee etukäteen hyvin tuntinsa ja tietää tarkkaan miten ne myöhemmin demoilla tulevat menemään. *"Kun mä pääsin siitä hirveestä kammosta, että mää yleensäkin menin sinne, ei sen jälkeen oikeestaan enää ollu semmonen olo, etteikö kurssia olis valmisteltu. Tuli paremminkin semmonen olo, että tää ihminen on niin ammattitaitoinen, että se pystyy vetämään tän kurssin, meni se suuntaan mihin hyvänsä."*

Haastatteluissa kysyimme Annukalta miten hän kuvailisi kouluttajaa ihmiselle, joka ei ole koskaan tavannut kouluttajaa. Annukka kertoi, ettei olisi ainakaan syksyn jälkeen suositellut kouluttajaa vaan pikemminkin kehottanut välttämään. Keväällä hän olisi varoittanut ja kehottanut vierasta kiinnittämään huomiota siihen mitä kouluttajalle aikoo sanoa: *"Se on semmonen pirullinen ukko, joka tarttuu jokaiseen sun sanaas mitä sää sanot. Vaikka vaikuttaa siltä, ettei se kuuntele sua yhtään, niin itseasiassa se lukee sun ajatuksias. Koskaan ei tiedä mihin sen silmät kattoo, se yllättää niiku ajattelemasta jotain ihan muuta. Sitt sillä on hirveän hyvä muisti ainakin opiskelijoitten suhteen. Kyllä se ainakin tulee kahvilassa kopauttamaan olkapäälle ja sanomaan terve."* Annukka sanoi, ettei hänellä ole aikaisemmin ollut opettajana näin voimakasta persoonaa. Hän kertoi kouluttajan olevan niitä harvoja opettajia, jotka tulevat opiskelijoiden kanssa istumaan samaan pöytään. Annukka epäili, ettei kuitenkaan itse menisi kahviossa kouluttajan pöytään istumaan, vaikka pitääkin yhteisiä kahviokeskusteluja *"leppoisina juttutuokioina". "Silloin aikaisemmin ois voinu tuntea ittensä aika kiusaantuneeksi. Miettiä, että minkä takia se tulee tohon nyt mua kiusaamaan. Nyt tuntuu oikeestaan ihan kivalta silleen ku kukaan muu opettaja ei tuu varmasti sanoo mitään. Siinä vähän odottaa, että mitäs tänään. Tietää kuitenkin, että se on semmonen lepposa juttutuokio, ettei tarvi pokkuroija mihinkään."*

Annukka muisteli, että oli osallistunut keväällä kaikille luennoille ja käynyt myös demoilla. Hän kertoi kurssin muistuttaneen paljon syksyistä kurssia varsinkin keskustelunomaisuudessaan. Hän sanoi, ettei hänelle ollut jäänyt kursseista yhtenäistä kuvaa. Hänen mielestään kouluttajan tavoitteena oli saada opiskelijat heräämään ja ajattelemaan asioita: *"Me*

ollaan totuttu siihen, että jos me opiskellaan äidinkieltä me just viilataan niitä pilkkuja eestaas ja harjoitellaan kieliopin tyhmiä juttuja, mitkä voi ittekin lukee. Että kääntää se ihan toistepäin koko juttu. Se kyllä onnistu hyvin siinä tavoitteessaan. Sikäli sai paljon irti vaikkei mitään muistakkaan. Just se, että voi tutkiskella omia juttuja, omaa itteensä, ajatella vähän kaikkea. Nimenomaan ajatella eikä silleen pyyhkäistä nuppiin ja tentin jälkeen pois."

Äidinkielen ainedidaktiikan kurssin jälkeen Annukka kertoi suhtautuneensa erääseen toiseen kouluttajaan hyvin samalla tavoin kuin tutkimukseemme liittyvään kouluttajaan. Hän kuvasi kuinka uusi kouluttaja oli aiheuttanut hänessä samanlaisia tuntemuksia kuin aikaisemmin äidinkielen kursseilla. *"Silloin tuli tosiaan olo, että tää ihminen haluaa olla pinnalla ja syöttää sitä omaa ajatusmaailmaa meille niinku ilman mitään. Kyllä meitä on ainakin aivopesty."* Annukka kertoi kuinka kyseinen kouluttaja oli pelotellut opiskelijoita siitä, että tenttikysymykset tulevat vaikeutumaan asteittain ja lopulta opiskelija joutuu väittelemään itse kouluttajan kanssa. Tentti tuntui Annukasta jälkikäteen naurettavalta. Siinä oli kysytty vain opiskelijoiden omia mielipiteitä eikä tenttikirjaa olisi tarvinnut koskaan lukea. *"Mutt ett, en halua enää jatkossa olla missään tekemisissä tämän uuden kouluttajan kanssa. Sitä mietti pitkäänkin tätä kouluttajaa kotona. Voi jestas, että taas mulla on tämmönen fiilis. Oli oikeestaan ihan sama asetelma mennä sinne, että kuulet taas, että ei sinne kannata mennä. Tuli semmonen olo, että totta kai mä meen. Mutt sieltä tuli niinku sen vakuuttunempana ulos."*

8.1.1.3 "Oikeastaan jäi ihan kiva mieli"

Annukka kirjoitti alkukesästä kouluttajan kurssien merkitsevän hänelle lähinnä suoritusmerkintää ja opintoviikkoja opintorekisterissä. Kurssit olivat olleet eräitä muiden kurssien joukossa. Toisaalta hän kertoi niiden olevan jotain erikoisempaa muihin kursseihin verrattuna. *"Ajattelua kirjatietojen sijaan."* Hän piti kurssia melko helppona, mutta mietti myös, että olisi joutunut kovemmalle jos olisi suhtautunut kursseihin alussa samalla tavoin kuin kevään kurssin lopussa: *"vastaanottavaisesti, prosessoivasti, hyväksy-*

västi ja mielenkiinnolla". Kurssin sisällön hän kertoi osin unohtaneensa, mutta jotain oli kuitenkin jäänyt mieleen: "*Tämä on se 'kelkankääntämis-prosessi', jonka läpikävin koko kurssin aikana. Oikeastaan jäi ihan kiva mieli. Eihän sitä kaikkea loppujen lopuksi tarvinnutkaan ymmärtää. Kaikkiin kysymyksiin ei ole vastauksia - ainoita oikeita kirjatotuuksia - vaan saa myös sanoa, että 'en tiedä'.*" Annukka kertoi, että hänen mielipiteensä ovat muokkautuneet ajan kanssa. *"Jälkeenpäin tilanteeseen suhtautuu aivan kuin ulkopuolisen silmillä nähden; osaa katsoa asioita usealta suunnalta ja eritellä ajatuksiaan."* Myös haastatteluilla ja haastattelun ulkopuolisilla keskusteluilla on hänen mukaansa ollut merkitystä siihen, että hänen ajatuksensa ovat muuttuneet. *"Eräät juttutuokiot ovat auttaneet ja vaikuttaneet mietteisiini. Olen saanut pohtia asioita vielä kerran jonkun kanssa, ulkona haastattelutilanteesta. Pieni vaikutus suhtautumiseeni on myös opintojeni edistymisellä, mm. eteen tullut kirjallisuus ja tietty aiheen kypsyttely."*

Annukka kertoi, että kokemuksista merkittävin oli ollut juuri ajatusten muuttuminen kielteisistä myönteisiksi sekä kurssia että haastattelujakin kohtaan. *"Haastattelut ovat olleet vähän paikallaan junnaavia ensimmäisen kerran jälkeen. Lopuilla kerroilla tuli vaan semmonen olo, että yritetään saada omista puheista pussiin. Haastattelut ovat olleet sikäli kuluttavia, että koko asia jää pyörimään pitkäksi aikaa päähän. Enää tuskin laittaisin kysely-lomakkeeseen puhelinnumeroani. Hyvä puoli haastatteluissa on kuitenkin ollut se, että nekin ovat osaltaan vauhdittaneet ajattelua ja omien tuntemusten käsittelemistä."*

Omia tuntemuksiaan hän sanoi olevan vaikea eritellä, mutta kuvasi niitä seuraavasti: *"Ehkä tietyntyyppinen ajattelun vapautuminen, rauhoittuminen sekä uusiin ihmisiin ja asioihin mielenkiinnon herääminen, aktiivisuus jne. kuvaavat parhaiten tuntemuksiani. Toisaalta hassua, että yhdestä kurssista on noussut näin suuri haloo... Olen oppinut tarkkailemaan itseäni paremmin ja erottelemaan tuntemuksiani eri tilanteissa tämän projektin myötä. Mieliala on vaihdellut innokkuudesta täydelliseen kypsymiseen koko asiaa kohtaan, mutta hyvin on selvitty."*

8.1.1.4 Tutkijoiden tulkintaa

Opiskelija kritisoi opettajankoulutuslaitosta koulumaisuudesta ja opiskelijoiden holhoamisesta. Etukäteen hän oli arvellut, että yliopistossa menestyminen vaatisi ponnisteluja, mutta sallisi aikaisempaa enemmän yksilön vapautta. Merkityssuhteen konstruoituminen yliopistosta ja opettajankoulutuslaitoksesta on ymmärrettävä toisaalta koulutushistorian ja toisaalta ammatinvalinnan epäröinnin kautta. Tulevaisuuden näkeminen avoimena mahdollisuutena on leimaava ominaisuus opiskelijan horisonttibaasiksessa ja opettajuuden horisontissa.

Merkitykset, joita ystävät olivat intentioineet kouluttajaan, motivoivat opiskelijan menemään luennolle hakemaan jäsennystä avoimeen horisonttiinsa opettajuussuhteestaan. Horisontin komponentteina olivat aikaisemmista kokemuksista muodostuneet merkitykset opettajuudesta ja lisäksi ystävien tekemät merkitykset kouluttajasta. Tätä ymmärtämisyhteyttä vasten hän havainnoi ja tarkkaili kurssin kouluttajaa.

Kouluttajan toiminta oli yhtäaikaisesti opiskelijan horisonttia vieraannuttavaa ja vahvistavaa. Tämän opiskelija koki ristiriitaisena kokemuksena koulutustilanteessa. Horisonttinaan suhde opettajuuteen hän havainnoi kouluttajaa. Kouluttajan käyttäytymistä havainnoimalla opiskelija tulkitsi kouluttajan ennalta-arvaamattomaksi. Se, mitä opiskelija kohtasi oli yllättävää, koska tilanteen ymmärtämiseksi ei vielä ollut olemassa aktualisoitumisvalmiita horisontteja. Toisinsanoen häneltä puuttui merkityksenmuodostuksessa adekvaatti horisontti, jolla olisi voinut havainnoida todelllisuutta. Koetun maailman kokonaisvirittyneisyys oli tässä situaation muutoksen vaiheessa sellainen, että se suosi tunnepitoisen horisontin aktualisoitumista. Näin situationaalisessa siirtymässä aktualisoitunut vahva tunnehorisontti alkoi sävyttämään havainnointia ja merkityssuhteiden muodostumista.

Koulutustilanteen situaatiossa eräänä vahvana horisonttina oli tarve ymmärtää. Tämä horisontti tekee mielekkääksi opiskelijan kokeman ahdistuksen siitä, ettei hän ymmärtänyt tärkeänä pitämäänsä situaation faktisuutta eli käsiteltäviä asioita ja kouluttajan ymmärtämistä. Ymmärtämättömyyden hän koki pettymisen tunteena, joka ilmeni hänelle

epätyypillisenä koulutustilanteessa käyttäytymisenä, kuten pidättäytymisenä mielipiteiden ilmaisusta sekä luennoilta poisjäämisenä. Koettu maailma ilmeni negatiivissävyisinä tunnemerkityssuhteina: pelokkuutena, lamaannuksena ja epävarmuutena. Hän koki nämä tunnemerkityssuhteet koetussa maailmassaan häiritsevänä.

Tunnehorisontin aktualisoitumisen yhtenä merkityksellisenä komponenttina on havainto kouluttajan epätasa-arvoisuudesta opiskelijoita kohtaan. Opiskelija koki kouluttajan uhkana eksistenssilleen, sillä hän tulkitsi kouluttajan yrittävän muuttaa häntä sekä muita opiskelijoita manipuloimalla. Se, että opiskelija torjui havaitsemaansa manipulointia, on tajunnan jäsentymistä sille mielekkäällä tavalla. Se ilmeni aikaisempien merkityssuhteiden puolustamisena ja uusien merkitysten torjumisena.

Kevään kurssin alkaessa opiskelijan ymmärtämisyhteytenä olivat kouluttajaan liittyvät merkityssuhteet, joihin liittyi vahvoja ennakkoasenteita. Opiskelija tiedosti näiden merkityssuhteiden estävän ymmärtämistä. Juuri se, että hän tiedosti kouluttajaan intentioituneiden merkityssuhteiden epäsuotuisuuden, teki mahdolliseksi niiden toisasteisen intentioimisen ja merkityssuhteiden muutoksen käynnistymisen.

Tajunnan henkinen taso ja primaaristen tunnemerkitysten tiedostaminen tekevät mahdolliseksi kokemusten toisasteisen intentioimisen. Opiskelija asetti kokemuksensa toisasteisen intentioimisen kohteeksi ja alkoi vähitellen ymmärtää kouluttajan pyrkimyksiä. Merkityksen muututtua kouluttaja ei enää uhannut eksistenssiä, sillä hän ymmärsi, ettei kouluttajan tarkoitus ollut manipuloida. Hän tulkitsi kouluttajan tietoisesti jättävän käsiteltävät asiat avoimiksi ilman ratkaisuja, jotta opiskelijat alkaisivat pohtimaan ja miettimään asioita. Subjektiivisen maailmankuvan muotoutumisessa intersubjektiivisella merkityssuhteiden objektivoinnilla, koulutustilanteessa ja sen ulkopuolella, on oma tärkeä osansa.

Opiskelija koki esiymmärtämisen ja varsinaisen ymmärtämisen lukkiutumisen avautumisen vapauttavana ja tyydyttävänä. Hän ymmärsi kouluttajan horisontteja, mikä mahdollisti kouluttajan havainnoimisen uudesta ymmärtämisyhteydestä. Tarve ymmärtää intentioitui kiinnostuksena kurssin sisältöön ja kouluttajan ajatuksiin.

Merkitysten muuttumisen aikana opiskelija ymmärsi kouluttajan syyttämisen epämieluisista kokemuksistaan turhaksi ja ajatteli olevansa itse vastuussa tekemistään merkityksistä ja psyykkisistä valinnoista. Opiskelijan horisontti laajentui prosessin aikana. Tämän perusteella on helppo ymmärtää se, että kurssin lopussa opiskelija koki koulutustilanteen merkittäväksi kokemukseksi. Tuloksena oli, tässä vaiheessa, kouluttajaan ja opettajuuteen intentioitunut mieluisaksi koettu merkitystihentymä, joka sisälsi ainakin mielet kouluttajan tasa-arvoisesta suhtautumisesta ihmisiin, ammattitaitoisuuden, uskottavuuden ja sen, että oman vajavaisuuden myöntäminen on sallittua. Opiskelija koki mieluisaksi hahmottuvan horisonttinsa. Se sisälsi merkityksiä kouluttajan opetustyylistä ja omasta suhteestaan opettajuuteen.

Merkitysten muutoksen alkuunpanija oli omien tunteiden ja ennakkokäsitysten tiedostaminen. Opiskelijan situationaalista säätöpiiriä ohjasi horisontti, jolle oli ominaista pohdiskelu ja asioiden prosessointi. Opiskelija toisasteisesti intentioi kokemuksiaan ja tuntemuksiaan haastatteluissa, koulutustilanteissa, ystävien kanssa, kirjallisuuden avulla sekä itsenäisesti pohtien. Omien käsitysten muuttaminen ja kritisointi ei ollut helppoa. Opiskelijan välinpitämättömyys muuttui aktiiviseksi omien tuntemusten ja todellisuuden havainnoimiseksi. Kokemukset ja havainnot painottuivat kouluttajan tarkkailemisesta omien tuntemusten ja merkitysten tiedostavaan analysointiin. Ystävien mielipiteillä oli opiskelijan näkemyksiä sävyttävä ja vahvistava vaikutus.

Prosessin edetessä opiskelija otti itse vastuun oppimisestaan. Hän koki koulutustilanteen olevan merkityksellinen kasvussaan. Kasvutapahtuma oli kokemusten ja elämysten suunnassa hyvin vaihteleva. Muutosprosessi kuluttavuudessaankin jätti opiskelijalle hyvän olon. Hän koki oppineensa kurssien aikana tuntemaan itseään ja ajatuksiaan paremmin.

8.1.2 Eva

Eva on päässyt opiskelemaan Jyväskylän opettajankoulutuslaitokseen heti lukion suoritettuaan. Ajatus opiskella luokanopettajaksi ei ollut Evalle ainoa ammatillinen vaihtoehto, sillä vielä ylioppilaskirjoitusten aikaan hän suunnitteli ryhtyvänsä äidinkielen opettajaksi. Lyhyet jaksot opettajan sijaisena ala-asteella kuitenkin auttoivat häntä päätöksenteossa. Eva arveli, että myönteiset kokemukset kouluajoista olivat vaikuttaneet hänen haluunsa opiskella opettajaksi. Koululaitoksessa Eva kertoi näkevänsä puutteita, joita voisi kehittää. *"Mä halusin tulla ja itse kehittää tätä ja tuntuu, että mulla on annettavaa opettajana, siis tulevana opettajana. Mä olin kiinnostunu myös siitä, kuinka voisin kehittää lasten minäkäsitystä."*

Eva kertoi olleensa kouluaikana musiikkiluokalla ja viihtyneensä siellä vapaan ilmapiirin ansiosta hyvin. Hän lisäsi olleensa menestyvä oppilas ja päässeensä helpolla. *"Ja sitten kun mulla on hirveen hyvät kokemukset siitä, että oon saanu sitä tehä, mitä oon halunnu."* Eva kertoi laulamisen olleen hänelle lapsesta asti rakas harrastus. Hän sanoi haaveilevansa sen opiskelusta myöhemmin. *"Laulaminen on se, mitä mää haluaisin tehdä. Kyllä mää varmasti tulevaisuudessa, sitten kun täältä valmistun, yritän pyrkiä sinne. Sitten kun tunnen olevani siihen valmis. Nyt ei ihan vielä kantti riitä. Voidaan sanoa, että toiseksi paras vaihtoehto tämä okl on."*

Äidinkielen opiskelu on aina ollut Evalle mieleistä: *"Mää oon rakastanu, siis rakastanu äidinkieltä. Ja mää oon rakastanu kaikkee just sellasta, mitä kouluttaja haukkuu. Mää on pitänyt kaikesta, siis ihan lauseenjäsennyksestä ja ihan kaikesta nippelitiedostakin."* Kielioppi oli ala-asteella tuntunut Evasta vaikealta, mutta yläasteella ja lukiossa helpolta. Äidinkielen opettajista hänellä on ollut hyviä kokemuksia. Eva sanoi pitäneensä äidinkielestä jo ala-asteella. *"Yläasteen opettaja oli tosi vahva tyyppi. Sellanen, että meidän luokalla oli kauheesti sen kanssa ongelmia. Me oltiin villi luokka. Mutta kyllä mä silti tykkäsin siitä opettajasta, vaikkei moni tykänny. Lukiossakin meillä oli taas semmonen opettaja, josta ei kyllä tykätty, mutta kyllä mää siitäkin tykkäsin, koska mä tykkäsin äidinkielestä."*

Persoonallisuuttaan Eva kuvaili seuraavasti: *"Mää oon hirvittävän puhelias, yleensä iloinen ja ajattelen asiat kauheen syvällisesti. Pohdin päivän*

tapahtumat. Oon hirveän kriittinen itselleni ja aattelen, että nyt mää käyttäytyin tosi tyhmästi. Kaikkia asioita murehdin etukäteen ja jälkikäteen, analysoin ja ajattelen jokaikistä asiaa. Kaveritkin sanoo, että liikaakin aatteleen ja kyllä aattelenkin." Eva kertoi, että liiallinen itsensä pohdiskelu on stressannut häntä. Jatkossa hän yrittää päästä siitä eroon.

Mielipiteensä Eva sanoi kertovansa asiasta kuin asiasta hyvin suoraan, ja on huomannut monien ihmisten ärsyyntyvän tästä. *"Se mua ärsyttää täällä okl:ssa, koska ei voi ärhennellä, koska heti loukkaa. Mää oon tottunut siihen kotipuolessa kavereitten kaa, että sanotaan ja tapellaan ja sitten taas on kaikki hyvin. Kaikki ovat täällä niin ihania toisilleen ja kukaan ei puhu toisistaan pahaa, täällä on vaan itsekritiikkiä."* Eva kertoi, ettei halua tarkoituksellisesti loukata ketään, mutta näyttää hyvälle ystävälleen, jos jokin asia ärsyttää. Hänen mielestä on täysin luonnollista, että ihmiset ovat asioista eri mieltä ja toivoo, että hänelle oltaisiin rehellisiä. *"Mua ärsyttää sellaiset ihmiset, jos huomaan, että ajattelee negatiivista, mutta tulee kierosti esiin, eikä sano suoraan. Mää sanon suoraan. Varsinkin aluksi kaikille piti olla niin hyvä. Mua ärsyttää tekopyhyys ja että kaikki on hyvin ja kaikki ihmiset ovat ihania, koska kaikki ihmiset ei ole minun mielestä ihania."* Eva ei ole omasta mielestään pitkävihainen. Riidan ja sovinnonteon jälkeen hän sanoi jäävänsä usein kuitenkin miettimään oliko toiminut tilanteessa oikein. Hän kertoi pohtivansa ja analysoivansa tilanteita, sekä miettivänsä tekojensa motiiveja ja seurauksia.

Eva kertoi, että tietää ärsyttävänsä monia ihmisiä pelkästään jo sen vuoksi, että on näkyvä persoona. *"Ja tietenkin on niitä, jotka ei kestä kun mä puhun ja hoitelen kaikkia asioita, täälläkin mää oon kaikissa jutuissa mukana."* Hän on havainnut vastaavanlaista suhtautumista myös aikaisemmin. *"Kun mä olin lukiossa ja oon paljon laulanu ja kaikki ties, niin siellä tuli ihan suoraan semmosia kommentteja, että taas se tulee, hyi pois täältä."*

Eva luonnehti itseään romanttiseksi ja tunteelliseksi. Hän kertoi kokevansa voimakkaasti tunteita, jotka tilaisuudesta riippuen purkautuvat välillä harkiten, mutta useimmiten spontaanisti. Okl:een tultuaan hänen avoimuutensa oli aluksi synnyttänyt hämmennystä muissa opiskelijoissa: *"Olen älyttömän avoin. Täällä kun tutustu, niin ne oli kauhuissaan. Pojat luuli aluksi, että mä olin ihastunut, kun mä vaan ihan toverillisesti koskettelen."*

Eva sanoi, että hän joissakin tilanteissa miettii paljon mitä muut hänestä ajattelevat. Hän kertoi keskustelleensa kavereidensa ja äitinsä kanssa siitä, että hän ei hyväksy virheitä itsessään vaan tavoittelee koko ajan täydellisyyttä. "*Kotona voin aina henkisesti hyvin ja kavereiden kanssa. Siellä ne tuntee niin monen vuoden takaa, niin ei tarvi sillä lailla pingottaa. En mää täälläkään yhtään pingota, oon ihan oma itseni, mutta kuitenkin oon epävarmempi. Pitää aina miettiä hyväksyykö ne mut just sellasena kun mää on. Kaikki luulee, että oon kauheen itsevarma, koska mää näytän itsevarmalta, mutta en oo. Joissakin tilanteissa oon hyvinkin epävarma.*"

Eva kertoi olevansa "*perfektionisti*" ja hyvin kriittinen itselleen. *"Yritän just, kun tiedän missä mä ärsytän ihmisiä ja tiedän miten voisin erilailla käyttäytyä, muuttaa käyttäytymistäni."* Hän sanoi itseään harmittavan turha puheliaisuus, joka ilmenee *"joukon viihdyttäjä"* -roolina. *"Monesti en anna suunvuoroa ollenkaan ja heti mun omaa juttua vaan. En niinku kuuntele toisia ollenkaan."* Hän haluaisi olla parempi kuuntelija ja vähemmän itsekeskeinen. Hän kertoi myös, että haluaisi karsia tapaansa takertua pikkuseikkoihin. Eva kertoi tekevänsä usein johtopäätöksiä, jotka sittemmin ovatkin osoittautuneet vääriksi. Hän lisäsi kuitenkin pystyvänsä myöntämään virheensä suhteellisen helposti.

Opiskelu yliopistossa on aiheuttanut Evalle pienoisen pettymyksen. Hän kertoi, että jotkin tähänastisista kursseista olivat olleet *"kummallisia"* ja niistä olikin noussut paljon kritiikkiä opiskelijoiden keskuudessa. *"Tähän asti on päässy kauheen helpolla ja ei oo paljon tarvinnu töitä tehä. Monesti tuntuu, että ihan lässytystä varsinkin kasvatustieteet, vanhan kertausta tosi paljon ja koko ajan samaa toistoo. Ja paljon semmosta, jääkö tästä mitään, onko mitään järkee. Luennot on ollu hirveen huonoja. Lukiossa joutu tekemään paljon enempi töitä."* Eva arvioi, että koulutuksessa on ollut toki antoisiakin kursseja. Hyvinä kursseina hän mainitsee liikunnan ja puheviestinnän jaksot.

8.1.2.1 "Kouluttajasta tuli pieni shokki"

Kevään haastatteluissa Eva muisteli syksyn ensimmäistä luentoa, jolloin hän oli järkyttynyt kouluttajan tavasta aloittaa kielellinen tietoisuus -kurssi. *"Mää*

muistan sen ihan ensimmäisen luennon alussa, ku se tuli sinne. Niin ensimmäisenä, että mitä tekin täällä teette, että eihän täällä tarvis olla ketään. Luennot ei ole pakollisia, että kyllä mä taian olla hyvä luennoitsija, että taputukset itselleni. Ja sitten se taputti itselleen." Eva kertoi kuinka häntä oli ärsyttänyt se, että kouluttaja oli yrittänyt peittää omaa epävarmuuttaan kohdatessaan opiskelijat ensimmäistä kertaa. Evasta oli tuntunut, että kouluttaja ei ollut käyttäytynyt luonnollisesti. *"Siinä on varmaan suurin syy, kun mää en siitä pitäny. Mulla oli semmone olo, että se ei oo ihan oma itsensä, että se vetää roolia."*

Kouluttaja oli luennon alussa Evan mielestä ollut hyökkäävä ja alentanut opiskelijoita. *"Sehän aloitti, että mää nyt käytän omaa kieltäni ja jos ei miellytä niin ei sitä tarvitte kuunnella. Se sano, että mua inhottaa, että te luulette kaikki olevanne jotain ja te vaan istutte täällä ja yritätte päteä, ei teistä ole mihinkään. Ja sitten huonoja esimerkkejä, että minkälaisia me ollaan oltu pääsykoetilanteessa. Kuinka me ollaan oltu säälittäviä. Siinä oli vähän järkyttyny olotila. Se oli hirvee muutenkin."* Eva kertoi, ettei hän ollut ymmärtänyt mitä kouluttaja oli luennolla yrittänyt selittää. Luennoitsija oli kertonut *"ihme tarinoita"*, jotka eivät olleet tuntuneet liittyvän mitenkään opetettavaan asiaan. Hän kuvaili kevään haastatteluissa, että *"äidinkielen kouluttajasta tuli pieni shokki"*. Kouluttajan tapa esittää asioita oli tuntunut *"täysin vieraalta ja alentavalta"*.

Eva kertoi, että hänen opiskeluryhmällään oli ollut kouluttajan kanssa syksyllä *"erityisiä komplikaatioita"*. Hän muisteli, kuinka ryhmä oli käyttäytynyt kapinoivasti kouluttajaa kohtaan ja kyseenalaistanut sekä vastustanut kouluttajaa henkilönä. *"Me nyt mentiin istuun missä sattu olemaan paikka vapaana. Siitäki se alko, että te tietyt istutte nyt takana, niin te haluatte hallita. Te, jotka istutte tässä, te ette halua hallita. Sitten seuraavalla demolla yks meijän ryhmäläinen meni istumaan sinne opettajan korokkeelle. Kouluttaja oli selvästi kyllä vaivaantunut. Se ärsyyntyi monesti meidän käytöksestä. Monet meidän ryhmäläisistä sano sille vastaan. Niinkö sitä silleen henkilönä vastaan tai jotenkin."* Eva kertoi kuinka hän oli itsekin vastustanut kouluttajan mielipiteitä. Hän myönsi, että jälkeenpäin ajateltuaan oli usein ollut kouluttajan kanssa samaa mieltä käsiteltävän asian pääsisällöstä, mutta oli kouluttajan esitystavan vuoksi vastustanut sitä. *"Määkin olin siis täysin kaikkea sen*

ajatuksia vastaan, mitä se sano. Itseasiassa kyllä mä jäin demojen jälkeen ajattelemaan. Kyllä mä myönsin, että se on useesti totta puhunu ja järkeviä ajatuksia, mutt se esittää ne sillä lailla, että tunnilla vaan koko ajan olin sitä vastaan. Hyväksyn siis sen pääasian. Tietenkin on niitä sivuhuomautuksia, joita en hyväksy."

Eräällä syksyn demolla Eva kertoi "*tapelleensa*" kouluttajan kanssa erilaisista lukemaan opettamisen menetelmistä. *"Mä oon ottanu kouluttajan kanssa täysin vastaan silloin syksyllä. Mä sanoin suoraa sille kaikkea asioita ja sitten se sano mulle suoraan kaikkea asioita."* Eva kertoi kouluttajan esittäneen hyökkääviä mielipiteitä koululaitoksesta ja äidinkielen opetuksesta. "*Se sano, että kaikki on huonosti, noin ei saa opettaa, ei näin saa opettaa. Kaikissa opetetaan huonosti ja kaikki koululaitoksessa on ihan mätää."* Kouluttaja oli esittänyt, että kaikki lukemaan opettamisen menetelmät ovat huonoja. *"Mä sanoin, että jos sulla ois jotain omaa mielipidettä tähän, mikä sun mielestä olis hyvä sitten. Ja se alko sitten hirveesti, että yliopistossa ei teidän tarvi tietää mitä mieltä mää oon. Mää intin hyvin kauan, mä halusin tietää, että oliko sillä ittellä tähän mitään parempaa ehotusta."* Evan mielestä kouluttaja oli tulkinnut tämän inttämistilanteen pyrkimykseksi saada suora käyttäytymismalli lukemaan opettamiseen. Sitä Eva ei ollut tarkoittanut. Kiivaan väittelyn lopuksi kouluttaja oli sanonut: *"Riittääkö sulle vastaukseksi se, että mulla ei oo mitään parempaa juttua."* Eva kertoi olleensa tähän vastaukseen hyvin tyytyväinen. *"Mulla oli semmonen olo, että mun täytyy saada siltä vastaus. Mua ärsytti siinä just se, että ihminen haukkuu jotaki, mutta kuitenkaan ei tunnu olevan mitään parempaa vaihtoehtoa. Tietenkin sen pitää jättää meille avoimeksi, että me ajattelemme sitä, mutta silti. Mua rasitti se, että musta tuntu ettei se ittekkään tiiä vastausta siihen. Olin ylen tyytyväinen ku sillä ei ollu vastausta."*

Kyseisellä demolla Eva kertoi istuneensa kädet puuskassa ja katsoneensa kouluttajaa *"äkäisen näköisenä"*. Kouluttaja oli puhunut siitä, miksi opiskelijat eivät viestitä mielipiteitään kirjallisesti. Sen jälkeen kouluttaja oli kysynyt Evalta miksi esimerkiksi hän ei anna kouluttajalle kirjallista palautetta. *"Sitt se sano mulle suoraan, että sä siinä. Ku mä nään, että koko ajan ajattelet, että tuo mies se puhuu täyttä paskaa. Mikset sä anna mulle jotain kirjallista palautetta. Mä oli vaan, että huh, huh! Sitten mä yritin kyllä istua vähän ryhdissä."* Eva kertoi,

että hänellä oli ollut hieman yllätetty olo. Hän oli ollut kuitenkin tyytyväinen siitä, että kouluttaja oli huomannut hänen asennoitumisensa demolla. Eva kertoi kuinka oli aikonut lähettää kouluttajalle kirjallista palautetta, mutta oli pitänyt ajatusta myöhemmin turhana kapinointina. Palautteeseen hän olisi kirjoittanut omia mielipiteitään demoilla käsiteltävistä asioista ja kouluttajan esittämistavasta. *"Mun piti vaan, että mä en oo samaa mieltä sen kanssa joistain asioista. Ja sen tyylistä, että onko se välttämättä aiheellista olla silleen kärkevä ja meitä alentava siinä. Mun piti siihen loppuun pistää kaikkea litania kirosanoja peräkkäin ja sitten, että nyt tää varmaan tyydyttää sua, kun on paljon kirosanoja. Sehän sano, että tiedostamattaan antaa parempia numeroita jos haukkuu vanhempia ja käyttää vähän kirosanoja."* Eva kertoi käyttävänsä itsekin puheessaan kirosanoja, muttei ollut tottunut siihen, että kouluttaja käyttää niitä opetuksessaan näin runsaasti.

Eva muisteli, että häntä oli syksyllä ärsyttänyt kun kouluttaja oli kertonut *"epäoleellisia ja rivoja juttuja"* ja vielä päätteeksi nauranut omille jutuilleen. *"Tuntu, ettei niissä oo mitään järkee. Ei rivot jutut sinänsä. Kertomuksia jostain kurssijuhlista ja tällaisista. Se, että sillä ittellä oli niin hauskaa. Sen piti saada aina itseensä korostettua. Se mua ärsytti."* Eva kertoi, ettei ollut ymmärtänyt esimerkkien tarkoitusta. Hänestä oli tuntunut, ettei opetettavista asioista ole hänelle mitään hyötyä. *"Se ärsytti mua aivan suunnattomasti, kun en mä ymmärtänyt mitä se joillaki asioilla ajoi takaa. Sillä on semmosia epäolennaisia juttuja mukana. Syksyllä oli kai ihan ulalla. Ainut mitä jäi oli, että ajattele kriittisesti."* Syksyn kurssilla Eva muisteli käyneensä korkeintaan kahdella luennolla. Monilla demoilla hän kertoi vain istuneensa ja katsoneensa kouluttajaa halveksivasti. *"Ja sitten oli monia semmosia demoja, että mää en sanonu yhtään mitään, mää vaan istuin ja meni toisesta korvasta sisään. Ja mua rasitti niin. Mää vaan istuin."*

8.1.2.2 "Jatkuukohan sama tyyli kuin syksyllä?"

Tammikuun puolessavälissä Eva saapui äidinkielen ainedidaktiikan kurssille ristiriitaisin tuntein. *"Ennakkoasenteeni on kyllä sellainen, että saa nähdä kuinka paljon torjun hänen ehkä hyviäkin ajatuksia ja oppeja. Luultavasti olen*

taas kaikessa häntä vastaan, vaikka ihan periaatteesta." Eva itse piti torjumisensa lähtökohtana syksyn kurssia. Hän kohdisti kaiken kritiikkinsä kouluttajaan: *"Luennoitsija herättää minussa erittäin vastenmielisiä tunteita. Asia kylläkin on usein tai paremminkin joskus mielenkiintoista ja järkevää, MUTTA opetustapa ja esittämistapa on väärä. Nyt olen sikäli mielenkiinnolla tällä luennolla, jotta saisin nähdä, miten kouluttaja opettaa ja kertoo ajatuksiaan uudesta aiheesta. Jatkuuko sama tyyli kuin syksyllä? Viime syksyn kokemukset eivät olleet positiivisia. En lainkaan pidä kouluttajan tyylistä."*

Ensimmäisellä luennolla Eva kirjasi havaintojaan kouluttajan *"väärästä"* tyylistä tökkimislomakkeeseen. Kouluttaja oli ollut ylimielinen, arvostellut koululaitosta voimakkaasti, kiroillut eikä ollut vastannut opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Välillä Eva oli huomannut kouluttajan puhuvan asiaa, mutta sen myöntäminen oli ollut vaikeaa. Lisäksi hän ei aina ollut ymmärtänyt mihin käsiteltävät asiat liittyivät. *"Mitä tuo tällä kaikella hakee??? Tuntuu, että se haluaa kaikella vain painottaa omaa ylikriittistä asennettaan. Nämä äidinkielen luennot voisivat kyllä kulkea nimellä 'opi ajattelemaan kriittisesti!' tai toisaalta 'opi pitämään kouluttajasta', koska hän on niin erilainen ja ah niin kapinoiva!!!"* Luennolla Eva oli ihmetellyt miksi kouluttaja takertui pohtimaan yksittäisten käsitteiden merkityksiä. Hänen mielestä järkevämpää olisi ollut miettiä käytännön ratkaisumahdollisuuksia.

Ensimmäisen luennon jälkeen Eva kertoi jääneensä ystävien kanssa juttelemaan juuri päättyneestä luennosta. *"Se oli ensimmäisen luennon jälkeen ku me jäätiin oikeen kunnolla sinne puhumaan. Niin siinä mä olin vielä ihan täysin vastaan. Siinäki mä aloin jo vähän miettii tai muitten kommenteista aloin miettiin. Sitten ensimmäisen demon jälkeen se oli heti paljon parempi. Ja sitten mä aloin enempi tykkäämään."* Eva kertoi, että keskustelut opiskelukavereiden kanssa olivat omalta osaltaan saaneet hänet ajattelemaan asioita eri kantilta, mutta painotti sitä, että varsinkin onnistuneet demot olivat saaneet hänet muuttamaan kantaansa.

Kurssin ensimmäisen ja toisen luennon välissä oli ollut demoja, jotka Evan mielestä olivat olleet hyviä. Demoilla Eva kertoi pystyneensä keskittymään itse asiaan, koska kouluttaja oli lopettanut opiskelijoiden alentamisen. *"Just se, että se käyttäyty ihan erilailla, ei ollu niin hyökkäävä. Heti kun turhat opiskelijoiden*

haukkumiset ja itsensä ylistämiset jäivät sivuun huomasi miehen puheissa ideaa!

Toisella luennolla Evan oli ollut vaikea keskittyä käsiteltäviin asioihin. Kuitenkin luento oli ollut Evan mielestä paljon parempi kuin mikään syksyn luennoista. Hän oli edelleen ollut joistain asioista eri mieltä kuin kouluttaja. Häntä oli ärsyttanyt suunnattomasti jotkut kouluttajan mielipiteet. Hän mietti mitä kouluttaja asioilla oli tavoitellut. "*Ei töki pahemmin. Mitähän kouluttajalle on tapahtunut, kun se ei ole niin piikikäs? Tämä laantuminen tapahtui viime luennon loppupuolella.*"

8.1.2.3 "Ja sitten mä aloin oikein miettimään"

Evalla on aina ollut tapana analysoida ja pohtia ihmisten käyttäytymistä. Hän oli seurannut myös kouluttajaa eri tilanteissa ja havainnut, että hänellä oli hyvät välit monien vanhempien vuosikurssilaisten kanssa. *"Mää oon tehny vähän tutkimusta aina demoilla. Mä oon kuunnellu mitä se sanoo. Sitten mä oon yrittäny miettiä, että minkä takia se käyttäytyy miten käyttäytyy. Onko sillä ensin joku semmonen ihme ykkösvuosikurssilaisten maanpinnalle palauttaminen? Mikä sillä oli syksyllä ajatutuksena, kun sen piti niin hirveesti meitä pistää alas? Halusko se, että me ei asennoiduta joihinkin asioihin niinku me ehkä asennoidutaan?"*

Eva näki kouluttajan käyttäytymisen muuttuneen syksystä ja sanoi, että hän itsekin oli alkanut ajatella asioista eri tavalla. *"Oon huomannu kuinka sitä on joskus suhtautunu erilailla miten nyt suhtautuu."* Eva kertoi keväällä ymmärtäneensä, ettei kouluttaja hyökkäävyydellään ja rajuilla esimerkeillään halunnutkaan alentaa, vaan herättää ajatuksia opiskelijoissa ja saada heidät ajattelemaan kriittisemmin koululaitoksesta. *"Sen tajus, että se monesti pistää yliki juttuja ihan sen takia, että se haluaa saada jotain selville. Selvittää meille vähän paremmin."* Eva kertoi, että kevään kuluessa hän oppi tuntemaan kouluttajaa ja oli tottunut hänen opetustapaansa. *"Se ittekki sano, että yrittäkää nyt ymmärtää, että tää on vaan mun tapa. Mutta kyllä kouluttaja silti jokaisella demolla ja luennolla useampiakin kertoja sai sappeni kiehumaan. Taitaa olla hänen tarkoituksensakin!"* Eva painotti, että kouluttajan käytös oli syksystä

muuttunut. *"Se oli nyt luennoillakin erilainen, mutta vielä enempi se tuli esille demoilla. Se ei ollut niin hyökkäävä. Silloin tuli kauheita negatiivisia reaktioita, kun se niin kärkkäästi esitti omia mielipiteitä. Tänä keväänä oli paljon miellyttävämpi olla demoilla."*

Syksyllä käydyt keskustelut olivat tuntuneet Evasta syyllistäviltä. Hän muisteli syksyn kiivasta väittelyä ja sitä, miten hän oli istunut hiljaa ja katsonut kouluttajaa halveksivasti. Tämän jälkeen Eva arveli kouluttajan alkaneen kiinnittämään häneen enemmän huomiota. *"Kevään demoilla huomasin monesti, että jos mää sanoin jotain niin kouluttaja katto mua kauheen jännästi, omana itsenään. Tippu jollekin toiselle tasolle."* Eva kertoi alkaneensa ottaa enemmän osaa keskusteluihin. Hän sanoi, ettei vastustanut enää niin jyrkästi kouluttajaa. *"Varmaan senkin takia se alko pitämään musta, koska olin erilainen. Mää puhuin enemmän. Ja kyllä keväälläkin mulla oli eri kanta asiaan kun sillä. Kyllä me aina väiteltiin, mutta se ei kuitenkaan ollu niin negatiivisessa merkityksessä. Me ei enää syyllistetty toisiamme. Se oli sellaista normaalia väittelyä."* Eva kertoi kouluttajan ilmaisseen myös kantansa opiskelijoiden puhumattomuuteen. *"Mua ällöttää ja vituttaa, että täällä on ihmisiä, jotka on ihan hiljaa ja mua suorastaan kuvottaa ne ihmiset.Siinä tuli semmonen, että jes jes, oonpa onneksi puhunu. Minusta hän pitää, no ei... Mutta kuitenki silleen se sano. Keväällä se varmaan alko pitämään musta, koska me keskusteltiin keskenämme ja väiteltiin. Mä varmaan erotuin muista."*

Haastatteluissa Eva kertoi miten hän olisi kuvaillut kouluttajaa vieraalle ihmiselle. *"Aluksi voi tulla pieni shokki. Hän on hyvin omalaatuinen ja erikoinen ihminen. Kyllähän se käyttää aika paljo raisumpaa kieltä. Se ei esitä asioita niin jäykästi ja muodollisesti vaan silleen hirveen persoonallisesti. Se havainnollistaa tai lähestyy asioita kaukaa sillä lailla, että sitä pohditaan ja mietitään."* Eva mietti, ettei hänellä ole aikaisemmin ollut opetustyyliltään samanlaista opettajaa. Lukiossa hänellä oli ollut eräs opettaja, jonka tapa lähestyä oppilaita muistutti kouluttajaa. Lukion opettaja ei kuitenkaan ollut kertonut omista asioistaan niin paljon kuin kouluttaja.

Kevään kurssin luennolla oli tutkittu ala-asteen äidinkielen opiskelun tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Opetussuunnitelmassa esiintyvien käsitteiden pohtiminen oli tuntunut Evasta epäolennaiselta, sillä hän itse oli nähnyt ne selkeinä. *"Se takertu sanamuotoihin. Se alko penkoon käsitettä ja sanoi, että*

jos tätä ajatellaan, niin eihän tällanen ole mahdollista peruskoulussa. Siinä tuli semmonen olo, että normaali ihminen tajuaa kuitenki, mitä sillä käsitteellä haetaan. Pyrkimys opetussuunnitelmassa on kuitenkin hyvä. Se meni liialliseen pohtimiseen. Tietenkin pitää olla kriittinen." Haastattelussa Eva selitti kouluttajan nähneen asiat syvällisesti ja pohtineen käsitteiden lopullisia merkityksiä. Luennoilla oli Evan mielestä käsitelty vaikeita käsitteitä ja asioita. Vastaavasti kevään onnistuneita demoja hän halusi korostaa useaan otteeseen. Niillä hän oli ymmärtänyt asioita, jotka luennoilla olivat tuntuneet vaikeilta. Kurssin jälkeen Eva mietti, ettei hänelle ollut hahmottunut yhtenäistä kokonaisuutta asioista.

Haastatteluissa Eva toi ilmi, että äidinkielen kurssit olivat antaneet hänelle paljon ajattelemisen aihetta. Äidinkielen opettamiseen liittyvät kysymykset olivat jääneet askarruttamaan hänen mieltään. Hänelle oli jäänyt esimerkiksi epävarmuus siitä, miten äidinkieltä opetetaan. Keväällä hän kertoi pystyneensä kyseenalaistamaan mm. kielioppiin, lauseenjäsennykseen ja lukemaan opettamiseen liittyviä käsityksiään. Kouluttaja oli saanut Evan ajattelemaan, ettei äidinkieltä olekaan välttämättä hyvä opettaa niinkuin hänelle itselleen oli opetettu. *"Ei se välttämättä oo niin järkevää sillä lailla opettaa, kun meille on opetettu."* Myöhemmin Eva kertoi aikovansa selvittää mitä ja miten hän äidinkieltä opettaisi. *"On vähän sellanen olo, että eikö pitäiskään opettaa näitä. Pitää miettiä, sitten kun täältä pääsee pois, että on selvänä ittelle, miten on hyvä opettaa. Ei kyllä oo selvää, että mää meen ja opetan kätsillä. Mää perehyn siihen joskus myöhemmin."*

8.1.2.4 "Nyt oikein harmittaa, kun kurssi on jo ohi."

Eva kertoi haastattelussa, ettei hän ollut voinut osallistua kevään viimeiselle demolle. Häntä oli jäänyt harmittamaan kurssin päättyminen. Evan olisi tehnyt mieli mennä vielä puhumaan kouluttajan kanssa. *"Mun hirveesti tekis mieli mennä jutteleen sille. Ja mää oon päättäny, että mä sen vielä teenkin tässä keväällä. Tiedän, että se tietää, että tässä on mullaki tapahtunu tämmönen. Meillä on ollu vähän ihmeellistä kitkaa. Olis ihan hauska puhua sen kanssa vähän."*

Pari kuukautta kurssin päättymisen jälkeen Eva kertoi luennoista olevan jo niin pitkän ajan, ettei niistä herää enää vahvoja tuntemuksia. *"Kouluttajaan liittyvät kokemukset herättävät lähinnä mielenkiintoa osoittavia tuntemuksia. Haluaisin päästä luennoille tutkiskelemaan tuntemuksiani. Tökkiikö vielä vai ei?! Olishan se ihan kiva päästä hieman väittelemäänkin! Ärtymyksen tunteet, joita kouluttaja herätti, olivat kyllä omaa luokkaansa. Olisi kiva tietää miten reagoisin häneen nyt. Oletan, että tilanne olisi sama kuin kevään viimeisillä demoilla; välillä ärsytti kuten ennenkin, mutta välillä pääsin hänen ajatuksistaan jyvälle. Ajattelemisen aihetta kouluttaja tietenkin antoi aina. Hänellä on tietoinen tapa kyseenalaistaa asioita ja ilmiöitä."*

8.1.2.5 Tutkijoiden tulkintaa

Ennen opiskelujen aloittamista opiskelijan horisontti yliopisto-opiskelusta sisälsi odotuksia laadukkaasta opetuksesta, kouluttajien korkeasta ammattitaidosta ja mielenkiintoisista opintojaksoista. Opiskelija oli tyytyväinen pääsystään okl:een ja halusi menestyä opinnoissaan. Hän havaitsi esiymmärryksensä yliopistosta vaativana ja töitä teettävänä opiskelupaikkana osittain vääräksi heti opiskelujensa alussa. Vastoin arvelujaan hän havaitsi, että menestymisen eteen ei tarvinnut tehdä paljon töitä ja että tarjotut kurssit eivät suurelta osin olleet korkeatasoisia.

Äidinkielen kurssille hän tuli motivoituneena. Horisonttinaan hänellä oli mieluisa tunnepitoinen merkityssuhde äidinkieleen, sen opettajiin ja äidinkielen opiskeluun. Heti ensimmäiset kouluttajaan intentioituneet havainnot aktualisoivat horisonttibaasiksesta vahvan tunnepitoisen horisontin, jota vasten havainnot kurssin situaation faktisuudesta muodostuivat. Opiskelija ei voinut ymmärtää kouluttajaa, koska hänellä ei joko aktualisoitunut tai ollut adekvaattia horisonttia, jonka avulla hän olisi voinut tulkita kouluttajan alentavalta tuntuvaa toimintaa. Opiskelijan horisonttina olivat aikaisemmat käsitykset ja näkemykset äidinkielen opettamisesta. Hänestä ei tuntunut mielekkäältä kyseenalaistaa tätä itsestäänselvää horisonttia.

Opiskelijan olemassaoloa tutkimuksen viitekehyksen puitteissa leimaa ambivalenssi ymmärtämisen ja oman mieluisan merkityssuhteen

puolustamisen välillä. Todellistuminen syksyn kurssilla oli ahdistavaa kouluttajan alentamisen torjumista. Opiskelijan kokemus on helppo ymmärtää tarkasteltaessa sitä tilanteessa aktualisoitunutta horisonttia vasten. Opiskelija myönsi kouluttajan olevan usein oikeassa, mutta kouluttajan opetustyyli pakotti hänet puolustuskannalle. Epävarmuus ja merkityssuhteiden epäintentionaalisuus kiusasivat henkisesti. Hänellä oli voimakas tarve saada mielellisyyttä tajuntansa epäselvyyteen.

Koulutustilanteessa kouluttajaan intentioitunut mieli alkoi muuttua. Opiskelija alkoi tulkitsemaan situaatiota ja kouluttajaa aikaisempaa monipuolisemmasta ja laajemmasta horisontista käsin. Horisonttibaasiksen muuttumisen mahdollisti opiskelijan havainnot ja tulkinnat kouluttajan opiskelijoihin kohdistuvan käytöksen muuttumisesta tasa-arvoisemmaksi. Kokemus väittelytilanteesta, jossa kouluttaja myönsi tietojensa puutteellisuuden osoittautui merkityssuhteen konstruoitumisen kannalta merkittäväksi komponentiksi. Kokemusten toisasteinen intentioiminen ja ystävien objektivoitujen kokemusten kuunteleminen olivat myös osatekijöinä siihen, että horisontti laajeni ja monipuolistui. Ne tarjosivat opiskelijan horisonttibaasikseen uudenlaista jäsennystä. Opiskelija osallistui koulutustilanteeseen avoimemmalla horisontilla, jolloin situationaalisen säätöpiirin itseohjaukselliset muutokset tulivat mahdollisiksi.

Kun merkityssisällöt tajunnallisuudessa muuttuivat, koki opiskelija situaationsa uudella tavalla. Opiskelija osallistui vapautuneesti väittelyihin. Hän ei kokenut vastustavansa kouluttajaa henkilönä, vaan väitteli kouluttajan kanssa erilaisista näkemyseroista. Kommunikointi tuntui tasa-arvoiselta ja hän koki sen hyväksymisen tunteena. Myös merkityssuhde äidinkieleen ja opettamiseen muuttui merkittävästi kurssien aikana. Kurssin päättyminen harmitti opiskelijaa, koska hän oli motivoitunut saamaan jäsennystä avoimeen mieleensä äidinkielestä. Hän ei esimerkiksi enää tiennyt miten äidinkieltä opettaisi. Hän koki opintojakson lopussa myös ymmärtävänsä kouluttajaa paremmin kuin alussa. Hänelle jäi halu selvittää itselle ja kouluttajalle muuttuneita merkityksiä, jotka opiskelija liitti heidän väliseen oppilas-opettaja suhteeseensa.

8.1.3 Outi

"Kyllä mää jo ala-asteella päätin, että musta tulee ope. Ja vielä Jyväskylään, niin se oli kyllä lottovoitto. Puoli tuntia itkin kun kuulin, että pääsin tänne. Peilistä kävin kattomassa, ei voi olla totta, sää meet nyt sinne. Mää oon niin pienestä pitäen halunnut, mun velikin opiskelee täällä. Kun mää oon aina Jyväskylässä käynyt, niin oon ajatellu, että tänne kun pääsis. Täällä kun käveli ja pöllötakkeja tuli vastaan, ajattelin, että tuollanen mulle joskus." Outi kertoi ihmisten kannustaneen häntä ja sanoneen, että *"Outihan on jo syntynyt opettajaksi"*. Tämän hän kertoi lämmittäneen hänen sydäntään. Hän kertoi vielä ensimmäisen opiskeluvuoden keväälläkin olevansa onnellinen, että oli päässyt opiskelemaan Jyväskylän opettajankoulutuslaitokseen.

Opiskelemaan tultuaan Outi kiinnostui monipuolisista liikunnan harrastusmahdollisuuksista. *"Mää oon alkanu urheilemaan enemmän. Mun mielestä on niin ihanaa, kun joka illalle löytyy varmasti jotain. En voi olla menemättä, kun on kaikkee. Vaikka olenkin illalla aivan puhki ja seuraavana päivänä tentti."* Pianonsoiton Outi kertoi olevan lähellä sydäntään. Hän sanoi opiskelleensa aikaisemmin musiikkiopistossa. Omasta mielestään hän ei ole kovin hyvä soittamaan, sillä on laiska harjoittelemaan. Viulua soittavan pikkusiskonsa kanssa Outi kertoi joskus esiintyvänsä. *"Me soitetaan yhessä ja ollaan keikkailtu ja kaverit soittaa, toinen soittaa viulua ja toinen huilua. En mää hyvä siinä oo, mutta kyllä mä tykkään siitä. Laiska."*

Outi luonnehti itseään hyväksi kuuntelijaksi ja luonteeltaan tasaiseksi ihmiseksi. Hän sanoi saaneensa ystäviltäänkin samansuuntaista palautetta. Hänen asuintoverinsa esimerkiksi ei muista Outin koskaan olleen huonolla tuulella. *"Kyllä mää yritän suhtautua tähän elämään positiivisesti kaikin puolin. Mää yritän suhtautua silleen, että voi kun ihana ihminen ja tossa on tommonen ihana piirre. Sellasta vois kuitenkin itseen lisää, että kaikkien kanssa ei välttämättä tartte tulla niin hyvin toimeen. Ehkä mää liikaa vaadin itseltäni, kaikkien pitää tykätä musta."* Outi kuvaili, että jos hän kotona asuessaan oli suuttunut jollekin perheenjäsenistä, hän oli mennyt vähäksi aikaa omaan huoneeseensa *"möllöttämään"*, jonka jälkeen hän oli varovaisesti alkanut lähestyä ja yrittänyt sopia asian. *"Kyllä mää aika helposti pystyn antamaan anteeks tommosista pienemmistä asioista."* Hän mietti, ettei koskaan ollut

"huutanut", mutta muisteli kerran hermostuneensa eräälle ystävälleen. Silloin hän oli jo pitkän aikaa kestäneen mykkäkoulun vuoksi alkanut selvittämään tilannetta. *"Semmonen mykkäkoulu on inhottavaa, pitää puhua ne asiansa."*

Outin parhaat ystävät kotipaikkakunnalta ovat sitä mieltä, että Outi on itsenäistynyt kotoa lähdön jälkeen. *"Sit musta on kuulemma tullut itsenäinen. Mun parhaimmat kaverit, toinen on Korpilahdella ja toinen Turussa, niin kumpikin käy joka viikonloppu kotona. Ne ihailee mua siinä piirteessä, että mä pystyn olla täälläkin kaksi kolme viikkoo peräkkäin."* Outi sanoi itsekin huomanneensa opiskelujen muuttaneen häntä itsenäisemmäksi mm. raha-asioissa. Hän kertoi, että kotona on aina mukava mennä käymään, mutta olo siellä ei ole enää sama kuin ennen. *"Pari ekaa kertaa, kun syksyllä meni kotiin ja kun tuli takasin, niin oli silleen, että voi kun ois voinu jäädä sinne."* Hän kertoi jäävänsä viikonlopuiksi mielellään Jyväskylään, jotta saisi opiskeltua paremmin.

Opiskelun Outi kertoi vastaavan hyvin hänen odotuksiaan. "*Kyllä oon tykänny, just kun oon niin kauan halunnut ja päässyt, niin ei aattele silleen, että hyi, hyi, hyi. Kaikkee ihanaa; telinevoimistelua ja käsitöitä. Kaikki oli syksyllä niin ihanaa, kaiken maailman uintitunteja. Mää on kymmenen vuotta halunnut tänne ja nyt pääsin heti."* Hän sanoi tähänastisista opinnoista erityisesti nauttineensa liikunnan uintijaksosta sekä puheviestinnän kurssista, koska oli saanut niillä hyviä didaktisia ohjeita. Näillä kursseilla Outi sanoi oppineensa myös uusia taitoja. Kurssit olivat olleet hyvin valmisteltuja ja selkeitä, mutta kuitenkin tiukkoja. Vastaavasti matematiikan opinnot olivat olleet Outin mielestä turhauttavia. *"Me neljä tuntia rakenneltiin palikoista, se oli mukavaa, mutta silloin alko miettimään. Kyllähän siinä oppi tuntemaan kaikkia välineitä. Olisin kaivannut lisää jotain sellasia didaktisia neuvoja."*

Erikoistumisopinnoikseen Outi pohti valitsevansa musiikin, alkuopetuksen tai ilmaisukasvatuksen. Hän kertoi tienneensä jo viisi vuotta ennen koulutukseen pääsyä, mihin haluaisi erikoistua. Äidinkieltä hän ei valitsisi erikoistumisaineeksi kouluttajan vuoksi. "*Jos oisin äidinkieltä valitsemassa ja tietäisin, että tämä kouluttaja alkaa opettamaan sitä, niin en varmaan valitsisi. Se on ihan varmaa. Niin, tuo äidinkielen kouluttaja vähän, no ei se nyt latistanut tunnelmaa...*"

8.1.3.1 "Se oli hauskaa vielä, mutta sitten yhtäkkiä..."

Outi muisteli haastatteluissa sekä kesällä lähettämässä kirjeessään ensimmäisen opiskeluvuotensa syksyä ja kertoi, että oli hyväksynyt kritisoimatta kaiken, mitä kouluttajat olivat opettaneet. *"Alkusyksystä aattelin, että mä oon vielä niin tyhmä ja pieni, että enhän mää voi ymmärtää. Ehkä tää yliopisto-opiskelu on tällasta, että yks puhuu siellä edessä ja muut piirtelee ja kirjoittelee."* Hän kertoi ajatelleensa samoin myös syksyn kielellinen tietoisuus -kurssin alussa. "*Olin niin kaiken vastaanottavainen, että en alkanut kritisoida syksyllä vielä kouluttajaa. Taidanpa olla muutenkin kiltti tyttö!"*

Ennen syksyn kielellinen tietoisuus -kurssin alkua oli Outi kuullut kouluttajasta ylemmän vuosikurssin opiskelijoilta. *"Ne sano, että se on ovela persoona ja että ei kaikki välttämättä aina tykkää siitä."* Outi teki ensimmäiset havaintonsa kouluttajasta kurssin aloitusluennolla: *"Mä olin kuullut, että se on pieni mies. Se käveli sinne luokan eteen, vähän silleen niinku nauratti. Sitten mä katoin, että onpa hieno villapaita, varmaan vaimo oli kutonut. Sillä oli ihan hienoja paitoja kyllä, tuntu vaan siltä, ettei välttämättä arvosta tommosta. Mä ite hirveesti tykkään käsitöistä."*

Outi kuvaili tunnelmiaan luennoilta ja ensimmäisen demon alkua seuraavasti: *"No, se oli sellasta joutavanpäiväistä löpinää tai se oli hauskaa vielä, että haha, tää on mukavaa. Silloin mä kuuntelin tarkkaan, mitä se puhu ja mitenkä muut oli. En mä piirrelly mitään, ei se tuntunut pahalta. Mutta sitten yhtäkkiä vaan. Oli sellasia pitkiä hiljasuuksia ja ettei tapahtunut mitään."*

8.1.3.2 "Mulle tuli ainakin kauhee semmonen viha ja inho sitä kohtaan"

Haastatteluissa Outi halusi heti aluksi kertoa syksyn ensimmäisestä demosta. *"Mä en ollu ikinä käyny siinä rakennuksessa. No, kouluttajan olin nähnyt luennolla. Sit se pamahti sinne luokkaan. Siinä olin vähän, että höh."* Hän kertoi opiskelijoiden istuneen paripöydissä kouluttajan kävellessä edestakaisin niiden muodostamaa keskikäytävää pitkin. Hän itse oli istunut opetustilan takana. Kouluttaja oli pyytänyt jokaisen opiskelijan kertomaan itsestään. Eräs opiskelija oli kertonut kokemuksistaan Venäjälläolosta. *"Yhtäkkiä kouluttaja otti sen*

hiuksista kiinni ja retuutti ja jatkoi matkaa. Kaikki vähän, että mikähän tuo oli." Outi kuvasi kuinka kouluttaja oli kysynyt opiskelijalta: *"Kun sää oot kerran Venäjällä ollut, niin ymmärsitkö sää mitä tämä tarkoitti?"* Hetken päästä kouluttaja oli sanonut, että näin voidaan tehdä kouluissa Venäjällä, jos oppilas ei käyttäydy soveliaasti. Kysyessämme Outilta useaan kertaan sitä, että liittyikö tukistaminen hänen mielestään opiskelijan Venäjällä oloon, hän ei osannut sanoa, mutta pohti kouluttajan olettavan, että opiskelija on *"kestävämpi"*, koska oli ollut Venäjällä. *"Eikä mitään muuta perustelua tommoselle. Retuuttaa toisia niin, että päänahka on kaksi päivää arkana. Mää en oo voinu antaa sille anteeksi sitä. Mulle tuli ainakin kauhee semmonen viha ja inho sitä kohtaan. Kyllä me oltiin kaikki vähän silleen niinku, ensimmäisenä kaikki varmaan, että hyi, kun on paha ihminen. Varmaan jotain voihkaisuja kuulu tai jotain sellasia. Se oli tyhmää, ettei se välittänyt yhtään mitään, että se niinku sai tehä sen. Se niinku kuulu sen mielestä siihen tuntiin, vaikka eihän se ikinä ollu suunnitellu mitään, mitä tehdään."*

Outi kertoi *"tukistamisen"* aiheuttaneen hänessä voimakkaita tuntemuksia. Hän oli ollut itsekin osittain yllättynyt siitä kuinka vahvaa hänen reagointinsa oli. Outin mielestä opiskelija itse oli ottanut tukistamisen *"reippaasti"*, mutta jatkoi, että jos hänelle olisi tehty samoin, hän ei luultavasti olisi saapunut seuraaville demoille. *"Niin, se onkin jännä, kun tästä tukistusjutusta mää niin voimakkaasti reagoin, että vitsit, että mää en puhu tolle mitään, että mitä varten se noin teki? Mut ehkä se oli siitä sitten, että ikinä ei kotona oo tukistettu tai annettu piiskaa. Täällä vielä niinku aikuisii ihmisii ja tollasta, en ymmärrä. Löytyypä jännittävä piirre itsestä. Mää olin aika paljon miettinyt, että millain mää haluan omia lapsiani kasvattaa. Kyllä mää yliopiston opettajaltakin voin ottaa, mää olisin halunnut ottaa esimerkkiä, niin sitten tuleekin tommonen, että hyi kauhia, en ikinä pystys ite tekeen noin."*

8.1.3.3 "Tuli ehkä kriittisemmäksi, kun se teki semmosen tyhmän tempun"

Seuraavilla demoilla Outi kertoi istuutuneensa mahdollisimman kauas kouluttajasta. *"Mää en halunnu mennä sen viereen. En mää tiiä, se meni vaan jotenkin alitajuisesti. Mutta kyllä jotenkin pelkäs sitä, että koska se tukistaa."* Outi kertoi alkaneensa suhtautua kouluttajaan kriittisemmin hiuksiin tarttumisen jälkeen. *"Se ei ollut joutavanpäiväistä löpinää se eka demo. Tuli ehkä kriittisemmäks, kun se teki semmosen tyhmän tempun."*

Outi päätti protestina olla puhumatta, ellei kouluttaja häneltä erikseen kysyisi. *"Mää yleensä otan jutuissa semmosen roolin, että mää kuuntelen ja tarkkailen. Jos mulla jotain mielipiteitä on, niin kyllä mää sanon. Mää olin tehny semmosen sopimuksen itseni kanssa, että sen pitää kysyä multa erikseen, että minä en puhu sille. Höpisköötitte. Meitä oli muutama muukin siinä ryhmässä, vaikkei se ollut mikään sellanen yhteinen sopimus."* Eräällä demolla Outi arveli kouluttajan huomanneen hänen protestointinsa, koska kouluttaja oli käskenyt Outin istumaan luokan eteen. *"En tiedä, ehkä se halus herättää mut sitte. Että puhu tyhmä, puhu, puhu, kun et puhu mitään."*

Outi sanoi alkaneensa epäillä kouluttajan kertomien juttujen todenperäisyyttä: *"Yks meidän ryhmäläinen kerto, että kouluttaja kertoo juttuja, mitkä oli jostain kirjasta otettuja. Se on ollu sillä opettajana yläasteella tai lukiossa. Sitä asennoitu, että mistähän kirjasta tuokin juttu on taas."* Kouluttaja ei myöskään Outin mielestä ollut lainkaan hyväksynyt opiskelijoiden mielipiteitä. Hän oli mm. takertunut opiskelijoiden puheessa yksittäisiin sanoihin. *"Eihän sitä uskalla sanoa, kun se aivan lyö lyttyyn kaikki, mitä edelliset opettajat on opettanu. Pistää ne jotenki pois ja hän on se ainut ja oikea."* Tämän Outi oletti olevan myös eräs syy hänen puhumattomuuteensa.

8.1.3.4 "Oikeastaan osasin jo odottaa, mitä oli tulossa"

Outi kuvaa kevään kurssin alussa tunnelmiaan seuraavasti: *"Tuskaa, tuskaa ja vielä kerran tuskaa! No, ei nyt ihan vakavasti noin, mutta juuri nämä kouluttajan luennot ja demot eivät innosta!"* Ensimmäiseltä luennolta Outi

poistui ensimmäisen tauon aikana. Tökkimislomakkeeseen hän kirjasi arvion luennosta: *"Oikeastaan osasin jo odottaa, mitä oli tulossa".*

Outista oli jo syksyllä alkanut tuntua, ettei kouluttaja ollut suunnitellut opetusta. Kevään demoilla ja luennoilla hän kertoi havainneensa saman tyylin jatkuvan. *"Se ei ollut ikinä suunnitellut mitään mitä tehdään, se vaan tuli sinne luokkaan, pisti takkinsa naulaan ja oli siinä. No jos tänään vaikka juteltas vaikka siitä. Ekalla demolla ei vielä tullu semmosta, että eikö se oo taaskaan mitään miettiny. Muuten tunti oli suhtkoht hyvä, mutta se oli tyhmää, että se teki sen jutun."*

Kouluttajan valmistautumattomuuden Outi kertoi huomanneensa myös luennolla jaettujen monisteiden laadusta sekä kouluttajan tavasta puhua. *"Semmonen kuutio, mistä lähti eri ulottuvuuksia. Se sano meille, että hän piirteli sen siinä, pikkusen ennemmin kävi monistamassa. Pitäis pikkusen yliopiston opettajan valmistautua paremmin. Onhan se silleen rento, mutta mun mielestä, kun kerran yliopistossa ollaan, niin pitää pikkusen paperilla jotain. Ehkä odottaa sitten liikaa."* Outi sanoi, että kouluttaja *"ei ole mikään perusluennoitsija, joka tulee saliin ja pistää kalvon siihen".* Hänen mielestä ala-asteen opettajankin pitää miettiä, mitä tunneillaan tekee ja valmistella aiheita. Myös yliopiston opettajalta voi odottaa samaa. Hänen mielestään hyvä yliopisto-opetus kuitenkin riippuu myös siitä, mitä opetetaan.

8.1.3.5 "Mää oon ruvennu aina vaan tarkemmin kattelemaan ja kuuntelemaan"

Outin tunteet kouluttajaa kohtaan pysyivät samankaltaisina syksyn ensimmäiseltä demolta lähtien kevään kurssin loppuun asti. Kun pyysimme Outia kuvailemaan tunteitaan, hän sanoi, että syksyn tunne pysyi ennallaan ja vahvistui kevään aikana. Hän kuvasi tunteitaan haastattelussa sanoilla *"viha ja inho kouluttajaa kohtaan".*

Syksyn ja kevään kurssien luennot ja demot eivät Outin mielestä liittyneet äidinkieleen vaan ne olivat olleet *"joutavanpäiväistä löpinää"*. Hän kertoi olleensa poissa luennoilta niin paljon kuin mahdollista, sillä hän oli kuullut etteivät ne olleet pakollisia. *"Mää varmaan ajattelin, että mulla on parempaakin*

tekemistä." Demoilla hän oli käynyt, koska ne olivat olleet pakollisia. Outi kertoi, ettei kurssi ollut vastannut hänen odotuksiaan, sillä hän ei ollut saanut didaktisia neuvoja äidinkielen opetukseen.

Kouluttajan opetus oli Outin mielestä epäjohdonmukaista. *"Jotkut antaa rungon. Just tietää mistä puhutaan, ei tarvi miettiä, mihinkähän tääkin niinku liittyis ja mistä puhutaan ja just se, että yhdistää luennot ja demot."* Haastattelussa luennolta kuvattua videota katsoessaan Outi huomasi, ettei ollut kuunnellut opetusta. Kuitenkin hänelle olivat jääneet mieleen kouluttajan kertomat jutut ja tarinat, jotka olivat tuntuneet usein hauskoilta. Hän oli jäänyt pohtimaan, miten esimerkit liittyivät äidinkieleen. *"Piti oikeen miettiä, mitenkähän tää nyt taas liitty siihen, kun puhuttiin niitten kalareissusta. Sitä varmaan puoli tuntia mentiin kun ne lähti Norjaan kalastamaan. Vaimo ja lapset on teltassa ja kouluttaja on aamulla viiden aikaan kalassa meren rannalla. Sitten se huutaa: 'Akka, tule ottamaan kuva. Vaimo ja lapset tulkaa katsomaan!' Sitten akka tulee ulos teltasta ja lapset tulee perässä. Akka ottaa kuvan, menevät takaisin nukkumaan. Akaks vielä sanoo. Puolen tunnin päästä sama uudestaan. Sitten kolmannen kerran hän huutaa akkaansa ottamaan kuvan. Akka ei tule, vaan katsoo teltan oven suusta ja huutaa: 'En tule, enkä ota edes kuvaa!' Tätä kerrottiin niin tarkkaan. Kotonakin kerroin tätä, kyllähän se niitä nauratti. Sitten oon kertonu kaikkia juttuja, just siitä, että mistähän kirjasta tää juttu taas on."* Kouluttaja oli kertonut paljon esimerkkejä myös omasta perheestään ja lapsistaan. *"Koko ajan omasta perheestään puhuu. Lasten tekemiset on tullut tutuks. Mää oisin enemmän halunnu semmosta, että miten sitä äidinkieltä nyt pitää opettaa niille ala-asteelaisille, tuntuu ettei saanut mitään."*

Outi kuvaili kouluttajaa kylmäksi, joka nauroi omille jutuilleen. Jutut lisäksi halvensivat naisia. *"Tuntu, että miesopiskelijat on parempia, yleensäkin miehet."* Kevään kurssi *"oli vain kouluttajan taholta tullutta meidän haukkumista. Toisaalta mää annoin sen olla, olkoot mikä on. Mulla on parempaa tekemistä, mää vaikka lähen kotia tai väritän ja uudistan uudet värini, kirjeitä kirjoittelen."*

Outin mielestä kurssilla käsiteltävät asiat olivat olleet vaikeita. Hän kertoi mm. kouluttajan luennolle monistetusta vaikeaselkoisesta kaaviosta, jonka käsittelyä hän ei ollut ymmärtänyt. *"Niissä luennoilla, kun se niitä kaavioita.*

Mää en ees ymmärtänyt niistä kaavioista. Ja jos puhutaan säästämisestä, niin mun mielestä ei tarvitsis monistaa monelle kymmenelle ihmiselle tommosia ihan turhanpäiväisiä kaavioita." Outi kertoi oman asenteensa kouluttajaa kohtaan vaikuttavan hänen haluttomuuteensa tarkastella. Haastattelussa hän sanoi, että olisi kuitenkin ymmärtänyt kaavion, jos olisi halunnut ja yrittänyt. *"Jos ois ollu tentti ja ois sanottu, että tässä on tenttikysymys, niin varmasti oisin sanakirjan kanssa menny nämä kaikki ja miettiny ja oisin ollu luennoillakin vähän tarkkaavaisempana ja tehny muutakin kuin piirrelly."*

Outi piti kevään kurssia helppona verrattuna muihin siihen asti käytyihin opintoihin. *"Kävi vain istumassa neljä tuntia viikossa, muuta ei tarvinnut tehdä. Demoiltakin olisi voinut olla pois, koska nimiä ei otettu ylös, mutta ei toisaalta kuitenkaan uskaltanut, eka demon jälkeen. Opintoviikkoja tulee vaikka istuu hiljaa siellä sitten. Muuta ei tullut."* Syksyn kurssille osallistumistaan Outi muisteli ja kertoi, ettei poistunut luennoilta kesken kaiken, sillä *"sieltä oli huono lähtee pois, kun joutu luennoitsijan vierestä menemään."*

Kurssin loputtua Outi kirjoitti, ettei ollut pitänyt kouluttajasta syksyn ensimmäisten demojen jälkeen. "*Olisin toivonut jotain äidinkielen opetuksen didaktisia jekkuja ja neuvoja, miten sitä pitäisi opettaa. Mutta kouluttaja kumosi entisetkin tiedot, luulot ihan tyhjänpäiväisiksi."* Kesällä kirjeessään Outi vielä kirjoittaa, että äidinkielen kurssit eivät olleet merkinneet hänelle oikeastaan mitään. *"Tällä hetkellä en kyllä ole ehtinyt miettiä mitään opiskeluun liittyvää. Eli ei oikein sykähdyttäviä tuntemuksia. Tai, jos olisi silloin tullut, niin ehkä tulisi vieläkin."*

8.1.3.6 Tutkijoiden tulkintaa

Aloittaessaan yliopisto-opiskelut opiskelijan ymmärtämisyhteys opettajuudesta koostui persoonallisuuden piirteistä, joita hän tarkasteli eksistentiaalisina valikoitumina. Opettajuus oli kutsumus ja ammatinvalintana itsestäänselvä, sillä hän oli lapsesta asti havainnut itsessään opettajan ominaisuuksia. Läheiset ihmiset sekä se, että hänet valittiin opettajankoulutukseen vahvistivat hänen käsitystä ja itsevarmuutta opettajaksi soveltuvuudestaan.

Jos opettajuus nähdään kutsumuksena, ja kohtalonomaisena valikoitumana, on ymmärrettävää, ettei sitä ole mielekästä kyseenalaistaa. Tällaisesta horisontista käsin opiskelija näki opettajankoulutuksen yhtenä tavoitteena olevan opetustaitojen ja -menetelmien hallinnan. Opiskelija odotti esimerkillisien kouluttajien pitämiä kursseja, joilta saisi didaktisia ohjeita ja malleja työelämää varten. Opiskelu ei kuitenkaan vastannut hänen esiymmärrystään tutkimuksemme kursseilla.

Omaa persoonallisuutta oleva opettajuus horisonttinaan, opiskelija havainnoi kouluttajaa. Koulutustilanteen merkitystenmuodostumista sävyttivät kouluttajasta kuullut kuvailut sekä havainnot muiden opiskelijoiden intentioimisista. Kouluttaja toiminnallaan ravisteli hänen suhdettaan opettajuuteen. Havainnot kouluttajan käyttäytymisestä koulutustilanteessa aktualisoivat horisonttibaasiksesta ymmärtämisyhteydeksi tunnepitoisen horisontin, jota vasten hänen merkityksensä alkoivat rakentua. Opiskelija tulkitsi kouluttajan käyttäytymisen epätasa-arvoisena opiskelijoita kohtaan. Tämä ei vastannut hänen ihanteitaan opettajuudesta. Kouluttajan arvaamaton käyttäytyminen oli opiskelijan horisontille vierasta, jolloin koetun maailman kokonaistunnelma oli tunnepitoisen horisontin aktualisoitumista suosiva.

Horisonttiin, joka aktualisoitui sisältyi torjuntaa kouluttajaa kohtaan. Se todellistui puhumattomuutena, etäisyyden hakemisena ja koulutustilanteen merkitsevyyden vähättelynä. Opiskelija koki kouluttajan uhkana eksistenssilleen ja opettajuudelleen. Hän tunsi itsensä pelokkaaksi ja avuttomaksi. Hän tiedosti vihansa, joka oli intentioitunut kouluttajaan, mutta ei sitä, että hän puolusti suljettua ja lukkiutunutta horisonttiaan. Opiskelijan tajunta toimi ohjauksettoman situationaalisen siirtymän armoilla. Se ohjasi hänen merkityksenmuodostusta. Opiskelijassa aktualisoitui horisontti, joka auttoi selviämään epäintentionaalisesta ahdistuksesta ja joka teki mielekkääksi intentioida vihan, inhon ja pelon tunnemerkitykset kouluttajaan.

Opiskelija oli omaksunut aikaisemmista kokemuksistaan horisontin, jolla ajatteli menestyvänsä. Horisontti oli kuitenkin epäadekvaatti tutkimuksemme kursseilla, koska opiskelija ei tiennyt kouluttajan kurssille asettamia tavoitteita. Hän odotti kouluttajan asettavan kurssille selkeät tavoitteet ja suoriutumisvaatimukset. Kurssilla käsiteltävät asiat eivät kuitenkaan tuntuneet

merkityksellisiltä eivätkä tavoittelemisen arvoisilta. Kurssista opiskelija suoriutui tekemällä vain välttämättömän.

Opiskelija selviytyi niin, ettei hänen horisonttinsa opettajuudesta sortunut. Se vain horjui. Hän torjui kouluttajan kyseenalaistukset ja puolusti horisonttiaan, joka oli hyvin merkittävä osa hänen eksistenssiään, sillä hän koki opettajuuden kutsumuksena. Hän näki opettajuuden ihanteina ja arvoina, joita halusi tavoitella. Opettajuusihanne oli hänelle selkeä ja jäsentynyt. Se sisälsi vaatimuksia, joita jokaisen opettajan tulisi tavoitella. Opiskelija pelkäsi ihanteellisen opettajakuvansa romuttimista, koska sen muuttuminen olisi samalla särkenyt hänen senhetkisen maailmankuvansa.

8.2 Käsitteellinen yleinen

Opiskelijat havainnoivat ja ymmärtävät kouluttajaa horisonttibaasistaan vasten. Sekä horisontit ymmärtämisyhteyksinä että aikaisemmista kokemuksista muodostunut horisonttibaasis ovat dynaamisia, jatkuvasti muuntuvia. Opiskelijan horisonttibaasista vasten tekemät merkityssuhteet asettuvat osaksi historiallisesti vanhempia ymmärtämisyhteksiä, jolloin tehdyt merkitykset ovat siitä eteenpäin sävyttämässä tulevia merkityksenantotilanteita uudelleen muotoutuneissa horisonteissa. Horisontit ovat näin osa yksilön subjektiivista maailmankuvaa, joka on muodostunut merkityssuhteista ja niiden verkostoista. Situationaalinen säätöpiiri on siten aina keskeneräinen. Se on aina olemassa vain välivaiheena, toistaiseksi, ei koskaan valmiina.

Tutkittavilla on nähtävissä suhde opettajuuteen yhtenä ymmärtämisyhteytenä, jota vasten he havainnoivat situaatiosta tarjoutuvaa faktisuutta. Horisontti osoittautui vieraaksi, jolloin vahvasti tunnepitoisen horisontin aktualisoiduttua kehityksenalainen mielikarakteristiikka sai merkityksensä tämän horisontin vaikutuksessa. Kurssin kouluttaja ja sisällöt eivät vastanneet opiskelijoiden odotuksia. Vahvan tunnekokemuksen aktualisoitumiseen näytti liittyvän omien itseä koskevien arvostusten puolustamista ja uuden horisontin vastustamista.

Opiskelijan tajunnallisuudessa realisoituvan horisontin tai horisonttien ja todellisuuden kohdatessa opiskelijoiden ymmärtäminen määräytyy sen

mukaan, miten havaittu faktisuus jäsentyy. Opiskelijat tekevät ja kokevat koulutustilanteissa epämieluisia tunteita, jotka primaaristi intentioituvat kouluttajaan. Tunnemerkityksiä toisasteisesti intentioidessaan he liittävät kouluttajasta tekemät havaintonsa omien kokemuksien komponentiksi.

Epämieluisien kokemuksien mielekkyys on ymmärrettävissä tarkastelemalla opiskelijoiden muodostamia merkityksiä historiallisesti. Näin myös kouluttajan toiminta voidaan nähdä vieraana opiskelijoiden esiymmärrykselle. Kun opiskelijat havaitsevat ja tulkitsevat kouluttajan toiminnan itseään alentavaksi kokevat he ahdistavia tuntemuksia. Toisin sanoen merkitystilanteessa horisonttibaasiksesta aktualisoituu tunnepitoinen horisontti, joka lukkiutuu vallitsevaksi. Tästä ymmärtämisyhteydestä käsin opiskelijat muodostavat jatkossa merkityksiään kouluttajasta ja koulutustilanteesta.

Opiskelijat tekevät havaintoja, jotka vahvistavat vallitsevaa horisonttia. He vastustavat kaikkea sellaista faktisuutta, joka on horisontin esiymmärrykselle vierasta. He hakevat kouluttajaan etäisyyttä ja välttelevät häntä. Tiedostamattaan he suojaavat itseään, järjestävät omaa tajuntaansa koulutustilanteessa aktualisoituneelle horisontille adekvaatilla ja mielekkäällä tavalla. Tietoisesti, he valitsevat, etteivät kuuntele kouluttajan opetusta, ovat poissa luennoilta eivätkä ota osaa keskusteluihin koulutustilanteissa.

Opiskelijoilla on koulutustilanteeseen tullessa oletuksia, jotka ovat muotoutuneet ja jotka jatkossakin muotoutuvat heidän kokemustensa perusteella. Heidän odotushorisonttiin sisältyy oletuksia tyypillisestä yliopiston kouluttajasta ja -kurssista. Opiskelijat kuuntelevat myös muiden opiskelijoiden kuvailuja ja tulkintoja kouluttajasta. Nämä ovat suuntaamassa ja sävyttämässä opiskelijoiden merkityksenantoa.

Opiskelijoiden subjektiivisessa maailmankuvassa ja sen kolmessa olemistavassa, on olemassa yhteisiä rakennetekijöitä, jotka ovat kohtalonomaisesti valikoituneita. Opiskelijat eivät ole tahtotoiminnoillaan voineet vaikuttaa esimerkiksi siihen, että ovat syntyneet suomalaiseen kulttuuriin, tai että he ovat kasvaneet tiettyjen yhteiskunnallisten käytänteiden ja sosiaalisten suhteiden rakenteiden vaikutuksen alaisina. Tutkimuksen kurssien osalta he eivät ole voineet vaikuttaa siihen, kuka toimi kouluttajana. Vastaavasti heidän kehollinen, orgaaninen ymmärtäminen perustuu samoille

eksistentiaalisesti valikoituneille periaatteille ja heidän tajunnallisuudessaan on havaittavissa yhdenmukaisia toimintaperiaatteita, jotka eivät ole muutettavissa.

Tutkittavan ilmiön kannalta keskeinen vuorovaikutuksellinen sosiaalinen suhde on opiskelija - kouluttaja -suhde, jonka kautta opiskelijat jäsentävät olemassaoloaan opiskelijoina ja tulevina opettajina. Kouluttajalla on keskeinen asema heidän pohtiessaan suhdettaan opiskelun mielekkyyteen, oppimiseen, opettajuuteen sekä itseen. Opiskelijat jäsentävät suhdettaan opettajuuteen akselilla hyvä - huono ja arvioivat myös kouluttajan toimintaa samalla tavalla. He pitävät hyvänä opettajan ja kouluttajan ominaisuutena käytännön läheisyyttä sekä tasa-arvoon pohjautuvaa suhdetta opiskelijoihin. He eivät arvosta kouluttajassa 'besserwisser' -asennetta ja opiskelijoiden halveksuntaa. Opiskelijat arvioivat näin myös muitakin kouluttajiaan.

Opiskelijat pohtivat kouluttajaan liittyviä merkityksiään ystäviensä kanssa. Heidän objektivoidut merkitykset vaikuttavat opiskelijoiden merkityksenmuodostamisessa joko siten, että heidän horisonttinsa monipuolistuvat ja laajenevat muiden opiskelijoiden kokemuksien jakamisen ansiosta tai siten, että intersubjektiivisesti jaetut kokemukset vahvistavat opiskelijoiden lukkiutuneita horisontteja.

Aineistossamme esiintyi situationaalisen siirtymän kahta tapaustyyppiä. Ensinnäkin, oppimistilanteessa opiskelijoiden situaation yleissävytys suosi vahvan tunnepitoisen horisontin aktualisoitumista ja toiseksi heillä lukkiutui vallitsevaksi ajallisesti jo ohitettu esiymmärtäneisyys. Kokemuksiaan toisasteisesti intentioidessaan opiskelijat etääntyivät alkuperäisistä kokemuksistaan. Lisäksi heidän merkityskokemuksensa muuttuivat.

9 EPÄMIELUISAN TUNNEKOKEMUKSEN TARKASTELUA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sitä, miten voimakas tunne on osallisena oppimisessa, sillä uskoimme sen olevan esteenä oppimiselle. Olimme kiinnostuneita niistä opiskelijoiden kokemuksista, joissa tunnehorisontti oli jäsentämässä oppimistilannetta. Tutkimuksen aikana tutkittava ilmiö jäsentyi käsittämään epämieluista tunnekokemusta. Menetelmällisesti keskityimme tarkastelemaan niitä tunnekokemuksia, jotka opiskelija koki ristiriitaisina.

Keskeiseksi tarkastelun kohteeksi nousi ahdistavien tunnekokemusten merkityksellisyys opiskelijan koetussa maailmassa. Tutkimuksessa ilmeni, että tunnekokemuksella on keskeinen merkitys ymmärtämisessä ja sen muuttumisessa. Havaitsimme, että kun vastaanottava horisontti ja uusi tieto olivat ristiriidassa keskenään, opiskelija vastusti uutta tarjoutuvaa tietoa ja puolusti vanhoja merkityksiään. Lisäksi näihin liittyi epämieluisina koettuja tunteita. Opiskelijan toisasteisesti intentioidessa ahdistavaa kokemustaan, alkoi se vähitellen ilmetä uudella tavalla ja opiskelija tiedosti sen syntymiseen liittyviä osatekijöitä. Seuraavassa tarkastelemme ajatuksia, joita tuloksista saamamme tiedot meissä herättivät.

9.1 Ristiriitojen merkitys koetun maailman jäsentämisessä

Opiskelija havainnoi oppimistilannetta aikaisemmista kokemuksista muodostuneen odotushorisonttinsa kautta. Hän odottaa tietynlaista opetusta, tietoa tai opetuskäytäntöjä, koska erilaisten merkityssuhteiden sisäiset suhteet ovat vakiintuneet. Esimerkiksi kokemuksemme opettamisesta ovat muodostuneet pitkän, vähintään kahdentoista vuoden ajalta, jolloin siihen liittyvät käsitykset ovat voineet muodostua suljetuiksi ja kyseenalaistamattomiksi. Kun turvallisuutta luovat, vakiintuneet käsitykset ovat kyseenalaistettuina, yksilö usein puolustautuu vastustamalla, jolloin uuden oppiminen rajoittuu tai jopa estyy.

Sisäisiä ristiriitatilanteita syntyy useimmiten silloin, kun puututaan johonkin, joka on yksilölle tärkeää ja arvokasta. Turunen (1993, 15) pohtii, että arvostukset ovat usein tiedostamattomia, kasvatuksessa huomaamattomasti

omaksuttuja. Ne voivat olla sisäistyneitä, osaksi persoonallisuuden rakenteihin muodostuneita tekijöitä, jolloin niiden horjuminen herättää epävarmuutta ja ärtyneitä vastareaktioita. Koska tunteisiin liittyvät merkitykset ovat usein piileviä, ne ovat oppimistilanteissa ongelmallisia ja hämmennystä aiheuttavia. Kiinnittämällä huomio yksilön kipeisiin ja arkoihin kokemuksiin, voidaan paljastaa taustalla olevia arvoja ja normeja, jotka ovat määrittämässä esiymmärrystä ja jotka vastaavasti vaikuttavat tiedostamatta jokapäiväiseen elämään. Piilevän ja tiedostamattoman tiedon kehittäminen opetuksen ja kasvatuksen avulla on hyödyllistä ja tarpeellista. Tällöin esimerkiksi epäselvät, unohduksissa olleet tai täydentymistä tarvitsevat merkityskokemukset voivat selkiytyä ja jäsentyä.

Horisontin osoittautuessa epäpäteväksi yksilöillä esiintyy vastustusta, josta käytetään myös käsitettä muutosvastarinta (ks. mm. Ojanen 1985, Sava 1987). Muutosvastarinnalla tarkoitetaan jonkin uuden asian vastustamista ja siinä heräaviä tuskallisia tunteita. Epämieluisa kokemus johtuu siitä, että esimerkiksi uudet ideat tai näkökulmat ovat ristiriidassa vanhan kokemustaustan kanssa. Muutoksen vastustus on välttämätön ihmisen hyvinvoinnin kannalta, sillä yksilön on voitava vastustaa sellaista, mitä ei jaksa tai pysty sisäistämään (Rauhala 1974, 168).

Ihmisen perusolemukseen kuuluu toisaalta tavoitella muutosta, mutta toisaalta myös vastustaa sitä (Hämäläinen & Sava 1989, 116; Hyyppä 1983, 52). Yleensä ihminen ei halua muutosta vaan pyrkii idealisoimaan vanhaa tietoa ja vastustamaan uutta (Ojanen 1985, 164; Sava 1987, 66). Turunen (1990, 93) toteaa, että ihminen oppii välttelemään uhkatilanteita, jotka saattavat herättää kipeitä tunteita. Se, että uskaltaa tutkia uutta, merkitsee turvallisuuden tunteesta luopumista ja avoimuutta oudolle.

Kasvua ei voi kuitenkaan tapahtua ilman muutosta. Ojanen (1985, 164 - 167) pohtii, että kasvaminen ja muuttumattomuuden tarpeet ovat ihmisessä rinnakkain. Näkemys siitä, että ristiriita on pelkästään oppimista estävä tai rajoittava tekijä, on liian yksiselitteinen. Muutospyrkimys voi johtaa ihmisen linnoittautumiseen entistä vahvempiin puolustusasemiin, mutta se voi olla myös rakentava ja kehittävä. Muutokseen liittyvän pelon voittamiseen tarvitaan ihmisen sisäinen tarve uuden etsimiseen ja vanhasta toimintatavasta luopumiseen. Esimerkiksi uusissa elämäntilanteissa ihminen joutuu

tarkastelemaan toimintatapojaan ja usein myös muuttamaan niitä. Ihmisellä itsellään on avain omaan kehittymiseensä. Se edellyttää ongelman tiedostamista ja sen tarkastelua uusista näkökulmista.

9.2 Situaation analyysi ymmärryksen jäsentäjänä

Kasvatuksessa joudutaan väistämättä analysoimaan situaatiota, sillä ihminen on aina suhteessa ympäröivään maailmaan. Situaation analyysi ei tarkoita pelkästään fyysisen ympäristön analyysia, vaan sillä tarkoitetaan yksilön maailmaankietoutuneisuuden analyysia, jolla yritetään päästä tajunnan ja merkityssuhteiden tasolle. Suortti (1981b, 25 - 27) toteaa, että se miten hyvin kasvattaja situaation ymmärtämisessä onnistuu, on vaikuttamassa hänen edellytyksiinsä auttaa kasvussa. Hänen mielestään tunnekokemuksia ei tarvitse eikä ole mahdollista siirtää didaktisen ymmärtämisen ulkopuolelle, koska ne kuvaavat yksilön ymmärrystä maailmasta.

Eräänä keinona situaation analyysissa näemme dialogin, joka puolestaan edellyttää toisasteista intentioimista. Toisasteinen intentioiminen on keskeinen osatekijä ymmärtämisen muuttumisessa. Kasvu tältä kannalta ymmärrettynä on merkityssuhteiden täydentymistä ja muuttumista, jossa uudet asiat liittyvät ja saavat merkityksensä aikaisempien tietojen ja kokemusten muodostamissa horisonteissa.

Dialogia ei pidä ymmärtää pelkkänä keskusteluna. Dialogin tavoitteena on saada esille sellaisia toisen ihmisen keskeisiä elämismaailman merkityskokonaisuuksia, joihin hänen kokemuksensa asettuvat, kun hän jotakin kokee. Pelkkien yksittäisten asioiden painoarvo on vähäinen, sillä merkityksensä ne saavat vasta kokemisen kokonaisuudessa. Dialogin lähtökohtana ei voi olla toisen täydellinen ymmärtäminen, vaan sen tarkoituksena on rakentaa kahden ihmisen välille sellainen maailma, jossa ymmärrämme toisiamme. Sen jälkeen ei ole sinun tai minun suhteita maailmaan vaan yhteinen ymmärrys, joka on suhteessa maailmaan. (Varto 1994, 105 - 109.)

9.3 Ammatti-identiteetin jäsentyminen opettajankoulutuksen aikana

Ammatillisen kehittymisen kannalta on oleellista tiedostaa se, miten käsitykset opettamisesta ovat syntyneet. Viljanen (1988, 30) pohtii, että opettajanuralle aikovilla on usein tietty ihannekuva opettajan ammatista, mutta lisäksi heillä on ainakin kahdentoista vuoden ajalta omakohtaisia havaintoja ja kokemuksia opettajan työstä. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että monilla opettajaksi haluavilla uranvalinnan päätös on syntynyt jo varsin varhaisessa vaiheessa ja se on vahvasti motivoitu. Käykö sitten niin, että opettajaihanne, joka on saatu esimerkiksi omalta opettajalta, panee omassa työssä toistamaan samoja menetelmiä uudesta kasvatustiedosta huolimatta?

Nähtäessä opettajuus ihanteena opiskelija saattaa yrittää tavoitella ominaisuuksia, joita hän on aina halunnut itselleen. Koulutuksen aikana opettajalle asetetut ihanteet yleensä tarkentuvat, mutta merkitykset itsestä kuitenkin muuttuvat hitaasti. Jos opiskelija tavoittelee ihanteita ja kieltää ja peittelee itsessään sopimattomina pitämiään ominaisuuksia, hänen ammatillinen identiteettinsä vääristyy, koska ristiriita todellisen minän ja ihanneminän välillä kasvaa. Mitä enemmän koulutus vahvistaa tietynlaista hyvän opettajan mallia, sitä suurempi vaara on, että tulevien opettajien on vaikea hyväksyä itseään tavallisina, myös tuntevina, haavoittuvina ja epävarmoina ihmisinä.

Calderhead (1988, 51 - 64) on tutkinut opiskelijoiden uskomuksien, mielikuvien ja aikaisempien koulukokemuksien merkitystä oppimisessa opettajankoulutuksen aikana. Hänen mukaansa opiskelijoilla saattaa opintojen alussa esiintyä käsitys, että opettajaksi synnytään ja että opettajan pätevyys on persoonallisuuskysymys. Jos opiskelija näkee opettajuuden synnynnäisenä, saattavat hänen käsityksensä johtaa tieteellisen tiedon merkityksen vähättelyyn. Hän saattaa myös yksipuolisesti keskittyä opetusmenetelmien ja -käytänteiden omaksumiseen, jolloin oman subjektiivisen kasvatusteorian pohtiminen jää käytännön ongelmien taakse. Samalla unohtuu se tosiasia, että opettaminen on työtä ja taitoa, jota voidaan oppia ja kehittää. Silkelä (1996, 125 - 127) toteaa, että koulutuksessa tapahtuvilla merkittävillä oppimiskokemuksilla on vaikutusta ammatti-identiteetin ja tieteellisen ajattelun kehittymiseen. Hän on havainnut, että opettajaksi opiskelevien oma

kasvatusteoria muuttuu uusien kokemusten myötä (vrt. Aittola & Aittola 1984, Aittola 1992, Kuittinen & Rautopuro & Väisänen 1997, Patrikainen 1997, Silkelä & Väisänen 1997). Lisäksi hän painottaa oppimiskokemuksien reflektoinnin keskeisyyttä, koska se voi johtaa henkisen kasvun mahdollisuuksien avautumiseen.

Oppimiseen liittyy usein vastoinkäymisiä, yrityksiä ja erehdyksiä, jotka olisi helpompi sivuuttaa kuin pysähtyä niitä miettimään. Kuitenkin epämieluisien tunnekokemuksien ja ahdistuksen pohtiminen antaa mahdollisuuden aidompaan itsensä tuntemiseen, horisonttien kyseenalaistamiseen ja sen kautta muuttumiseen. Tietoinen ja kriittinen omien oppimiseen ja opettamiseen liittyvien käsitysten toisasteinen intentioiminen edistää myös subjektiivisen kasvatusteorian rakentumista. Tämä edellyttää jatkuvaa oman situaation analyysia.

Opettajankoulutuksen tärkeä tehtävä on kannustaa opiskelijaa omien kokemustensa systemaattiseen pohdiskeluun. Kun opettajaksi opiskeleva tekee jo koulutuksen aikana niitä asioita, joita hän joutuu opettajana tekemään, herää hän kysymään mitä, miksi, miten ja ketä varten hän tekee (Postman & Weingartner 1970, 109). Koulutuksen on tarjottava yksilöä tukevaa ohjausta. Siinä olennaista on varsinkin epävarmuutta aiheuttavien tunteiden käsitteleminen rakentavalla tavalla. Ohjaajan rooli on auttaa opiskelijaa tarkastelemaan omia näkökulmiaan kriittisesti niin, ettei se vaikuta tuhoavasti vaan, että opiskelija uskaltautuu uudenlaisen näkemiseen. Jotta ohjaus ja keskinäinen dialogi onnistuisi, on sekä opiskelijan että ohjaajan käsitettävä itsensä tasa-arvoisiksi oppijoiksi.

Koulutuksen lähtökohtana on oltava opiskelijan merkityssuhteiden kokonaisuus, mutta kouluttajan toimintaa tarkasteltaessa lähtökohtana on hänen oma merkitysmaailmansa, joka viimekädessä ohjaa hänen toimintaansa sekä opiskelijoiden arviointia (Kukkonen 1994, 208). Tämän takia kouluttajan ja myös tulevan opettajan on tärkeää selvittää itselleen millaiseen ihmiskäsitykseen hän on toiminnassaan sitoutunut. Ellei valinta ole tietoinen, toimintaa saattaa ohjata aikaisemmat ihanteet, rajoittuneet horisontit tai muut yksipuoliset näkemykset. Patrikainen (1997, 254 - 264) on todennut, että opettajan työssä tarvitaan oman kokemuksen, arvomaailman ja opetus- ja oppimisteoreettisen viitekehyksen jäsentämistä ja pohtimista. Hän näkee

opettajuuden laaja-alaisesti, jonka keskeisinä käsitteinä ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys.

Lapintie (1988, 76) painottaa omien lähtökohtien ja ennakko-oletusten järjestelmällistä pohdintaa, koska kasvatustiede kaksoisolemuksensa (varsinainen tiede ja soveltava tiede) takia on altis erilaisille ideologisille vaikutteille. Ideologisten vaikutteiden vaara on suuri varsinkin silloin kun ryhdytään selvittämään käytännön ongelmia, joita kasvatuksen alalla kohdataan. Tämä ongelma koskee kaikkea kasvatustoimintaa: varsinaista käytännön kasvatusta, sen tutkimista ja kaiken tällaisen toiminnan ohjaamista. (Lapintie 1988, 76.)

9.4 Tutkimusprosessi hermeneuttisena kokemuksena

Yliopisto-opiskelun aloittaminen on tutustumista uuteen opiskelukulttuuriin (kts. Aittola & Aittola 1984). Meidän kohdallamme uusien opiskelutapojen oppiminen tuntui usein ristiriitaiselta, koska vastakkain oli useita vaihtoehtoisia toimintatapoja, joiden välillä jouduimme tekemään valintoja. Useimmat kokemamme ristiriidat koskivat vapautta ja vastuuta, jotka liittyivät opiskeluun ja vapaa-ajan käyttöön. Ylijoki (1994, 47) mainitseekin, että akateeminen vapaus koetaan kyllä yleisesti mieluisana, mutta siihen liittyy kuitenkin kääntöpuolena vastuun kantamisen vaikeus, joka tuo mukanaan vastuun opintojen etenemisestä.

Alkuaikojen kokemukset yliopisto-opiskelusta olivat ristiriitaisia. Koulutusohjelman koulumaisuus, opintojen pinnallisuus ja pirstaleisuus aiheuttivat pettymyksiä. Opetus tuntui liiaksi aikaisemmin opitun kertaukselta sekä lyhytjänteiseltä. Asioita ei pysähdytty pohdiskelemaan eikä niiden kypsymiselle annettu aikaa. Tämä jätti liian vähän tilaa omien mielenkiinnon kohteiden kehittämiselle ja toteuttamiselle, jolloin opiskelumotivaatio muodostui toisinaan ulkokohtaiseksi ja opiskelu suorituspainotteiseksi. Aittola (1992, 39 - 42) pitää vaarana, että jäykkä opintojen organisointi ja opiskeltavien asioiden omakohtaisuuden puute saattaa muodostua esteeksi tieteellisen ja eettisen ajattelutavan kehittymiselle. Opintojen alkuvaiheessa arvostimme liikaa yksittäisten tietojen osuutta. Lisäksi uskoimme, että tieto on siirrettävissä ja omaksuttavissa sellaisenaan, jolloin oman ajattelun merkitys oli vähäistä.

Tutkimuksen alussa jouduimme pohtimaan mitä ja miten ihminen on. Perehtyminen holistiseen ihmiskäsitykseen pakotti meidät tarkistamaan käsityksiämme sekä kyseenalaistamaan sen, miten suhtaudumme itseemme, muihin ihmisiin ja todellisuuteen. Tämä on selkeyttänyt ymmärrystämme siitä, miten ihminen on maailmassa. Holistista ihmiskäsitystä ei pidä ymmärtää valmiina kaavana, jota voidaan soveltaa suoraan tutkimiseen vaan se on avoimuutta suhteessa muuttuvaan todellisuuteen. Tämän vuoksi se edellyttää jatkuvaa filosofoivaa dialogia ihmiskäsityksen empiirisen toiminnan tuloksena saatavan ihmiskuvan välillä (vrt. Aaltola 1989, 226). Täten filosofisen analyysin tulos voidaan nähdä heuristisena viitekehyksenä ihmistutkimukselle, mutta myös kasvatustyölle.

Dialogin merkitys opettajan ammatti-identiteetin kehitykselle ei vähene opiskelusta työelämään siirryttäessä. Työyhteisön merkitys on olennainen tekijä siinä, millaiseksi dialogi kollegojen välillä muodostuu. Ongelmallista on, jos kollegat pitävät omia sanomisiaan ehdottomina totuuksina ja linnoittautuvat niiden taakse (vrt. Karjalainen 1990). Tällöin ilmapiiri henkii sen kaltaisia viestejä kuin: "Minä olen oikeassa ja sinä olet väärässä." Tällaisessa työyhteisössä käy helposti niin, että yksittäinen opettaja piilottaa mahdolliset ongelmansa yksityisyytensä taakse, jolloin työyhteisö muuttuu entistä sulkeutuneemmaksi. Dialogia tukevan työyhteisön keskustelukulttuuri on päinvastoin pohtivaa, se hyväksyy erilaisia ratkaisuja ja on avoin arvioinnille.

Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimus jää aina kesken, koska siinä ollaan aina vain matkalla kohti syvempää ymmärtämystä. Olemme mielestämme päässeet hieman lähemmäksi tutkittavan ilmiön olemusta. Ymmärrämme, että oppimistilanteessa esiintyvät tunnemerkitykset ovat aina sidoksissa kunkin yksilön historiallisuuteen ja että ne saavat merkityksensä yksilön elämäntilanteisuudessa. Epämieluisaa tunnekokemusta ei pidä käsittää vääräksi tai mieluisaa tunnekokemusta huonommaksi, koska niillä molemmilla on aina mielekäs paikka yksilön koetussa maailmassa. Epämieluisat tunnekokemukset ovat myös oppimisen kannalta merkittäviä, sillä tiedostettuina ne voivat olla voimavara uudenlaiseen ymmärtämiseen.

Tunteiden merkitystä kasvatuksessa on myös Lehtovaara (1996, 93) korostanut: "Tunnekokemuksia voidaan pitää oppijoille hyvin merkityksillisinä. Niitä ei voida oppimistapahtumassakaan ohittaa, vaikka niiden tarjoama

informaatio onkin erilaista kuin tiedon tarjoama informaatio. Tunnekokemukset ovat spontaanimpia kuin tietokokemukset, ja koska ne ovat primaarimpia, niitä pidetään usein primitiivisempinä. Tunteet kuitenkin antavat meille sellaista elämisen ja olemisen viisautta, joka on meille oppijoinakin tarpeen."

Rauhala (1996, 105) pitää ihmistutkimuksen tärkeimpänä tieteellisyyden kriteerinä adekvaatiutta. Se tarkoittaa sitä, että tutkittavaa ilmiötä tutkitaan sen problematiikkatyyppiä vastaavilla tutkimusmenetelmillä. Adekvaatius saavutetaan ihmiskäsityksen ontologisella analyysilla, joka on tehtävä ennen menetelmien valintaa. Vasta tutkittavan ilmiön ja menetelmien vastaavuus määrää tutkimuksen luotettavuuden. Jouduimme kehittelemään tutkimusmenetelmiä itse, joita olemme tarkemmin kuvanneet ja arvioineet tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja pohtiessa. Niiden perusteluna toimii viitteitä antava holistinen ihmiskäsitys.

Tutkimusmenetelmämme kehittyivät tutkimuksemme aikana, koska saimme tutkittavasta ilmiöstä uutta tietoa. Olemme sitä mieltä, että jatkossa yksilön kokemusta olisi aiheellista tutkia pitkällä aikavälillä, jossa ideaalina on tutkijan ja tutkittavan kiinteä dialoginen suhde. Tällä tavoin voitaisiin saavuttaa kokemusten jakaminen luonnollisella tavalla, jossa eteneminen kuitenkin tapahtuisi tutkittavan elämismaailmasta käsin. Tutkimusaineiston kannalta hedelmällistä olisi myös saada mahdollisimman monipuolista aineistoa, jossa keinoina voisi olla esimerkiksi päiväkirjan pito, kirjeenvaihto, pienryhmäkeskustelut tai tekstien lukeminen ja niiden pohtiminen.

LÄHTEET

Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 69.

Aittola, H. & Aittola, T. 1984. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokemisesta. Kasvatus, 246 - 251.

Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.

Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Burns, R. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.

Calderhead, J. 1988. The development of knowledge structures in learning to teach. Teoksessa J. Calderhead (toim.) Teachers' professional learning. London: The Falmer Press, 51 - 64.

Denzin, N. K. 1984. On understanding emotion. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C: 13.

Friese, I. H. 1976. The role of information processing in making causal attribution for succes and failure. Teoksessa J. S. Carrol & J. W. Payne (toim.) Cognition and social behavior: Collected papers of eleventh annual Symposium on cognition, held at Carnegie-Mellon university in April, 1975. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Giorgi, A. 1970. Psychology as a human science: a phenomenologically based approach. New York: Harper & Row.

Giorgi, A. 1975. An application of phenomenological method in psychology. Teoksessa A. Giorgi, C. Fisher & E. Murray (toim.) Duquesne studies in

phenomenological psychology. Pittsburg: Duquesne University Press, 82 - 103.

Giorgi, A. 1981. Humanistic psychology and metapsychology. Teoksessa J. Royce & L. Mos (toim.) Humanistic psychology: concepts and criticisms. New York: Plenum Press, 19 - 48.

Giorgi, A. 1988a. Introduction. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburg: Duquesne University Press, 1 - 7.

Giorgi, A. 1988b. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburg: Duquesne University Press, 8 - 21.

Giorgi, A. 1992. Description versus interpretation: Competing alternative strategies for qualitative research. Journal on phenomenological psychology 23, 119 - 135.

Heikkinen, R.-L. 1988. Laadullisen neuvonta-aineiston valottama terveyskasvatusanalyysi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: 42.

Hirsjärvi, S. 1981. Aspects of consciousness in child rearing. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 43.

Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 1.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1984. Merkityksen ongelma haastattelututkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 3.

Huhtinen, A., Koponen, P., Metteri, A., Pellinen, S., Suoranta, J. & Tuomi, J. 1994. Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista 1 & 2. Uudistettu ja laajennettu laitos. Sufi 11. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 155 - 178.

Hyyppä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 17.

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.

Izard, C. E. 1977. Human emotions. New York: Plenum Press.

Izard, C. E. & Buechler, S. 1980. Aspects of consciousness and personality in terms of differential emotions theory. Teoksessa R. Plutchik & H. Kellermann (toim.) Emotion: Theory, research and experience. Theories of emotion. Vol. 1. New York: Academic Press, 165 - 187.

Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 2., uudistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.

Kaikkonen, V. 1994. Ihminen, strategia-ajattelu ja laskentatoimi. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A, vol. 420.

Kannisto, H. 1986. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 145 - 243.

Kannisto, H. 1994. Ihminen ja normatiivinen järjestys: ehdotus filosofisen ihmiskäsityksen typologiaksi. Teoksessa T. Laine (toim.) Ihmisen mallit. Symposiumi filosofisesta antropologiasta. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 62, 10 - 29.

Karjalainen, A. 1990. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä? Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1995 - 1996. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kettunen, P. 1990. Ihmisolemuksen ongelma ja olemassaolon vaikeus: ihmiskäsitys Suomen evankelis-luterilaisen kirkon sairaalasielunhoidon koulutuksessa vuosina 1960 - 1975. Helsinki: Suomalaisen teologinen kirjallisuusseura. Julkaisu 171.

Koski, J. T. 1995. Horisonttien sulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.

Krech, D., Crutchfield, R. S. & Livson, N. 1969. Motivation and emotion. Teoksessa D. Krech, R. S. Crutchfield & N. Livson (toim.) Elements of psychology. 2. painos. New York: Alfred A. Knopf, 481 - 612.

Kuittinen, M., Rautopuro, J. & Väisänen, P. 1997. Joensuun yliopiston uusien opiskelijoiden opintokokemukset syksyllä 1995. Joensuun yliopisto. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä n:o 18.

Kukkonen, H. 1994. Opettajana toimimisen lähtökohdista sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara ja R. Jaatinen (toim.) Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 197 - 211.

Kupiainen, R. 1994. Pätevyys ja radikaali hermeneutiikka. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista 1 & 2. Uudistettu ja laajennettu laitos. Sufi 11. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 139 - 154.

Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.

Kvale, S. 1983. The qualitative research interview - a phenomenological and hermeneutical mode of understanding. Journal of Phenomenological Psychology 14, 171 - 196.

Kvale, S. 1996. Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, California: Sage.

Laine, T. & Kuhmonen, P. 1995. Filosofinen antropologia: ihmisen kokonaisuutta etsimässä. Jyväskylä: Atena.

Lapintie, K. 1988. Opettajankoulutus ja ideologiakritiikki. Teoksessa H. Perho (toim.) Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutkimassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 29, 73 - 83.

Lehtonen, J. 1992. Merkityksen ongelma inhimillisessä kokemuksessa Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen valossa. Teoksessa J. Varto (toim.) Fenomenologinen vuosikirja 1992. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol. 37, 76 - 192.

Lehtovaara, M. 1992. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan ekstentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia.Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A, vol. 338.

Lehtovaara, M. 1994a. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimuksen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista 1 & 2. Uudistettu ja laajennettu laitos. Sufi 11. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 3 - 32.

Lehtovaara, M. 1994b. Lauri Rauhalan suorittaman ihmisen ongelman merkitys psykologialle. Teoksessa J. Perttula (toim.) Ihmisen jäljillä - Lauri Rauhalan psykologian uranuurtaja. Porvoo: Snellman-korkeakoulu, 27 - 49.

Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvtuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B: 13, 71 - 90.

Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen - ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2. Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 79 - 107.

Moustakas, C. 1994. Phenomenological research methods. Newbury Park: Sage.

Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Helsinki: Otava.

Niinistö, K. 1988. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. 6. painos. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:85.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o. 37.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.

Perttula, J. 1993. Fenomenologinen psykologia - kokemuksen systemaattista tutkimusta. Psykologia 28, 267 - 274.

Perttula, J. 1994. Psykologisen tajuntatieteen perusteista. Teoksessa J. Perttula (toim.) Ihmisen jäljillä - Lauri rauhalan psykologian uranuurtaja. Porvoo: Snellman-korkeakoulu, 50 - 73.

Perttula, J. 1995a. Fenomenologisen psykologian metodi - kohti käsitteellistä selkeyttä. Hoitotiede 7 (1), 3 - 11.

Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 1, 39 - 47.

Perttula, J. 1995c. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Sufi 14. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. 1995d. Luennot Jyväskylän yliopistossa 9.5.1997 järjestetyltä eettisen tutkimuksen päivältä. Julkaisematon.

Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka: Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja n:o 38, 81 - 108.

Perttula, J. 1997a. Ihminen elämäntilanteensa kokijana. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena, 217 - 231.

Perttula, J. 1997b. Siirtymä yksilökohtaisesta yleiseen tietoon: Fenomenologisen psykologian metodin viidennen vaiheen uudelleen arviointi. Julkaisematon.

Perttula, J. & Kallio, E. 1996. Postformaali ajattelu ja henkinen tajunnallisina toimintatapoina. Psykologia 3, 164 - 173.

Pitkänen, W. 1991. Läpivalaistu valta. Suomalaisten kansanedustajien persoonallisuustyyppien tarkastelua kuvakertomustestin avulla. Helsingin yliopisto. Valtiot. yhd. julkaisusarja. Politiikan tutkimuksia 18.

Plutchik, R. 1970. Emotions, evolution and adaptive processes. Teoksessa M. B. Arnold (toim.) Feelings and emotions. New York: Academic press, 3 - 24.

Plutchik, R. 1980. A general psychoevolutionary theory of emotio. Teoksessa R. Plutchik & H. Kellermann (toim.) Emotion: Theory, research and experience. Theories of emotion. Vol. 1. New York: Academic Press, 3 - 33.

Postman, N. & Weingartner, C. 1970. Uutta luova opetus. Suom. Olli Arrakoski. Jyväskylä: Gummerus.

Puhakainen, J. 1995. Kohti ihmisen valmentamista. Holistinen ihmiskäsitys ja sen heuristiikka urheiluvalmennuksen kannalta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Raatikainen, R. 1986. Itsehoito ja hoitotyö: käsiteluokitusten järjestelmä ja käsitteiden välisten suhteiden tarkastelua terveyspolitiikan näkökulmasta. Helsinki: Sairaanhoitajien koulutussäätiö.

Rantala, L. 1985. Luokanopettajaksi valmistuvien opiskelijoiden sosioemotionaalisten ominaisuuksien arviointi didaktisessa prosessissa. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 8. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia n:o 24.

Rauhala, L. 1972. Psykoanalyysin hermeneuttinen tieteenfilosofia. Turun yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisusarja 2.

Rauhala L. 1973. Situationaalinen säätöpiiri psyykkisissä häiriöissä ja psykoteraiassa. Helsinki: Helsingin yliopistollinen keskussairaala, psykiatrian.

Rauhala, L. 1974. Psyykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin + Göös.

Rauhala, L. 1975. Filosofinen ja empiirinen tutkimus. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 6, 641 - 649.

Rauhala, L. 1976a. Filosofinen orientoituminen psykosomatiikan ongelmiin. Helsingin yliopiston monistuspalvelu.

Rauhala, L. 1976b. Mielenterveys ja ihmiskäsitys. Seminaariaineisto, Järvenpää 1975. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.

Rauhala, L. 1981a. Ihmisen olemassaolon rakenne ja analyysi. Martin Heidegger. Teoksessa Psykoterapia - teoria ja käytäntö 1. Espoo: Weilin+Göös, 52 - 79.

Rauhala, L. 1981b. Merkityksen ongelma psykologiassa ja psykiatriassa. Helsingin yliopisto. Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston julkaisuja 8.

Rauhala, L. 1981c. Tieteenfilosofisista käsityksistä psykosomatiikassa. Teoksessa I. Kojo, A. Lehtonen, J.-P. Pentinsaari & M. Turpeenniemi (toim.) Psykosomatiikka. Monitieteellinen katsaus. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö, 29 - 55.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1984. Tiedostamaton fenomenologisessa tajunnan analyysissa. Teoksessa I. Kojo & R. Vuorinen (toim.) Tietoisuus ja alitajunta. Porvoo: WSOY, 109 - 120.

Rauhala, L. 1987a. Ihmisen hyvä ja huono olemassa olo. Teoksessa T. Nores (toim.) Inhimillinen kasvu. Helsinki: Otava, 155 - 165.

Rauhala, L. 1987b. Kokemisen kehittäminen inhimillisessä kasvutapahtumassa. Teoksessa T. Nores (toim.) Inhimillinen kasvu. Helsinki: Otava, 34 - 48.

Rauhala, L. 1987c. Psyykkisesti häiriintyneen maailmankuvan konstituution analyysi. Ajatus 44. Suomen Filosofisen yhdistyksen vuosikirja, 129 - 146.

Rauhala, L. 1988. Holistinen ihmiskäsitys. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 25, 190 - 201.

Rauhala, L. 1989a. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. Tiedepolitiikka 3, 3 - 14.

Rauhala, L. 1989b. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoitajien koulutussäätiö.

Rauhala, L. 1989c. Intention analyysin vaiheita fenomenologiassa. Ajatus 46, Suomen Filosofian yhdistyksen vuosikirja, 127 - 138.

Rauhala, L. 1990a. Humanistinen psykologia. Teoksessa E. Paakkola ja K. E. Turunen (toim.) Teko ja kulttuuri. Reijo Wilenius 60-v. Jyväskylä: Atena, 79 - 98.

Rauhala, L. 1990b. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1991. Psykologian perusteista. Risto Vuorisen kirjan "Persoonallisuus ja minuus" herättämiä ajatuksia. Psykologia 1, 48 - 54.

Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1993a. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol. 41.

Rauhala, L. 1993b. Filosofinen ihmiskäsitys empiirisen ihmistutkimuksen ja auttavan toiminnan perustana. Hoitotiede 5 (3), 98 - 109.

Rauhala, L. 1994. Ihmisen olemassaolon tutkiminen situationaalisena säätöpiirinä. Teoksessa J. Perttula (toim.) Ihmisen jäljillä - Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja. Porvoo: Snellman-korkeakoulu, 10 - 26.

Rauhala, L. 1996. Tajunnan itsepuolustus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol. 33. Sufi 3.

Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Gaudeamus.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 55.

Siljander, P. 1995. Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin. Oulun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto-opetus. Opintomoniste.

Silkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien kokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksesssa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125 - 135.

Silkelä, R. & Väisänen, P. 1997. Luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskäsitykset opintojen eri vaiheissa. Kasvatus 28 (1), 38 - 48.

Suoranta, J. 1993. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta Sufin kesäseminaarissa. Kasvatus 4, 419 - 421.

Suortti, J. 1981a. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309.

Suortti, J. 1981b. Opetussuunnitelmaongelma II. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelman didaktinen momentti Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisen perusnäkemyksen valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 310.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Takala, E. 1997. Haastattelututkimuksen laadullisuus ja laadukkuus. Arvostelu kirjasta S. Kvale 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks, California: Sage. Kasvatus 2, 197 - 200.

Tomkins, S. 1980. Affects as amplification: Some modifications in theory. Teoksessa R. Plutchik & H. Kellermann (toim.) Emotion: Theory, research and experience. Theories of emotion. Vol. 1. New York: Academic Press, 141 - 164.

Turunen, Kari E. 1990. Ihmisen ymmärtäminen. Jyväskylä: Atena.

Turunen, Kari E. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena.

Töttö, P. 1982. Yhteiskuntatiede ja toiminta. Objektivismin kritiikistä yhteiskuntatieteiden metodologiassa. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden julkaisu. Sarja A: 55.

Varto, J. 1992a. Arvio. Maija Lehtovaaran tutkimus. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa J. Varto (toim.) Fenomenologinen vuosikirja 1992. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol. 37, 257 - 265.

Varto, J. 1992b. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol. 30. Sufi-tutkimuksia 1.

Varto, J. 1992c. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. 1994. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa J. Lehtovaara ja R. Jaatinen (toim.) Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 83 - 113.

Viljanen, E. 1988. Opettajankuva opettajan kasvatuksen lähtökohtana. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena, 25 - 42.

Värri, V.-M. 1997. Hyvän kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Wertz, F. 1988. Method and findings in aphenomenological psychological study of a complex life-event: being criminally victimized. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburg: Duquesne University Press, 155 - 215.

Ylijoki, O.-H. 1994. Yliopisto-opiskelun dilemmat. Kasvatus 25 (1), 46 - 53.

Zajonc, R. B. & Markus, H. 1984. Affect and cognition. The hard interface. Teoksessa C. E. Izard, J. Kagon & R. B. Zajonc (toim.) Emotions, cognition and behavior. Cambridge: University Press, 73 - 102.

LIITTEET

Liite 1: Luennolla esiintyvien tunnetilojen kartoittaminen

Tunnetilani
16.20
16.30
16.40
16.50
17.00
17.10
17.20
17.30
17.40

Liite 2: Tunteiden seurantalomake ensimmäisellä luennolla

NIMI/KOODI: _____ PVM: _____
MIELIALA: _____
VIREYSTILA: _____

KIRJOITA TAULUKKOON TUNTEEN VAHVUUTTA KUVAAVA NUMERO. TUNTEEN KESTOA KUVAA NUOLI, JONKA PIIRRÄT TUNTEEN ALKAMISHETKESTÄ SEN PÄÄTTYMISHETKEEN.

TUNTEEN VAHVUUS:

1 heikko tunne
2 keskivahva tunne
3 vahva tunne

AIKA	AHDISTUS	SYYLLISYYS	INNOSTUS	IHAILU	ÄRSYYNTYMINEN	VASTENMIELISYYS
12.20						
12.22						
12.24						
12.26						
12.28						
12.30						
12.32						
12.34						
12.36						
12.38						
12.40						
12.42						
12.44						
12.46						
12.48						
12.50						
12.52						
12.54						
12.56						
12.58						

(jatkuu)

(jatkuu)

KIRJOITA TAULUKKOON TUNTEEN VAHVUUTTA KUVAAVA NUMERO. TUNTEEN KESTOA KUVAA NUOLI, JONKA PIIRRÄT TUNTEEN ALKAMISHETKESTÄ SEN PÄÄTTYMISHETKEEN.

TUNTEEN VAHVUUS:

1 heikko tunne
2 keskivahva tunne
3 vahva tunne

KOMMENTTEJA:

AIKA	AHDISTUS	SYYLLISYYS	INNOSTUS	IHAILU	ÄRSYYNTYMINEN	VASTENMIELISYYS
13.00						
13.02						
13.04						
13.06						
13.08						
13.10						
13.12						
13.14						
13.16						
13.18						
13.20						
13.22						
13.24						
13.26						
13.28						
13.30						
13.32						
13.34						
13.36						
13.38						
13.40						
13.42						
13.44						

Liite 3: Tunteiden seuraamislomake toisella luennolla

NIMI/KOODI: _____ PVM: _____
MIELIALA: _____
VIREYSTILA: _____

KIRJOITA TAULUKKOON TUNTEEN VAHVUUTTA KUVAAVA NUMERO. TUNTEEN KESTOA KUVAA NUOLI, JONKA PIIRRÄT TUNTEEN ALKAMISHETKESTÄ SEN PÄÄTTYMISHETKEEN.

TUNTEEN VAHVUUS: **1 heikko tunne**
2 keskivahva tunne
3 vahva tunne

KOMMENTTEJA

AIKA	INNOSTUS	KUNNIOITUS	SYYLLISYYS	TURHAUTUNEISUUS	ÄRSYYNTYMINEN	VASTENMIELISYYS
8.20						
8.22						
*8.24						
8.26						
8.28						
*8.30						
8.32						
8.34						
*8.36						
8.38						
8.40						
*8.42						
8.44						
8.46						
*8.48						
8.50						
8.52						
*8.54						
8.56						
8.58						

(jatkuu)

(jatkuu)

KIRJOITA TAULUKKOON TUNTEEN VAHVUUTTA KUVAAVA NUMERO. TUNTEEN KESTOA KUVAA NUOLI, JONKA PIIRRÄT TUNTEEN ALKAMISHETKESTÄ SEN PÄÄTTYMISHETKEEN.

TUNTEEN VAHVUUS:

1 heikko tunne
2 keskivahva tunne
3 vahva tunne

KOMMENTTEJA:

AIKA	INNOSTUS	KUNNIOITUS	SYYLLISYYS	TURHAUTUNEISUUS	ÄRSYYNTYMINEN	VASTENMIELISYYS
*9.00						
9.02						
9.04						
*9.06						
9.08						
9.10						
*9.12						
9.14						
9.16						
*9.18						
9.20						
9.22						
*9.24						
9.26						
9.28						
*9.30						
9.32						
9.34						
*9.36						
9.38						
9.40						
*9.42						
9.44						

Liite 4: Tunteiden seurantalomake kolmannella luennolla

NIMI/KOODI: _____ PVM: _____
MIELIALA: _____
VIREYSTILA: _____

YMPYRÖI LUENNOT, JOIHIN OLET OSALLISTUNUT:
1. LUENTO 2. LUENTO
3. LUENTO 4. LUENTO

KIRJOITA TAULUKKOON TUNTEEN VAHVUUTTA KUVAAVA NUMERO. TUNTEEN KESTOA KUVAA NUOLI, JONKA PIIRRÄT TUNTEEN ALKAMISHETKESTÄ SEN PÄÄTTYMISHETKEEN.

TUNTEEN VAHVUUS:
1 heikko tunne
2 keskivahva tunne
3 vahva tunne

KOMMENTTEJA:

AIKA	INNOSTUS	KUNNIOITUS	SYYLLISYYS	TURHAUTUNEISUUS	ÄRSYYNTYMINEN	VASTENMIELISYYS
16.20						
16.22						
*16.24						
16.26						
16.28						
*16.30						
16.32						
16.34						
*16.36						
16.38						
16.40						
*16.42						
16.44						
16.46						
*16.48						
16.50						
16.52						
*16.54						
16.56						
16.58						

(jatkuu)

KIRJOITA TAULUKKOON TUNTEEN VAHVUUTTA KUVAAVA NUMERO. TUNTEEN KESTOA KUVAA NUOLI, JONKA PIIRRÄT TUNTEEN ALKAMISHETKESTÄ SEN PÄÄTTYMISHETKEEN.

TUNTEEN VAHVUUS: **1 heikko tunne**
2 keskivahva tunne
3 vahva tunne

KOMMENTTEJA:

AIKA	INNOSTUS	KUNNIOITUS	SYYLLISYYS	TURHAUTUNEISUUS	ÄRSYYNTYMINEN	VASTENMIELISYYS
*17.00						
17.02						
17.04						
*17.06						
17.08						
17.10						
*17.12						
17.14						
17.16						
*17.18						
17.20						
17.22						
*17.24						
17.26						
17.28						
*17.30						
17.32						
17.34						
*17.36						
17.38						
17.40						
*17.42						
17.44						

MIELIALA: **VIREYSTILA:** KIITOS!

Oletko kiinnostunut tutkimuksen jatkosta, jossa syvennytään luennolla nousseiden tunteiden omakohtaiseen

Liite 5: Tunteiden seurantalomake neljännellä luennolla

NIMI/KOODI:_____
MIELIALA:_____
VIREYSTILA:_____

YMPYRÖI LUENNOT, JOIHIN OLET OSALLISTUNUT.

KIRJOITA LUENNOLLA HERÄNNEITÄ TUNTEITA JA AJATUKSIA SILLE VARATTUUN TILAAN.

1. LUENTO
2. LUENTO
3. LUENTO
4. LUENTO

8.15 - 8.30

8.30 - 8.45

8.45 - 9.00

9.00 - 9.15

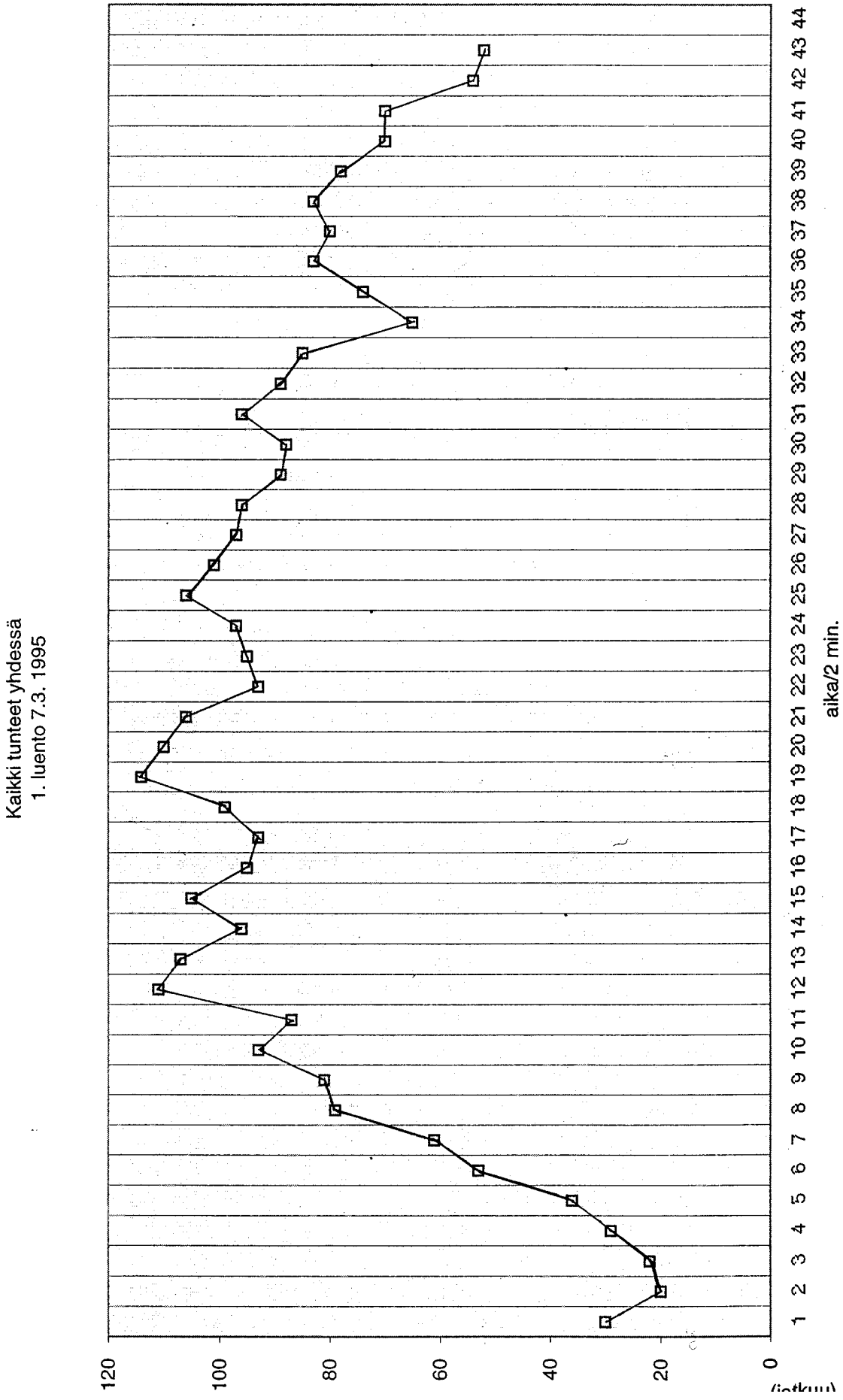
9.15 - 9.30

9.30 - 9.45

MIELIALA:_____VIREYSTILA:_____

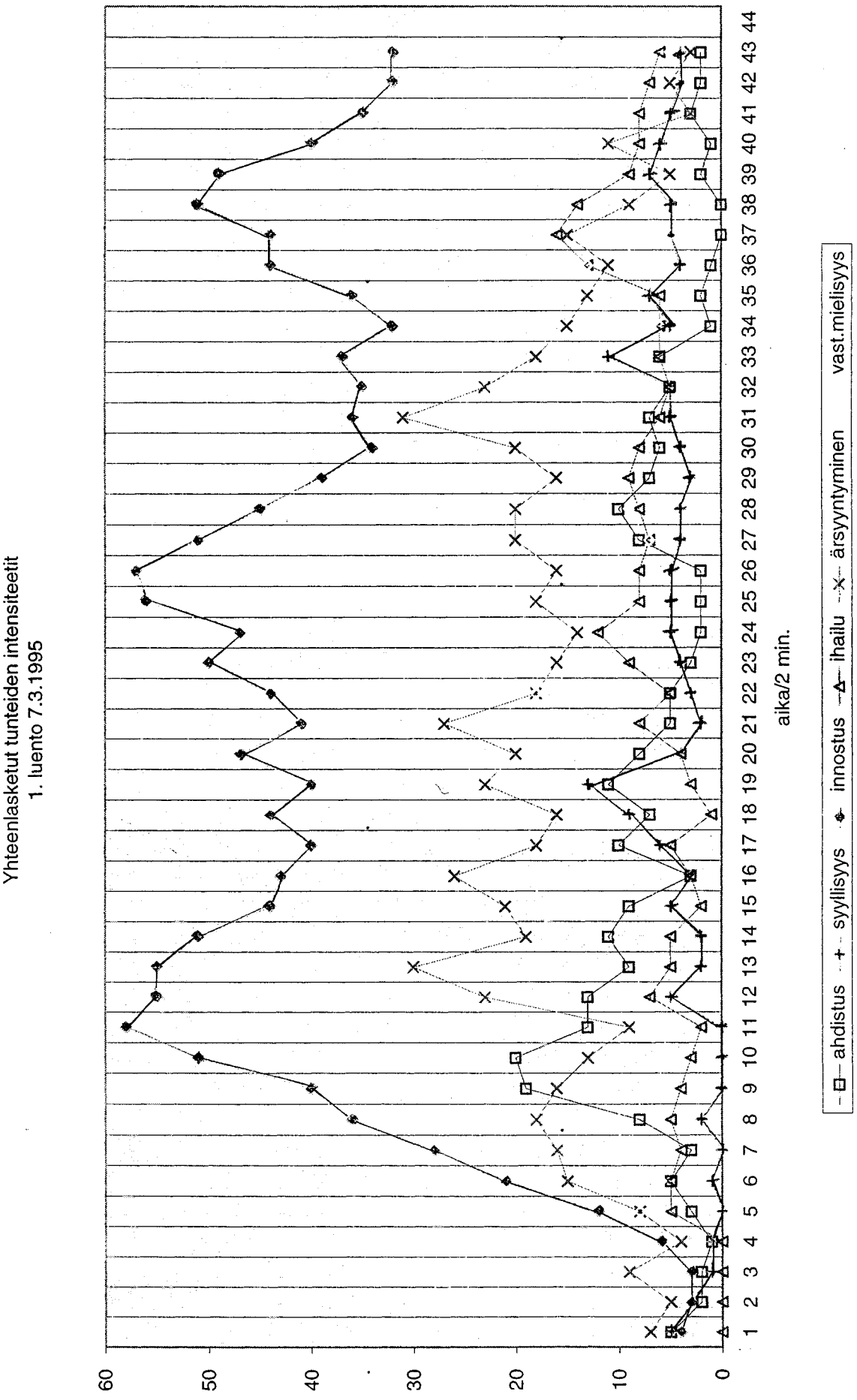
KIITOS!

Liite 6: Tunteiden vahvuuksista muodostetut kuvaajat

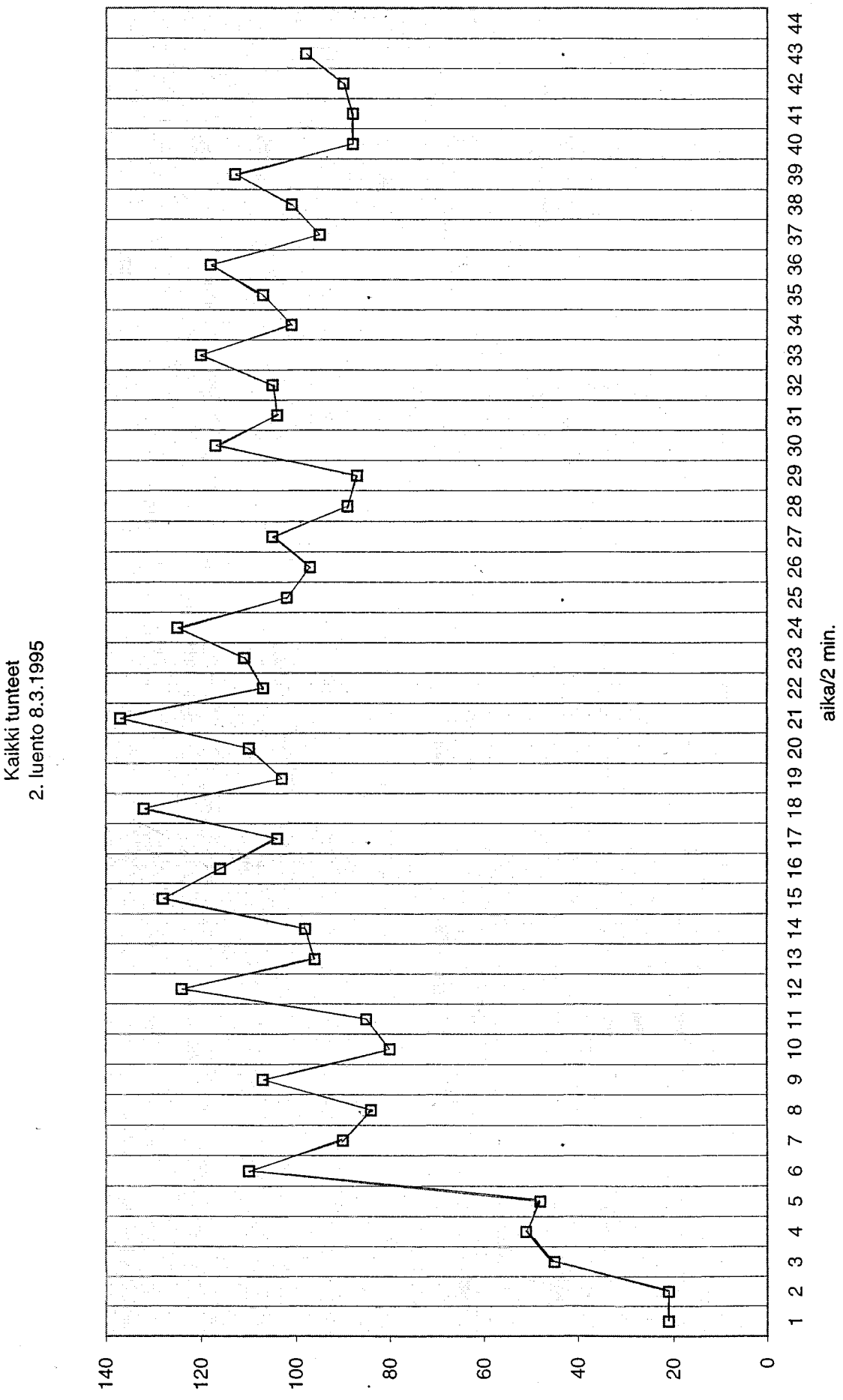


(jatkuu)

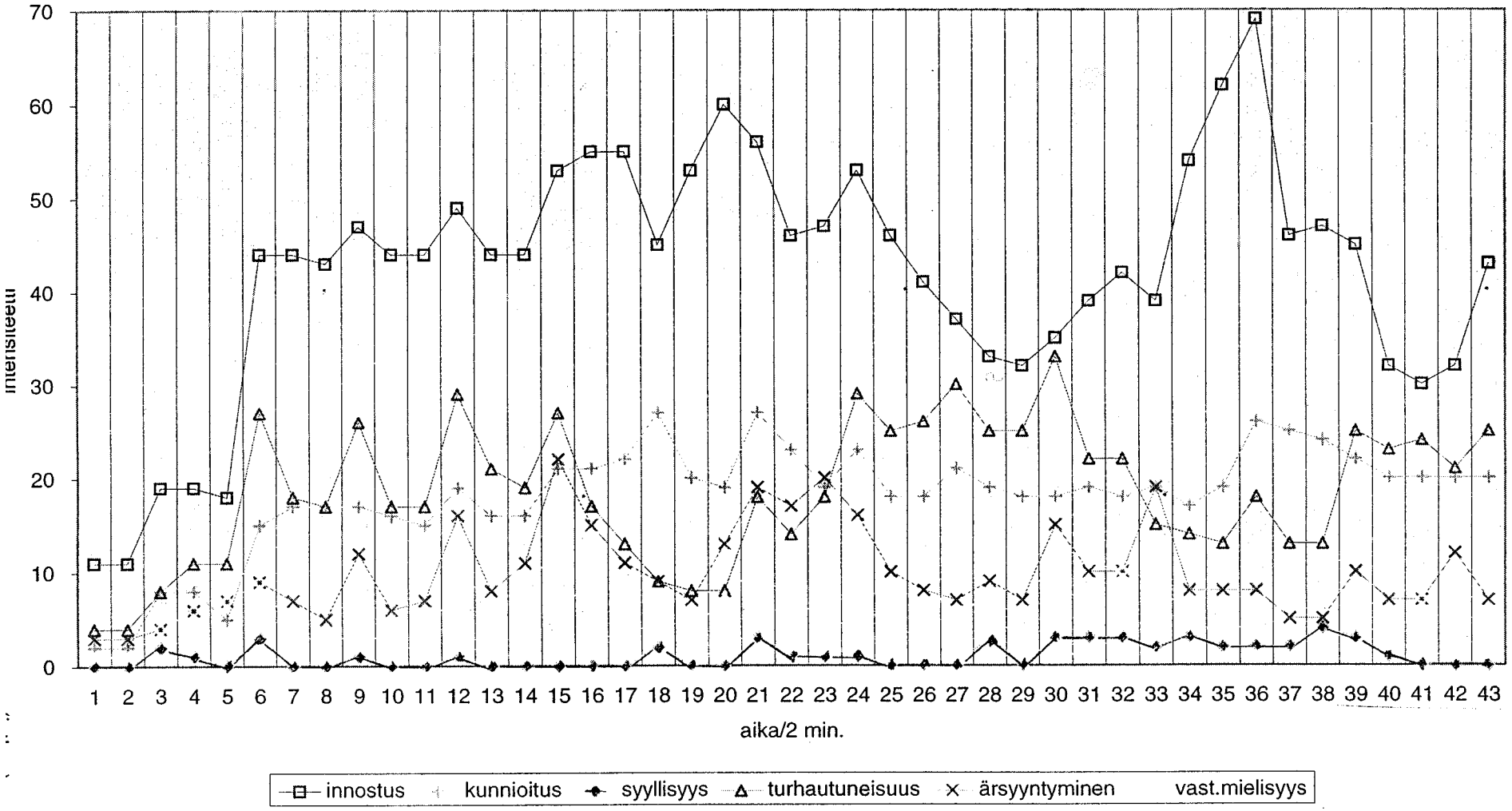
(jatkuu)


Yhteenlasketut tunteiden intensiteetit
1. luento 7.3.1995
60
50
40
30
20
10
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44
aika/2 min.
ahdistus
syyllisyys
innostus
ihailu
ärsyyntyminen
vast.mielisyys

(jatkuu)

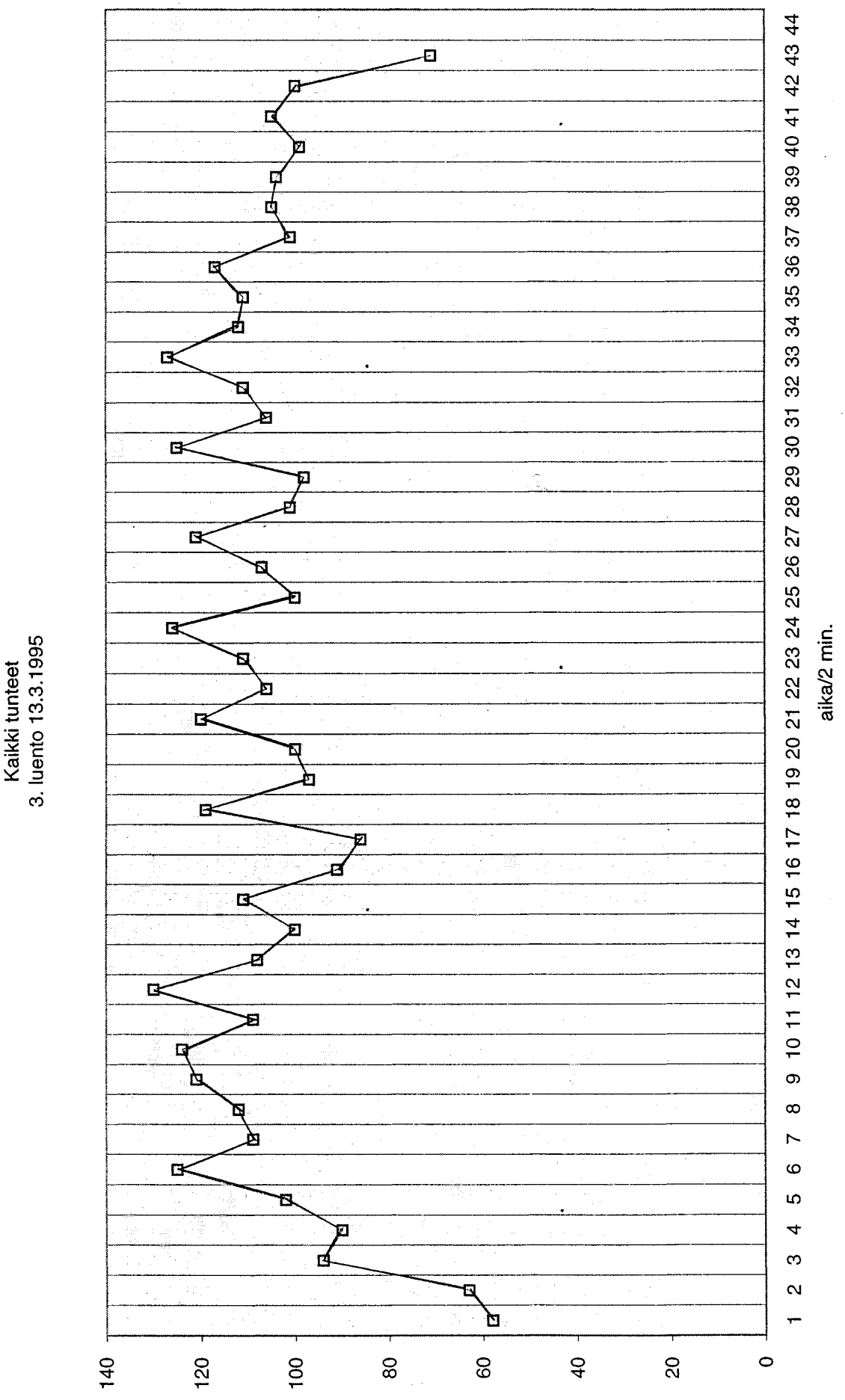

Kaikki tunteet
2. luento 8.3.1995
140
120
100
80
60
40
20
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44
aika/2 min.

Yhteenlasketut tunteiden intensiteetit
2. luento 8.3.1995

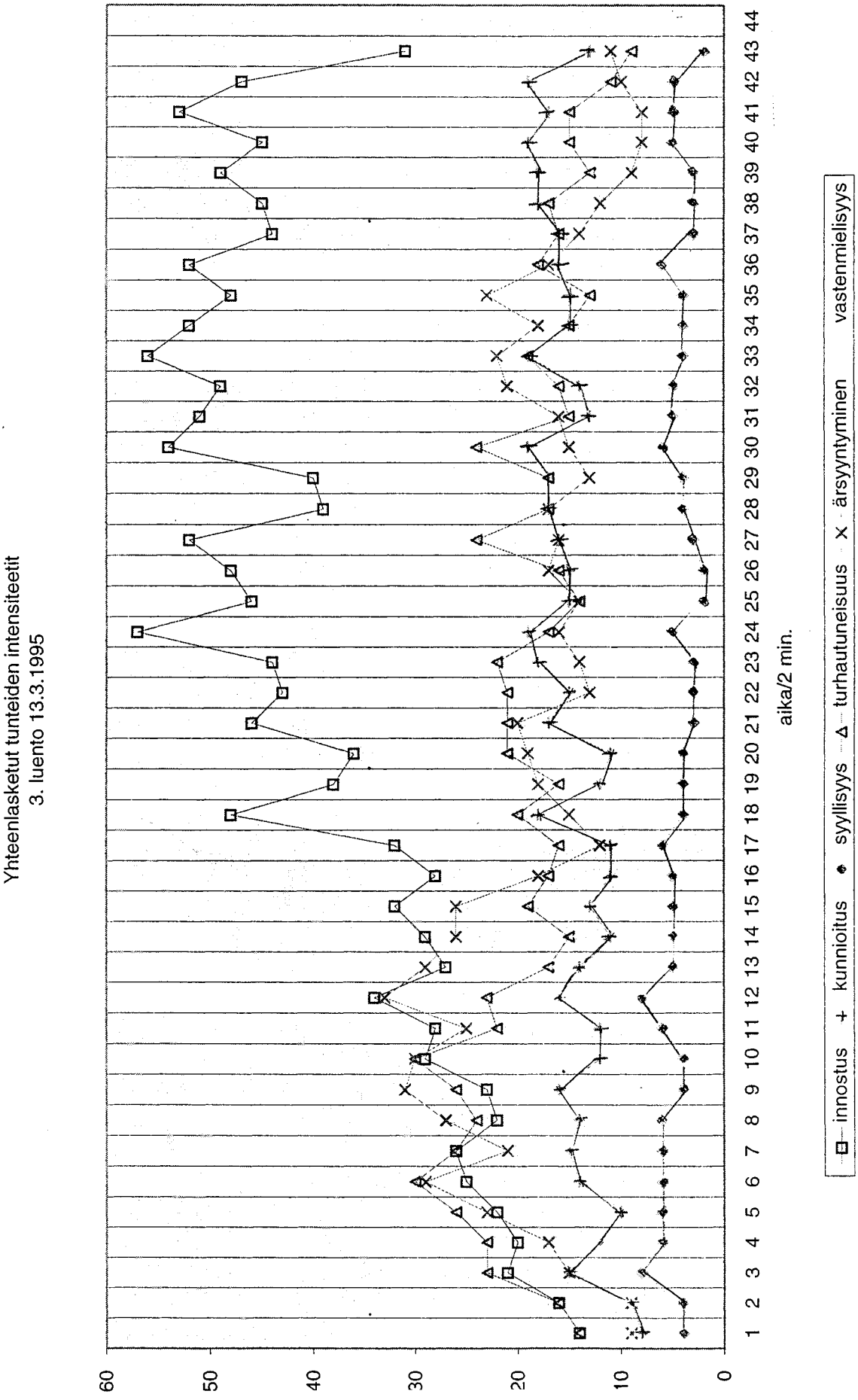


(jatkuu)

(jatkuu)


Kaikki tunteet
3. luento 13.3.1995
140
120
100
80
60
40
20
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44
aika/2 min.

(jatkuu)


Yhteenlasketut tunteiden intensiteetit
3. luento 13.3.1995
innostus
kunnioitus
syyllisyys
turhautuneisuus
ärsyyntyminen
vastenmielisyys
aika/2 min.
0
10
20
30
40
50
60
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44

Liite 7: Opiskelijoiden esiymmärryksen kartoitus

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet 16.1.1996

NIMI/KOODI: _____

TIEDEKUNTA JA KOULUTUSOHJELMA: _____

1. Millaisin ajatuksin, tuntein ja toivein aloitat äidinkielen ainedidaktiikan kurssin?

2. Tee selkoa kokemuksista, jotka ovat vaikuttaneet edellä mainitsemiisi ajatuksiin, tunteisiin ja toiveisiin.

Liite 8: Tunnemerkitysten kartoittaminen 16. 1. 1996

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet 16. 1. 1996

NIMI/KOODI: _____
KOULUTUSOHJELMA: _____
MIELIALA: _____ VIREYSTILA: _____

Mikä tökkii?

16.1.

tauko

tauko

Mielipiteesi luennosta: _____

_____

_____

Kiitos!

Liite 9: Tunnemerkitysten kartoittaminen 23. 1. 1996

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet 23.1.1996

NIMI/KOODI: _____
KOULUTUSOHJELMA: _____
MIELIALA: _____ VIREYSTILA: _____

Mikä tökkii?

23.1.

tauko

tauko

Mielipiteesi luennosta: _____

_____

_____

Kiitos!

Liite 10: Ajatusten ja kokemusten kartoitus kurssin päätyttyä

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet 13.2.1996

NIMI/KOODI: KOULUTUSOHJELMA:

1. Millaisia ajatuksia ja tuntemuksia äidinkielen ainedidaktiikan luennot ja demot sinussa herättivät?

Tutkimuksessamme kuvaamme yksilön tunnekokemusten merkitystä oppimisessa.
Tarvitsemme lisää tietoa asiasta. Saammeko soittaa?

Nimi, puh:_____

Kiitos !

Liite 11: Tutkittaville lähetetty kesäkirje

Hei! **3.6.1996**
Jyväskylä

Vaikka hyttyset inisevätkin jo korvissa ja kesämieli on korkealla, uskaltaudumme kuitenkin...

Koska toukokuinen tapaamisemme ei onnistunut lakkouhkan vuoksi, voisitko pohtia muutamaa asiaa ja lähettää pohdintasi meille jompaan kumpaan allaolevista osoitteista mahdollisimman pian, mutta mielellään juhannukseen mennessä.

Olet ollut tärkeä meille työmme kannalta. Kiitos vielä siitä!!

Kesäterveisin,

Irma ja Ulla

ps. kritiikkiäkin saa heittää...

KYSYMYKSET

1. Mitä kouluttajan äidinkielen kurssit ja niihin liittyvät haastattelut merkitsevät Sinulle tällä hetkellä?

2. Tee selkoa kokemuksista, jotka vaikuttavat edellä mainitsemaasi.

3. Mitä tuntemuksia em. kokemukset Sinussa herättävät tällä hetkellä?

Kirjoita pohdintasi oheiselle konseptille. Laittaisitko loppuun vielä osoitteesi ja puhelinnumerosi elokuun yhteydenottoa varten?

Liite 12: Annukan kirjalliset kuvaukset

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet 16.1.1996

NIMI/KOODI: Annukka
TIEDEKUNTA JA KOULUTUSOHJELMA: Luoko

1. Millaisin ajatuksin, tuntein ja toivein aloitat äidinkielen ainedidaktiikan kurssin?

2. Tee selkoa kokemuksista, jotka ovat vaikuttaneet edellä mainitsemiisi ajatuksiin, tunteisiin ja toiveisiin.

1. *Sekavin tuntein, sillä kouluttaja sai minut raivon partaalle & pinnaamaan syksyisellä äidinkielen jaksolla. Suhtaudun hyvin varauksella ko. Herran luentoihin. Oikeastaan hieman jopa 'pelottaa' ja masentaa ajatella kouluttajan tapaa ohjailla opiskelussa. Odotan kuitenkin ehkä jotain ihmettä, että ko. Luentosarja olisikin mielenkiintoinen eikä niin ärsyttävä jne.*

2. *Syksyllinen äidinkielen osuus oli piinaava. Mies oli raivostuttava ja epäasiallinen. Hänen tyylinsä oli mielestäni enemmän mauton kuin persoonallinen. Hän halusi ärsyttämällä saada meidät kiinnostumaan asioista, mutta saikin innostuksen lopahtamaan täysin tempuillaan.*

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet

NIMI/KOODI: Annukka
KOULUTUSOHJELMA: Luoko
MIELIALA: melko neutraali VIREYSTILA: hieman alavireinen

Mikä tökkii?

16.1.	**aika**
- Ennakkoasenteet kouluttajaan	12.45
- Luennoitsijan käyttämä "tiedekieli"	12.49
- Liian kaukainen käsittelytapa minulle	13.06
- Kuiva huumori	13.30
tauko	
- Puhetyyli, jossa korostuu auktoriteetti	14.25
- Kärjistynyt ote, myös ylimielisyyttä	14.37
tauko	
- Epäolennaisuuteen tarttuminen	15.35
- Pitkästyttävää asian käsittelyä	15.41

Mielipiteesi luennosta: Täysin erilainen (inhimillisempi) tämän kouluttajan luento.

Kiitos!

(jatkuu)

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet

NIMI/KOODI: Annukka
KOULUTUSOHJELMA: Luoko
MIELIALA: hapuileva VIREYSTILA: "melkoisen vireä"

Mikä tökkii?

23.1.	**aika**
- Tartutaan yksittäisiin sanoihin ja ilmauksiin	12.44
- Pistelyhenteet!	13.20
tauko	
- Kuivaa, monimutkaista lätinää	14.40
tauko	

Mielipiteesi luennosta: Edellinen oli mielenkiintoisempi. Rikkonaisia ajatuksia hyppien laidasta toiseen. Vaikeaa saada irti puheesta. Tulee mieleen miten tämä liittyy äidinkieleen!!!

Saammeko soittaa Sinulle asian tiimoilta?_____
Nimi, puh:_____

Kiitos!

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet 13.2.1996

NIMI/KOODI: Annukka KOULUTUSOHJELMA: Luoko

1. Millaisia ajatuksia ja tuntemuksia äidinkielen ainedidaktiikan luennot ja demot sinussa herättivät?

Alussa inhosin luentoja, mutta sitten aloin jopa pitää niistä.
Demojen kanssa kävi suunnilleen samoin.
Kävi jopa niin, että opinkin jotain, ainakin ajattelemaan.

Tutkimuksessamme kuvaamme yksilön tunnekokemusten merkitystä oppimisessa. Tarvitsemme lisää tietoa asiasta. Saammeko soittaa?

Nimi, puh:_____

Kiitos !

(jatkuu)

VASTAUS KESÄKIRJEESEEN 3.6.1996:

Nimi: Annukka

1. Mitä kouluttajan äidinkielen kurssit ja niihin liittyvät haastattelut merkitsevät Sinulle tällä hetkellä?

Kouluttajan äidinkielen kurssit merkitsevät minulle tällä hetkellä lähinnä suoritusmerkintää ja opintoviikkoja opintorekisterissäni. Toisaalta ne ovat olleet vain yksi kurssi muiden joukossa, toisaalta jotain erikoisempaa - ajattelua kirjatietojen sijaan.

Kurssin sisältö on tarkemmilta osin unohtunut, mutta jotain jäi kuitenkin mieleen. Tämä on se "kelkankääntämisprosessi", jonka läpikävin koko kurssin aikana. Oikeastaan jäi ihan kiva mieli. Eihän sitä kaikkea loppujen lopuksi tarvinnutkaan ymmärtää. Kaikkiin kysymyksiin ei ole vastauksia - ainoita oikeita kirjatotuuksia - vaan saa myös sanoa, että: "En tiedä!"

Kurssi oli melko helppo, mutta jos olisin alusta asti suhtautunut kuten lopussa - vastaanottavaisesti, hyväksyvästi, prosessoivasti, mielenkiinnolla jne. - olisin ehkä joutunut kovemmalle... Mutta opinpahan, että joskus on ihan itselle hyväksi, ettei yritä mennä läpi siitä, mistä aita on matalin.

Haastattelut ovat olleet vähän paikallaan junnaavia ensimmäisen kerran jälkeen. Olen melkoisen kova puhumaan, joten kaikki oleellinen tuli sanottua ehkä ensimmäisellä kerralla. Lopuilla kerroilla tuli vaan sellainen olo, että nyt yritetään saada omista puheista pussiin - puhuinhan niin paljon, että on mahdoton muistaa kaikkea sanomaansa.

Haastattelut ovat olleet sikäli kukuttavia, että koko asia jää pyörimään pitkäksi aikaa päähän. Enää tuskin laittaisin kyselylomakkeeseen puhelinnumeroani... hyvä puoli haastatteluissa on kuitenkin ollut se, että nekin ovat osaltaan vauhdittaneet ajattelua ja omien tuntemusten käsittelemistä.

Haastattelutilanteet ovat olleet hyvin luontevia eikä niiden ilmapiirissäkään ole ollut mitään vikaa. Tällä hetkellä toivon, että niistä on (siis haastatteluista) teille apua - onhan niistä ollut apua osin itsellenikin.

2. Tee selkoa kokemuksista, jotka vaikuttavat edellä mainitsemaasi.

Kokemuksista merkittävin on ollut juuri se ajatusten muuttuminen negatiivisista myönteisiin kurssia ja haastattelujakin kohtaan. Tosin en voi sanoa, että olisin suhtautunut haastatteluihin hurjan kielteisesti, paremminkin ehkä neutraalisti tietyssä vaiheessa.

Aika on auttanut mielipiteiden muodostamista. Jälkeenpäin tilanteeseen suhtautuu aivan kuin ulkopuolisen silmillä nähden; osaa katsoa asioita usealta suunnalta ja eritellä ajatuksiaan.

Myös eräät juttutuokiot ovat auttaneet ja vaikuttaneet kysymyksen 1. Mielipiteisiin. Olen saanut pohtia asioita vielä kerran jonkun kanssa, ulkona haastattelutilanteesta. Pieni vaikutus suhtautumiseeni on myös opintojeni edistymisellä (mm. eteen tullut kirjallisuus ja tietty aiheen kypsyttely)...

3. Mitä tuntemuksia em. kokemukset Sinussa herättävät tällä hetkellä?

Tuntemuksiani en osaa eritellä niin hyvin... Ehkä tietyntyyppinen ajattelun vapautuminen, rauhoittuminen sekä uusiin ihmisiin ja asioihin mielenkiinnon herääminen, aktiivisuus jne. kuvaavat parhaiten tuntemuksiani. Toisaalta on hassua, että yhdestä kurssista on noussut näin suuri haloo...

Olen oppinut tarkkailemaan itseäni paremmin ja erottelemaan tuntemuksiani eri tilanteissa tämän projektin myötä. Mieliala on vaihdellut innokkuudesta täydelliseen kypsymiseen koko asiaa kohtaan, mutta hyvin on selvitty. Kysymysten osalta olen pahoillani, että vastaukset ovat vasta nyt käsissänne. Loma on yksi tekijä - en saanut kirjettänne vasta kun 28.7.1996... toivottavasti nämä eivät kuitenkaan vaikeuta gradunne edistymistä - myöhässä kun tulevat!

Ps. Palataan astialle!!! Annukka

Liite 13: Evan kirjalliset kuvaukset

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet 16.1.1996

NIMI/KOODI: Eva
TIEDEKUNTA JA KOULUTUSOHJELMA: Luoko

1. Millaisin ajatuksin, tuntein ja toivein aloitat äidinkielen ainedidaktiikan kurssin?

2. Tee selkoa kokemuksista, jotka ovat vaikuttaneet edellä mainitsemiisi ajatuksiin, tunteisiin ja toiveisiin.

1. Itse ainedidaktiikka on vieras sana ja oppia haluaisin. Äidinkieli on ollut aina lempiaineeni, mutta täällä OKL:ssa en ole saapunut luennoille + demoille kovin innokkaasti. Luennoitsija herättää minussa erittäin vastenmielisiä tunteita. Asia kylläkin on usein (tai pikemminkin joskus) mielenkiintoista ja järkevää, MUTTA opetustapa + esittämistapa on väärä. Nyt olen sikäli mielenkiinnolla tällä luennolla, jotta saisin nähdä, miten kouluttaja opettaa ja kertoo ajatuksiaan uudesta aiheesta. Jatkuuko sama tyyli kuin syksyllä.

2. Viime syksyn kokemukset eivät olleet positiivisia. En lainkaan pidä kouluttajan tyylistä. Ennakkoasenteeni on kyllä sellainen, että saa nähdä kuinka paljon torjun hänen ehkä hyviäkin ajatuksia ja oppeja. Luultavasti olen taas kaikessa häntä vastaan, vaikka ihan periaatteesta.

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet

NIMI/KOODI: Eva
KOULUTUSOHJELMA: Luoko
MIELIALA: oli iloinen ja virkeä VIREYSTILA: virkeä

Mikä tökkii?

16.1. aika

Kouluttaja puhuu kaikesta NIIN ylimielisesti ja on ylimielinen meitä opiskelijoita kohtaan. Rasittaa erityisen suuresti myös se, että hän arvostelee koululaitosta ym. koko ajan, sanoo suunnilleen, että se ja se ja se on täysin p:stä. SITTEN hän ei anna ratkaisumahdollisuuksia ongelmiin vaan pelkästään haukkuu kuin pikkulapsi. Ja onko jotenkin coolia kiroilla??? Paavo: eih! (13.21). Kouluttaja ei vastaa kysymyksiin IKINÄ->pelkää, että hänen varpailleen astutaan. JA usein näkee, että hän ei edes yksinkertaisesti osaa VASTATA! (13.50)

tauko

Mies puhuu taas asiaa, mutta...olen joutunut oikein ponnistelemaan, jotta pystyisin sen myöntämään...torjun, torjun, torjun! (14.35)
Tuo takertuu epäolennaisuuksiin! (14.55)

tauko

En oikein ymmärrä mitä tuo tällä kaikella hakee??? (15.37)
Tuntuu, että se haluaa kaikella vain painottaa omaa ylikriittistä asennettaan. Nämä äidinkielen luennot voisivat kyllä kulkea nimellä "opi ajattelemaan kriittisesti!" tai toisaalta "opi pitämään kouluttajasta, koska hän on niin erilainen ja ah niin kapinoiva!!!"

Mielipiteesi luennosta: Ukko ärsytti enemmän alussa, lopussa hän oli hieman enemmän siedettävä. Asia oli ihan kiintoisaa, mutta en sanoisi, että kovin olennaista. Onhan ajatukset kriittisiä ja monesti oikeita, mutta niiden tiedostaminen ei johda mihinkään. Miksi pitää liikkua termien ja käsitteiden tasolla ja kumota vääriä mielikuvia. Järkevämpää olisi liikkua käytännön tasolla ja pohtia ratkaisumahdollisuuksia! **Kiitos!**

(jatkuu)

(jatkuu)

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet

NIMI/KOODI: Eva
KOULUTUSOHJELMA: Luoko
MIELIALA: rauhallinen, hyvä olo ja hyvä tuuli VIREYSTILA: virkeä, virkeä

Mikä tökkii?

23.1. **aika**

En jaksais millään keskittyä.... 12.45
tuo kouluttaja on nyt paljon siedettävämpi. Heti kun se ei alenna meitä ja kerro ällöttäviä "vitsejä", sen asia menee paljon paremmin perille. Ei töki niin paljon. Yllättävää on ollut, että demot on ollut tosi hyviä. Kun se puhuu asiaa ILMAN noita ärsyttävyyksiä, demoista ja luennoista saa paljon enemmän. ---> Behave yourself!!!
En mä nytkään ihan samaa mieltä ole, mutta ei tuo niin paljon ärsytä kuin enne. Hyvä niin!
En jaksa keskittyä, en jaksa olla täällä! Taaspa tökkii...

tauko

Ei töki pahemmin... Mitähän kouluttajalle on tapahtunut, kun se ei ole niin piikikäs...Tämä laantuminen tapahtui viime luennon loppupuolella.

tauko

BRA
Inte bra! Olen eri mieltä! Taas herää kysymys - Mitä se ajaa takaa?!?

Mielipiteesi luennosta: Asiaa ja myöskin epäolennaisuuksia. Kouluttaja käyttäytyi ihan suhteellisen kuunneltavasti. Jotkut mielipiteet kyllä ärsyttävät suuresti. Luento oli kuitenkin taas paljon parempi kuin syksyn luennot.
Saammeko soittaa Sinulle asian tiimoilta?_____
Nimi, puh:_____

Kiitos!

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet 13.2.1996

NIMI/KOODI: Eva **KOULUTUSOHJELMA: Luoko**

1. Millaisia ajatuksia ja tuntemuksia äidinkielen ainedidaktiikan luennot ja demot sinussa herättivät?

Aluksi suhtauduin kouluttajaan todella varauksella aiempien kokemusten perusteella. Kurssin edetessä (etenkin demojen) minun oli kuitenkin myönnettävä, että nautin opetuksesta. Jotkut demot olivat varsin onnistuneita. Aloin ymmärtää kouluttajan pyrkimyksiä. Mutta kyllä hän löysensikin otettaan huomattavasti, toisinsanoen ei ollut niin ylimielinen kuin ensimmäisen kurssin aikana. Heti kun turhat opiskelijoiden haukkumiset ja itsensä ylistämiset jäivät sivuun huomasi miehen puheessa ideaa! Nyt oikein harmittaa, kun kurssi on jo ohi. Loppujen lopuksi sain siitä irti paljon. MUTTA, kyllä kouluttaja silti jokaisella demolla ja luennoilla useampiakin kertoja sai sappeni kiehumaan...taitaa olla hänen tarkoituksensakin!

Tutkimuksessamme kuvaamme yksilön tunnekokemusten merkitystä oppimisessa. Tarvitsemme lisää tietoa asiasta. Saammeko soittaa?

Nimi, puh:_____ **Kiitos !**

(jatkuu)

(jatkuu)

VASTAUS KESÄKIRJEESEEN 3.6.1996:

Nimi: Eva

1. Mitä kouluttajan äidinkielen kurssit ja niihin liittyvät haastattelut merkitsevät Sinulle tällä hetkellä?

Hmm..Onpas vaikea miettiä näitä asioita. Tuntuu opiskelut jo niin kaukaisilta kesäloman alettua.

No, mietteeni eivät ole mitenkään muuttuneet. Olen käynyt kouluttajan luentoihin liittyviä asioita läpi teidän kanssanne jo niin paljon, että luulen teidän jo olevan selvillä ajatuksistani...vai? Mutta on myönnettävä, että "aika kuultaa muistot". Nyt noista luennoista on jo niin pitkä aika, että mitään suuria aggressioita ei enää herää. Kuten olen jo aikaisemmin sanonut, haluaisin nyt pikemminkin rientää kouluttajan demoille ja luennoille. Kevään viimeisillä luennoilla/demoilla aloin vasta ymmärtää mistä on kyse... Mutta kyllä kouluttaja aina varmaan vähän tökkimään!

Ja näistä haastatteluista... Nämä haastattelut eivät todellakaan ole vaatineet suuria ponnistuksia tai aiheuttaneet ylenmääräistä voimavarojen menetyksiä. Päinvastoin! Ihan kivahan teidän kanssanne oli rupatella. Ja kuten huomasitte: puhuminen ei ole meikäläiselle lainkaan vastenmielinen asia.

MUTTA jotenkin jäi semmoinen olo, että saittekohan te mitään oleellista irti! Toivottavasti onnistuitte kaivelemaan tarvitsemanne asiat esiin!

2. Tee selkoa kokemuksista, jotka vaikuttavat edellä mainitsemaasi.

Jopas teillä on vaikeat kysymykset. Taisin vastata edellisessä vähän tähänkin kysymykseen.

Siis: haastattelut eivät ole häirinneet elämäni mitenkään. Yksi meno muiden joukossa. Olen tottunut osallistumaan kaikenmoisiin juttuihin, joten en ole tähänkään kiinnittänyt mitään erityistä huomiota. Toisaalta haastattelutilanteessa olisin halunnut ilmaista itseni ja ajatukseni täsmällisen oikein, minkä takia mietin aina jälkeenpäin, että: "olikohan se asia juuri noin, ajattelenko nyt varmasti niin". Osallistuminen teidän gradun tekoon oli siis ihan mielenkiintoista. Sain hieman päänvaivaa. Joskus tuli kyllä sellainen olo, että jauhettiin samaa asiaa liikaa. Mutta, mutta...Pidän pohtimisesta!

Voi ei! En tiedä vastaanko nyt lainkaan noihin teidän kysymyksiin!

3. Mitä tuntemuksia em. kokemukset Sinussa herättävät tällä hetkellä?

Ahdistusta! Juuri tällä hetkellä! Mä en osaa sanoa tästä asiasta enää yhtään mitään! Pää on ihan pyörällä! Haluaisin taas ilmaista ajatukseni selkeästi, mutta olen jälleen kerran vuolassanainen ja sekava! No, sellainen minä olen!

"... Mitä tuntemuksia em. kokemukset..."

Siis tuntemuksia. Ajattelen tällaisista asioista ja kokemuksista yleensä aina positiivisesti. Nämä haastattelukokemuksetkin aiheuttavat minussa myös ihan myönteisiä tuntemuksia. Ja ymmärrätte varmaan, että nämä haastattelut eivät tokikaan pyöri ajatuksissani kovinkaan paljon. Aina silloin kun asia on ajankohtainen, tietenkin.

Kouluttajaan liittyvät kokemukset herättävät lähinnä mielenkiintoa osoittavia tuntemuksia. Haluaisin päästä luennoille tutkiskelemaan tuntemuksiani. Tökkiikö vielä vai ei?! Olisihan se ihan kiva päästä väittelemäänkin! Ja ne ärtymyksen tunteet, joita kouluttaja herätti olivat kyllä omaa luokkaansa... Tosiaankin, olisi kiva tietää, miten reagoisin häneen nyt. Oletan, että tilanne olisi sama kuin kevään viimeisillä demoilla: Välillä ärsytti kuten ennenkin, mutta välillä pääsin hänen ajatuksistaan jyvälle. Ymmärsin, mitä hän käytöksellään hakee. Jopa tunsin saaneeni niiltä luennoilta/demoilta jotakin! Ajattelemisen aihetta kouluttaja tietenkin antoi aina. Hänellä on tietoinen tapa kyseenalaistaa asioita ja ilmiöitä.

No se siitä!

AURINKOISTA KESÄÄ!

Eva

Liite 14: Outin kirjalliset kuvaukset

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet **16.1.1996**

NIMI/KOODI: Outi
TIEDEKUNTA JA KOULUTUSOHJELMA: Luoko

1. Millaisin ajatuksin, tuntein ja toivein aloitat äidinkielen ainedidaktiikan kurssin?

2. Tee selkoa kokemuksista, jotka ovat vaikuttaneet edellä mainitsemiisi ajatuksiin, tunteisiin ja toiveisiin.

1. Tuskaa, tuskaa ja vielä kerran tuskaa! No ei nyt ihan vakavasti noin, mutta juuri nämä kouluttajan luennot ja demot eivät innosta! Muuten opiskelu onkin tosi kivaa. "Ehkä" ei-innokkuuteen vaikuttaa luennoitsija.

2. Luennot ovat tähän asti (viime syksynä) olleet joutavanpäiväistä löpinää. Ei olla käsitelty asioita, jotka liittyisivät äidinkieleen. Demoilla (syksyllä) mielestäni ei päästy myöskään asiaan. Se oli vain kouluttajan taholta tullutta meidän haukkumista.

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet

NIMI/KOODI: Outi
KOULUTUSOHJELMA: Luoko
MIELIALA: Ihan hyvä **VIREYSTILA: Täysin voimissaan**

Mikä tökkii?

16.1.	**aika**
Joutavaa löpinää, vaikeita ihmekaavioita	12.55 - 13.10
Yrittää hauskuttaa kaikin tavoin ja välillä onnistuukin kyllä siinä	13.12
Tökkii.....Lähden pois	13.28

tauko

tauko

Mielipiteesi luennosta: Oikeastaan osasin jo odottaa, mitä oli tulossa.

Kiitos!

(jatkuu)

(jatkuu)

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet

NIMI/KOODI: Outi
KOULUTUSOHJELMA: Luoko
MIELIALA: Hauska VIREYSTILA: Hyvä

Mikä tökkii?

23.1. **aika**

Kouluttaja (sanoi jotain mihinkä ensimmäisen kerran luennon aikana kiinnitin huomiota. Olin eri mieltä!)	Luennon alku 13.05
Kouluttaja (EI jaksa keskittyä, täytän kalenteria!)	13.07
EN TULE TAUON JÄLKEEN JATKAMAAN !	

tauko

tauko

Mielipiteesi luennosta: Tosi mahtavaa, mielenkiintoista! No ei vaiskaan ....
Saammeko soittaa Sinulle asian tiimoilta? **Nimi, puh:** **Kiitos!**

Äidinkielen ainedidaktiikan perusteet 13.2.1996

NIMI/KOODI: Outi KOULUTUSOHJELMA: Luoko

1. Millaisia ajatuksia ja tuntemuksia äidinkielen ainedidaktiikan luennot ja demot sinussa herättivät?

Luennoilta olin poissa melkein niin paljon kuin oli mahdollista. Demot kävin istumassa sen takia, kun oli pakko. Opiskelut muuten on mennyt kivasti ja on ollu tosi hauskaa, mutta kouluttaja tökkii. En syksyn ensimmäisten demojen jälkeen ole hänestä pitänyt. Jotenkin ei nuo äikän luennot ja demot ollu minun mieleen olisin toivonut jotain äidinkielen opetuksen didaktisia jekkuja ja neuvoja, miten sitä pitäisi opettaa. Mutta kouluttaja kumosi entisetkin tiedot, luulot ihan tyhjänpäivisiksi. Demotkin olivat turhanpäiväistä löpinää, asioista, jotka eivät liittyneet mitenkään äidinkieleen, saati sitten sen opettamiseen.

Tutkimuksessamme kuvaamme yksilön tunnekokemusten merkitystä oppimisessa. Tarvitsemme lisää tietoa asiasta. Saammeko soittaa?

Nimi, puh:

Kiitos !

(jatkuu)

VASTAUS KESÄKIRJEESEEN 3.6.1996:

Nimi: Outi

Vain lyhyesti vastauksia kysymyksiinne...

1. Mitä kouluttajan äidinkielen kurssit ja niihin liittyvät haastattelut merkitsevät Sinulle tällä hetkellä?

Äidinkielen kursseilla olo ei nyt minua oikein hirveästi muuttanut. Ei oikeastaan merkitse mitään. Haastatteluissa mukana oleminen oli ihan kiva, erikoisempi juttu opiskelun seassa.

2. Tee selkoa kokemuksista, jotka vaikuttavat edellä mainitsemaasi.

Silloin kun kurssit olivat, niin en tiennyt mitään haastatteluista. Eli suhtauduin niihin ihan kuin muihinkin kursseihin. Tietysti olisin ollut tarkkaavaisempi, jos olisin tiennyt, että tuleman pitää vielä tällaista. Olin kuitenkin niin kaikenvastaanottavainen, että en alkanut kritisoida syksyllä niin vielä kouluttajaa. Taidanpa olla muutenkin aika kiltti tyttö!

3. Mitä tuntemuksia em. kokemukset Sinussa herättävät tällä hetkellä?

Tällä hetkellä en kyllä ole ehtinyt niin miettiä mitään opiskeluun liittyvää. Eli ei oikein sykähdyttäviä tuntemuksia. Tai, jos olisi silloin tullut, niin ehkä tulisi vieläkin.

No tässä tätä, enempää en jaksa puristaa... Aurinkoisia kesäpäiviä ja graduntekointoa kummallekin!

Outi