

SYYLLISYYS, HÄPEÄ JA MUITA TUNTEITA OPPILAIDEN KOKEMINA
OPETTAJA-OPPILAS - VUOROVAIKUTUKSESSA

Hanna-Mari Markkanen

Anna Mikkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

MARKKANEN, H-M. & MIKKONEN, A.: Syyllisyys, häpeä ja muita tunteita oppilaiden kokemina opettaja-oppilas - vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1999. - 112 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tehtävänä oli kuvailla oppilaiden tunteita, joita he kokevat suhteessa opettajaan. Tunteiden monimuotoisuuden kuvailun lisäksi tutkimustehtävä rajautui syyllisyyden ja häpeän ilmenemiseen opettaja-oppilas - vuorovaikutuksessa. Laajassa vuorovaikutuksen kentässä keskityttiin luokan ojentamistilanteisiin. Toisena tarkastelukohteena oli opettajalta saadun huomion merkitys ja huomion saamiseen liittyvät tunteet.

Tutkimuksen kohderyhmänä oli eräs 4. luokka ja luokan opettaja. Aineiston kerääminen aloitettiin havainnoimalla luokan toimintaa, minkä perusteella kehiteltiin näytelmä-kysely - menetelmä haastattelujen pohjaksi. Teemahaastatteluun valittiin yhdeksän oppilasta ja opettaja. Aineiston keruu ja analyysi oli luonteeltaan osittain etnografista ja osittain fenomenologista. Etnografialla pyrittiin kuvaamaan tunteita osana luokan kulttuuria ja vuorovaikutusta, kun taas fenomenologisella otteella pyrittiin kuvailemaan tunteita yksilöllisenä kokemuksena.

Ojentamis- ja huomiotta jäämisen tilanteissa oppilailla esiintyi tunteita, jotka luokittelimme ihmissuhde- ja työpainotteisiksi. Oppilaat kokevat luokan tilanteet yksilöllisesti ja hetkessä ainutkertaisesti. Oppilaiden tunteet ja tulkinnat vaihtelevat ihmissuhde- ja työpainotteisuuden välillä. Tunneprosessin yksilöllisyyden tarkastelussa käytettiin tukena Lauri Rauhalan teoriaa merkityssuhteista ja horisonteista sekä kognitiivisen psykologian näkemyksiä sisäisistä malleista ja tunteiden synnystä.

Aineisto osoitti, että ihmissuhdepainotteisten tunteiden joukosta löytyy oppilaiden kokemaa syyllisyyttä ja häpeää. Näitä tunteita käsiteltiin Karen Barrettin mukaan yksilölle ja yhteisölle merkityksellisinä tunteina. Keskeisiksi vaikuttajiksi tunteiden synnyssä nousivat ihmissuhteissa koettu vastavuoroisuus ja toisten ihmisten arvioinneille altistuminen. Oppilaiden herkkyyttä syyllistymiseen voidaan käyttää vaikuttamistekniikkana koulussa.

Asiasanat: tunteet, opettaja-oppilas - vuorovaikutus, syyllisyys, häpeä, yksilöllisyys

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
1.1 Tutkimustehtävä ja raportin rakenne	8
2 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET PERUSTEET	10
2.1 Tutkimusprosessin kuvaus	10
2.2 Perusteltu ihmiskäsitys tutkimuksen pohjana	14
2.2.1 Holistinen ihmiskäsitys Rauhalan mukaan	15
2.3 Tutkimuksen etnografiset ja fenomenologiset piirteet	20
2.3.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä	22
2.4 Tutkimusmenetelmät ja niiden luotettavuus	26
2.4.1 Havainnointi	27
2.4.2 Näytelmät ja kyselyt	30
2.4.3 Haastattelut	31
2.4.4 Aineiston analyysi	36
3 OPPILAIDEN TUNTEITA OJENTAMISTILANTEISSA	40
3.1 Erilaisia suhtautumistapoja ojentamistilanteessa	41
3.1.1 Herkkyyden ilmeneminen	41
3.1.2 Neutraali suhtautuminen ojentamiseen	43
3.1.3 Puolustautuva suhtautuminen	45
3.2 Opettajan ja oppilaan tunteiden vuorovaikutus	46
3.3 Ojentamistilanteiden julkisuus	48
4 HUOMION SAAMISEEN LIITTYVIÄ TUNTEITA	52
5 IHMISSUHDE- JA TYÖPAINOTUS OPPILAIDEN TUNTEISSA	56
5.1 Ihmissuhdepainotus oppilaiden tunteissa	59
5.2 Työpainotus oppilaiden tunteissa	60
5.3 Tunteiden yksilöllisyyden teoreettista tarkastelua	62
5.3.1 Yksilöllisen kokemuksen synty Rauhalan mukaan	63
5.3.2 Tunneprosessi kognitiivisen psykologian näkökulmasta	64
5.4 Tunteiden merkityksellisyydestä	69

6 SYYLLISYYDEN JA HÄPEÄN TARKASTELUA	71
6.1 Syyllisyyden ja häpeän merkityksestä ja tehtävistä	72
6.2 Mikä minussa on vikana?	77
6.3 Vastavuoroisuus osana itsearviointia	78
6.4 Julkisuudelle altistuminen	81
6.4.1 Julkisuus nolouden herättäjänä	81
6.4.2 Julkisuus häpeän ja syyllisyyden osatekijänä	86
6.5 Syyllisyyden käyttäminen ihmissuhteissa	89
6.5.1 Syyllisyys vaikuttamistekniikkana koulussa	91
7 TUTKIMUKSEN KESKEISIÄ TULOKSIA	96
7.1 Tutkimuksen arviointia ja näkymiä tulevaisuuteen	98
LÄHTEET	101
LIITTEET	105

1 JOHDANTO

“Istuin pulpetissani mahdollisimman pienenä. Silti opettaja huomasi ja hänen kukkakuviainen musta olemuksensa vyöryi kohti. En tiedä, kysyttiinkö minulta jotain. Matematiikalla tai äidinkielellä ei ollutkaan niin väliä, sillä tärkeintä oli pelon kanssa selviäminen. Pulpetin alla puristin vierustoverin kylmänhikistä kättä. Kaverin, jolla oli jatkuvasti migreeni.”

Kyseisellä tunnilla käsitelty aihe on jo unohtunut, mutta koettu tunne palautuu yhä mieleen luokkahuoneen hajua myöten. Koulun tärkeä tehtävä, tiedollisten asioiden oppiminen, on ollut esimerkkinä tilanteessa sivuseikka, mikä on hautautunut voimakkaiden tunteiden alle. Tapahtumasta on kulunut kohta 20 vuotta. Ehkä nykyään joku toinen oppilas on vastaavan tunteen vallassa.

Omat kouluhistoriamme ovat esimerkkejä siitä, kuinka tunteet ja ihmissuhteet ovat keskeinen osa oppilaan kouluarkea. Joskus tuntuu, että suurempi osa merkittävistä koulutapahtumista liittyy todellisuudessa ihmissuhteisiin kuin varsinaiseen koulutyöhön. Myös opettajan toiminta voi aiheuttaa tunteita, jotka vievät oppilaan huomion koulutyöstä johonkin aivan muuhun. Heränneet tunteet värittävät oppilaiden olemista luokassa ja vaikuttavat luokkahuoneen tapahtumiin. Niillä on vaikutuksensa myös varsinaisen oppiaineen omaksumiseen.

Luokkatilanteessa esiintyvät tunteet voidaan nähdä osana henkilökohtaista tarpeentyydytystä, mikä on työnteon ohella toinen yhteisön toiminnassa ilmenevä tavoite. Näiden kahden tavoitteen välillä ei aina vallitse tasapaino, vaan oppilas voi olla ensisijaisesti kiinnostunut tyydyttämään omia tarpeitaan. Opettajan tehtävä on tällöin palauttaa työn tekemisen ja tarpeentyydytyksen välinen tasapaino siten, että tavoitteellinen ja tulokellinen työskentely on jälleen mahdollista. (Hämäläinen & Sava 1989, 83-84.)

Hämäläinen & Sava (1989, 68) toteavat osuvasti, että tunne- ja ihmissuhteiden käsittely ei ole koulu yhteisössä itseisarvo. Pikemminkin koulun ihmissuhteita olisi ajateltava siltä pohjalta, kuinka ne edistävät koululle asetettujen (yhteiskunnan, koulun, yksilön) tavoitteiden saavuttamista (Hämäläinen & Sava 1989, 12). Jotta tunteiden merkitystä koulun tavoitteiden saavuttamiselle pystytään tarkastelemaan, pitää monesti epä määräiset, häilyvät ja näkymättömiksi jäävät tunteet nostaa esiin. Oma tutkimuksemme pyrkii tekemään näkyväksi luokan tunnekirjoja ja arvostamaan

tunteita oppilaan kannalta vaikutusvaltaisina, merkityksellisinä ja tarkoituksenmukaisina vaikuttavina tekijöinä. Pyrimme luomaan pohjaa, jolta tunteiden merkitys olisi selkeästi ymmärrettävissä. Tämän ymmärryksen avulla voidaan päästä tehokkaampaan ja todellisempaan opettamiseen ja oppimiseen.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 11) mainitaan peruskoulun yhtenä yleisenä päämääränä oppilaan persoonallisuuden kaikenpuolisen kehittymisen edistäminen. Tämä laaja maininta jättää koulujen tehtäväksi muotoilla omat näkökulmat siitä, kuinka tunteet huomioidaan opetuksessa ja kuinka niitä arvostetaan osana oppilaan persoonallisuutta. Kasvatustieteen tutkimus voisi olla apuna rakennettaessa koulukohtaisia opetussuunnitelmia ja niiden ihmiskäsityksiä säännösten avoimeksi jättämältä pohjalta. Vaikka tutkimuksellamme ei olisi näin laajalle ulottuvia vaikutuksia, gradumme näkökulmat vaikuttavat tulevaisuudessa koulutyön muotoutumiseen vähintään meidän kautta toimiessamme opettajina.

Yleisen tunnekartoituksen lisäksi tutkimuksessamme perehdytään tarkemmin syyllisyyteen ja häpeään, joita tarkastelemme tunteen sisällöllisestä eikä niinkään moraalisesta näkökulmasta. Nämä tunteet nousivat erityisen mielenkiintomme kohteeksi niiden henkilökohtaisen koskettavuuden vuoksi. Tutkimuksemme rajautui kyseisiin tunteisiin myös siksi, että olimme kohdanneet käytännössä niiden ilmenemisen vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Lisäksi ilmeni, että syyllisyyttä ja häpeää koskevaa kouluun liittyvää tutkimusta on tehty hyvin vähän.

Kouluun liittyvää syyllisyys- ja häpeätutkimusta emme onnistuneet löytämään kotimaisen kirjallisuuden piiristä. Syyllisyyttä ja häpeää lähestyviä aiheita on käsitelty opettaja-oppilas vuorovaikutuksen osalta mm. luokan tunneilmastoja (Uusikylä 1979; Horppu 1993) ja opettajan antamaa palautetta koskevilla tutkimuksilla (Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987). Myös opettajan kasvatus- ja opetuspainotteisuutta erittelevissä tutkimuksissa on joitakin yhteyksiä tutkimuksemme aihepiiriin (Kari 1985). Täsmällisempää tutkimustietoa löytyy kuitenkin ulkomaisista lähteistä. Psykologian professori June Price Tangney (University of George Mason, Fairfax) on tehnyt perustavanlaatuisia syyllisyyttä ja häpeää koskevaa uutta tutkimusta, josta osa on suoritettu lasten ja nuorten keskuudessa. Lisäksi hän on ollut toimittamassa alan uusimmasta tutkimuksesta koottua kirjaa *Self-conscious emotions* (1995), johon tutkimuksemme teoriaosuus pitkälti perustuu. Kirjan toimittajien mukaan viimeiset 20 vuotta ovat tuoneet murroksen tunteiden tutkimiseen. Tunteista on muodostunut viime vuosina

tutkimusbuumi, mutta syyllisyyden ja häpeän tutkiminen on tästä huolimatta jäänyt vähäiselle huomiolle (Fischer & Tangney 1995, 3-4). "Tunnevallankumous" näkyy myös oman laitoksemme uusien gradujen aiheissa (ks. Jyväsjärvi & Kvist 1998; Sara-aho & Tahkola 1998).

1.1 Tutkimustehtävä ja raportin rakenne

Tutkimuksessamme pyritään kuvailemaan, kuinka oppilaat tulkitsevat luokkatilanteita ja millaisia tunteita he niissä kokevat. Monimuotoisesta tunteiden ja tulkintojen sekamelskasta poimimme syyllisyys/häpeä- mekanismin, jonka toimintaan opettaja-oppilassuhteessa perehdymme oppilaan kokemuksen näkökulmasta. Tavoitteena on selvittää, ilmeneekö oppilaalla syyllisyyttä ja häpeää opettaja-oppilas- vuorovaikutuksen kentässä? Jos ilmenee, milloin? Jos syyllisyyttä ei ilmene, mitä muita tunteita oppilas kokee? Tavoitteemme on valottaa syyllisyys/häpeä- ilmiön rakentumista: mitkä tekijät edesauttavat syyllisyyden kokemuksen syntymistä ja mitkä tekijät vähentävät sitä. Vaikka oppilaan tunnereaktioihin vaikuttavat opettajan lisäksi paljon myös toiset oppilaat, päähuomiomme on opettaja-oppilas akselilla.

Aloitamme tutkimustehtävän käsittelyn kuvailemalla Lauri Rauhalan holistista ihmiskäsitystä. Seuraavaksi tarkastelemme tutkimusotteen etnografisia ja fenomenologisia piirteitä sekä käyttämiämme menetelmiä. Metodiosassa esittelemme laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä, joiden pohjalta voi arvioida menetelmien ja niillä saadun tiedon luotettavuutta.

Aineiston käsittely jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäisessä kuvailemme erilaisia tunteita, joita opettajan toiminta on herättänyt oppilaissa. Kuvailu koostuu esimerkeistä, joissa oppilaat ilmaisevat toisistaan eroavia tunnereaktioita. Haastattelukatkelmilla pyrimme selventämään näitä oppilaiden kokemuseroja. Tilanteet kuvaavat samalla joitakin luokan tyypillisiä toimintatapoja. Pyrkimyksenä on tuoda ilmi sitä, kuinka oppilaat tulkitsevat opettajan toimintaa omista lähtökohdistaan ja kuinka he saattavat kokea saman tilanteen aivan eri tavoin. Aineistosta tehtyihin huomioihin liitämme osan lopussa Lauri Rauhalan ja kognitiivisen psykologian tunneprosessia koskevia teorioita.

Aineiston käsittelyn toisessa osassa kiinnitämme erityishuomiota oppilaiden ilmaisemiin syyllisyyden ja häpeän tunteisiin. Aluksi luomme teoreettista katsausta

syyllisyyteen ja häpeään Karen Barretin funktionaalisesta näkökulmasta. Jatkossa tarkastelemme aineistosta nousseita teemoja myös muiden syyllisyys- ja häpeäteorioiden valossa. Kognitiivisen psykologian lisäksi on teoriassa tässä vaiheessa mukana psykodynaamisen näkökulman painotuksia.

2 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET PERUSTEET

2.1 Tutkimusprosessin kuvaus

Vietettyämme syksyllä -98 muistorikkaan leirikoulun Öksnäsissä heräsi mielenkiintomme lähinnä omien kokemustemme pohjalta syyllisyys- ilmiötä kohtaan. Rikkaat keskustelut ohjaajamme kanssa saivat pohdiskelemaan syyllisyyden ilmenemistä sekä itsemme että oppilaiden toiminnassa. Tuntui, että syyllisyys oli merkittävä, vaikkakin piilevänä vaikuttava voima ihmisten vuorovaikutuksessa.

Hahmotellessamme gradun aihetta keräsimme vapaamuotoisten kirjoitelmien avulla sekä opiskelijoiden että oppilaiden kokemuksia leirikoulussa heränneistä tunteista. Näistä kirjoitelmista löytyi muiden tunteiden ohella viittauksia syyllisyyden kokemiseen. Gradumme jäi tässä vaiheessa kuitenkin muiden opintojen alle ja kirjoitelma-aineisto tuntui antaneen kaikkensa ajatustenherättäjänä.

Seuraavat kolme-neljä kuukautta lueskelimme laaja-alaista kirjallisuutta puheviestinnän teorioista ryhmädynamiikkaan yrittäen löytää syyllisyys- ilmiölle sopivaa viitekehystä. Johtuen henkilökohtaisista syyllisyys- prosesseista ja runsaasta kommunikaatiosta erään kouluttajan kanssa tutkimuksemme painopiste liukui vääjäämättä psykologiseen suuntaan.

Varsinainen tutkimuksemme alkoi keväällä -99. Tutkimuksen aiheena oli tällöin opettaja- oppilassuhteen vuorovaikutus ja siinä ilmenevä syyllistäminen. Olimme päättäneet kerätä pääosan aineistosta havainnoimalla yhtä luokkaa ja sen toimintaa. Ennen havainnointivaihetta halusimme kuitenkin saada aihetta koskevaa laajempaa tietoa, joka syventäisi näkemyksiämme ja antaisi virikkeitä havainnoinnin pohjaksi. Suunnittelimme aluksi lomakekyselyn tekemistä laajemmalle opettajajoukolle, mistä kuitenkin luovuimme esitestauksen osoitettua, ettei lomakkeella olisi tavoitettu riittävästi haluamaamme tietoa.

Tässä vaiheessa eräs lomakkeen esitestaukseen osallistunut opettaja tarjosi meille mahdollisuutta ryhmäkeskustelun järjestämiseen luokkansa oppilaiden vanhemmille syyllisyys- teemaa koskien. Järjestimme keskustelun, minkä pohjalta hahmottelimme syyllisyyteen liittyviä teemoja luokassa suoritettavaa havainnointia varten. Keskustelun virikkeinä käytimme sanomalehtileikkeitä, jotka olivat osoituksia kyseisenä keväänä käydyistä vilkkaasta julkisesta keskustelusta koskien

sitä, nähdäänkö syyllisyys kasvatuksessa myönteiseksi vai kielteiseksi asiaksi (Liite 1).

Seuraavaksi aloimme etsiä asiasta kiinnostunutta opettajaa, joka tarjoaisi luokkansa tutkimuksemme ympäristöksi. Tämä ei kuitenkaan ollut kovin helppoa, vaan jouduimme toteamaan aiheemme arkaluontoisuuden rajoittavan kiinnostuneiden määrää.

Havainnointia kesti noin kuukauden verran, josta ensimmäinen viikko kului luokkaan tutustuen ja siihen, että yritimme ymmärtää syyllisyysilmiön esiintymistä luokassa. Ilmiön ollessa itselle vielä kohtalaisen jäsentymätön oli myös havainnointimme laaja-alaista eikä kovin järjestelmällistä. Videoimme joitakin oppitunteja, joita oli tarkoitus käyttää haastattelujemme pohjana. Päädyimme kuitenkin siihen, että autenttisten videoitujen luokkatilanteiden käsittely saattaisi vääristää oppilaiden vastauksia. Ajattelimme että oppilaat olisivat saattaneet kokea haastattelutilanteen liian hyökkävänä. Sen sijaan poimimme muutamia luokkatilanteita, joiden uskoimme tarjoavan tietoa syyllisyys ilmiöstä. Dramatisoimme näistä tilanteista neljä pienoisanäytelmää, jotka esitimme opettajan kanssa luokalle. Oppilaat vastasivat näytelmien pohjalta kirjallisesti muutamiin kysymyksiimme. Kysymykset koskivat oppilaalla kyseisissä tilanteissa herääviä tunteita.

Havainnoinnin ja kirjallisten vastausten perusteella valitsimme yhdeksän oppilasta haastateltaviksi. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, jotka muotoutuivat paljon eri oppilaiden mukaan. Kysymysten perusteemat, jotka sen hetkisen ymmärryksemme mukaan liittyivät syyllisyyteen ja häpeään, pyrimme kuitenkin pitämään kaikissa haastatteluissa samoina. Tavoitteena oli saada tietoa oppilaiden syyllisyys- ja häpeäkokemuksista. Myös opettajaa haastateltiin syyllisyys-teemaan liittyen. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin myöhempää analyysia varten. Haastatteluvaiheessa tutkimuksemme painopiste oli muuttunut opettajan toiminnan kuvailusta ja syyllistämisteemasta oppilaan tunteisiin ja hänen mahdolliseen syyllistymiseensä.

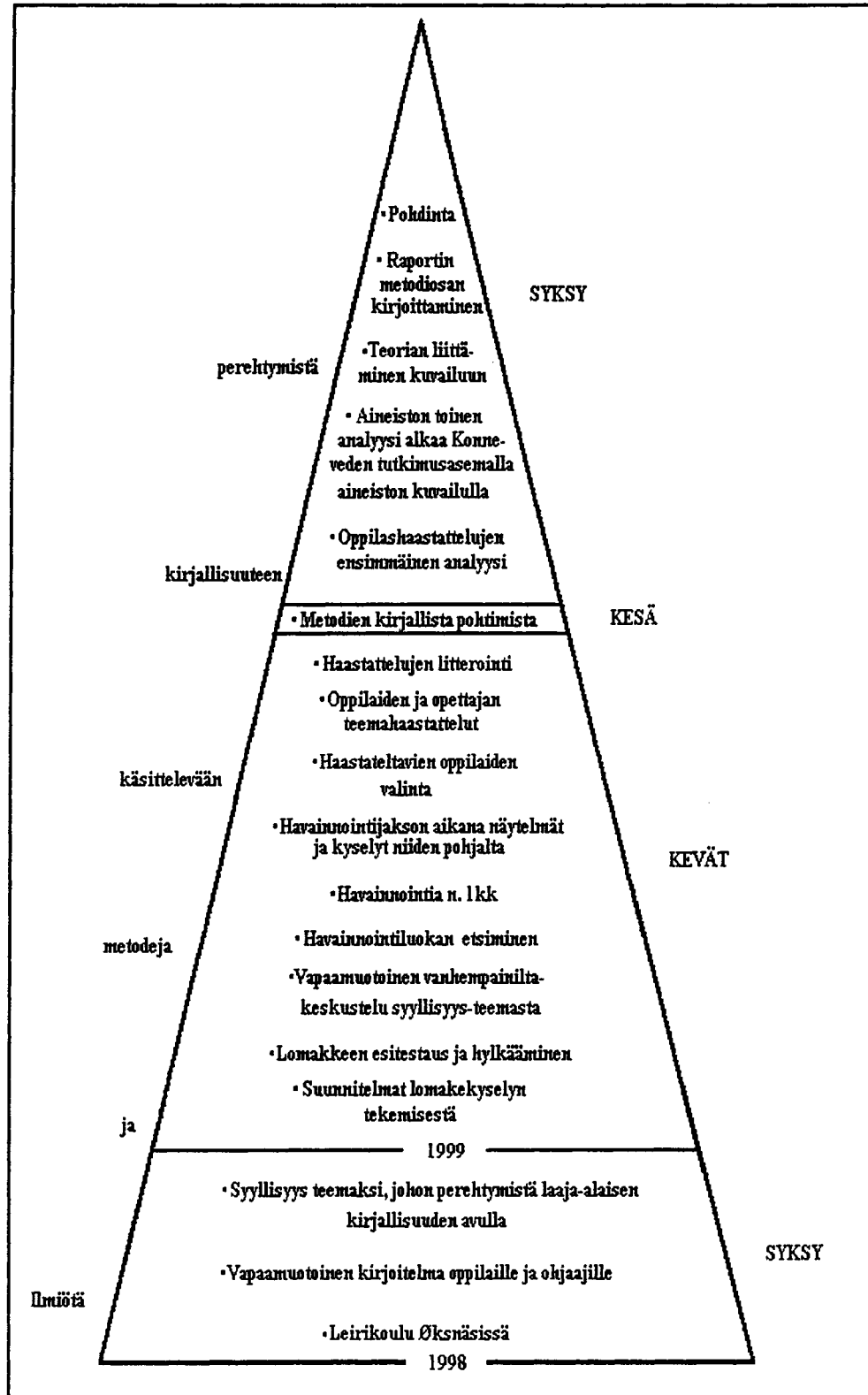
Tutkimusotteemme on elänyt prosessin edetessä. Alussa lähdimme liikkeelle enemmän luokkakulttuurin näkökulmasta, jolloin suuntauduimme tutkimukseemme lähinnä etnografisesti. Kun kiinnostuksemme rajautui oppilaan kokemukseen ja kun ymmärsimme syyllisyys-ilmiön syvällisen luonteen, alkoi fenomenologia tuntua oikeammalta tutkimusotteelta. Myös lukemamme kirjallisuus alkoi rajautua selkeästi

psykologiseen suuntaan. Aluksi löytämämme syyllisyys ja häpeä- ilmiöitä käsittelevät teokset olivat painotukseltaan psykodynaamisia. Suomennetusta tämän alan kirjallisuudesta perehdyimme mm. Alice Millerin (1981, 1994) ja Melanie Kleinin (1992) teoksiin. Myös Tommy Hellsteniltä (1996) löytyi aihetta koskevaa tietoa. Aineiston keräämisen jälkeen ja teoriaa kirjoitettaessa lukemamme kirjallisuuden painopiste siirtyi kognitiivisen psykologian alalle. Lopullisessa teoriassamme näkyy sekä psykodynamiikan että kognitiivisen psykologian vaikutus. Psykodynaaminen näkökulma tuntuu käsittelevän syyllisyyden ja häpeän syntyprosesseja syväpsykologisesti, kun taas kognitiivinen näkökulma tarjoaa tunneprosessia laajemmin kuvailevaa tietoa.

Kesän -99 aikana alkoi varsinainen kirjoitusprosessi metodipohdiskelulla. Saman kesän aikana otimme myös yhteyttä June Price Tangney'iin, jonka nimi alkoi toistua alan viimeisimpiä tutkimuksia tarkastellessamme. Saamassamme vastauksessa (Liite 2) oli kehoitus syyllisyyden ja häpeän erottelemiseksi, mitä hän piti erittäin tärkeänä. Tätä tärkeää näkökulmaa emme olleet aikaisemmin huomioineet kovinkaan paljon, mutta sen merkitys alkoi tässä vaiheessa kasvaa.

Syksyn -99 alussa aloitimme aineiston tulkinnan ja analysoinnin aineistolähtöisesti. Tarkoituksena oli tuoda ensin esiin aineiston kertomat asiat, joita pyrimme jatkossa ymmärtämään ja valaisemaan ilmiöön liittyvän teorian avulla. Aineiston ensimmäinen analyysin aikana aineistolähtöisyys kuitenkin pääsi häviämään vahvojen intuitioidemme alle ja omat ennakkokäsityksemme alkoivat ohjata sitä, mitä asioita näimme aineiston kertovan. Seuraavaksi jouduimmekin palaamaan nöyrinä takaisin aineiston pariin ja Konneveden tutkimusasemalla viettämämme viikon aikana teimme tarkkaa aineistoon perustuvaa kuvailua.

Tämän jälkeen keskityimme muutamaiin ilmiön keskeisiin teemoihin, joille etsimme teoreettista pohjaa. Aineiston ymmärtäminen ja jäsentyminen tapahtui kirjoitusprosessissa lukemiemme teorioiden tuella. Ilmiöön perehtymisen ohella olemme pyrkineet muodostamaan käsitystä psykologian kentästä ja siitä, kuinka eri syyllisyys-, häpeä- ja tunneteoriat sijoittuvat tieteen alaan. Nämä prosessit eivät ole kuitenkaan gradussamme näkyvästi edustettuina, koska olemme yrittäneet pitää pääasianamme luokkatilanteen ja oppilaiden tunteiden kuvailun. Lopullinen raporttimme onkin vain pieni osa monista rinnakkaisista tutkimusta ja omaa persoonaa koskevista prosesseista. Se on korkean "graduvooren huippu" (kuvio 1).



KUVIO 1. Tutkimusprosessin eteneminen

2.2 Perusteltu ihmiskäsitys tutkimuksen pohjana

Jotta tutkimuksen tekeminen olisi mahdollista, tulee tutkijalla olla jonkinlainen käsitys mielenkiinnon kohteestaan. Jos halutaan tutkia lyhtypylvästä, on ymmärrettävä lyhtypylvään olemus ja sen todellistuminen maailmassa. Tämän pohjalta tutkija valitsee tutkimusmetodin, joka tuottaa mahdollisimman paljon tietoa lyhtypylvään varsinaisesta olemuksesta. Samoin pitää tuntea ihmisen perusolemus, jos halutaan saada ihmistä koskevaa parhaiten kuvailevaa ja luotettavaa tietoa.

Mikään empiirinen tutkimus ei omalla toiminnallaan tee tai luo kohdettaan tyhjästä, vaan se kuvailee ja selittää sitä joidenkin perusolettamusten pohjalta (Rauhala 1983, 8). Lyhtypylvään voidaan olettaa olevan fyysiseltä materiaaliltaan puuta, jolloin siitä voidaan mitata esim. kosteutta tai lahoamisen astetta. Tämä ontologinen käsitys lyhtypylvään olemuksesta ei kuitenkaan ole riittävä, jotta olisi perusteltua mitata lyhtypylväältä esim. sydämen lyöntejä tai kuvailla sen ajatteluprosesseja. Ontologisen ratkaisun jälkeen tutkimuksen tuloksissa on tilaa vain sen mukaisille asioille (Rauhala 1983, 10).

Myös ihmistutkimusta ohjailee tutkijan perusolettamukset ihmisen olemisen muodoista. Vaikka tutkija ei tiedostaisikaan ihmiskäsitystään, näkyy se tutkimuksen hypoteeseissa ja metodivalinnoissa. Koska ihmiskäsitys vaikuttaa tutkimukseen tiedostamattakin, on Rauhalan mukaan epäselvän ihmiskäsityksen selkiyttäminen edes jälkikäteen tutkimuksen vähimmäisvaatimus (Rauhala 1990, 33). Tutkimuksemme alussa oma ihmiskäsityksemme ei pohjautunut selkeästi Lauri Rauhalan esittämään holistiseen teoriaan, mutta siitä löytyy kuitenkin paljon yhtymäkohtia silloiseen ajatteluamme. Emme lähteneet mittaamaan mielenkiinnon kohteenamme olleita tunteita fysiologisesti, vaan oletimme, että tunteet esiintyvät myös tajunnan tasolla eivätkä vain fyysisinä reaktioina. Lisäksi oletimme, että ympäristöllä on vaikutuksensa tunteiden syntyyn. Näin ollen päädyimme lopulta lähinnä omia käsityksiämme olevaan Rauhalan esitykseen ihmisen olemuksesta. Rauhalan ihmiskäsitys on selkeyttänyt omia epäselviä olettamuksiamme ja toimii näin pohjana, joka antaa perusteet tutkimuksemme lukemiselle ja ymmärtämiselle.

2.2.1 Holistinen ihmiskäsitys Rauhalan mukaan

Rauhalan esittämä ihmiskäsitys on holistinen, mikä korostaa sitä, että ihminen on eri olemispuolissaan toteutumisesta huolimatta ensisijaisesti aina kokonaisuus. Tässä kokonaisuudessa on Rauhalan mukaan kolme puolta, joissa ihmisen olemassaolo jäsentyy. Nämä puolet ovat:

- 1) tajunnallisuus
- 2) kehollisuus
- 3) situationaalisuus

Seuraavaksi keskitymme kuhunkin olemispuoleen erikseen valottaen niiden erityispiirteitä. Kohteenamme olevassa ilmiössä painottuu tajunnallisuus ja situationaalisuus, minkä vuoksi päähuomiomme kiinnittyy niiden ilmiön kannalta keskeisten sisältöjen kuvailuun.

1) Tajunnallisuus

Tajunnallisuuden olemistapa ja tapahtumisperiaatteet ovat täysin erilaisia kuin kehollisuuden vastaavat. Tajunta on inhimillisen kokemisen kokonaisuus. Tajunnan olemus on mielellisyyttä eli mielen ilmenemistä ja niiden keskinäistä organisoitumista. Tajunta on siis merkitysten syntymisen ja organisoitumisen prosessi (Rauhala 1992, 93).

Tajunnallisuus todellistuu, kun mieli ilmenee jostakin asiasta, ilmiöstä tai kohteesta (Rauhala 1990, 37). Mieli on siis tavallaan merkityksenantaja, jonka avulla ymmärrämme, tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme jne. ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli ilmenee tai koetaan jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä. Mieli ja elämys ovatkin tajunnallisen tapahtumisen eräänlaisia perusyksiköitä.

Kohde, josta mieli on, voi olla konkreettinen tai ideaalinen. Asioiden nimet esim. pullataikina, urkuharmooni, vesieste, uskollinen, punainen jne. ilmaisevat erilaisia mieliä, joita on loputtoman paljon. Kun tajunnassa ilmenee jokin mieli ja se asettuu suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa niin, että yksilö ymmärtää kohteen joksikin kyseisen mielen avulla, merkityssuhde on olemassa. Merkityssuhteen syntymiseen vaaditaan kolme komponenttia; kohde, mieli, joka siitä ilmenee ja tajunta, jolle mieli on. Kohteena voi esim. olla pöydällä oleva laite, jolle on annettu nimi puhelin. Kun tutkija näkee tuon laitteen, hänellä saattaa ilmetä mieli

puhelimien käyttötarkoituksesta suhteiden ylläpitämisessä tai mieli sen häiritsevästä pärinästä. Jos taas puhelimen havaitsee teleasentaja, hänellä saattaa ilmetä mieli puhelimen tekniikasta ja toimintaperiaatteesta. Näin samasta kohteesta on ilmennyt erilaisia mieliä, jotka ovat järjestäytyneet yksilöllisiksi merkityssuhteiksi. “Merkityssuhteessa ihminen asettuu ymmärtävällä tavalla suhteeseen situaatioonsa” (Rauhala 1983, 27).

Edellisen esimerkin merkityssuhteiden erilaisuutta selittää yksilölliset kokemustaustat, jotka toimivat uusien mielen ymmärtämysyhteyksinä. Uudet mielet suhteutuvat vanhaan kokemustaustaan ja organisoituvat tämän pohjalta merkityssuhteiksi. Ne tulevat mukaan yksilön maailmankuvan muodostumiseen. “Vanhaa kokemustaustaa, siinä ominaisuudessa kuin se on uutta mieltä ‘tulkitseva’ ja ‘sijoittava’, kutsutaan horisontiksi” (Rauhala 1983, 29). Tajunnallinen tapahtuminen on Näin ollen historiansa varassa etenevää ja merkityssuhteiden ja horisonttien järjestyminen on jatkuvassa muutoksen tilassa. Kaikki ymmärtäminen tapahtuu näissä merkitysyhteyksissä, jolloin yksilö ymmärtää asiat horisonttiansa kehitys- ja selkeystasoa vastaavasti.

Tajuntaan syntyvät merkityssuhteet ovat luonteeltaan erilaisia kuten esim. tietoa, tunnetta, uskoa, intuitiota, unta, harhaa jne. Ne voivat syntyä spontaanisti tai erilaisten vaikuttavien toimenpiteiden seurauksena (kasvatus, opetus, terapia). (Rauhala 1983, 29.)

Mieli ei aina ilmene elämyksessä selkeästi eikä ole täsmällisessä suhteessa mihinkään esineeseen tai asiaan. Uusi mieli voi horisonttiin tullessaan liittyä harmonisesti toiseen merkitykseen tai voi yhtä lailla joutua ristiriitaan ymmärtämysyhteyksien kanssa. Tästä seuraa Rauhalan (1992) termin tajunnan epäsuotuisuutta. Olemisen epäsuotuisuutta voi ilmetä myös muissa olemispuolissa, mutta vain olemispuolille ominaisella tavalla. Tajunnan epäsuotuisuutta on merkityssuhteiden ristiriitaisuuden lisäksi myös merkityssuhteiden epärealistisuus ja epäselvyys, merkityssuhteiden puuttuminen silloin kun ne olisivat tarpeen ja merkityssuhteiden sirpaleisuus. Myös intentionaalisuuden toimimattomuus tapauksissa, joissa se olisi tarpeellista on olemisen epäsuotuisuutta ts. koetaan merkityksiä, joilla ei ole reaalista kohdetta (kohdistamattomat ja epämääräiset ahdistukset, pelot). Merkityssuhteet ovat epäsuotuisinakin merkityssuhteita. (Rauhala 1992, 99-101.)

Rauhala tekee tajunnallisuuden sisällä erottelun psyykkiseen ja henkiseen. Psyykkisyydellä tarkoitetaan alempaa tajunnallisuutta eli kokemuksellisuutta, josta huomattava osa on tiedostamatonta. Ihmisen elämäntilanne ja orgaaniset prosessit herättävät aistien välityksellä elämyksiä ja tunnelmia, jotka ovat esim. jäsentymättömiä pelkoja tai hyvän ja pahan olon perusvirittyneisyyttä (Rauhala 1990, 38). Psyykkisellä tasolla ollessaan ihminen on täydellisesti kokemuksensa mukana eikä kokemuksessa ole itsetiedostusta. Ihminen ei tällöin arvioi ja tarkastele itseään suhteessa maailmaan, vaan psyykkisyys toimii vitaalisen tarpeentyydytyksen palveluksessa. Psyykkiseltä peruskokemuksen tasolta ihminen voi siirtyä henkiselle tasolle, jolla psyykkisiä tiloja voidaan käsitteellistää ja tehdä eroa niihin. Käsitteellistäminen ja itsetiedostus antaa mahdollisuuden käsitellä psyykkisellä tasolla koettuja tunteita esim. kommunikaatiossa. Henkisessä ihminen oivaltaa, että oman ainutkertaisen psyykkisen sisäisyytensä lisäksi hän elää molemminpuolisessa vaikutusyhteydessä toisiin ihmisiin. (Rauhala 1992, 67.) Tapahtuipa siirtymistä henkiselle tasolle tai ei, psyykkisyys voi tiedostamattomuudessaankin sävyttää myös maailmankuvan tietoisia rakenteita.

2) Kehollisuus

Ihmisen keholliseen olemassaoloon kuuluu ihmisen orgaaninen elämä. Kehollisuuden syvimpänä ytimenä on elämä, samalla tavalla kuin mielellisyys on tajunnallisuuden ydin. Kehollisuuteen ei liity mitään symbolista tai käsitteellistä, vaan esim. sydän tekee konkreettista fyysistä työtä pumpaten verta ja veri kuljettaa happea sitä tarvitseville soluille. Elintoimintoja ylläpitävät järjestelmät ja elimet eivät kommunikoi symbolisella tasolla, vaan ne ovat yhteydessä ja vaikuttavat toisiinsa esim. kemiallisten tai fysikaalisten reaktioiden kautta. Tämä keskinäinen informaatio on ihmisen kokonaisuuden kannalta paljon luotettavampaa ja erehtymättömämpää kuin tajunnan niistä antamat tulkinnat. Kehon toiminta on mielekästä mutta ei mielellistä. Kehollisuuden tutkimiseen ja mittaamiseen tarvitaan anatomis-fysiologisia menetelmiä. (Rauhala 1983, 31.)

Kehollisuus on ihmisen olemassaolon ehto. Ilman kehoa ei ole elämää eikä ihmistä. Tällöin ei ole myöskään mitään orgaanista perustaa, missä esim. tajunnallisuus voisi toimia. Keho on myös kanava, jonka välityksellä ihminen voi saada tietoa ympäristöstään ja liittyä siihen.

3) Situationaalisuus

Situationaalisuus on kaikkea sitä, mihin ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus on suhteessa (Rauhala 1990, 40). Se on ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen elämäntilanteen kautta ja mukaisesti (Rauhala 1983, 33). Situaatiossa on komponentteja, joista osa määräytyy kohtalonomaisesti niin ettei niihin voi valinnoilla juuri vaikuttaa (ilmasto, ihonväri, sukupuoli, vanhemmat). Monia situaation komponentteja yksilö voi tajunnallisuutensa kautta valita (esim. aviopuoliso, ammatti, ravinto ja harrastukset). On helppo ymmärtää, että ihmisen elämismaailma koostuu monista konkreettisista asioista. Ravinnon, luonnon, rakennetun ympäristön jne. lisäksi Rauhala erittelee situaation ideaaliset komponentit, joita edustavat mm. arvot ja normit, ihmissuhteet koettuina sisältöinä ja uskonnolliset ja aatteelliset muodot. Kietoutuessaan situaationsa komponentteihin ihminen tulee sellaiseksi kuin nämä rakennetekijät määrittävät. Elämäntilanteen rakennetekijöistä on pääasiassa peräisin se reaalinen sisältöaines, joista mielet ilmenevät tajunnassa ja organisoituvat merkityssuhteiksi (Rauhala 1990, 41).

Tarkasteltaessa koululuokassa oppilaan situaation reaalista sisältöainesta kuuluu oppilaan situaatioon opettaja ja opettajan toiminta. Esimerkiksi opettajan suorittama ojentaminen on situaation faktisuutta ts. sisältöä, jos situaatiota tarkastellaan sen *rakenteen* kannalta. Sama ojentaminen on *tajunnallisuuden ja kehollisuuden kannalta* katsottuna esiyymmärrystä. Komponentti ja sen faktisuus ja toisaalta esiyymmärrys ovat Rauhalan termit, joita hän käyttää tarkastellessaan samaa asiaa ihmisen eri olemispuolista käsin (Rauhala 1983, 34).

Yksilö voi vaikuttaa situaationsa moniin sisältöihin eli sen faktisuuteen hylkäämällä, valitsemalla, tasapainottamalla ja rikastuttamalla sen komponentteja. Mikäli tajunta ei voi konkreettisesti esim. hylätä ja päästä eroon jostain situaation rakennetekijästä, voi tajunnallisuus alkaa tuottaa uutta tulkintaa kyseisistä tekijöistä. Näin tajunta antaa muuttunutta mielellistä sisältöä maailmankuvaan. (Rauhala 1992, 111) Tulkinta muuttuu, kun asia ymmärretään uudessa ymmärtämysyhteydessä. Esim. naisen situaation eräs komponentti on se kohtalonomaisesti määräytynyt asia, että hän on fyysisesti nainen. Nainen ei voi halutessaan muuttaa tätä situaationsa faktisuutta (paitsi sukupuolileikkauksella), mutta hän voi suhteuttaa mielensä merkitysyhteyteen, joka tarjoaa mielelle positiivisemmän sisällön.

Ihminen voi olla suhteessa situaatioonsa eri olemispuolien ts. kanavien kautta (Rauhala 1983, 35). Konkreettiseen faktisuuteen ihminen on useimmiten suhteessa

kehon kanavan kautta, jolloin esim. ravinteet ja kylmyys tulevat ihmisen olemassaoloon ensisijaisesti kehollisuuden kautta. Myös tajunnallisuus voi olla suhteessa samoihin asioihin, jolloin tajunta *käsitteellistää* asioita ja esim. huolestuu ravinnon laadusta ja alkaa tehdä valintoja, jotka jatkossa vaikuttavat siihen, mitä ravintoa keholle tarjotaan. Kehon kanavan kautta ravinto tulee ihmisen olemiseen kemiallisina reaktioina, kun taas tajunta operoi saman asian kanssa mielellisellä tasolla.

Situationaalisuus on jokaisella ihmisellä ainutkertaista (Rauhala 1983, 36). Jo kohtalomaisesti määräytyvät tilanteen komponentit määräävät yksilöllistä olemassaoloa, jota yksilö valintoja tehdessään muokkaa yhä ainutkertaisempaan suuntaan. Situationaalisuudella on keskeinen merkitys ihmisen identiteetin muodostumisessa. Situationaalisuus vaikuttaa näin yksilön merkityssuhteissa ja jokainen siis tulkitsee maailmaa yksilöllisistä horisonteista käsin.

Keskeistä Rauhalan holistisessa ihmiskäsityksessä on se, että edellä esiteltyt olemispuolet ovat toisistaan riippuvaisia. Ne ovat kaikki yhtä tärkeitä, eikä niistä mikään ole toisen syy. Vaikka olemispuolia monesti käsitellään kuvailuissa erillisinä, ei niitä voi todellisuudessa mitenkään erottaa, vaan niiden olemassaolot kietoutuvat toisiinsa. Ne ovat toistensa olemassaolon ehtoja. Olemispuolien yhdessä muodostama kokonaisuus Rauhala (1983, 48) kutsuu situationaaliseksi säätöpiiriksi. Kun kokonaisuuden piiriin tulee jonkin olemispuolen kautta muutos, se resonoi välittömästi myös toisissa olemispuolissa. Resonointi onkin eräänlaista läpäisevyyttä. Muutos voi resonoida eri olemispuolissa vain niille ominaisella tavalla esim. tilanteelle tai tajunnalle ei voi tulla stressireaktiona fyysistä vatsakipua tai päänsärkyä. Keho puolestaan ei voi kokea tunteenomaista pelkoa, vaan ainoastaan tajunnallisen pelon herättämiä fyysisiä reaktioita. Esimerkiksi situationaalisen säätöpiirin toiminnasta käy eräs tutkimuksemme haastatteluissa kuvattu luokkatilanne, jossa opettaja huomauttaa oppilasta väärästä toiminnasta. Huomautuksen jälkeen oppilaalla tuntuu vatsassa kylmiä väreitä ja hänestä tuntuu syylliseltä. Rauhalan termejä käyttäen voidaan opettajan huomautus nähdä oppilaan tilanteissa tapahtuvana muutoksena. Tämä muutos resonoi oppilaan tajunnassa syyllisinä merkityssuhteina. Kehollisuudessa muutos esiintyy puolestaan fyysisinä reaktioina.

2.3 Tutkimuksen etnografiset ja fenomenologiset piirteet

Tutkimuksemme kohde on ihmisen tajunnalliset prosessit ja niiden heijastukset ympäristössä. Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullista eli kvalitatiivista, jolloin menetelmillä pyritään saamaan mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa tieto hankitaan elävän elämän tilanteista, ihmisten kokemuksista, mielipiteistä ja tunteista. (Syrjälä & Numminen 1988, 80). Syrjälä & Numminen (1988, 80) toteavat laadullisen tutkimuksen merkityksestä, että “arkielämän kuvaaminen on tärkeää, koska se on osallistujille näkymätöntä. Laadullisen tiedon avulla tutusta asiasta voidaan tehdä outoa, kiinnostavaa ja ongelmallista sekä tutkijalle että mukana olijoille, esim. opettajille”. Oma graduaiheemme on juuri tällainen hiljainen ja helposti arkana aiheena piiloon jäävä ilmiö, joka kuitenkin tuntuu vaikuttavan jokapäiväiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen yllättävän paljon. Tämän vuoksi asian päivänvaloon nostaminen on tärkeää.

Tutkimustamme voi luonnehtia osin etnografiseksi ja osin fenomenologista psykologiaa soveltavaksi tapaustutkimukseksi. Sen tavoitteena on kohteena olevan ilmiön kuvailu ja ymmärtäminen kaikessa sen rikkaudessa. Tutkimuksellamme on alusta alkaen ollut selkeä teema (syyllisyys-häpeä), joka luo tarkastelulle rajat rajoittamatta kuitenkaan esim. näkökulmien vaihtamista teeman sisällä. Vaikka oletuksemme on ollut ilmiön olemassaolo koululuokassa, käyttämämme tutkimusmenetelmät ovat sellaisia, että ne antavat mahdollisuuden myös tarkastella, onko ilmiötä ylipäänsä olemassa.

Valitessamme tutkimusmenetelmiä tavoitteemme on ollut ilmiön mahdollisimman rikas kuvailu. Saadaksemme monipuolista tietoa ilmiöstä, on pitänyt pohtia syyllisyys-häpeä- ilmiön perusolemusta. Vain tältä perustalta on mahdollista valita tarkoituksenmukainen tapa toteuttaa tutkimusta. Perttula (1995, 99) jakaa kvalitatiivisen tutkimusotteen piirissä tutkittavat ilmiöt perusrakenteeltaan kahteen luokkaan:

- 1) perusrakenteeltaan *tajunnalliset ilmiöt*, jotka ovat olemassa tietyn ihmisen kokemuksessa.
- 2) perusrakenteeltaan *sosiaalisen todellisuuden ilmiöt*, jotka syntyvät ihmisten vuorovaikutuksessa.

Lukemamme kirjallisuuden ja omien kokemustemme perusteella syyllisyys ja häpeä ovat voimakkaasti tajunnallisia ilmiöitä, mutta ne voidaan nähdä myös sosiaalisen todellisuuden piiriin kuuluvina ilmiöinä. Monipuolisen tiedon saamiseksi halusimme lähestyä ilmiötä näistä molemmista näkökulmista. Halusimme tutkia syyllisyyden ilmenemistä luokan vuorovaikutuskulttuurissa ja myös oppilaan subjektiivisessa kokemusmaailmassa. Luokkakulttuurin kommunikaation (sosiaalisen todellisuuden ilmiöt) kuvaamiseen sopii paremmin etnografinen ote, kun taas tajunnallisiin ilmiöihin lähestymistavaksi käy yksityistä kokemusta kunnioittava ja *kuvailuun* pyrkivä fenomenologia.

Perttulan mukaan (1995, 40) laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelun lähtökohta on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus ts. ontologinen relevanttius. Rauhala (1990) tarkoittaa samaa asiaa termillä adekvaattisuus. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkijalla tulee olla peruskäsitys tutkimansa aiheen luonteesta, olkoon se lopulta sitten laadullinen tai määrällinen.

Etnografia merkitsee kirjaimellisesti jonkin ryhmän elämäntavan kuvaamista (Syrjälä & Numminen 1988, 25). Menetelmien tarkoituksena on tuottaa ensikäden tietoa ryhmän jäsenen näkökulmasta, jolloin tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan ikään kuin 'sisältäpäin'. Etnografisiin tutkimusmenetelmiin kuuluvat olennaisesti havainnointi ja haastattelut, joissa myös tutkijalla on aktiivinen rooli. Tutkimuksemme selkeimmät yhteydet etnografiaan löytyvätkin aineistonkeruuvaiheesta ja käyttämistämme konkreettisista tiedonhankintamenetelmistä.

Etnografisen tutkimuksen kautta ei pyritä paljastamaan lopullisia totuuksia ns. perinteisen tutkimuksen keinoin, vaan siinä rakennetaan tulkintaa, jossa *tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä, oman ja tutkittavien näkökulmat* (Syrjälä & Merenheimo 1991, 38-39). Tällä tavalla olemme tutkimuksemme aineiston tarkastelussa yhdistäneet teoriaan oppilaiden kokemuksia, jotka ovat suodattuneet omien kokemustemme läpi. Etnografisen tutkimuksen tehtävä on pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja niihin vaikuttavia kulttuurisia/sosiaalisia/psykologisia tekijöitä. Tämä kunnianhimoinen tehtävä ilmenee pyrkimyksessämme nähdä teorian avulla oppilaiden kuvailujen taakse.

Hermeneutiikka tutkimusotteena sijoittuu suhteessa etnografiaan siten, että niiden kummankin tavoitteena on tuottaa *tulkintoja* yksilön kokemuksista. Tieteenfilosofiana hermeneutiikka tarkoittaa näkökulmaa, joka korostaa yksilön

subjektiivisiä kokemuksia ja merkityksenantamisen prosessia. (Karjalainen 1991, 112). Hermeneutiikan mielenkiinnon kohteena ovat merkityksenannon tapahtumat, jotka käynnistyvät ihmisen tulkitessa maailmaa ja muokatessaan siitä oman ymmärryksensä mukaista kokonaisuutta (hermeneuttinen kehä). Hermeneutiikkaa subjektiivisemmaksi otteeksi Perttula (1995, 54) nimeää fenomenologia, joka voidaan hänen mukaansa nimetä ”spesifisti psykologiseksi otteeksi”. Hermeneutiikan tehtävänä on yksilön kokemusten *tulkinta*, kun taas fenomenologia pyrkii mahdollisimman aitoon yksilön kokemuksen deskriptioon, *kuvailuun* (Perttula 1995, 43, 54-56).

Fenomenologia keskittyy tutkimaan ihmisten kokemuksia eikä esim. kulttuuria, jossa ilmiö esiintyy. Pääpaino fenomenologisessa tutkimuksessa on ihmisten käsitysten tutkimisessa ts. tutkia erilaisia tapoja hahmottaa, ymmärtää ja jäsentää maailmaa. Fenomenologiseen tutkimusotteeseen liittyy olennaisesti Rauhalan kehittäämä holistinen ihmiskäsitys ja sen kolme keskeistä käsitettä: kehollisuus, situationaalisuus ja tajunnallisuus.

Fenomenologia sopii tutkimusotteeksemme erityisesti silloin, kun käsittelemme ilmiön tajunnallisia ulottuvuuksia. Tutkimusprosessissamme fenomenologia näkyy selkeimmin raportin kuvailuosuudessa, jossa pyrimme esittämään oppilaiden kertomat tunteet heidän kuvailluilleen uskollisesti. Myös Perttulan (1995, 43) mukaan mahdollisimman aito deskriptio tulee psykologisessa tutkimusprosessissa esille tutkimusaineiston analyysivaiheessa.

2.3.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä

Etnografisen tutkimusotteen heikkoudeksi on mainittu sen subjektiivisuus. Koska tutkija itse on eräänlainen tutkimusinstrumentti ts. omat kokemustaustat vaikuttavat kaikkeen havainnointiin, on etnografiaa pidetty herkkänä vääristymille. Tutkijan henkilökohtaisten vakaumusten ja ajatusten on nähty vaikuttavan liian paljon aineiston muotoutumiseen ja tulkintaan. Epäilemättä väitteessä onkin perää. Ainoa tapa, jolla vaikutusta voi minimoida, on pakottaautua tutkijana tiedostamaan ja käsittelemään omia ajatuksia tutkimuskohteesta jo hyvissä ajoin ennen tutkimuksen alkua. Toisaalta tutkijan vaikutuksen voi nähdä myös vahvuutena, sillä vain ihmisyytensä avulla tutkija voi yrittää nähdä toisen ihmisen todellisuuteen ymmärtävässä mielessä. (Syrjälä & Merenheimo 1991, 41-42.) Mielestämme

tutkimuksemme ilmiö on siinä määrin henkilökohtainen ja vaikeasti tavoitettava, että sen tunnistaminen ilman omakohtaista kokemusta on lähes mahdotonta. Siksi onkin tärkeää, että olemme selvittelleet omia syyllisyyskierteitämme ja pyrkineet tiedostamaan niiden syitä ja seurauksia.

Hermeneutiikan perusidea ymmärretään usein parhaiten 'hermeneuttisen kehän' avulla. Kehä on yksilöllinen ja läpi elämän jatkuva prosessi, jota läpikäydessään ihmisen *ymmärrys* erilaisista asioista syvenee kokemuksen ja tiedostamisen kautta. Saavutettuaan uuden ymmärryksen jostain asiasta ihminen ei enää palaa lähtökohtaansa, vaan jatkaa kehää eteenpäin. Saavutettu ymmärrys toimii näin esiymmärryksenä seuraavalle ymmärrykselle. Eteenpäin menevä hermeneuttinen kehä on sekä etnografisen että fenomenologisen tutkimuksen onnistumista ajatellen olennainen prosessi. Mikäli tutkija pystyy tiedostamaan ja aukomaan esim. kielen ja ennakkoluulojen merkitystä tutkittavan kohteen ymmärtämisen rajoitteina, hän voi vapautua näiden kahleista ja siirtyä siten askeleen verran kehällä eteenpäin. Tavoitteena tässä prosessissa on vähentää tutkijan vaikutusta kohteeseensa eli minimoida tutkimuksen tämänhetkisyttä, mikä puolestaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuuden kannalta hermeneuttisen kehän keskeisin pyrkimys onkin auttaa tutkijaa tulemaan mahdollisimman lähelle tutkimuskohteen aitoa mieltä (Varto 1992, 69).

Vaikka hermeneuttinen tarkastelutapa pyrkii tulkintaan ja syvään ymmärtämiseen, se ei kuitenkaan pidä mahdollisena, että toista ihmistä voisi lopulta ymmärtää täydellisesti (Varto 1992, 59). Toista ihmistä voi ymmärtää vain omista lähtökohdista käsin, eikä autenttisen kokemuksen simuloiminen toiselle ole mahdollista. Tämä puolestaan aiheuttaa hermeneuttisen tarkastelutavan suurimman vaaran, nimittäin sen, että tutkijan oma ymmärrys tutkittavasta aiheesta työntyy luontaisesti toisen elämismaailman ohi ja tutkija alkaa pakottaa omia kokemuksiaan (tiedostamattaan) tutkimuskohteensa kokemusten osaksi ts. tutkija alkaa lukea toisen kokemuksia omasta maailmastaan käsin. Todellinen vaara erityisesti tutkijalle muodostuu myös siitä, että hän yhdistää kohteeltaan kuulemaansa ja näkemäänsä erilaisiin teorioihin, vaikka asioilla ei välttämättä ole mitään tekemistä teorioiden kanssa tutkittavan alkuperäisessä maailmassa. Hermeneuttisia piirteitä sisältävää psykologiaa soveltaen tehty tutkimus edellyttää näin ollen tutkijan hallittua subjektiivisuutta, jolloin tutkimusta pidetään onnistuneena silloin, kun se on

mahdollisimman hyvin onnistunut tavoittamaan kuvailevaa ja ilmiölle uskollista tietoa. (Perttula 1995, 55.)

Laadullisella tutkimuksella saadaan tietoa, joka on väistämättä enemmän tai vähemmän subjektiivista. Positivistiseen tiedeperinteeseen pohjautuvat luotettavuus kriteerit, validiteetti ja reliabiliteetti, eivät Näin ollen sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluun. (Tynjälä 1991, 388-399.) Positivistisessa tiedonkäsityksessä ajatellaan, että tietoa ovat vain objektiiviset, todistettavasti maailmaa vastaavat käsitykset. Laadullisessa tutkimuksessa esim. etnografiassa ei kuitenkaan päde tämä klassinen tiedonkäsitys, vaan tieto ymmärretään yksilön henkilökohtaiseksi rakennelmaksi ympäröivästä fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 77.) Tieto, jota tutkija saa ja myös tarkoituksellisesti hakee, on inhimillistä ja väistämättä myös arvosidonnaista. Kvale (1983) nimeää saman asian *relativismiksi*, joka tarkoittaa sitä, että totuuksia on olemassa useita. Tutkimuksella ei voida tavoittaa yhtä ainoaa yleispätevää totuutta, vaan se paljastaa tutkittavien erilaisia näkökulmia ilmiöstä.

Lincoln & Guba (1985) ovat esittäneet laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun uusia käsitteitä, jotka pohjautuvat perinteisiä käsitteitä paremmin laadullisen tiedon erityislaatuun. Sisäisen validiteetin käsitteelle Lincoln & Guban (1985, 296) mukainen vastine on 'credibility' eli totuusarvo, vastaavuus. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Toisin sanoen tutkijan tulee olla tarkkana kerätessään ja analysoidessaan aineistoa, jotta se ei värittyisi tutkijan vuoksi eikä sen sisältö muuttuisi. Vastaavuuden turvaaminen onnistuu parhaiten viettämällä pitkä ajanjakso tutkittavassa kulttuurissa, tiedostamalla omat henkilökohtaiset vaikuttimet, observoimalla kriittisesti (=yritykset erottaa olennainen epäolennaisesta, fokusoiminen) sekä suorittamalla triangulaatiota. (Lincoln & Guba 1985, 301-306.) Lehtovaara (1992, 252) yhdistää Rauhalan esittämät ontologisen relevanttiuden ja toisaalta Lincoln & Guban vastaavuuden vaatimukset: "Tutkimuksen on lähestyttävä ongelmia niiden luonnetta vastaavasti kadottamatta tai uhraamatta mitään olennaista".

Yleistettävyyden Lincoln & Guba (1985, 297) korvaavat *siirrettävyyden* termillä. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole löytää laajaan joukkoon sovellettavia objektiivisia totuuksia, vaan sen tehtävänä on tuottaa syvällistä tietoa yhdestä ja pieneksi rajatusta kohteesta. Tulosten siirrettävyys toiseen ympäristöön

riippuu siitä, miten samanlaisia tutkittu ja sovellusympäristö ovat. Siirrettävyyttä ei määrittele ainoastaan tutkija, vaan osa sovellusvastuusta siirtyy tulosten hyödyntäjälle. (Tynjälä 1991, 390.)

Tutkijan on tiedostettava oma funktionsa tutkimuksessa (Lehtovaara 1992, 254). Tämä velvoittaa tutkijan tarkastelemaan omaa kietoutuneisuuttaan situaatioonsa ja sitä, kuinka omat horisontit ja ymmärtämisyhteydet vaikuttavat koko tutkimuksen suuntaan. Perttula (1995, 103) huomioi saman asian todetessaan, että ”tutkija on tutkimustyönsä subjekti...”. Vaatimuksena on, että tutkimuksen vaiheet ja oma vaikutus tutkimuksen muotoutumiseen analysoidaan, reflektoidaan ja kirjoitetaan selkeästi auki. Tutkijan subjektiivisuus luo vaatimuksen tutkijan vastuullisuudesta, jonka tulisi ulottua tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen. Samanlaiseen reflektioon velvoittaa myös Lincoln & Guban (1985) esittelemä ’dependability’ (vaihtelevuus) luotettavuuden osatekijänä. Tutkijan on arvioitava itsearviointin lisäksi tutkimustilanteen ulkoisten tekijöiden aiheuttamaa vaihtelua (Tynjälä 1991, 391).

Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus voidaan Perttulan (1995, 102) mukaan jaotella ihmisen ulkopuolisen todellisuuden kokonaisuuteen ja ihmisen tajunnan sisällölliseen kokonaisuuteen. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee huomioida, kuinka hyvin tutkimuksen eri osat nähdään osana ihmisen koko todellisuutta. Tutkimuksen luotettavuus vahvistuu myös silloin, kun yksilöllisiä merkityssuhteita tarkastellessa otetaan huomioon niiden liittyminen yksilön tajunnan kokonaisuuteen. Lehtovaara (1992, 254) käsittelee samaa vaatimusta: ”Tutkittavan yksilöhistorian paljastaminen on avainasemassa hänen ymmärtämiseensä”. Vaikka tutkimustilanne on ’tässä ja nyt’, tutkittava on läsnä henkilöhistoriansa kanssa. Jotta tutkimus olisi luotettava, yksilön kokemukset tulisi suhteuttaa ja pitää yhteydessä henkilön taustoihin.

Lehtovaara peräänkuuluttaa myös tutkimussysteemin joustavuutta. ”Eksistenssin kokonaisuuden tutkimuksessa on strategisesti viisasta pitää kaikki mahdollisuudet avoimina”. Hänen mukaansa joitakin ihmisessä esiintyviä kokemusvivahteita ei voi tavoittaa kuin toisella inhimillisellä järjestelmällä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeiseksi tekijäksi nähdään tutkimuksen aineistolähtöisyys. Tutkimusprosessin tulee edetä koko ajan aineiston ehdoilla. (Perttula 1995, 102.) Lincoln & Guba käsittelevät aineistolähtöisyyttä vahvistettavuus- terminsä yhteydessä. Vahvistettavuutta

arvioitaessa tuloksia ikään kuin “jäljitetään” suhteessa alkuperäismateriaaleihin ja todetaan, perustuvatko saadut tulokset “raaka-materiaaliin”. Vahvistettavuustarkastelussa joudutaan tarkastelemaan myös tehtyjen johtopäätösten loogisuutta ja niiden tekemiseen käytettyjä analysointi/kategorisointimenetelmiä. (Lincoln & Guba 1985, 323.)

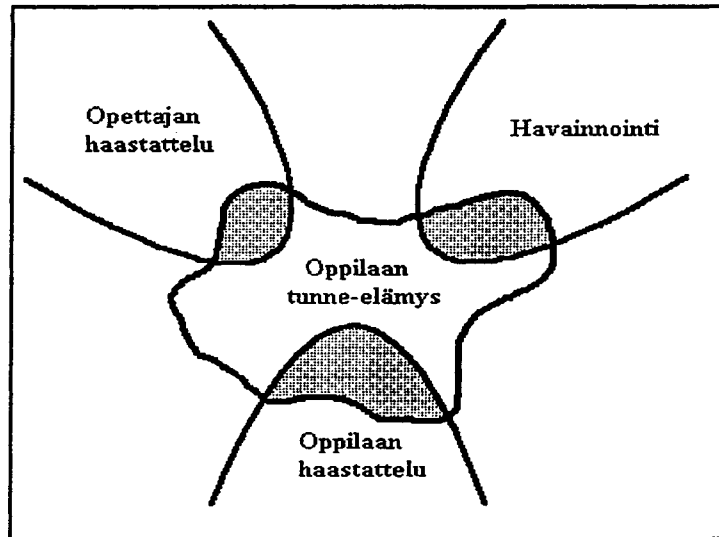
Luotettavuustarkasteluun lisänsä tuo vielä triangulaatio, joka on käännetty suomenkielen termiksi *kolmiomittaus*. Tämä tarkoittaa useamman eri metodin, tutkijan tai teorian käyttämistä aineiston keräämisessä ja analysoimisessa. Metodisessa triangulaatiossa on periaatteena se, että metodeilla on eri heikkoudet ja vahvuudet, jolloin niiden käyttö rinnakkain takaa virheellisyyksien paljastumisen. Metodista triangulaatiota voi olla myös se, että kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä käytetään samassa tutkimuksessa. (Tynjälä 1991, 393.) Triangulaatio voi olla myös tutkijatriangulaatiota, jota Perttula (1995, 103) käsittelee. Tutkijayhteistyö lisää tutkimuksen luotettavuutta, jos se lisää menettelyjen systemaattisuutta ja ankaruutta.

2.4 Tutkimusmenetelmät ja niiden luotettavuus

Etnografian, fenomenologian ja hermeneutiikan määritellesä teoreettista ja henkisempää perustaa tutkimukselle, käytännöllistä tutkimuksen tasoa edustaa *tapaustutkimus*. Tapaustutkimuksen tavoitteena on koota monipuolista laadullista tietoa kohdeilmioistä tai ryhmästä mahdollisimman monin keinoin. Menetelminä ovat usein haastattelut, havainnointi (osallistuva tai sivusta seuraava), kenttäpäiväkirjat ja muun dokumentaation kuten esim. valokuvien, piirustusten ja kirjoitelmien kerääminen. Tapaustutkimuksen menetelmät ovat monet ja ne vaihtelevat kohteesta riippuen. Tutkimuksemme on tapaustutkimus, jolla pyrimme tavoittamaan kokonaisvaltaista ja kontekstisidonnaista tietoa.

Tutkimuskohteenamme on oppilaan kokemus, jota pyrimme tavoittamaan havainnoinnin, näytelmien, kyselyjen ja haastattelujen avulla. Jokainen näistä menetelmistä yksinään käytettynä valottaa vain pientä osaa vaikeasti tavoitettavasta tutkimuskohteestamme (vrt. metodinen triangulaatio s. 25). Oppilaan haastattelu tarjoaa jo yksistään runsaasti tärkeää tietoa. Haastattelulla saatavaa tietoa saattaa kuitenkin rajoittaa lapsen halu ja kyky ilmaista tunteitaan sekä haastattelutilanteen tekijät. Havainnointi voi tuoda ulkopuolisuudessaan esiin asioita, joita lapsi itse ei

ole osannut tuoda esiin. Havainnointia kuitenkin rajoittaa mm. havainnoijan taustat ja ennakko-oletukset. Kun käytetään useita menetelmiä yhdessä, saadaan tietoa, joka kattaa oppilaan tunne-elämystä laajemmin (kuvio 2). Koko tunne-elämyksen täydellinen hahmottaminen ja ymmärtäminen ei kuitenkaan ole mahdollista.



KUVIO 2. Eri menetelmät oppilaan tunnetta tavoiteltaessa

2.4.1 Havainnointi

Löydettyämme koulun ja opettajan, joka osoitti kiinnostusta tutkimustamme kohtaan aloitimme aineistonkeruun havainnointijaksolla. Havainnointijaksomme kesti noin kolme viikkoa. Tutkimusluokkana oli eräs 4. luokka.

Aluksi havainnointimme oli kokonaisvaltaista, eikä meillä ollut kovin selkeää käsitystä tutkimuksemme ongelmanasettelusta. Selkeää oli vain raameja luova tema; syyllisyys koululuokassa. Ajan kuluessa pyrimme kohdentamaan huomiota ilmiön kannalta olennaisiksi määrittelemiimme asioihin (Grönfors 1982, 100-102). Tässä määrittelyssä meitä auttoi esitutkimuksen luonteinen vanhempainiltakeskustelu, jonka olimme käyneet aiheemme tiimoilta. Toki oma esiyymmärryksemme asioista vaikutti asioiden arvottamiseen tärkeiksi ja vähemmän tärkeiksi.

Varton (1992, 86) mukaan fenomenologian tärkein periaate on pyrkimys syventyä käsiteltävään aiheeseen ilman mitään ohjaavia asenteita, teorioita tai taustaoletuksia. Tutkijan pitäisi palata ennakkoluulottomaan havainnointiin, ja olla

siten valmis kohtaamaan ilmiö sen kaikkine piirteineen. Syrjälä ja Numminen (1988, 26) kirjoittavat, että myös etnografisessa tutkimuksessa on tyypillistä aineiston käsitteellisyys ja tulkinnallisuuden jatkuva kehitys koko prosessin ajan. Lähtökohtana ei esitetä selkeitä hypoteeseja, vaan havainnoinnin ja sen rinnalla kulkevan teoretisoinnin edetessä esiin nousee koko ilmiön kirjo, josta vähitellen havaintoja käsittelemällä ja karsimalla päädytään joihinkin peruskäsitteisiin ja -ongelmiin. Teoria kulkee prosessin kanssa käsi kädessä eikä se sido niin paljon kuin esim. hypoteettis-deduktiivisessa tutkimusmallissa. Mikäli vertaa havainnointimme avoimia lähtökohtia edellisiin fenomenologian ja etnografian luonnehdintoihin, voi todeta, että havainnointimme käynnistyi teorioiden mukaisesti. Havainnointimme alku täyttää myös Lehtovaaran teesien vaatimuksen tutkimusprosessin avoimuudesta.

Oma pyrkimyksemme oli pysytellä passiivisina ja huomaamattomina sivustaseuraajina, mikä ei kuitenkaan onnistunut tavoitteidemme mukaisesti. Lapset seurasivat tarkasti liikkeitämme ja selvästi tuntui, kuinka muutaman oppilaan käytös aiheutui meistä ja suuntautui meihin päin. Myös luokan opettaja ilmaisi läsnäolomme häirinneen hänen normaalia ja rentoutunutta olemistaan luokassa. Grönfors (1982, 77) selittää tätä käytöksen muutosta sillä, että tutkijan saapuminen yhteisöön on aina jonkinlainen uhka sen jäsenille. Vieraiden ihmisten kohdatessa taustalla vaikuttaa luottamuspuola eikä sellaista ideaalitulannetta ole ilmeisesti mahdollista luoda, jossa ulkopuolinen tarkkailija ei tuntuisi edes pieneltä häiriötekijältä.

Syrjälä ym. (1994, 100) kirjoittavat edellä kuvatun kaltaisista tutkimuksen luotettavuutta uhkaavista ihmissuhdetekijöistä, joita tutkijan pitäisi purkaa tiedostamalla. Itsen ja tilanteen analysointi esim. kirjoittamalla auttaa näkemään antipatioita ja empatioita, joiden vaikutus tutkimustuloksiin saattaa tiedostamattomaksi jätettyinä olla voimakkaasti vääristävä.

Läsnäolomme luokassa häiritsi ainakin aluksi sen toimintaa, mitä voi pitää havainnoinnissa saamamme aineiston luotettavuutta uhkaavana tekijänä. Käsityksemme luokan toiminnasta ja syyllisyys- ilmiön ilmenemisestä ei välttämättä ole muodostunut täysin todenmukaiseksi. Jotta tällaisia vääristymiä voitaisiin välttää, tulisi tutkijan tulisi viettää pitkä ajanjakso (jopa lukuvuosi) tutkittaviensa keskuudessa (Syrjälä & Numminen 1988; Syrjälä ym. 1994). Omassa tutkimuksessamme pitempi havainnointijakso olisi ollut käytännössä kuitenkin mahdoton.

Vaikka asenteemme luokan vuorovaikutuksen havainnointiin oli mielestämme hyvin avoin, havainnointia ohjasi omat ennakkoluulomme ja asenteemme ehkä enemmän kuin osasimme arvellakaan. Lehtovaaran teeseissä tämä tutkijan omien taustojen vaikutus nähdään yhdeksi huomioitavaksi asiaksi tutkimusta tehtäessä. Jotta olisimme voineet havainnoida *todellisesti avoimin mielin*, olisi meidän pitänyt tiedostaa omat taustavaikuttimemme syvällisemmin ja yrittää vähentää niiden ohjaavaa vaikutusta esim. kirjoittamalla asioita auki. Tähän emme kuitenkaan sen hetkisen ymmärryksemme perusteella osanneet ryhtyä kovinkaan systemaattisesti.

Havainnointijakson ajan teimme koulussa kenttämuistiinpanoja, joista jonkun verran kirjoitimme havainnointipäivän jälkeen puhtaaksi. Muistiinpanoja olisi pitänyt tehdä kuitenkin huomattavasti enemmän. Päivän jälkeen olisi pitänyt jaksaa purkaa omat tunteet, havainnot ja muut pohdinnat vielä kerran erikseen, jotta niiden vaikutus aineistoon olisi jälkepäin analysoitavissa (Grönfors 1982, 135-136). Muistiinpanojen hataruuden voi nähdä Perttulan (1995, 104) asettaman vastuullisuuden vaatimuksen valossa kahdella tavalla. Se, että yritimme pitää muistiinpanojen tekemisen mahdollisimman huomaamattomana, osoittaa vastuullisuuttamme luokkatilanteen säilyttämisestä mahdollisimman autenttisena. Toisaalta hatarat muistiinpanot voidaan nähdä vastuuttomuutena ja osoituksena siitä, että tutkija ei ole kyennyt tai kehdannut kirjoittaa riittävästi.

Mielestämme vastuullisuuden vaatimukseen vastaavat hyvin lukuisat syvälliset keskustelut, joita kävimme havainnointijakson aikana. Keskusteluissa pohdiskelimme havainnoinnin konkreetteja ja myös luonteeltaan eettisiä ongelmia ja pyrimme ratkomaan niitä. Näissä keskusteluissa kehittelimme myös vaihtoehdoisen näytelmä- menetelmämme.

Tutkimuksemme havainnointijakson luotettavuutta lisää tutkijatriangulaatio. Käytännössä triangulaatio näkyi esim. siinä, että emme rajoittaneet huomion kiinnittämistä samoihin asioihin ja silti monesti muistiinpanoistamme löytyi merkintöjä juuri samoista asioista ja tilanteista. Näiden tilanteiden on täytynyt silloin ensinnäkin tapahtua ja toiseksi niiden on ymmärryksemme mukaan täytynyt olla aiheemme kannalta jotenkin tärkeitä. Toisaalta havaintojamme ja esim. muistiinpanoja verratessa, nousi esille asioita, joille toinen meistä oli antanut enemmän huomiota kuin toinen. Näin erilaiset tapamme havainnoida rikastivat toinen toistaan ja ymmärryksemme kohdeilmiöstä laajentui.

2.4.2 Näytelmät ja kyselyt

Observoituamme noin viikon verran huomasimme joidenkin tilanteiden toistuvan luokassa useampaan otteeseen. Oletimme näiden tilanteiden linkittyvän tavalla tai toisella syyllisyys-ilmiöön. Tapahtumiin perustuen kehitimme neljä lyhyttä näytelmää, jotka olivat kevyesti verhoiltuja toisintoja tosi tapahtumista. Esitimme näytelmät oppilaille yhdessä luokanopettajan kanssa

Ensimmäinen näytelmä kuvasi tehtävien tekoilannetta, jossa oppilas oli väsynyt eikä halunnut tehdä tehtäviä. Opettaja yritti olla kannustava ja kärsivällinen. Näytelmistä kaksi kuvasi tilannetta, jossa käydään opetuskeskustelua. Toisessa näytelmässä opettaja ohitti tyyliä vastaanvastaavien ja innokkaan oppilaan ja antoi hitaamman oppilaan selittää asiaansa rauhassa häntä kannustaen. Toisessa opetuskeskustelunäytelmässä opettaja puolestaan keskittyi innokkaaseen oppilaaseen ohittaen hitaan oppilaan. Viimeisessä näytelmässä esitimme tilanteen, jossa oppilas myöhästyy ja hänellä on tavarat hukassa ja tehtävät tekemättä. Seurauksena on opettajan saarna (Liite 4). Jokaisen näytelmän jälkeen oppilaiden tehtävä oli vastata muutamaa esittämiimme kysymyksiin kirjallisesti (Liite 5). Ennen näytelmiä käsitelimme oppilaiden kanssa erilaisia tunteita ja keräsimme taululle kaikenlaisten tunteiden nimiä. Tämän oli tarkoitus orientoida oppilaat aiheeseen ja toisaalta antaa heille työkaluja haluamansa tunteen ilmaisuun. Emme rajoittaneet esimerkiksi ottamiimme tunteita varsinaiseen kohdeilmiöön, vaan nimesimme tunteita rakkaudesta pettymykseen ja ilosta suruun. Tunteiden käsittelemisen yleisellä tasolla ennen näytelmiä perustelimme sillä, että oppilaat saivat avustuksellamme kenties täsmällisempiä ilmauksia käyttöönsä. Halusimme auttaa oppilaita mahdollisimman rikkaaseen vastaamiseen, johon heidän kielelliset kykynsä asettivat alustuksesta huolimatta rajoitteita.

Näytelmien ja niiden pohjalta tehtyjen kyselyjen asemaksi tutkimuksessamme muodostui lopulta se, että havainnointiin ja kyselyihin perustuen valitsimme haastateltavat oppilaat. Kyselyjen vastauksia emme käyneet analysoimaan sen tarkemmin. Videoiduista näytelmistä yhtä käytimme haastattelujen aloittamisessa (Liite 4). Näytelmä- kysely- metodimme oli siis eräänlainen välivaihe siirtyessämme havainnoinnista haastatteluihin.

Itse kehittämämme menetelmän luotettavuutta voi pohtia suhteessa Lehtovaaran teesiin siitä, kuinka kokemuksen tutkimisen pitäisi suhteutua sekä

yksilön tajunnan kokonaisuuteen että yksilön ulkopuolisen ympäristön kokonaisuuteen. Mielestämme näytelmien sisällöt olivat niin lähellä oppilaan maailmaa kuin suinkin vain mahdollista, olihan tilanteet poimittu heidän arkipäivästään. Tällöin on todennäköistä, että oppilaat voivat halutessaan eläytyä tilanteisiin ja antaa meille luotettavaa tietoa tajunnallisista kokemuksistaan. Eri asia on sitten se, kuinka halukkaasti ja totuudenmukaisesti oppilaat kyselyvastauksissaan avautuivat. Sitä emme kuitenkaan pysty arvioimaan, vaan sen tietävät ainoastaan oppilaat itse.

Teoreettista tukea kehittämällemme menetelmälle antavat Mascolo ja Fischer (1995, 105), joiden mukaan tarinoiden ja näytelmien käyttö lasten syyllisyyden ja häpeän kehitystä tutkittaessa ovat käyttökelpoisia. Näytelmien ja tarinoiden vahvuutena on se, että erityisesti pienet lapset eläytyvät helposti, jolloin he myös ilmaisevat tunteensa helposti. Jotta tutkimus tuottaisi tietoa halutuista asioista, voidaan virikkeinä käytettyjen näytelmien ja tarinoiden sisältöjä manipuloida sopivaksi katsotulla tavalla. Kyseiset menetelmät huomioivat aiheen arkaluontoisuuden ja siitä mahdollisesti aiheutuvat stressireaktiot, jolloin menetelmät ovat 'lapsiystävällisiä' eikä niitä käyttämällä voida tehdä merkittävää harmia lapselle. (Mascolo & Fischer 1995, 105.) Tutkimusmenetelmien eettisyys onkin asia, joka on huomioitava erityisesti silloin, kun lähestytään hyvin henkilökohtaisia aiheita. Tätä asiaa pohdimme näytelmiä kehitellessämme.

2.4.3 Haastattelut

Havainnointivaiheen jälkeen alkoivat oppilaiden haastattelut. Observoinnilla olimme pyrkineet luomaan eräänlaista ulkopuolisin silmin tuotettua käsitystä luokan kommunikaatiossa esiintyvistä syylistämis/syyllistymis- kulttuurista, kun taas haastatteluissa halusimme päästä aiheeseen 'sisään' ja kuulla yksityisten oppilaiden subjektiivisia kokemuksia kyseisestä ilmiöstä. Mielenkiinnon kohteenamme oli nimenomaan tunteet, joita oppilaat kokevat opettajan toiminnan seurauksena tai sen johdosta.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, joiden katsoimme antavan kohteena olevan ilmiön ja tavoittelemamme tiedon luonteen kannalta monipuolisinta ja kokemuksille uskollisinta tietoa. Teemahaastatteluissa on keskeistä, että haastateltavan annetaan puhua asiasta vapaasti ja tutkijan tehtävänä on ainoastaan

pitää huolta siitä, että häntä kiinnostavat teema-alueet tulevat kartoitetuiksi (Grönfors 1982, 106). Teemahaastattelussa kysymyksenasettelut ovat mahdollisimman strukturoimattomia ja avoimia. Haastattelurunko rakentuu tutkimuksen keskeisistä teemoista, joita käydään läpi keskustelunomaisesti luottavaisen ilmapiirin vallitessa. Kvalen (1983) mukaan haastattelussa toteutettavia periaatteita on mm. se, että tutkittavalla on vapaus kertoa asioista omasta näkökulmastaan käsin, eivätkä tutkijan ennakko-oletukset ohjaile vastaamista liikaa. Haastattelurungosta huolimatta haastattelu on avoin muutoksille ja itse asiassa kaikki uudet, tutkijan ennakko-oletuksista poikkeavat tiedot koetaan pelkästään tapausta rikastavaksi pääomaksi. Ennen kaikkea haastattelu on ihmisten välistä vuorovaikutusta kaikessa monimutkaisuudessaan. (Perttula 1995, 66.)

Teemahaastattelu vie paljon aikaa, mikä rajoittaa haastateltavien määrää. Teemahaastattelu antoi kuitenkin mahdollisuuden päästä `syvemmälle` oppilaiden kokemuksiin, mikä oli tutkimuksemme kannalta haastattelujen pätehtävä. Syvällisen tiedon saamiseksi ei siis tuntunut mielekkäältä haastatella koko luokkaa, vaan päädyimme haastattelemaan yhdeksää oppilaasta. Määrä tuntui sopivalta, jotta saatava aineisto pysyisi vielä sellaisissa rajoissa, että sitä olisi resursseillamme mahdollista käsitellä.

Haastateltavien määrän rajoittaminen asettaa heidän valitsemisensa keskeiseen asemaan. Haastateltujen valinta vaikuttaa saatuun tietoon, minkä vuoksi onkin tärkeää pohtia, millä tavalla saadaan parasta tietoa nimenomaan tutkittavan ilmiön kannalta. Haastattelussa voidaan käyttää ns. avaintiedottajia, joiden valinta ei ole satunnaista. Haastateltavan valinnan perusteena voi olla henkilön rooli yhteisössä ja hänen tietonsa siitä. Tärkeää on myös henkilön halukkuus toimia tiedottajana ja hänen kykynsä tiedottaa ja ilmaista tietojaan. Myös henkilön objektiivisuus on yksi valintaperuste. (Grönfors 1982, 112.)

Omat valintakriteerimme olivat pitkälti saman suuntaisia. Periaatteenamme oli pyrkiä valitsemaan ilmiön suhteen mahdollisimman erilaisia ja kenties myös ääripäitä edustavia yksilöitä. Erilaisuuden määrittely tapahtui havainnoin ja näytelmistä kirjoitettujen vastausten perustella omaan arviointikykyyn luottaen. Tavoitteena oli valita haastateltavat niin, että saatu tieto olisi mahdollisimman rikasta. Valitsimme oppilaita, jotka osallistuivat mielestämme eri tavoin luokan kanssakäymiseen ja joiden suhde opettajaan erosi toisistaan. Oli itsestään selvää, että halusimme haastatella oppilasta, joka oli mielestämme usein tilanteessa, joka

ennakkokäsitystemme perusteella sisälsi ainekset häpeän tai syyllisyyden kokemiseen. Tuntui tärkeältä haastatella myös oppilaita, jotka eivät näyttäneet olevan näissä tilanteissa yhtä usein. Näytelmistä kirjoitetuissa vastauksissa löytyi viittauksia erilaisiin tunteisiin ja niiden perusteella otimme haastatteluihin myös oppilaita, jotka eivät havainnoin perusteella olleet erottuneet välttämättä yhtä selkeästi persoonallisuuksiksi. Pohdimme myös valintaa tehdessä oppilaiden kykyä tiedottaa ja heidän kykyään ilmaista tietojaan. Lopulta yhteen haastatteluun otettiin mukaan oppilas, joka ei ollut alunperin mukana valitsemissamme haastateltavissa. Hän oli kuitenkin itse innokas ja halukas tulemaan mukaan ja viimeinen parihaastatteluna toteutettu haastattelu onkin yksi aineistomme informaatorikkaimmista haastatteluista.

Käytännössä haastattelut toteutettiin koululla koulupäivän aikana. Haastattelut olivat yhtä parihaastattelua lukuun ottamatta yksilöhaastatteluja, joissa molemmat tutkijat toimivat haastattelijoina. Haastattelun pohjaksi katsottiin yksi videoiduista näytelmistämme, missä esitettiin myöhästymistilanne ja siihen liittyvä opettajan saarna. Haastattelun alkuosa käsitteli näytelmän tilannetta ja oppilaiden sitä koskevia käsityksiä ja tunnelmia. Näytelmän tilanteesta siirryttiin vähitellen kohti haastateltavan omia kokemuksia erilaisista luokkatilanteista. Haastattelun teemoina olivat videoon pohjautuvien luokkatilanteiden lisäksi opettajalta saatu huomio ja hyväksyntä sekä riippuvuus opettajan tunteista. Valitut teemat perustuivat havainnointiimme, lukemaamme kirjallisuuteen ja aiemmin pidetyssä vanhempainiltakeskustelussa esiin nousseisiin asioihin, jotka näyttivät liittyvän syyllisyys- ja häpeäteemoihin. Haastattelurunkoomme olimme jakaneet teemojen alle joitakin kysymyksiä, mitkä halusimme käydä läpi jokaisessa haastattelussa (Liite 6).

Haastattelut elivät kuitenkin todella paljon ja jo ensimmäisessä haastattelussa tuli esille uusia teemoja, jotka koimme tärkeiksi käsitellä myös muissa haastatteluissa. Jokaisessa haastattelussa painottuivat eri asiat ja myös saatu tieto oli monen tasoista. Haastattelujen kestot vaihtelivat reilusta puolesta tunnista tuntiin.

Haastattelujen luotettavuutta arvioitaessa nousee keskeiseksi tarkastella Lehtovaaran (1992, 254) teesin mukaista tutkijan funktiota. On selvää, että tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa myös haastattelutilanteen muotoutumiseen. Ensimmäisenä tutkijan osuutta voi tarkastella teemojen valinnassa ja kysymysten laadinnassa. Tutkimuksessamme kysymykset perustuivat pitkälti omiin erilaisten kanavien kautta itselle muodostuneisiin ennakkokäsityksiin, jotka siten ohjasivat jossakin määrin

haastattelujen kulkua. Toisaalta teemat liittyivät osittain havainnointiimme, jolloin niillä oli yhteys luokan arkipäivään ja todellisuuteen. Tietenkään ei voi väittää, ettei havainnointi olisi myös ollut jo omaa tulkintaamme asioiden oloiloista. Haastattelujen teemat rajoittivat saamaamme tietoa niihin liittyviksi ja teemoihin kuuluvat asiat painottuivat. Mielestämme haastatteluissa oli kuitenkin ansiokasta joustavuutemme kuunnella myös oppilaiden kertomia tilanteita, jotka eivät suoraan liittyneet ennalta suunniteltuihin kysymyksiin. Haastattelutilanteessa edettiin oppilaan ehdoilla ja olimme valmiit uusiin kysymyksiin, kun oppilas suuntasi keskustelun ennalta suunnittelemmattomille poluille. Luotettavuutta lisäsi se, että olimme valmiita muokkaamaan jatkuvasti haastatteluamme. Kun jossain haastattelussa oli tullut esiin asia, jota emme olleet tulleet aikaisemmin ajatelleeksi, otimme sen tarkasteluun myös seuraavassa haastattelussa.

Haastatteluissa vaivasi varsinkin alussa haastattelijoiden kokemattomuus. Kysymykset eivät aina olleet kovin selkeästi ja yksinkertaisesti ilmaistuja ja välillä syylistyimme johdatteleviin kysymyksiin. Haastatteluja lukiessa on kuitenkin mielenkiintoista huomata, kuinka oppilaat näyttävät kaikesta huolimatta löytävän haastattelijan välillä epätoivoisen sekavan puheenvuoron keskeltä kysymyksen, johon he loogisesti vastaavat. Johdattelevien kysymysten luotettavuutta heikentävää vaikutusta yritimme korjata aineiston kuvailu- ja tulkintavaiheessa kiinnittämällä erityistä huomiota siihen, mitä oppilas sanoo itse ja mitä hän sanoo meidän ohjailemana.

Joissakin tilanteissa johdattelevalta kuulostanut kysymys saattoi myös toimia oppilaille apuna, tämän yrittäessä kuvailla mielessä epämääräisenä olevaa tunnetilaa. Yleensä pyrimme antamaan ensin tilaa oppilaan omalle kuvailulle ja tarkensimme kysymyksiämme vasta sen jälkeen. Haastatteluissa on keskeistä huomioida, että tutkimuskohteenamme on lapsi, mikä tuo tutkimuksen tekoon omat ulottuvuutensa. Moilanen (1991, 129-130) muistuttaa, että tutkijan luomat tulkinnat pohjautuvat useissa tapauksissa kieleen, jonka termeistä ja käsitteistä tutkimukseen osallistujilla ei välttämättä ole samaa käsitystä tutkijan kanssa. Tämä tulee vielä voimakkaammin esille, kun tutkimuskohteenamme on lapsi.

Haastattelujen puutteena voi nähdä myös sen, että muutama herkullinen jatkokysymyksen paikka jäi käyttämättä. Vaikka haastatteluissa näkyy kahden haastattelijan käyttämisen vahvuus juuri siinä, että toisen `tipahtaessa kärryiltä`

toinen paikkaa tilannetta, jäi joitakin antoisia mahdollisuuksia tarjoavia johtolankoja molemmilta huomaamatta.

Tutkimukseen vaihtelua aiheuttavana tekijänä voidaan nähdä haastattelijan ja haastatellun välinen suhde sekä haastattelun ilmapiiri. Näillä tekijöillä on vaikutuksensa haastattelujen antaman tiedon luotettavuuteen. Varsinkin puhuttaessa tunteista ja henkilökohtaisista asioista on luottamuksellinen ilmapiiri luotettavan ja aidon tiedon saannin kannalta tärkeää. Luottamuksellisen ilmapiirin luominen onnistui haastatteluissa vaihtelevasti ja se oli paljon kiinni myös oppilaan persoonasta. Joissakin tilanteissa näkyi selvästi, että oppilas jännitti asioista kertomista ja varsinkin yhden haastatellun vähäpuheisuus ja vastausten ristiriitaisuus osoitti, ettei tilanne ollut hänelle tarpeeksi turvallinen. Ääripäänä löytyy esimerkki myös ilmapiirin vapautuneisuudesta. Haastateltava todella luotti meihin ja osoitti sen kertomalla asioita "joita ette sitten kerro kellekään". Hän myös kiitteli lähtiessään, että oli "kivaa, ku sai kerranki pölpöttää rauhassa. Kyseisessä haastattelussa keskustelimme samalla tasolla ja tuntui, että todella *ymmärsimme* häntä ja hänen tunteitaan.

Haastattelimme myös opettajaa temahaastattelulla. Teemat olivat osittain samat kuin oppilashaastatteluissa, mutta niillä oli nyt tarkoitus tavoittaa opettajan näkökulma asiasta (Liite 7). Haastattelun pohjana oli sama videoitu näytelmä, jota emme tosin katsoneet haastattelutilanteessa. Ensimmäinen teema liittyi näytelmään, jota nyt tarkastelimme opettajan näkökulmasta. Muita teemoja olivat opettajan henkilökohtainen toiminta, syylistäminen, huomion ja palautteen antaminen ja oppilaiden riippuvuus opettajan tunteista. Pääosa haastattelusta käsitteli jollain tavalla opettajan kasvatuseriaatteita, mutta tavoitteena oli saada ilmi myös hänen näkemyksiään ja kokemuksiaan erilaisissa luokkatilanteissa heräävistä lasten tunteista.

Opettajan haastattelu kesti noin puolitoista tuntia. Haastattelun ajankohtana oli perjantai-iltapäivä ja sekä opettaja että haastattelijat olivat väsyneitä. Haastattelu eteni todella vapaasti opettajan pitkien vastausten käsitellessä asioita laajasti ja yksityiskohtaisesti. Muutamaan otteeseen karkasi sekä haastattelijoiden että haastateltavan itsensä käsitys siitä, mistä oltiin puhumassa.

Käytännössä päädyimme analyysivaiheessa siihen, että opettajan haastattelua käytettäisiin vain niiltä osin, joilta se toisi jotain uutta tietoa oppilaiden tunteista ja

kokemuksista. Niinpä haastattelusta suurin osa jäi käyttämättä, eikä sen merkitys ole lopullisessa työssämme kovinkaan suuri.

2.4.4 Aineiston analyysi

Aloitimme oppilaiden haastattelujen analysoinnin Perttulan (1995, 68-89) kuvaileman Giorgin (1988) menetelmän perusteella. Menetelmä pitäisi valita aina tutkittavan ilmiön ehdoilla niin, että se tavoittaa kohteena olevan ilmiön parhaalla mahdollisella tavalla (Perttula 1995, 68). Haastattelujemme tavoitteena oli tutkia oppilaiden kokemuksia, minkä vuoksi Giorgin fenomenologiseen psykologiaan liittyvä menetelmä vaikutti hyvältä. Menetelmä jakaa analyysin viiteen vaiheeseen, joiden perusteella yritimme edetä aineistomme järjestelytyössä.

Ensimmäisenä tehtävänä oli tutustua aineistoon huolellisesti ja saada siitä jonkinlainen kokonaisnäkemys. Toisessa vaiheessa aineisto tuli jakaa merkityksen sisältäviin yksiköihin, mitkä kolmannessa vaiheessa käännettiin kielelle, jonka tarkoituksena oli tuoda esille kokemuksen keskeinen sisältö. (Perttula 1995, 69-77) Ennen analysoinnin alkua kirjoitimme molemmat ylös omia ennakkokäsityksiämme tutkittavasta ilmiöstä ja siitä, miten oletimme sen silloisen tietämyksemme mukaan ilmenevän. Pyrimme tällä sulkeistamaan ennakkokäsityksiämme, jotta pystyisimme tekemään niitä näkyvämmiksi ja jotta pystyisimme tarkkailemaan ja ottamaan huomioon niiden vaikutuksen tulkintatyössämme. Giorgi (1988) liittää sulkeistamisen metodinsa kolmanteen vaiheeseen, mutta Perttula on sitä mieltä, että sulkeistamista on hyvä tehdä jo ensimmäisen vaiheen aikana (Perttula 1995, 69).

Kävimme läpi analyysin ensimmäiset vaiheet niin, että luimme itsenäisesti kaikki haastattelut läpi, jaoimme niitä merkityksen sisältäviin osiin, sekä käännsimme kokemusten keskeisiä sisältöjä. Tämän jälkeen kävimme yhdessä läpi, mitä asioita kumpikin oli haastatteluista löytänyt. Joissakin kohdissa huomasimme ymmärtäneemme oppilaiden sanoja eri tavalla.

Metodin neljänteen vaiheeseen kuuluu yksityiskohtaisen merkitysverkoston laatiminen (Perttula 1995, 79). Tätä työtä lähdimme tekemään yhdessä kirjoittamalla tiivistelmiä jokaisen oppilaan haastatteluista. Teimme haastatteluissa esiin tulleista asioista oppilaskohtaisesti alustavaa jakoa erilaisten haastatteluista nousseiden otsikoiden alle. Oppilaiden kokemusten lisäksi kirjoitimme jo myös niiden herättämiä ajatuksia ja alustavia tulkintoja. Oppilaskohtaisista tiivistelmistä aloimme

tehdä metodin viidennen vaiheen mukaista yleistä merkitysverkostoa (Perttula 1995, 84). Kokosimme kaikista haastatteluista yhteisen käsitekartan, jossa yhdistelimme oppilaiden haastatteluista tekemiämme löydöksiä erilaisten otsikoiden alle. Käsitekartan pohjalta kirjoitimme 30 sivun mittaisen kuvailu-, analyysi- ja tulkintapaketin, mihin meillä oli tarkoituksena liittää asiaa koskevaa teoriaa.

Saamamme kritiikin jälkeen jouduimme pohtimaan uudelleen kirjoituspakettiamme ja sen syntyvaiheita. Kirjoitelmassamme oli sekaisin aitoja kommentteja ja omaa tulkintaa ja niiden keskinäinen suhde oli erittäin epäselvä. Olimme jättäneet oppilaskohtaisten tiivistelmien kirjoittamisen jälkeen autenttisen materiaalin ja tehneet yleiset päätelmämme voimakkaasti omilla käsityksillämme värittäen. Vaikka suurin osa kirjoittamastamme löytyi kyllä aineistostamme, ei siitä ollut mitään todisteita lukijalle. Monin paikoin olimme sortuneet myös perusteettomaan ylitulkintaan.

Palasimme siis takaisin alkuperäisten oppilashaastattelujen pariin. Teimme tutkimusongelman itsellemme uudelleen selväksi ja luimme haastattelut taas kertaalleen läpi nyt selvästi tietystä näkökulmasta katsoen. Tehtävänä oli etsiä erilaisia luokkatilanteita ja niissä koettuja tunteita. Tarkastelimme myös kuvattuja syyllisyyden, häpeän ja nolouden tunteita. Yhtenä tehtävänä oli myös tutkia, löytyikö haastatteluista todellista pohjaa ensimmäisessä analyysissä löytämällemme työ- ja ihmissuhdeorientaatioille.

Tältä pohjalta lähdimme kirjoittamaan tarkkaa kuvailua, jossa jokainen sana vastasi haastatteluissa kerrottua. Kritiikkimme oli kova, eikä yhtään lausetta kirjoitettu ilman tarkkaa pohdintaa sen tulkinnan tasosta. Kirjoitimme kuvailua oppilas kerrallaan lisäten seuraavan oppilaan kertomaa siihen, mitä edellinen oli sanonut. Teimme siis varovaista yhdistelyä, jonka tarkoituksena oli tuoda esille eroja, joita aineistostamme näytti löytyvän. Otsikot muotoutuivat aineistolähtöisesti. Havainnoinnin ja opettajan haastattelun antamaa aineistoa päätimme käyttää siinä määrin kuin se antoi lisätietoa oppilaiden kokemuksista.

Analyysityö oli suurimmalta osin aineistoon liittyvää yhdistelyä ja vertailua, jolla oli tarkoitus tuoda mahdollisimman hyvin esille aineistossa näkyvä kokemusten ja tunteiden rikkaus. Pohjalla vaikutti ensimmäisen analyysin aikana saatu yleiskuva, jota arvioitiin, rajattiin ja tarkennettiin uuden analyysityön tuloksena. Kuvailuosuuden jälkeen alkoi teoriaosuuden liittäminen aineistoon. Teoriaa luimme aineistosta nousseiden asioiden perusteella. Fenomenologian näkökulmasta ihmisen

elämismaailma, arkipäivän eläminen on täydempi ja alkuperäisempi, kuin minkään tutkimuksen luoma käsitys siitä. Analyysimme keskeisenä pyrkimyksenä oli tavoittaa tutkittavien tunnereaktiot mahdollisimman aitoina, nimenomaan heidän näkökulmastaan eikä sotkea tunteita epämääräisesti teorioihin. Luomamme tulkinta tutkimuskohteen kokemuksesta tulisi olla mahdollisimman identtinen tutkittavan alkuperäisen kokemuksen kanssa. (Perttula 1995, 45.) Emme siis pyri teorialla selittämään tai ymmärtämään tunteiden perimmäisiä syitä, vaan nostamaan esiin teorian esittämiä mahdollisuuksia siitä, mistä saattaa olla kyse. Teoria tuo mielestämme syvyyttä asioihin, joita emme ole voineet tavoittaa menetelmillämme. On kuitenkin tärkeää huomata, ettemme voi teorioilla todistaa tai saada aidompaa tietoa oppilaan kokemuksesta. Voimme vain antaa teorialla eväitä jokaisen omalle tulkinnalle.

Toinen analyysimme ei enää edennyt minkään valmiin kaavan mukaan, vaan se eteni aineiston ehdoilla. Syrjälä & Nummisen (1988, 118) mukaan aineiston tulkintaan ja järjestelyyn ei ole yleispäteviä ohjeita, vaan jokaisen on luotava itse omat aineiston järjestelytapansa. Grönfors (1982, 144) nostaa esiin, että analyysit kehitetään kerätyn aineiston pohjalta palvelemaan parhaalla mahdollisella tavalla tutkimuksen tarkoitusta. Tavoitteenamme oli kuvailu siitä, mitä aineistollamme oli kerrottavana ja analyysiprosessimme eteni sen mukaan.

Analyysivaiheemme vahvuutena ja sen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voi pitää sen aikana käymäämme hermeneuttista kehää. Ensimmäisen analyysin aikana kiersimme kehää aika nopealla tempolla, mutta palasimme takaisin alkulähteille. Ensimmäinen kierros toimi kuitenkin tärkeänä pohjana uudelle analyysille ja antoi välineitä seuraavan kierroksen jatkuvalla kriittiselle reflektoinnille. Uusi analyysi vei meidät paljon lähemmäksi oppilaiden aitoja kokemuksia ja päästi lähemmäksi tavoitetta kuvailevasta ja ilmiölle uskollisesta tiedosta.

Paluu aineiston pariin lisäsi myös tutkimuksemme totuusarvoa ja vastaavuutta. Huomasimme, että tutkimus oli väritymässä liikaa ja että se oli erkanemassa alkuperäisestä todellisuudesta. Tiedostimme oman funktiomme tutkimuksessa (Lehtovaara 1992, 254) ja pyrimme vastuullisuuteen luopumalla rakkaista ja hienoista, mutta värityneistä ja totuusarvoltaan kyseenalaisista johtopäätöksistä.

Perttulan (1995, 102) kaipaamaa kontekstisidonnaisuutta onnistuimme toisella kierroksella huomioimaan hieman edellistä paremmin. Haastatteluja lukiessa

oli mielessä se kokonaisuus, minkä oppilaasta oli havainnoinnin ja muun haastattelun perusteella saanut. Toisaalta tämä kuva oli tietenkin subjektiivisesti väritynyt, eikä meillä ollut mahdollisuutta Lehtovaaran (1992, 254) teesin mukaiseen yksilöhistorian paljastamiseen. Näin kokemukset suhteutuivat tutkimuksessamme vain siihen rajalliseen osaan oppilaan taustoista, jonka pystyimme aineistonkeruuajanamme oppilaasta näkemään.

Analyysivaiheemme luotettavuutta lisää sen aineistolähtöisyys (Perttula 1995, 102). Tarkalla kuvailulla haluamme, että aineisto saa ensin itse kertoa, mitä sillä on sanottavana. Teoriaosuus tulee vasta kuvailun jälkeen, jotta se ei värittäisi etukäteen aineistoa.

3 OPPILAIDEN TUNTEITA OJENTAMISTILANTEISSA

Observointiaikanamme ilmeni luokan lähes jokapäiväisenä tilanteena oppilaan joutuminen ojentamisen kohteeksi. Otimme tilanteen käsittelyyn näytelmissämme ja haastatteluissamme, koska uskoimme tilanteen herättävän oppilaissa monenlaisia tunteita. Ajattelimme, että huomauttamistilanteissa heränneistä tunteista puhuminen antaisi mahdollisesti tietoa syyllisyys/häpeäilmiöstä.

Tilanne, jossa oppilas joutuu opettajan ojentamisen kohteeksi, näyttää olevan kaikille haastatelluille tavalla tai toisella tuttu. Sen on joko joutunut kokemaan omakohtaisesti tai ainakin tilannetta on seurannut sivusta. Havainnointimme perusteella ojentaminen ei esiintynyt luokassa näytelmämme kaltaisina pitkinä saarnoina, vaan opettajan muun puheen lomassa heittäminä kommentteina. Toisinaan tämä kommentit tuntuivat yksiselitteisiltä komennoilta ja ohjeilta, kun taas toisinaan vaikutti siltä, että niihin jäi varaa tulkita sanoilla olevan myös muita tarkoituseriä. Esimerkkinä tästä käy opettajan kommentti: “Kun te ootte niin huolimattomia...Mulla menisi kohtuuttomasti aikaa, jos istuisin aina täällä teidän unohdustenne takia.” Joskus kommentit pysäyttivät luokan toimintaa ja toisinaan ne menivät ohi muun työn lomassa.

Kun luokanopettaja vertaa itseään näytelmämme saarnaavaan opettajaan, hän löytää tämän toiminnasta omia piirteitään. Opettaja perustelee toimintaansa sillä, että hänen mielestään opettajan tehtävä on osoittaa, ettei väärä teko ole hyväksyttävä. Tämä tulee tehdä kuitenkin niin, että opettaja osoittaa pettyneensä esim. oppilaan käytökseen eikä tähän ihmisenä. Opettaja kertoo, että hänelle on syntynyt jonkunlainen ennakkoasentoituminen eri oppilaita kohtaan, minkä mukaan hän myös ojentaa oppilaita eri tavoin. Joku oppilas saa varmemmin osakseen saarnan, kun taas toisesta oppilaasta näkyy pahoillaan olo ulospäin niin selvästi, että opettaja uskoo tilanteeseen olleen jonkun syyn.

Haastattelussa opettaja kuvailee oppilaiden keskinäisiä eroja siitä, kuinka avoimesti he erilaisissa tilanteissa ilmaisevat tunteitaan ja miten tunteet näkyvät. Jotkut oppilaat näyttävät tunteitaan avoimesti, kun taas joiltakin oppilaita tunteet näkyvät päälle päin, vaikka he haluaisivatkin peitellä niitä. Jollakin tunteet ilmenevät esim. herkkyytenä itkemiseen ja joku peittelee tunteitaan pessimismiin. Toinen oppilas puolestaan “nielee paljon” ja sietää enemmän kuin olisi tarpeellistakaan. Hän myös pitää sisällään paljon tunteita. Oppilaat ilmaisevat opettajalle harvoin suoraan

tunteitaan, mutta luokasta löytyy myös oppilas, jolta tulee suoraan kaikki tunteet: “ olenpa minä onnellinen, olenpa minä surullinen”.

3.1 Erilaisia suhtautumistapoja ojentamistilanteessa

Seuraavaksi esittelemme kolme aineistosta noussutta teemaa, jotka kuvaavat oppilaiden tunteissa ja ajatuksissa näkyvää vaihtelevaa suhtautumista tilanteeseen ja opettajaan. Kuvailussa käytämme lainauksia haastatteluista, joissa haastattelijan osuudet merkitsemme kirjaimella H ja oppilaan vastaukset kirjaimella O. Emme erittele toisistaan haastattelijoiden emmekä yhden parihaastattelun oppilaiden kommentteja. Mielestämme ei ole merkitystä sillä, että kuka sanoo mitään. Keskustelun asiasisältö on tärkein. Haastattelunpätäkissä esiintyvät nimet on muutettu.

3.1.1 Herkkyyden ilmeneminen

Oppilaiden haastatteluissa tulee esille esimerkkejä eri asteisista huomauttamisista ja niiden herättämistä erilaisista tunteista. Toiset oppilaat tuntuvat reagoivan herkästi lieviltäkin vaikuttaviin huomautuksiin, jotka saattavat aiheuttaa jopa fyysisiä tuntemuksia.

H: Mistä asioista se sanoo sitte?

O: No jos vaikka puhuu sen päälle

O: Niin ni se alkaa sitte sanomaan, että älkää puhuko toisten päälle.

H: Miltäs se tuntuu, ku se sanoo?

O: No sitte mulla ainaki ni täällä mahassa alkaa tuntua semmoselt jänskält, mmm tai kylmiä väreitä.

O: Taitaa sun omatunto koputtaa tai antaa ainaski aina merkkiä.

H: Niin tuleeks siitä semmone syyllinen olo vähä tai semmonen että

O: Niin.

O: Joo. Ei se kauheen kivaltakaan kyllä tunnu.

Seuraavassa haastattelussa näkyy mielenkiintoisella tavalla, kuinka oppilas käsittää konkreettien sanojen taakse kätkeytyvän myös muita viestejä.

O: Ja sit jos, jos vaikka, ope selittää mulle kauheella vaivalla selittää mulle, että miten pitää tehdä ja sitte mä `Miten tää pitää tehdä?' `No Kaisa etkö sä kuunnellu?'

O: Ni sitte ope se jättää omaan, joskus oman onnensa nojaan.

O: Mm.

H: No mikäs olo siitä tulee tosta just tosta kommentista, et` Kaisa etkö sä kuunnellu?`

O: No jotenki se alkaa hävettää.

O: Mm.

O: Ku toiset kuulee sen, ni sit ne on...

Vaikka opettaja ei välttämättä ole tarkoittanut sanojaan syyllistävänä viestinä, korostaa oppilas tilanteessa opettajan vaivannäköä. Haastateltu nostaa tilanteessa keskeiseksi sen, että opettaja huomaa, ettei oppilas ole seurannut saamaansa ylimääräistä opetusta ja että opettaja ilmaisee sen vielä muitten kuullen. Tilanne tuntuu hävettävältä.

Selkeitten sanallisten kommenttien lisäksi jotkut oppilaat kiinnittävät huomiota myös opettajan elekieleen ja äänenpainoihin. Näiden pohjalta tehdään erilaisia tulkintoja opettajan ajatuksista ja odotuksista. Luokan opettaja on itsekin huomannut toisten oppilaiden herkkyyden esim. siinä, että toisia oppilaita ei tarvitse kuin katsoa ja samassa he tietävät mitä opettaja haluaa heidän tekevän. Toisissa oppilaissa edes suuttuminen ei saa aikaan mitään reaktiota.

H: Niinku mistä sen muuten huomaa sitte, et no nyt toi juttu ei ollukaan opettajasta iha hyvä tai että nyt...

O: No ku se silleen...

O: No silleen kat-...

O: No silleen jos on vaikka kaks siinä, ni sitte mä sanon sille jotain, vaikka, no jos sinä vaikka ja Anna(?) sanot `Ihanko totta!` ja mulle `ai jaa`.

H: Niin elikä se kommentoi semmosta ei suotusaa kommenttia vähempi?

O: Ni `ai jaa`.

H: Ni silleen vähän niinku ohittaa.

O: Mm. Niin, että ei oo kauheen kiva just olla. Joskus mä tiän, ku tänään mä olin siinä tekstiilissä ni, mun piti tehdä semmonen, ku me tehdään sitä kietasuhametta, semmone jännä homma piti tehdä siinä, ni mä en kuunnellu paljo yhtään, ni mä tunnen aina sen, että opettaja ei pidä siitä, ku se kattoo mua aina semmosella jännällä katseella, ni mä en aina tykkää siitä ku se kattoo.

Oppilas kiinnittää huomiota opettajan kommenttien erilaiseen sävyyn. Hän esittää sävyjen eron värikkäästi puheessaan. "Ihanko totta!"- kommentissa hän esittää ilahtunutta ja oppilasta huomioivaa opettajaa, kun taas "ai jaa"- kommentti tulee vaisun ohittavaan sävyyn.

3.1.2 Neutraali suhtautuminen ojentamiseen

Edellisiin haastatteluihin verrattuna erilaista suhtautumistapaa ojentamista kohtaan edustaa eräs oppilas, joka havainnointimme perusteella joutuu lähes päivittäin opettajan monenlaisten huomautusten kohteeksi. Itse hän ei kuitenkaan haastattelussaan korosta näitä tilanteita eikä sano joutuvansa niihin kovinkaan usein. Hän ei myöskään ilmaise tunnereaktioitaan voimakkaasti. Kyseinen oppilas painottaa käytännöllistä näkökulmaa opettajan suorittamaan ojentamiseen ja rankaisemiseen. Hän ei suhtaudu asioihin voimakkaan tunnepitoisesti, vaan esim. jälki-istuntoon jäämisessä ärsyttää se, että siellä ei saa apua tehtävien tekemiseen vaikka saattaisi sitä tarvita. Myöskään luokasta poistamista hän ei ilmaise kokevansa kovin tunnepainotteisesti.

H: entäs jos sitte..jos ope joutuu joskus siirtämään luokasta ulos, ni mitäs ... tuleeks siitä minkälainen tunne?

O: Noo, emmä nyt tiijä.. Nnoo. Vähän silleen ärsyttävä tai silleen...ei siellä kyllä yleensä tarvi kauan olla. Ei se silleen kauheesti haittaa

Oppilaan kommenttien perusteella opettajan suorittamassa kurinpidossa ei korostu tilanteen kokeminen epämiellyttävänä tunteen tasolla, vaan oppilas suuntautuu enemmänkin tilanteen ratkaisemiseen.

H: mites ne on sitten ne opettajan kaikki kurinpitot, mitä se pitää teille; näitä kaikkia puhutteluja ja muita jälki-istuntoja, ni onko se sillee, et ne vetoo lähinnä semmoseen, et ne ei siihen syyllisyyteen vetoo?

O: Niin no siihe.. Riijat ratkastaan silleen puhumalla ettei se tappelu jatku.

H: entäs jos se joutuu huomauttaa jostakii asiasta, nii onkse tai jos te vaikka puhutte siinä poikaryhmässä tai jotaki?

O: no ei se silleen. Me vaan ruvetaan sitte tekemään niitä tehtäviä.

Opettajalla oli kyseisen oppilaan kanssa joka tunti paljon kontakteja, joista osa oli luonteeltaan ojentamista ja osa muuta keskustelua. Havainnointimme aikana ojentamiset tuntuivat korostuvan erityisen paljon. Oppilaan oma käsitys joutumisestaan ojentamistilanteisiin on seuraavan esimerkin perusteella kuitenkin hyvin erilainen verrattuna havaintoihimme.

H: tuntuuks, onko se huomautellu sit taas toisin päin niinku, haukkunu tai ei ihan haukkunu mut sanonu jotain ikäviä asioita tai silleen?

O: no, ei o

H: ei joudu huomauttamaan....

H: kumpaa enemmän: kehunu vai huomautellu?

O: no ehkä kehunu

H: kuitenkin

Kyseisen oppilaan kommenttien ristiriitaisuus suhteessa havaintoihimme on esimerkki siitä, miten eri ihmiset voivat kokea ja tulkita saman tilanteen eri tavoin. Myös luokan toiset oppilaat tulkitsevat omalla tavallaan oppilastovereiden käytöstä ja sen motiiveja. Seuraava esimerkki tuo toisten oppilaiden näkökulman ojentamisen kohteeksi joutuvan oppilaan käytökseen.

H: Niin elikkä, niin jos te mietitte vielä sitä tilannetta, että ku se opettaja langettaa jolleki Tuukalle vaikka siinä rangaisuksia, niin jos se ei koskekaan nyt tällä kertaa teitä, niin miltä silti tuntuu olla sivustaseuraajana?

O: No se tuntuu aika sillee syylliseltä kuitenkin.

O: No Tuukka on kummiski se: `Ei se ope tota tarkota, mä saan tehdä iha mitä vaan` (?)

O: Ei mulle semmonen tunnu, vaan kun mä katon ni, jotenki tuntuu että mä iteki kärsisin siitä ku(?)

O: Tuukka näyttää siltä ku se vaan se ois vaan hyvällä tuulella ja...

O: Se yrittää aina peittää sen, että se ei esimerkiks, jos se alkas itkee, ni se yrittää peittää sitä.

O: Jos sitä alkaa pelottaa ni se vaan...

O: Nii se vaan alkaa ihan niinku, että...

H: Niin toisin sanoen sitä saattaa vaikka pelottaa ihan hirveesti.

O: Mm. Niin saattaaki, sehän saattaa olla vaikka minkälainen pelkuri.

O: Se ei vaa oo sitte...

O: Se ei vaan osaa näyttää sitä tai silleen, tai osaa se sen kyllä näyttää, mutta se yrittää sen peittää.

Jo aiemmin haastattelussaan toiset oppilaat ottivat kyseisen oppilaan esimerkiksi ojentamistilanteeseen joutumisesta. Heidän puheesta päätellen vaikuttaa siltä, että tämä oppilas on ojentamistilanteissa useammin kuin mitä hän itse ilmoittaa. Johtuuko tämä eroavaisuus siitä, että jotkut oppilaat kokevat tilanteen merkityksellisemmäksi kuin ojentamisen kohde itse? Toiset oppilaat kertovat pääosin omista tunteistaan, mutta antavat samalla kohteesta myös sellaista tietoa, joka saattaa asettaa oppilaan toiminnan uuteen valoon. Jättikö oppilas mahdollisesti kertomatta joistakin tunteistaan?

Havainnointimme ja haastattelujen perusteella luokasta löytyy myös oppilaita, joiden kontaktit opettajaan ovat vähäisiä ja jotka vain harvoin joutuvat ojentamistilanteisiin. He ovat ikään kuin sivustaseuraajina monissa luokan tilanteissa. Seuratessaan toisten oppilaiden ojentamista ei heidän sanojensa mukaan tunnu kummemmalta ja he sanovat, että toiset oppilaat ovat yleensä ansainneet ojentamisen.

Yksi näistä oppilaista ei ole koskaan ollut itse opettajan komentamisen kohteena. Toiselle opettaja on suuttunut luokan läsnäollessa pari kertaa, mikä "vähän sitte harmitti". Hän ei sano, että tilanne olisi kuitenkaan tuntunut hävettävältä tai nololta. Vaikka oppilaat eivät ole olleet paljon ojentamisen kohteena, heillä on tunne siitä, että ojennettavan paikalla tuntuisi pahalta.

3.1.3 Puolustautuva suhtautuminen

Erään oppilaan, joka myös joutuu usein ojentamistilanteisiin, käsitys omasta olemisestaan luokassa on yhdenmukainen oppilastovereiden kuvailujen, omien havaintojemme ja opettajan näkemyksen kanssa. Oppilas löytää totuudenmukaisesti tilanteita, joissa häneltä on esim. jäänyt läksyt tekemättä ja opettaja "alkaa jotain selittämään". Ojentamistoiminta on joskus hänen mielestään perusteltuakin, mutta haastattelussa korostuu enemmän oppilaan tarve tuoda omat perustelunsa ja puolustelunsa julki.

H: onks tommone opettajan saarna sitte sinun mielestä jotenki turha tai et se ei oo hyvä keino ojentaa tommosessa tilanteessa?

O: no ei se aina.

H: millon se ei oo?

O: sillen jos vaikka teet urakalla jotain ja sitten ne kaikki vaikka vähän ...saarnaamaan että kaikki väärin

H: nii vaikka on tehny

H: Nii että sen eteen on tosissaan yrittänyt ja silti vaan on menny väärin

O: joku tutkimaan, missä kestää vuoden kun sen tekee ja sitte on hylätty nii hyvä tehä uudestaan..

H: miltä se tuntuu sitten, ku on tehny hirveesti töitä ja ope vaan saarnaa`?

O: no ei kivalta tunnu

Itse asiassa kyseinen oppilas on luokassa ainoa, joka sanoo suoraan alkavansa "kimittämään" opettajalle takaisin. Hänellä on kuitenkin tunne, että opettaja ei kuuntele hänen puolustelujaan, mikä tuntuu tuskalliselta: "ei pääse oikeen läpi".

Haastattelussaan opettaja puolestaan viittaa luokan vahvoihin oppilaisiin. Hän ilmaisee epävarmuutensa siitä että, antaako hän oppilaille mahdollisuuksia puolustautumiseen, mutta on kuitenkin sitä mieltä, että vahvat oppilaat ottavat mahdollisuuden itse itselleen.

Oppilas, joka puolustautuu useissa tilanteissa, kertoo myös eräästä tapahtumasta, jossa hänkään ei välttämättä pystyisi väittämään vastaan. Opettaja näki oppilaan rikkovan yleisiä tapoja, huomautti teosta ja antoi rangaistukseksi jälki-istuntoa. Oppilaasta tuntui todella nololta. Teko tuntui oppilaasta täysin luonnolliselta, eikä hän ymmärtänyt, miksi teko oli väärin. Itse asiassa oppilas ei ymmärrä teon vääryyttä vielääkään. Oppilas korostaa tapahtuman noloa luonnetta yli kaikkien muiden tilanteiden eikä halua meidän kertovan siitä tarkemmin muille.

3.2 Opettajan ja oppilaan tunteiden vuorovaikutus

Luokassa on ojentamistilanteita, joissa mielestämme korostuu erityisesti opettajan tunnelataus. Opettaja saattaa esim. osoittaa selkeää suuttumistaan tai ilmaista pahaa oloaan. Tilanteissa ei enää ojenneta yhtä oppilasta jonkun tietyn teon vuoksi, vaan opettaja osoittaa tunteitaan yleisemmällä tasolla.

Kaksi haastateltua kuvailee tilannetta, jolloin opettaja suuttuu osalle luokasta. Vaikka suuttuminen ei kohdistukaan haastateltuihin, tulee heille kuitenkin syyllinen olo. He tuntevat syyllisyyttä, vaikka eivät itse olisikaan tehneet mitään väärää.

H: No tuleeks sitte semmone tarve pyytää anteeks niinku sen takia, että pojat on tehny huonosti?

O: Joskus tulee vähän...

O: Ni mulle tulee semmone syyllinen olo ittelleki.

O: Niin vaikka ei olisikaan tehny.

O: ...ope joutuu meille varmaan joka viikko huutamaan ainakin pojille.

O: ...selittää kaikille.

H: Silloinki, et vaikka se ei oikeestaan oisikaan teidän vika?

O: Niin.

O: Joo.

Eräs toinen oppilas ei sano olleensa opettajan suuttumisen kohteena, mutta hän silti kuvittelee, että suuttumisen kohteena ollessa saattaa tuntua pelkoa: "apua, mitähän se opettaja mulle tekee". Sama oppilas kertoo, että toisten oppilaiden ollessa opettajan suuttumisen kohteena, "ne vaan on". Opettaja ei saa kyseisiä oppilaita suuttumisellaan kuriin.

Haastatteluista löytyy esimerkki siitä, kuinka joku oppilas voi reagoida opettajan osoittamiin mielialoihin. Esimerkkimme tapauksessa opettaja ilmaisi oppilaiden käytöksen aiheuttaneen hänelle pahan mielen. Hän ei kohdistanut sanojaan kenellekään tietylle oppilaalle, vaan ilmaisi pahan mielensä yleisesti. Hän sanoi vaihtavansa tunnin ohjelmaa, koska oli menettänyt halunsa käsiteltävän aiheen opettamiseen.

H: onks jotain esimerkkiä? Miten oppilaat vois vaikuttaa millä tuulella opettaja on?

O: no, silleen.. Semmonen tapaus, että ope niinku ei halunnu jatkaa enää siitä aiheesta, että tuli tosi huono olo siitä ku...mitä siinä nyt tapahtu.. En nyt muista sitä

H: miltä susta muuten tuntu se tilanne ku opettaja ku sano, et sille tuli tosi huono olo?

O: no, semmonen syyllisyyden tunne

H: olitsää mielestäs kuitenkin tehny mitään väärää siinä tilanteessa?

O: no, en tiä mutta. Olin varmaan..se oli kaikki semmosta että

H: niin kaikki oli jotain sanonu

O: nii. Ehkä kurittomutta oli niin paljon

H: voisko se syyllisyyden tunne tulla siitäkin, et vaikka sä et ite oiskaan tehny niin paljon? Oot vaan ollu siinä läsnä, ku toiset häilää?

O: no, kyllä se vähän voi joskus..ku on itekii

Havaintojemme mukaan syyllisyyttä kokenut oppilas ei ainakaan ulkoisesti käyttäytynyt tunnin aikana tavalla, jonka vuoksi hän olisi ollut vastuussa opettajan pahasta mielestä. Opettaja ilmaisi tunteensa niin, että myöskään meille tilannetta ulkoapäin seuranneille ei selvinnyt, mistä tilanteessa oli kyse. Kuka oli tehnyt väärin ja mitä? Joka tapauksessa esimerkin oppilas sanoo kokevansa syyllisyyttä, vaikka ei löydä tunteelleen selkeää syytä.

Monet oppilaat sanovat, että opettajan tunteilla sekä myönteisillä että kielteisillä on vaikutusta oppilaan tunteisiin myös ojentamistilanteiden ulkopuolella. Erään oppilaan mukaan opettajan ollessa iloinen myös luokan ilmapiiri on hyvä ja oppilaat tulevat iloisemmiksi. Vastaavasti toinen oppilas kertoo, että kun opettaja on raivostunut ja purkaa raivoaan luokalle, alkaa oppilaitakin raivostuttaa. Siitä huolimatta, että opettajan tunteet vaikuttavat, eivät oppilaat ainakaan neljän haastatellun mukaan huomioi niitä erityisesti omassa käytöksessään.

3.3 Ojentamistilanteiden julkisuus

Oppilaiden kommentteissa näkyy, että opettajan ojentaessa oppilasta luokan kuullen, osa tunnekokemuksesta liittyy toisten läsnäoloon. Opettajan yhdelle oppilaalle pitämä julkinen saarna tuntuu hävettävältä, mutta sama saarna kahden kesken ei hävettäisi ollenkaan. Haastatteluista löytyy tilanteita, jossa oppilas joutuu korostuneesti yksin luokan ja opettajan huomion kohteeksi. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta oppilaat kertovat, että myöhästynyt oppilas on joskus joutunut tekemään sisääntulonsa uudestaan, sanomaan toiseen kertaan hyvää huomenta ja pyytämään myöhästymistään anteeksi. Muut oppilaat tuijottavat ja myöhästyjää alkaa nolottaa.

Joskus opettaja ottaa väärän teon koko luokan tarkasteltavaksi. Tekoa ei käsitellä enää vain ohimennen sanotuissa lauseissa, vaan se nostetaan kaikkien näkyville ja siitä tulee huomiota herättävä. Teko tulee kaikkien oppilaiden tietoon, mikä altistaa oppilaan heidän arvioinneilleen. Sama periaate näkyy tilanteessa, jossa opettaja puuttuu tyttöihin kohdistuneeseen kiusaamiseen.

H: Onks sun mielestä teidän luokassa semmosia tilanteita, että se opettaja saa jonkun just niinku häpeämään tekojaan?

O: No on (?) esim sellasissa tappeluissa ja sitten se... tai no ku meitä tyttöjä haukuttiin niin sitten kun ne ei tienny mikä se sana oli ni sit se luki, ne joutu ne pojat lukemaan ääneen sen tietosanakirjasta. Ja sit niitä rupes hävettään kun se sana oli vähän semmonen.

H: Ai jaa, just just. No loppuks se kiusaaminen siihen.

O: Joo.

H: Ihan tehokas keino.

H: Miten se opettaja esitti silloin sen asian niille pojille?

O: Mä en ihan sanatarkkaan muista, mutta jotenkin silleen että 'toivottavasti te ette enää sitte hauku niitä'. Kun se liittyy jotenkin miehiin se asia niin sitte se hauku meitä semmosiks.

H: Niin että ne nimitteli tavallaan semmosella sanalla, minkä sisältöä ne ei tienny.

O: Niin.

Opettajan sanoissa näyttää olevan pyrkimys muuttaa poikien toimintaa suotuisampaan suuntaan. Julkisuuuden käyttö on eräs opettajan tapa hallita tilanteita, minkä tehon opetuskeinona myös oppilaat ovat havainneet. Asian julkinen käsittely toimii opetustilanteena myös sivusta seuraaville. Eräiden oppilaiden mielestä opettajan saarnaaminen on tehokkain tapa muuttaa oppilaan käytöstä, koska toiset oppilaat kuulevat ja se tuntuu nololta.

H: Entäs sit jos se käy, jos sen tarvii tolleen jämentää, ni sanooks se sen yksityisesti vai kaikkien kuullen?

O: No, tappeluisa yleensä aina yksitellen tai silleen, mut jotkut semmoset mitä tehny jotain pahaa niinku silleen et siin on ollu monta mukana ni sit se sanoo sen kaikille.

H: Ons se sinusta tehokas keino, jos sen sanoo kaikille, et siinä on ne riitapukarit kans ite kuulemassa?

O: On se ehkä parempi et kaikki ku ettei kannata tehä tommosta, ettei sit joudu samanlaiseen tilanteeseen.

H: Miltähän niistä tuntuu, jotka ite on, kenen asioita sillä justiin käsitellään.

O: Niitä varmaan vähän nolottaa, kun niitten asioita kaikille

Opettajan selvitellessä riitatilanteita luokan kuullen tulee erään toisenkin oppilaan mukaan ilmi sellaisia asioita, joita ei halua luokkatovereiden tietävän. Tilanne tuntuisi oppilaan mielestä nololta, minkä vuoksi hän ei haluaisi joutua riidan osapuolten paikalle.

Edellisestä selvittelytilanteesta löytyy haastatteluista myös riitaan osallistuneen näkökulma, joka eroaa paljon sivusta seuraajan tulkinnasta. Asian käsittely luokan kuullen ei aina tunnu nololta.

H: Tulee mieleen se tilanne, ku mekin oltiin siellä, ni oli ollu se joku riita teill. Oliko siinä Tuukka ja ketä siinä oli, Leevi itki siinä ja muuten. Ja sit sitä käsiteltiin siinä koko luokan, kaikki oli paikalla ja kaikki saitte esittää ne omat näkemyksenne ja muuta. Miltä se tuntu, ku sitä käsiteltiin siinä edessä?

O: noo...en mä osaa oikeen sanoo just miltä tuntu, mut olihan se..

H: Oliko susta hyvä, et se käsiteltiin siinä yhdessä? Vai oisko se pitäny jollakin toisella tavalla ?

O: joo oli se ihan hyvä silleen

H: jokainen sai sanoo, mikä on oma näkemys

O: hm

H: tuleeks siinä, tai mä mietin että jos kaikki kuuntelee, niin onko siinä tunteessa yhtään häpeetä tai onks se semmonen nolotus vai ku sä et osannu kuvailla sitä, ni onks siinä jotakin tommosta?

O: eiii siinä oo

H: ei hirveesti nolota siinä?

O: ei hirveesti

H: se ei haittaa, jos toiset kuulee sen?

O: no ei haittaa

Toisaalta kysyttäessä toisen riidoissa usein mukana olevan oppilaan kokemusta julkisesta asioiden selvittelystä, on vastaus hieman toisenlainen: "On se ihan semmonen, mutta jos niinku jotain yksityisiä asioita siinä rupee toimittaa, ni ei se sillee oo. Sitä niinku hauskoja asioita ...". Eräs oppilas sanoo lisäksi, että opettajan

suorittama toruminen ei ole aina tehokas keino yrittää parantaa oppilaiden tapoja. Se ei toimi silloin, jos oppilas pahoittaa mielensä. Samaa asiaa pohtii myös toinen oppilas, joka sanoo oppivansa paremmin ystävällisemmästä sävystä.

Havainnointijaksomme aikana luokassa ilmeni muutamia kiusaamistapauksia. Erään oppilaan kertoman mukaan niitä selvitettäessä voi joskus tulla syyllinen olo, jos on itse ollut mukana kiusaamassa. Syyllisyys vaikuttaa jonkun verran siihen, ettei oppilas välttämättä kiusaa jatkossa niin paljon. Haastattelusta ei kuitenkaan ilmene, mikä tunteen synnyssä on keskeistä. Missä määrin syyllisyys liittyy luokan läsnäoloon vai perustuuko tunne väärään tekoon?

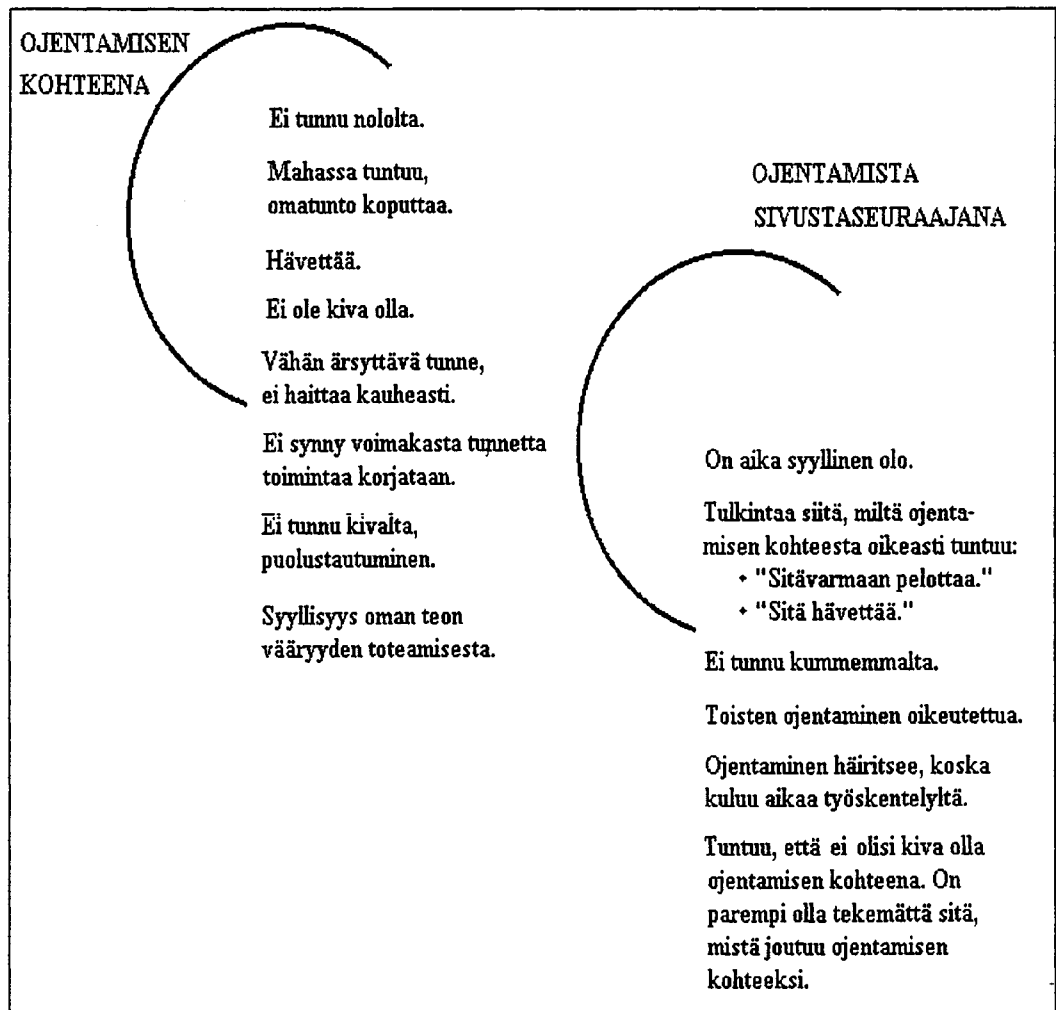
Kysyttäessä luokan opettajan näkemyksiä syyllistymisestä, hän kertoo esimerkin työyhteisöstään, minkä perusteella hän korostaa palautteen selkeää kohdentamista. Esimerkissä koulun rehtori nosti yleiseen keskusteluun asian, joka lopulta olisi koskettanut vain muutamaa väärin toiminutta opettajaa. Opettajan mielestä kyseiset henkilöt eivät kuitenkaan kiinnittäneet asiaan mitään huomiota, vaan sen sijaan ne, kenelle huomautus ei ollut tarkoitettu, alkoivat tarkastella omaa toimintaansa turhan kriittisesti. Haastattelunsa edetessä luokan opettaja löytää samanlaisia piirteitä myös oppilaistaan.

Opettaja:... On joo, on siellä niitä syyllistyjiä sitte. Yleensä just menee varmaan tosiaan nyt ku mietin, ni samalla lailla, että ne joihin se on tarkotettu ni...sit on taas nolo...

Opettaja alkaa pohdiskella toimintaansa ja miettii erään esimerkin valossa, kuinka hänen hyväksi tarkoittamansa opetus onkin saattanut tuntua joistakin oppilaista kauhean julmalta. Yleisesti osoitetun kärjistetyn huomautuksen jälkeen ne oppilaat, joilla esimerkkitalanteessa on ollut kaikki liikuntatunnilla tarvittavat välineet mukana, ovat mahdollisesti alkaneet tuntea syyllisyyttä. Ehkä heillä sittenkin olisi pitänyt olla jotain enemmän. Opettajan tarkoituksena on kuitenkin ollut opettaa vain muutamia tiettyjä oppilaita, joilla on ollut korjaamista toiminnassaan. Huomautus ei kuitenkaan välttämättä tavoita juuri näitä oppilaita. Kuviossa 3 olemme koonneet yhteen oppilaiden erilaisia kokemuksia ojentamistilanteessa. Kuviosta näkyy, kuinka opettajan huomauttaminen ei rajoitu pelkästään johonkin tiettyyn oppilaaseen, vaan myös sivustaseuraajilla herää monenlaisia tunteita ja he tulkitsevat tilannetta omalla tavallaan.

Oppilaidensa syyllistymisen tai nolouden opettaja kertoo tulkitsevansa tietyistä ulospäin näkyvistä merkeistä. Jonkun silmät eivät nouse vaakatasoa

korkeammalle, joku vaihtaa väriä ja yksi rupeaa nyhkyttämään. Jotain oppilasta pystyy tulkitsemaan siitä, että tämä alkaa selittämään ja änkyttämään ja toista siitä, että tämä katselee kattoon ja räpyttelee silmiään. Opettaja ei kuitenkaan tiedä, ovatko nämä oireet ensisijaisesti syyllisyyden vai nolouden aiheuttamia.



KUVIO 3. Ajatuksia ja tunteita ojentamisen kohteen ja sivustaseuraajan näkökulmista

4 HUOMION SAAMISEEN LIITTYVIÄ TUNTEITA

Havainnoidessamme luokan eri tilanteita oli opettajan huomion jakautumisessa mielestämme eroja eri oppilaiden kesken. Löytyi tunteja, joiden aikana opettajalla ei ollut johonkin tiettyyn oppilaaseen henkilökohtaista kontaktia ollenkaan joidenkin oppilaiden viedessä paljon huomiota. Myös luokan opettaja on huomannut, että keskittyy toisiin oppilaisiin toisia enemmän.

Opettaja: Niin ettei kykene tai ei huomaa ei oo ominaista itelle. On ominaisempaa tar- ehkä tarttuu huomaamattaan niihi tiettyihi persooniin ja sit semmone, et tietyt jää kyl. Joskus pitää oikeen päättää, hyvä ettei muistilappuu kirjota, et nyt pitää nää. Puhun tämän ihmisen kanssa viisi minuuttia...niin et ei se...Toisille opettajille on varmaan ominaisempaa jakaa huomio toisille oppilaille ja...

Vaikka opettaja korostaa oppilaalle henkilökohtaisesti osoitetun huomion tärkeyttä, hän pohtii toisaalta sitä, että kaikki oppilaat eivät välttämättä koe tarvitsevansa huomiota yhtä paljon.

Halusimme oppilaiden haastatteluissa selvittää, minkälaisia tunteita he kokevat saadessaan huomiota tai jäädessään ilman sitä. Lisäksi meitä kiinnosti, onko saadun huomion määrällä tai laadulla yhteyksiä syyllisyys- tai häpeäkokemuksiin. Millaisia nämä yhteydet voivat olla?

Oppilaiden kuvaillessa opettajakontaktejansa suurin osa haastatelluista kertoo keskustelujen koskevan sisällöltään lähinnä koulujuttuja (esim. neuvon kysyminen ja välituntitapahtumista kertominen). Kaksi haastateltavaa tuo esille, että he keskustelevat opettajan kanssa myös henkilökohtaisista asioista.

H: Minkälaisista asioista te juttelette?

O: No iloisista yleensä.

O: Semmosista että millon meillä on kokeet ja pidetäänkö me semmonen esitys.

O: Millon me pidetään yökoulu tai lähetääks me lasketteleen tai.. No jotenki jos on, joskus mä tykkään puhua opelle ihan semmosista asioista, joita kukaan muu ei tiä.

O: Nii, mikä mä aina kerron opelle kaikki asiat, mitä mä en äitille ja iskälle viitti kertoo.

O: Nii määkin.

H: Ai jaa.

O: Opelle voi sanoo, miltä tuntuu.

H: Sille on helppo puhuu.

O: Niin on.

H: Mikä sil- mikä siitä tekee, että...?

O: Ku opeki aina kertoo milt tuntuu.

O: Nii justii.

Haastattelujen perusteella oppilaat vaikuttavat tyytyväisiltä opettajan antaman henkilökohtaisesti osoitetun huomion määrään. Joku saattaa toivoa vähän lisää myönteistä huomiota kuten esim. kannustusta tai kehuja. Yleisesti ottaen myönteinen huomio tuntuu oppilaiden mukaan kivalta. Näyttää siltä, että kehut koskevat pääasiassa hyvin tehtyjä tekoja.

Joskus oppilas kokee luokkatilanteessa, että hän jää opettajan huomion ulkopuolelle. Tällainen kokemus saattaa tulla silloin, kun ei saa viitatessa vastausvuoroa, opettaja ei malta kuunnella tai opettaja ei kehu. Haastattelut kertovat, että nämä tilanteet herättävät monenlaisia reaktioita, ja että samakin oppilas voi tulkita ja kokea tilanteita eri tavoin. Esimerkkinä tästä yksilön tunteiden ja tulkintojen vaihtelusta on haastattelu, jossa oppilas kuvaa ensin kuinka puheenvuorotta jääminen saa aikaan kritiikkiä opettajaa kohtaan (esimerkki 1). Toisinaan puheenvuorotta jääminen saattaa aiheuttaa samalle oppilaalle epävarmuuden omista teoistaan ja puheenvuorotta jääminen saa etsimään syitä itsestä ja omasta toiminnasta (esimerkki 2).

Esimerkki 1.

O: Sen takia mä oon laittanut siihen miinuksen, koska musta ainakin saattais tuntua tyhmältä tai silleen, että on tyhmä tuo ope, kun se ei anna mun sanoo, mut niinku, jos kestää kamalan kauan jossain vastauksessa, ni sitten jos sen voi sanoa niinku ois sen pystynyt sanoo ja tienny, mut se toinen ei tienny, ni silleen inhottavalta, kun mä en nyt saanutkaan sanoo vaikka mä oisin tienny sen.

Esimerkki 2.

O: No, et jos mä en niinku joka asian tiän ja sitte mä viittaaan, ni sit jos se antaa niinku monen asian mun sanoo, ni sit tuntuu siltä että välittää, mutta jos on esim kakskyt tehtävää ja antaa yhen sanoo, ja meitä ei viittaa ku viis, ni sitte tuntuu siltä, että se ei välitä musta, ku mä viittaaan, ei ota silleen mua niinku huomioon.

H: Voiskos sitten siinä tilanteessa, jos se, niinku sanoit äsken, et jos viittaa ja sit kuitenkin se opettaja vaan koko ajan antaakin toiselle sitä puheenvuoroa, niin tuntuisko siinä sitten niinku syyllisyyttä?

O: No tavallaan, vaikka silleen, tulee mieleen, että mitä mä nyt oon tehny, kun mä en saa sanoo. Silleen tulee semmonen mieli, että oonko mä nyt tehny jotain väärin, kun mä en saa sanoo mitään.

Haastatteluissa löytyy esimerkkejä siitä, että puheenvuorojen suuntaamisella tulkitaan olevan syytä. Jotkut oppilaat arvioivat puheenvuorojen jakautuvan sen perusteella, milloin opettaja välittää ja milloin ei. Myös muusta opettajalta saadusta huomiosta tulkitaan välittämisen määrää.

H: no mistäs tietää, et ope, jos on että se ei välittä?

O: no vaikka jos on jotain kysyttävää ja ope sanoo jotain että `oota pikkunen hetki` ja sitten neuvoo jotain muuta

Samansuuntainen tunnereaktio herää, jos oppilas jää lähes kokonaan ilman opettajan huomiota. Oppilas reagoi tilanteeseen voimakkaasti tunteella, eikä etsi opettajan käyttäytymiselle käytännöllisiä selityksiä. Huomion jakamisen koetaan liittyvän opettajan kiintymykseen.

H: Niin just. No miltäs tuntuu, jos opettaja sitte niinku jotenki toistuvasti ohittaa? Jos se antaa, meneekin suoraan sinuun eikä huomioi ollenkaan sinua, ni milt se tuntuu? Jos sä et saa puheenvuoroa, eikä ota huomioon, eikä kiittele eikä kannusta

O: No pahalta.

O: Niin tuntuu. Se ei oo kauheen kivaa.

O: Niin, tuntuu iha ku ei olis ees olemassakaan silleen...

O: Et ois semmonen pikkunen murkku pulpetin päällä ja ope ei huomaa.

H: Mietitteks te et no miks?

O: No varmaan siks että, jos se ois esimerkiks varmaan kiintyny toiseen, että se pitää enemmän toisesta oppilaasta, niinku on monestikin ollu, et se antaa toisille vaan puheenvuoron. Mä oon yleensä huomannu, että se antaa semmoselle monelle sellaselle ihan samalle melkeen joka kerta, jos se vaan viittaa.

O: Se antaa semmosille, jotka vaan vähän vähemmän osaa. Ni sitte ku vaikka Lasse, ni se ei sille anna paljo koskaa.

O: Ni kato ku se halua, että muutki yrittää vastata siihen.

Toisaalta tästä esimerkistä nähdään, että sama oppilas pystyy näkemään tilanteelle myös selityksiä, jotka eivät kosketa itseä. Puheenvuorojen jakautumiselle löytyy siis erilainen selitysmalli, joka näkyy toisessakin haastattelussa. Eräs oppilas perustelee puheenvuorojen ja huomion ohjautumisen toisille sillä, että jotkut oppilaat tarvitsevat opettajan ohjausta häntä enemmän. Oppilaalla ei näytä liittyvän asiaan erityisiä tunteita.

Haastatteluissa tulee esille myös, ettei oppilas aina etsi puheenvuorotta jäämiselle erityisiä selityksiä. Oppilas kuvailee erästä viittaamistilannetta värikkäästi, mutta ei kerro reagoivansa ohitetuksi tulemiseen voimakkailla tunteilla.

O: Siinä jos piät vaikka vartin kättä yläällä ja joku toinen viittaa siinä kymmenen

minuutin päästä, ni heti se sanoo, että meeppä sinä..

H: miltä se tuntuu sitten kun joutuu tuolla tavalla ohitetuksi? Et se opettaja meneeki

O: ei se nyt nii paha oo

Toinen oppilas yhdistää puheenvuorotta jäämisen opettajan välittämiseen. Tilanteessa ei kuitenkaan tunnu kovin pahalta, vaan lähinnä turhauttavalta.

H: millos tuntuu, et nyt se ei välitä?

O: yleensä tulee semmonen turhautuu, ku ei oikeen tunneilla vaikka viittaa ja sit ei saa puheenvuoroo

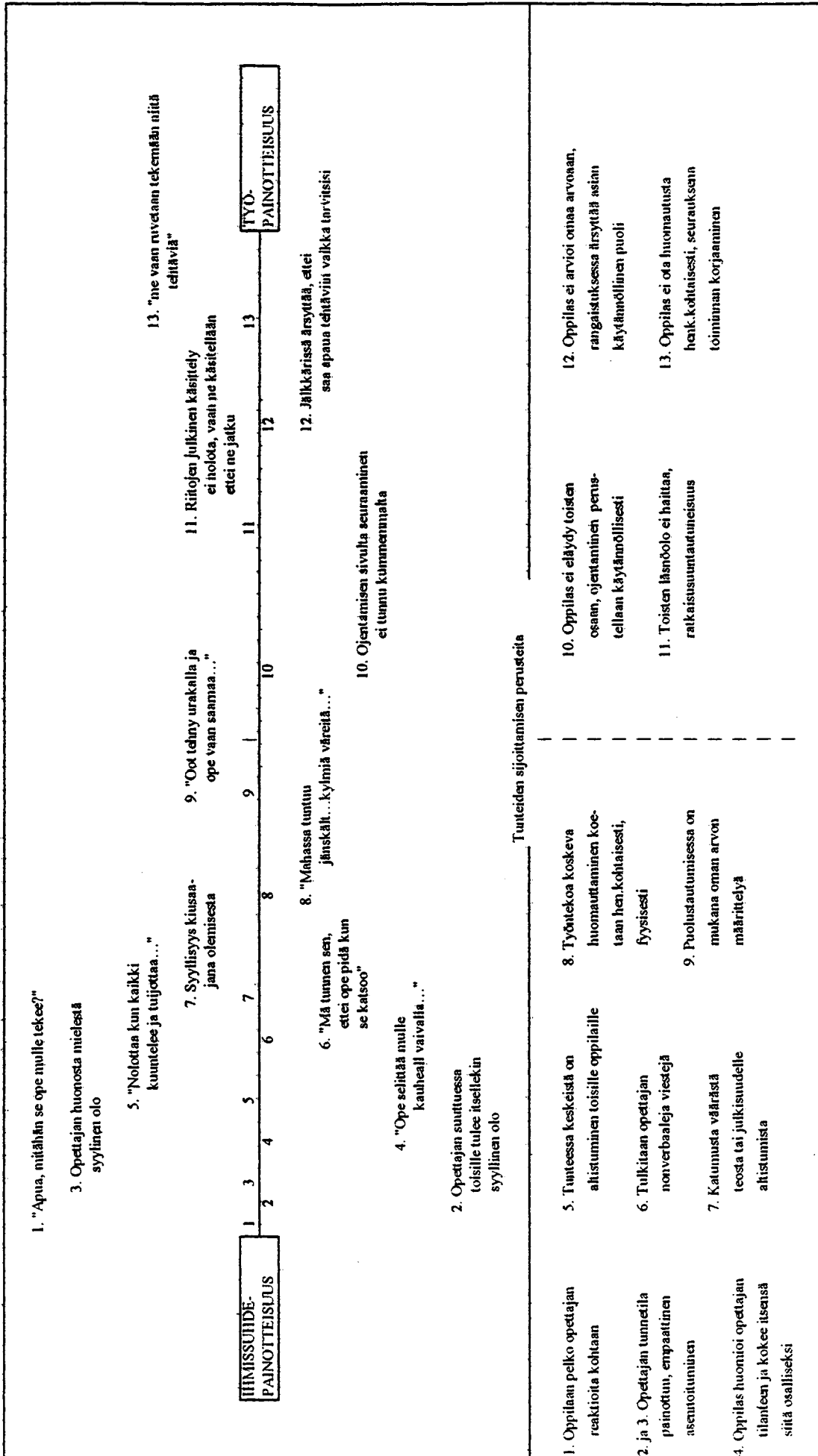
H: miltä tuntuu olla siinä semmosena ohitettavana et jos se puheenvuoro menee vaikka jollekin Lasselle koko ajan ja ite yrittää saaha siinä, mut eii ei?

O: no, vähän samanlailla. Ei se silleen kauheen pahalta tunnu.

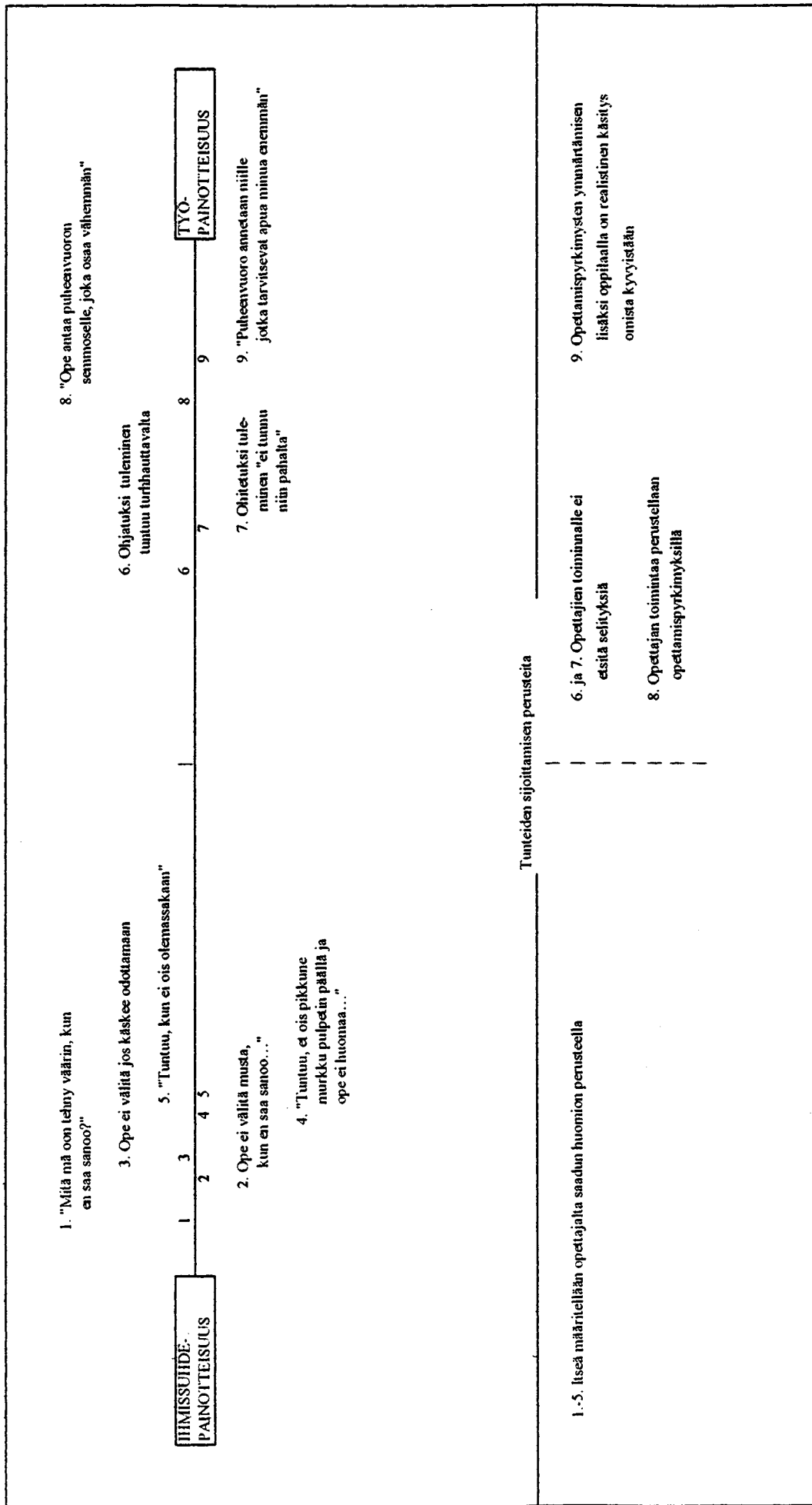
5 IHMISSUHDE- JA TYÖPAINOTUS OPPILAIKEN TUNTEISSA

Aineiston kuvailusta näkyy, että lapset kokevat hyvin vaihtelevia ja erilaisia tunteita ojentamistilanteissa ja suhteessa opettajalta saatuun huomioon. Joskus lasten reagoitavassa korostuu tunneherkkyys ja joissakin tilanteissa opettajan toimintaan voi suhtautua neutraalilla tavalla. Toisinaan oppilaiden tunteet heräävät selvemmin suhteessa opettajaan, kun taas toisinaan ne perustuvat esim. koulutyön tekemiseen.

Tältä pohjalta jaoinme aineistossa esiintyvät tunteet ja ajatukset janalle (kuviot 4 ja 5), jonka toisessa päässä painottuu tunteiden liittyminen ihmissuhteisiin ja toisessa päässä niiden liittyminen koulutyöhön. Jaottelussamme ei ole tarkoitus luokitella oppilastyyppejä, vaan janan esimerkit edustavat erilaisia tunteita, joita tilanteissa koetaan. Näin ollen samakin oppilas voi kokea tunteita janan eri kohdista. Janan tarkoituksena on rinnastaa tunteita ja kuvata niiden laajaa kirjoa, mikä esiintyy erilaisissa luokkatilanteissa.



KUVIO 4. Ojentamistilanteissa koettuja tunteita.



KUVIO 5. Huomiotta jäämiseen liittyviä tunteita.

5.1 Ihmissuhdepainotus oppilaiden tunteissa

Tunnejanan toisen pään määrittelemme ihmissuhdepainotteiseksi. Kuljettaessa lähemmäksi janan tätä päätä korostuvat tunteen pohjalla ihmissuhteisiin liittyvät tekijät työntekoon liittyvien asioiden merkityksen vähentyessä. Luokkatilanteiden herättämiä tunteita koetaan henkilökohtaisemmalla ja enemmän itseä koskevalla tasolla ja niissä painottuu työntekoa enemmän oppilaan suhteet luokassa oleviin ihmisiin. Ihmissuhdepäässä oppilaassa näkyy herkkyyys tulkita sekä opettajaa että luokkatovereita. Tunteissa ja ajatuksissa eläydytään opettajan tilanteeseen ja koetaan empatiaa. Opettajan tunnetila painottuu ja oppilas myös reagoi siihen. Ihmissuhdepainotteisiin tunteisiin kuuluu myös oman arvon määrittelyä.

Kokemuksen henkilökohtaisuus näkyy esim. siinä, että opettajan huomauttaminen saa oppilaan tuntemaan mahakipua ja kylmiä väreitä. Vaikka huomautus liittyy koulutyöhön, koetaan tunne työntekoa henkilökohtaisemmalla tasolla. Kun päästään lähelle janan päätä on oppilaan kokemus jo pelkoa opettajan reaktiota kohtaan: "Apua, mitähän se ope mulle tekee?".

Janan ihmissuhdepainotteisella osuudella oppilaat tulkitsevat opettajan sanallisten viestien lisäksi myös tämän lähettämiä muita vihjeitä. Oppilaassa näkyy herkkyyys opettajan viestien tarkkailuun. Hän saattaa päätellä opettajan katseen perusteella, ettei tämä pidä jostain hänen tekemisestään.

Ihmissuhdepainotteisuus näkyy oppilaan tavassa ottaa huomioon opettajan tunteita. Oppilas eläytyy huomauttamistilanteessa opettajan tilanteeseen ja huomio kiinnittyy huomautuksen takaa opettajan vaivannäköön. Opettajan huomioiminen näkyy myös empaattisessa asettumisessa opettajan asemaan. Oppilaan kokemuksessa painottuu opettajan tunnetila. Opettajan huonosta mielestä tulee syyllinen olo, vaikka omasta osuudesta ei olisikaan tarkkaa selvyyttä ja opettajan suuttuessa toisille alkaa itsekin tuntea syyllisyyttä.

Oppilaassa heräävä puolustautuva asenne sisältää jo merkkejä ihmissuhdepainotuksesta. Puolustautuminen opettajan saarnaan vastaan ei liity pelkkään työhön, vaan mukana on myös oman arvon määrittelyä. Oman arvon määrittelyn painottuminen tulee esille erityisesti tilanteissa, joissa oppilas kokee jääneensä ilman opettajan huomiota. Huomiotta jääminen saa tuntemaan, ettei opettaja välitä. Se saa myös oppilaan tuntemaan syyllisyyttä ja pohtimaan, mitä hän on tehnyt väärin. Oppilas määrittelee itseään ja arvoaan opettajalle häneltä saadun huomion perusteella.

Ihmissuhdeosuudelle kuuluvat myös tunteet, joissa oppilas tuo esille toisten oppilaiden merkityksen. Väärän teon tarkasteleminen nolottaa, koska kaikki kuulevat ja tuijottavat. Tunteen keskeinen herättäjä on altistuminen toisille oppilaille.

Tunnejanan ihmissuhdeosuudelle kertyy paljon henkilökohtaisia tunteita puolustelusta ja fyysisistä tuntemuksista hävettämiseen, syyllisyyteen ja pelkoon. Aineiston hävettävät, nolottavat ja syylliset tunteet näyttävät kertyvän tälle puolelle janaa.

5.2 Työpainotus oppilaiden tunteissa

Janan toiseen päähän olemme keränneet oppilaiden kuvailemia tunteita ja ajatuksia, joiden sisällön ensisijainen painotus ei ole ihmissuhteessa. Nämä tunteet näyttävät heränneen pikemminkin suhteessa suoritettavaan koulutyöhön eivätkä ne sisällä samanlaista oman arvon määrittelyä kuin ihmissuhdepainotteiset tunteet. Oma arvoa määritetään lähinnä tekojen ja kykyjen suhteen, kun taas ihmissuhdepainotteisissa tunteissa tarkastellaan omaa arvoa muille ihmisille. Tarkasteltaessa tunteiden jakautumista janaalla voi huomata myös sen, että oppilaiden voimakkaimmin kuvailemat tunteet sijoittuvat ihmissuhdeosuudelle. Toiseen päähän jaottelemiemme tunteiden latausta oppilaat eivät puolestaan ilmaise yhtä painokkaasti. Vaikka aineistomme perusteella tunteen intensiteetti selkeästi 'laimenee' siirryttäessä työpainotteiseen suuntaan, ei näin välttämättä ole aina todellisuudessa. Joku toinen aineisto saattaisi tavoittaa hyvinkin voimakkaita tunnereaktioita suhteessa työhön.

Oppilaiden työhön painottuneita tunteita ja ajatuksia näyttää yhdistävän se, että niiden taustalla on käytännöllisiä perusteita. Esimerkiksi tästä sopii oppilaiden lausunto jälki-istunnon kokemisesta ärsyttäväksi siksi, että siellä ei välttämättä saa apua tehtävien tekemiseen, vaikka neuvoja saattaisi tarvita. Oppilas ei arvioi rangaistuksen saatuaan omaa arvoaan, vaan rangaistuksessa ärsyttää asian käytännöllinen puoli.

Käytännöllistä ajattelutapaa edustaa myös se, että riitojen julkista selvittelyä ei koeta noloksi eikä toisten läsnäoloa häiritseväksi. Sen sijaan oppilas kokee, että selvittelyn tehtävänä on katkaista riitojen jatkuminen. Mielestämme tällainen ajattelutapa edustaa eräänlaista ratkaisusuuntautuneisuutta, jolloin riitojen selvittelyä tai opettajan suorittamaa ojentamista ei oteta kovin henkilökohtaisesti. Eräs oppilas kuvaa tätä ei-henkilökohtaista tapaa asennoitua asioihin esimerkiksi sillä, kuinka hän oppilastovereidensa kanssa alkaa opettajan huomautuksen jälkeen "vaan

tekemään niitä tehtäviä" eikä huomautus tunnu sen kummemmalta. Näyttää siltä, että voimakkaan itseen sitoutuneen tunnereaktion sijasta oppilas poimii huomautuksesta aiheelliseksi kokemansa aineksen ja muuttaa tämän mukaan omaa toimintaansa.

Janan ihmissuhdepainotteisiin tunteisiin verrattuna työpainotteiset tunteet ja ajatukset näyttävät sisältävän vähän, jos ollenkaan, empaattisia aineksia. Monet ojentamistilanteita sivustaseuranneet oppilaat eivät ilmaise asettuvansa sen enempää opettajan kuin oppilastoverienkaan asemaan. Ojentamiselle he sen sijaan näkevät käytännöllisin perusteita, jotka tavallaan oikeuttavat opettajan toiminnan. Esim. erään oppilaan mukaan jälki-istunnon antaminen myöhästymisestä on oikeudenmukaista siksi, että kaikki oppilaat olisivat koulussa yhtä kauan. Oppilas ei ilmaise omia tunteitaan, vaan tarkastelee asiaa oikeudenmukaisuuden näkökulmasta.

Myös opettajan osoittaman huomion jakautuminen voidaan nähdä käytännölliseltä kannalta. Tällöin esim. puheenvuoron ohjautuminen toiselle ei käynnistä tiukkaa itsetutkiskelua, vaan asia suhteutuu siihen, että nähdään toisen tarvitsevan enemmän neuvoja ja apua kuin mitä itse tarvitsee. Vaikuttaa siltä, että tällä tavalla ajatellessaan oppilas ei käy tulkitsemaan opettajan toiminnan taustavaikuttimia erityisen syvällisesti. Sen sijaan hän ymmärtää opettajan toiminnan pääasialliseksi pyrkimykseksi asioiden opettamisen.

Toisenlaista reagointitapaa huomiotta jäämiseen edustavat oppilaiden lausunnot, joiden mukaan ohitetuksi tuleminen ei tunnu kovin pahalta tai että se tuntuu lähinnä turhauttavalta. Opettajan toiminta herättää näin ollen jonkinlaisia tunteita, jotka eivät kuitenkaan ole kovin voimakkaita tai itseen sitoutuneita. Tunteet eivät näytä sisältävän itsearviointia eikä opettajan toimintaa käydä selittelemään tai tulkitsemaan sen enempää.

Janan oikeaan reunaan olemme siis ryhmitelleet oppilaiden kertomia tunteita ja ajatuksia, jotka mielestämme kuvaavat eräällä tapaa ulkoista asennoitumista opettajaa ja ylipäänsä koulua kohtaan. Mikäli oppilas asennoituu jossakin luokkatilanteessa tällä tavalla, hän saattaa suuntautua hyvin voimakkaasti esim. tehtävien suorittamiseen eikä osoita yhtä voimakasta sitoutumista toisiin oppilaisiin tai opettajaan. Myös riitoja ratkaistaessa tai opettajan ojentaessa kyseinen ajattelutapa johtaa siihen, että oppilas ei ota tilannetta kovin henkilökohtaisesti, vaan suuntautuu tilanteen ratkaisuun.

Jaottelimme janalla esiintyneet tunteet työ- ja ihmissuhdepainottuneiksi täysin aineiston perusteella. Tukea jaottelullemme antavat Vauraksen (1996, 43-45) samansuuntaiset termit 'tehtäväsuuntautuneisuus', 'minäsuuntautuneisuus' ja

'sosiaalinen riippuvuussuuntautuneisuus'. Jaottelu ei perustu tunteisiin, vaan se lähestyy toimintaa motivaation näkökulmasta. Vauraksen mukaan ajattelu ja toiminta on tehtäväsuuntautunutta silloin, kun yksilön "huomio kohdistuu ensisijaisesti tehtävän ehtojen selvittämiseen, ilman että ulkoiset tekijät pääsevät häiritsevästi vaikuttamaan tehtävän suoritukseen." (Vauras 1996, 43).

Tehtäväsuuntautuneisuus voi häiriintyä tai jäädä eri asteisesti kehittymättä. Tällöin yksilön päämääränä saattaa olla tehtävän suorittamisen sijasta itsen suojeleminen ja puolustaminen niiltä kielteisiltä seurauksilta, jotka huono suoriutuminen saattaisi aiheuttaa. Yksilö alkaa etsiä keinoja, joilla voi välttää epäonnistumista ja vaikuttaa siihen, millaisia arvioita toiset hänestä luovat. Puhutaan minäsuuntautuneisuudesta. Jos toisten odotukset ja toiveet alkavat hallita yksilön toimintaa hyvin voimakkaasti ollaan jo sosiaalisen riippuvuussuuntautuneisuuden piirissä. Termi kuvaa tilannetta, jossa yksilön ajattelu ja toimintamallit ovat vahvasti riippuvaisia muiden, itselle merkityksellisten ihmisten, sosiaalisista vihjeistä ja palautteesta. (Vauras 1996, 44-45.)

Epäonnistumisen tilanteet eivät välttämättä kuitenkaan johda minä- tai sosiaaliseen riippuvuussuuntautuneisuuteen. Vauraksen mukaan on mahdollista, että yksilö ei koe edellisille suuntauksille tyypillistä ahdistusta lainkaan, vaan suhtautuu asioihin neutraalisti. Koulussa tämä suuntautuminen näkyy esim. siinä, että oppilas alkaa etsiä mahdollisimman helppoja ja nopeita suoriutumismahdollisuuksia, jotka hän rakentaa oletuksilleen opettajan toiveista. Tällöin oppilas ei esim. opetuskeskustelussa ensi sijassa pohdi käsiteltävän aiheen todellista luonnetta, vaan hän pyrkii antamaan vastauksen, jota uskoo opettajan tavoittelevan. (Vauras 1996, 44.)

5.3 Tunteiden yksilöllisyyden teoreettista tarkastelua

Edellä esitellystä tunnejanasta huomaa, että sama tilanne herättää monenlaisia tunteita. Jatkossa lähestymme tunteiden moninaisuutta Rauhalan ja Fischer, Shaver & Carnochanin (1990) teorioista käsin, joiden perusteella pyrimme valottamaan yksilöllisten tunteiden syntyprosesseja. Fischer, Shaver & Carnochanin teorian taustalla on kognitiivinen psykologia, mistä olemme löytäneet yhteyksiä Lauri Rauhalan holismiin. Keskeinen yhteys teorioissa on se, että ne korostavat kokemuksen yksilöllisyyttä. Rauhala puhuu ymmärtämisyhteyksistä ja niiden vaikutuksesta merkityssuhteiden syntyyn, kun taas kognitiivinen psykologia puhuu

sisäisistä malleista, jotka ohjaavat yksilöllisten käsitysten syntymistä (Hatakka 1996, 14-15). Molemmat teorit ovat mielestämme tarpeen. Rauhala kuvaa yksilöllisten merkityssuhteiden tajunnallisen syntymisen hyvin, mutta ei huomioi tunteita omana erityisalanaan. Fischer, Shaver & Carnochanin kognitiivinen tunneteoria on puolestaan teoria nimenomaan tunteiden tarkasteluun, jossa huomioidaan mm. tunneprosessista seuraava toiminta ja tunteiden yhteys ympäristöön.

5.3.1 Yksilöllisen kokemuksen synty Rauhalan mukaan

Tunteet ja kokemukset kuuluvat ihmisen tajunnallisen olemispuolen piiriin. Tunne-elämyksissä tarjoutuu tunteenomaisia mieliä esim. sääli, ilo tai viha. Havaintoelämyksissä puolestaan tarjoutuu havaintomieliä kuten punainen, pyöreä, pehmeä. Mieliä on näin ollen lukematon joukko ja tunteet ovat mieliä muiden joukossa. (Rauhala 1983, 27.)

Tarkastelemme janalla esiintyviä oppilaiden kokemuksia merkityssuhteiden ja horisonttien näkökulmasta. Merkitys syntyy siten, että tajunnalle tarjoutunut mieli joutuu tajunnan historiallisuuteen kerrostuneiden aikaisempien merkitysten (horisonttien) tulkitsemaksi ja vastaanottamaksi. Merkitys liittyy maailmankuvassa toiseen merkitykseen. (Rauhala 1992, 97.) Rauhala korostaakin merkityssuhteiden historiallisuutta sinä pohjana, johon uudet mielet aina asettuvat. Esim. oppilaan kokemaa pelkoa uimahallissa saattaa selittää se, että kyseisestä tilanteesta tarjoutunut mieli ymmärretään siinä merkitysyhteydessä, että oppilas on joskus varhaislapsuudessa pudonnut järveen.

Horisonttien historiallisuus selittää osaltaan yksilöllisten kokemusten synnyn. Yksilö on elämäntilanteissaan muodostanut erilaisia merkityssuhteita hänen situationaalisuutensa, kehollisuutensa ja tajunnallisuutensa muuttuessa. Olemispuolet ovat jokaisella ihmisellä joka hetki sisällöltään erilaisia ja jokaisella yksilöllisiä.

Lehtovaara (1992, 151-152) pohtii situationaalisuutta koskevaa ongelmaa, jonka hän näkee kasvatuksen kannalta kiinnostavaksi. Hän pohtii sitä, millä tavoin yksilön tilanteen komponentit rajaavat ja ohjaavat yksilön olemassaolon muita muotoja. Miten horisontteihin ja merkityssuhteiden muodostumiseen vaikuttaa esim. lapsen tilanteeseen kuuluva kotona käytetty vapaa kasvatusta tai siellä yleisesti vallitseva tunneilmasto? Mielestämme tällaiset tilanteen komponentit ohjaavat erilaisten merkityssuhteiden syntymistä, jotka puolestaan johtavat erilaisten tunnereaktioiden syntyyn.

Mikäli tunnejanalla ilmenneitä oppilaiden tunteita tarkastellaan Rauhalan teorian valossa, korostuu oppilaiden horisonttien erilaisuus erilaisten kokemusten taustoina ja syntyperusteina. Nämä horisontit ovat kuitenkin meiltä tutkimuksessamme käytettyjen metodien vuoksi tavoittamattomissa. Voimme ainoastaan kuvata luokkatilannetta, jossa olemme olleet läsnä ja joka jollakin tavalla on liittynyt oppilaiden historiallisiin merkityssuhteisiin tuottaen erilaisia kokemuksia. Voimme siis kuvata tunteen laukeamiseen vaikuttaneen tilanteen ja oppilaan kokeman 'lopputuloksen'. Varsinainen merkityksenantoprosessi on kuitenkin historiallisuutensa, laajuutensa ja sisäisyytensä vuoksi meiltä saavuttamattomissa.

Luokkatilanne, jossa opettaja huomauttaa oppilasta tämän käytöksestä, on Rauhalan termin ilmaistuna situaatio, jonka faktisuutta (sisältöä) on opettajan läsnäolo ja toiminta. Tämä tarjoaa oppilaan tajunnalle tietyn esiymmärryksen, joka on pohjana tajunnallisille prosesseille kuten merkityssuhteitten muodostumiselle. Opettajan suorittama huomauttaminen on situaatiossa tapahtuva muutos, josta tarjoutuu oppilaan tajunnassa joku mieli. Kun on ilmennyt joku mieli, jolla on kohde, syntyy merkityssuhde mielen suhteutuessa samalla vanhaan kokemustaan. Tämä on vaihe, joka mielestämme selittää pitkälti erilaisten kokemusten ilmenemistä aineistossamme.

Rauhalan teoriassa painottuu merkityssuhteen muodostuminen. Seuraavaksi esittelemme kognitiivista tunneteoraa, jossa yksilön merkityssuhteet vaikuttavat keskeisellä tavalla tunteiden syntyyn.

5.3.2 Tunneprosessi kognitiivisen psykologian näkökulmasta

Kognitiivisen psykologian keskeinen motto on se, että mikään asia ei merkitse eri ihmiselle täysin samaa. Ihmisillä on aina asioista oma tulkintansa. Tämä selittyy sillä, että jokainen muodostaa toimintansa myötä ympäristönsä ilmiöistä *sisäisiä malleja*. Muodostuneet sisäiset mallit puolestaan ohjaavat sitä, mitä ja miten yksilö havaitsee, millaisia tulkintoja hän asioille antaa ja miten hän toimii. Sisäiset mallit voivat olla tarkkoja toimintaohjeita esim. autolla ajamiseen tai ne voivat olla laajempia ja perustavanlaatuisia malleja itsestä ja maailmasta. Tällöin sisäisiä malleja kutsutaan maailmankuvaksi ja minäkäsitykseksi. (Hatakka 1996, 11-15.) On siis laajuudeltaan erilaisia malleja, joista laajimmat lähentelevät mielestämme Rauhalan horisontti -käsitettä. Myös se, että kognitiivinen psykologia näkee ihmisen sisäisten

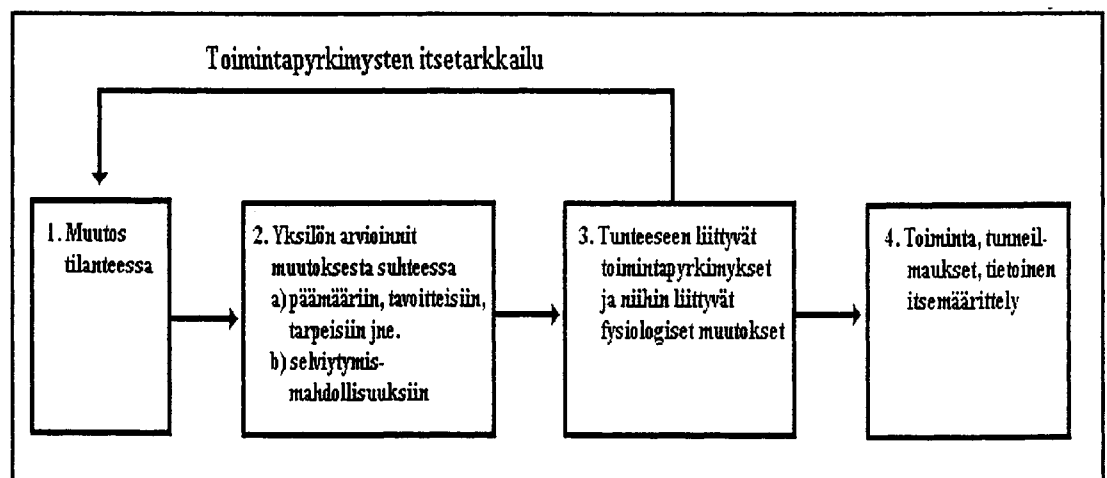
mallien olevan jatkuvassa kehityksen ja muutoksen tilassa, on Rauhalan ajattelun kanssa samansuuntaista.

Yleensä varsinkin kasvatustieteessä kognitiot käsitetään lähinnä oppimiseen liittyviksi havainto-, muisti- ja ajattelutoiminnoiksi. Jos kuitenkin lähestytään esim. persoonallisuuspsykologiaa kognitiivisesta näkökulmasta, painotetaan yksilön aktiivisuutta maailmankuvansa ja minäkäsityksensä rakentajana. Tällöin kognitiiviseen teoriaan sisältyy oletus siitä, että yksilön havaintojen, arviointien ja tilannetulkintojen ei tarvitse olla tiedostettuja (Hatakka 1996, 22). Tunteita ajatellen tämä tarkoittaa sitä, että tunne voi herätä tulkinnoista ja arvioinneista, jotka eivät välttämättä ole tiedostettuja (Fischer ym. 1990, 86).

Fischer, Shaver & Carnochanin (1990) ja Lazaruksen (1991) kognitiiviset tunneteoriat perustuvat ajatuksiin siitä, kuinka tunne-elämykset syntyvät kulloistakin tilannetta koskevista yksilön havainnoista ja hänen niiden pohjalta suorittamistaan arvioinneista.

Sisäiset mallit toimivat tässä havainnointi- ja arviointiprosessissa keskeisinä osatekijöinä. Sisäiset mallit ovatkin vastaus siihen, miksi ihmiset näkevät ja ymmärtävät asiat omalla tavallaan, vaikka ympäristö olisi objektiivisesti arvioituna samanlainen (Hatakka 1996, 17). Näin on myös mahdollista, että samassa tilanteessa herää eri yksilöillä eri tunteita.

Fischer, Shaver & Carnochan (1990, 81- 127) ovat kehittäneet tunteiden heräämistä ja kehitystä kuvaavan mallin, joka kattaa koko tunneprosessin aina ensimmäisistä tilannearvioista tunteiden motivoimiin toimintoihin saakka (kuvio 6).



KUVIO 6. Tunneprosessimalli Fischer, Shaver & Carnochanin (1990) mukaan

Malli perustuu ajatukseen, että *tunteilla on tärkeitä tehtäviä ihmisen ajattelun ja toiminnan jäsentäjinä*. Tunteiden yksilön elämää jäsentävä vaikutus ei välttämättä ole välittömästi näkyvää tai tiedostettua, vaan niiden ohjaava vaikutus näkyy pikemminkin pitkällä aikavälillä esim. ihmisen kehityksen erilaisissa kulkureiteissä. Malli käsittelee tunnekokemusta korostaen ihmisen sidonnaisuutta ympäristöönsä unohtamatta kuitenkin yksilön persoonallisuutta. Tunteen heräämisessä ja kehittymisessä on keskeiseksi nähdään se, millaista tietoa yksilöllä on tilanteesta ja millaiseksi hän arvioi kulloisenkin tapahtuman tai tilanteen merkityksen. Tietty arviointi johtaa tietynlaiseen tunteeseen.

Vaikka tunnereaktion vaiheet esitetään kuviossa peräkkäin, se ei tarkoita, että tunnereaktio seuraisi aina samaa kaavaa. Mallin kehittäjien mukaan tunneprosessin eri osat voivat esiintyä rinnakkain ja samanaikaisesti, ja siksi mallissa esitetty vaiheiden järjestys on vain suuntaa-antava. Mallissa kuvatut prosessin tekijät ovat useimmiten tiedostamattomia ja automaattisia, mikä on seurausta yksilön kehitys- ja oppimishistoriasta.

Tunneprosessi alkaa siitä, että yksilö joutuu johonkin tiettyyn tilanteeseen. Jos tilanne ei täytä hänen odotuksiaan tai hän huomaa jonkun muutoksen siinä, yksilö alkaa prosessoimaan muuttuneen tilanteen merkitystä itselleen. Tilanteessa täytyy olla jokin selkeä muutos (notable change). Esimerkiksi tällaisista tilanteista sopii esim. se, jos yksilö huomaa, että häntä tuijotetaan tai että hän on epäonnistunut. Tässä vaiheessa arviointi painottuu tilanteen merkitykseen tunteen kannalta. (Fischer ym. 1990, 86.) Lazarus (1991) menee pohdinnoissaan hieman pidemmälle ja tarkentaa, että tunne herää ainoastaan silloin, kun kokija arvioi tilanteen tai tapahtuman koskevan hänen merkityksellisiä tavoitteitaan. Tunteet koskevat aina tärkeitä asioita, joten tunteita ei Lazaruksen mukaan herää, ellei tilanteet ole yksilölle merkityksellisiä. Tilanteilla/tapahtumilla tulee olla *tavoiterelevanssia*.

Seuraavaksi yksilö suhteuttaa tilanteessa huomattun muutoksen ei ainoastaan tiedostettuihin vaan myös ei niin selkeisiin tiedostamattomiin päämääriinsä, tarpeisiinsa ja haluihinsa. Suurin osa tästä tilanteen vertaamisesta ja arvioimisesta suhteessa omiin päämääriin tapahtuu tiedostamatta ja hyvin nopeasti. Tuloksena on perusvireeltään joko myönteinen tai kielteinen arvio riippuen mm. siitä, millaiseksi yksilö kokee tilanteen omien päämääriensä ja toiveidensa toteutumisen kannalta. (Fischer ym. 1990, 86.) Mikäli tilanne/tapahtuma auttaa yksilöä saavuttamaan asettamansa tavoitteet, syntyy Lazaruksen (1991, 264- 269) termein

ilmaistuna *tavoitemyötäinen* eli myönteinen arvio. Jos taas tilanne ei ole tavoitteen saavuttamisen kannalta edullinen, syntyy *tavoitevastainen* arvio. Arvion ollessa tavoitemyötäinen, yksilössä herää myönteisiä tunteita (ilo, ylpeys), kun taas tavoitevastainen arvio herättää lataukseltaan kielteisiä tunteita (suru, viha, häpeä).

Lazaruksen teorian mukaan arviointiprosessin tässä vaiheessa yksilö arvioi tilanteessa vielä omia moraaliarvojaan, ihanteitaan ja itsearvostustaan ja toisaalta hän arvioi myös tilannetta näiden asioiden kannalta. Yksilö arvioi näin tilanteen *identiteettirelevanssia*. Fischer ym. tunneteoriassa vastaavaa vaihetta ei erotella, vaan kyseisiä asioita sisältyy tunneprosessimallin toiseen vaiheeseen. Identiteettiin liittyvät arviot käsitetään osaksi yleistä arviointitapahtumaa.

Samassa vaiheessa tilanteen ja itsen arvioinnin kanssa yksilö tarkastelee mahdollisuuksiaan selviytyä tilanteessa (coping potential). Hän arvioi sitä, kuinka paljon hänen tarvitsee muuttaa kulloistakin tilannetta ja kuinka paljon hän ylipäänsä pystyy tilanteeseen vaikuttamaan. Näistä arvioista seuraa erilaisia tunteita. Jos yksilö kokee, että hän ei voi muuttaa tilannetta tai vaikuttaa siihen, ja jos tilanne on jo aikaisempien arviointien perusteella kielteisesti väritynyt, seuraa surullisuutta tai häpeää. Häpeän (ja pelon) tunteeseen saatetaan päätyä myös silloin, jos yksilö kokee, että tilanteesta voi selvitä ainoastaan pakenemalla. Jos taas yksilö arvioi hänellä olevan mahdollisuuksia kielteisen tapahtuman korjaamiseen ja siitä selviämiseen, hän kokee todennäköisesti vihaa tai syyllisyyttä. Tilanteen ollessa yksilön kannalta suotuisa ja hänen arvioidessa vaikutusmahdollisuutensa vähäisiksi, yksilö saattaa tyytyä olemaan tekemättä mitään. Mikäli hän kokee voivansa vaikuttaa myönteiseen tilanteeseen, hän luonnollisesti pyrkii edesauttamaan sitä. (Fischer ym. 1990, 86)

Monentasoisten tilannetta, itseä ja toisia koskevien arviointien perusteella yksilölle muodostuu toimintapyrkimyksiä (action tendency), jotka ovat eräänlaisia toimintaa koskevia suunnitelmia ja jotka valmistavat ihmistä johonkin tiettyyn toimintaan. Toimintapyrkimys on yksilölle muodostunut malli siitä, kuinka hän selviää suhteessa arvioituun tilanteeseen (Fischer ym. 1990, 86). Nämä pyrkimykset saavat aikaan Fischerin & Tagneyn (1995, 8) mukaan fysiologisia reaktioita kuten esim. sydämen sykkeen kohoamista tai ilmeiden ja eleiden vaihtelua. Häpeään liittyvä fysiologinen reaktio on mm. punastuminen ja syyllisyyteen liitetään usein nopea sydämen syke (Barrett 1995, 43). Toimintapyrkimykseen sisältyy myös yksilön käsityksiä mm. siitä, kuinka paljon hän ja muut ovat vastuussa kustakin teosta. Yksilö arvioi tekojensa seurauksia. Yksilön kehityksen myötä toimintapyrkimykseen alkaa liittyä myös yrityksiä itsekontrolliin. Esimerkkinä toimintapyrkimysten

ilmenemisestä voi toimia vihan tunne, jota kokiessaan ihminen on yleensä jännittynyt, käyttää voimakkaita äänenpainoja, hänen sydämensä lyö nopeasti ja hän toimii aggressiivisesti. Hänellä saattaa olla myös pyrkimys siirtää vastuu itseltä pois syyttämällä jotain muuta. Riippuen kehityksensä vaiheesta ihminen saattaa yrittää kontrolloida vihan tunnettaan. Toimintapyrkimykset ovat näin ollen ominaisuuksiltaan sekä tiedostettuja että tiedostamattomia.

Toimintapyrkimykset johtavat mallin viimeiseen vaiheeseen, joka on mm. todellista toimintaa ja tunneilmaisuja. Arvioinnit saavat tässä vaiheessa usein verbaalisen muodon, kuten "Minua nolottaa", "olen pettynyt sinuun". Tunneprosessin aikaisemmat vaiheet sisältävät samanlaista itsen ja toisten luokittelua, mutta se ei ole yhtä selkeästi ilmaistua eikä siten ulospäin näkyvää. (Fischer & Tangney 1995, 9.)

Tunteet eivät kehity yksioikoisesti vaiheesta toiseen, vaan olennaisena tekijänä tunteiden muotoutumisessa on mallissakin esitetty 'palaute'-linkki. Omien tunteiden ja toiminnan tarkkailu vaikuttaa kaikissa tunneprosessin vaiheissa siten, että se mahdollistaa arvioitten ja siten myös tunteiden uudelleen muotoutumisen. Itse-tarkkailulla saavutetun palautteen ansiosta ihmisen on mahdollista myös kokea tunteita tunteista; yksilön alkuperäinen tunne voi olla esim. häpeä, jota uudelleen arvioimalla (sytä etsimällä jne.) voidaan päätyä vihan tunteeseen ja toisten syyttelyyn. "Ärsyttää, että häpesin". (Fischer & Tangney 1995, 9.)

Aineistoamme ajatellen edellä esitelty tunneprosessimalli tarjoaa kokonaiskuvan siitä, minkälaisen prosessin luokkahuonetilanteissa tapahtuvat muutokset (esim. ojentaminen, huomiotta jääminen) voivat saada aikaan oppilaassa. Mallin ensimmäistä vaihetta voi kuvata esim. tilanne, jossa oppilas jää ilman huomiota sitä halutessaan (esim. puheenvuorotta jääminen). Prosessin toisessa vaiheessa oppilas tekee arvioita kyseistä tilannetta ja itseään koskien. Näiden arviointien takana vaikuttavat sisäiset mallit, joita voi Rauhalan termein kutsua myös horisonteiksi. Tilanteesta syntyy erilaisia arviointeja ja tulkintoja. Toinen mittaa puheenvuorotta jäämisellä opettajan välittämisen määrää ja arvioi omaa merkitystään opettajalle. Tämä saattaa herättää esim. huolen omista teoista ja sitä kautta syyllisen tunteen. Toisen ajattelussa korostuu käytännöllinen näkökulma ja hän ajattelee toisen tarvitsevan apua enemmän. Tässäkin tapauksessa tilanteeseen liittyy itsearviointia, minkä seurauksena on kuitenkin edellistä esimerkkiä laimeampi tunne. Tunneprosessin kolmannessa vaiheessa heräävät tunteisiin liittyvät toimintapyrkimykset. Näitä ei tule ilmi edellä kuvatuissa haastattelujemme esimerkeissä, mutta kyseisissä tapauksissa toimintapyrkimyksinä voisi olla

syllisyyteen liittyvä taipumus miellyttämiseen ja toiminnan muuttamiseen tai laimeampaan tunteeseen liittyvä taipumus tilanteen tasapainon ylläpitämiseen. Prosessin neljättä vaihetta eli konkreettista toimintaa edustaisi se, että syyllisyyttä kokenut esim. toisi opettajalle kukkasia ja toinen jatkaisi toimintaansa entiseen tapaan.

Samoin kuin Rauhalan teoriassa keskeiset horisontit, jäävät myös kognitiivisen psykologian näkökulmasta keskeiset sisäiset mallit tutkimuksemme ulottumattomiin. Mallit vaikuttavat tunteiden synnyssä, mutta tutkimuksemme ei voi vetää johtopäätöksiä siitä, mitkä sisäiset mallit vaikuttavat minkäkin oppilaan kokemuksen taustalla. Fischer, Shaver & Carnochanin malli kuitenkin erittelee tunneprosessin osatekijöihin, minkä pohjalta voi saada kattavamman käsityksen tunneprosessista ja oppilaan kokemuksesta.

5.4 Tunteiden merkityksellisyydestä

Lazaruksen (1991) mukaan tunteilla on tärkeä merkitys ihmisen testatessa todellisuutta. Tunneprosessin voisi käsittää myös eräänlaiseksi sopeutumisprosessiksi (adaptation), jossa yksilön tarpeet, toiveet, odotukset, tieto jne. kohtaavat maailman. Kohtaamisen seurauksena herää tunteita, jotka laukaisevat erilaisia toimintapyrkimyksiä.

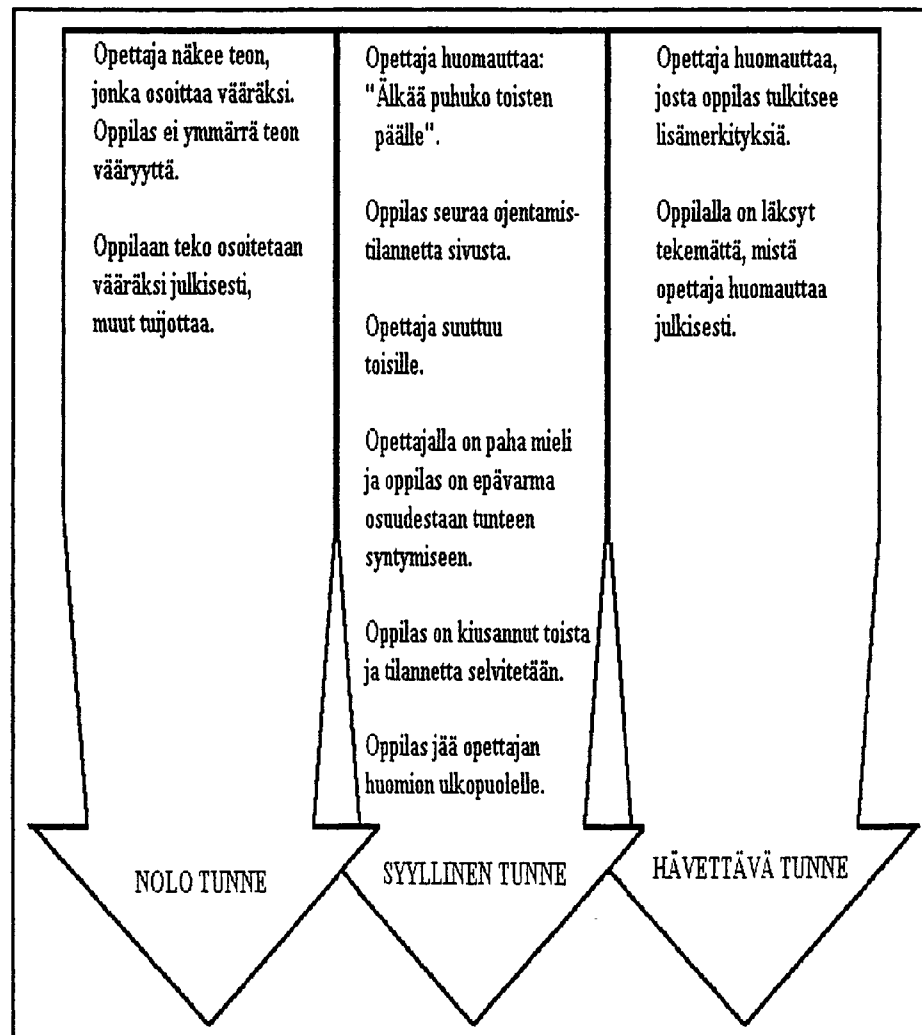
Jos ajattelee tätä kohtaamisprosessia koulun kannalta, voi helposti sanoa, että toisinaan prosessissa syntyy tunteita, jotka vaikuttavat koulunkäynnin kannalta haitallisilta. Esim. vihaiset tai aggressiiviset reaktiot leimataan helposti epäsuotuisiksi. Lazarus (1991) lähestyy kaikkia tunteita kuitenkin siten, että hän näkee niiden olevan osoituksia siitä, että yksilö reagoi johonkin tärkeänä pitämäänsä asiaan. Lazarus ei pidä tunnereaktioita häiriöinä, vaan hänen mielestään tunteet kohdentavat yksilön huomion sillä hetkellä tärkeimmäksi koettuun asiaan. Koulutyön tekemisen kannalta tämä voi tarkoittaa sitä, että erilaisissa tilanteissa oppilaan huomio saattaa tunteen johdosta siirtyä varsinaisesta tehtävästä pois. Tällöin huomio ei kuitenkaan mene merkityksettömään asiaan, vaan se ohjautuu juuri sillä hetkellä tärkeimmäksi tulleeseen asiaan:

"...Ongoing activity is not necessarily disorganized- though it could be - but only discontinued as an immediate concern; the person's attention is focused on something else that is now intrusive" (Lazarus 1991, 17).

Aineiston kuvailumme on täynnä tilanteita, joissa oppilaiden huomio on syystä tai toisesta siirtynyt varsinaisesta oppimistehtävästä pois ja he kuvailevat luokkatilannetta muusta kuin työnteon näkökulmasta. Lazaruksen teorian valossa nämä oppilaiden kertomat tunnereaktiot ovat osoituksia siitä, että opettajan ja myös toisten oppilaiden toiminta näyttäytyy heidän arvioinneissaan usein hyvin merkityksellisenä. Oppilaat eivät reagoi merkityksettömiin asioihin. Tunnereaktiot ovat hyvin informaatorikkaita ja niitä pohtimalla opettaja voi halutessaan saada tietoa oppilaan toiminnan taustoista ja esim. siitä, mikä opettajan omassa toiminnassa on voinut koskettaa oppilaan 'herkkiä kohtia'. Toisaalta opettaja, mikäli hän tuntee oppilaan 'merkityksellisyyksien maailmaa' riittävästi, voi halutessaan käyttää valtaa. Jatkossa käsittelemämme syyllisyys/häpeä- kokemukset kertovatkin siitä, kuinka opettajan toiminta vaikuttaa oppilaisiin heidän merkityksellisiksi kokemiensa asioiden kautta ja avulla. Tämä vaikuttaminen ei kuitenkaan ole aina tiedostettua tai mitenkään tarkoituksellista, eikä vaikuttamisen suunta ole vain opettajasta oppilaaseen. Ihmissuhteessa ollessaan kummatkin osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Aineistostamme keskeisiksi nousseet (ts. useiden oppilaiden merkityksellisiksi kokemat) teemat ovat huomionsaamisen vastavuoroisuus ja luokan julkisuudelle altistuminen.

6 SYYLLISYYDEN JA HÄPEÄN TARKASTELUA

Aineistomme perusteella voi todeta, että opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa syntyy tilanteita, joissa oppilaat kokevat nolouden, syyllisyyden ja häpeän tunteita (kuvio 7). Oppilaiden kuvaillessa tunteitaan tuli esille erilaisia tunteisiin liittyviä osatekijöitä, joista osa kuvaili erilaisia subjektiivisesti koettuja tunnesisältöjä. Kuvailuista löytyi myös tilannetekijöitä, jotka olennaisesti vaikuttivat tunteen syntyyn. Keskeisiksi teemoiksi muodostui häpeän, syyllisyyden ja nolouden liittyminen välittämiseen ja julkisuuteen. Lisäksi löytyi viittauksia syyttömien syyllisyyden kokemuksiin ja empatiaan.



KUVIO 7. Noloutta, syyllisyyttä ja häpeää herättäneitä tilanteita

Saadaksemme syvällisempää tietoa näistä tunteista, joita kuvailumme ei yksistään aukaise riittävästi, tarkastelemme tunteiden kannalta keskeisiä teemoja syyllisyys- ja häpeäteorioiden avulla.

Mielestämme Karen Barrettin (1995) funktionaalinen malli antaa hyvät lähtökohdat syyllisyyden ja häpeän tunteiden tarkasteluun. Barrettin teorian taustalla vaikuttaa kognitiivisen psykologian suuntaus ja sillä on selvä yhteys Fischer, Shaver & Carnochanin (1990) yleispätevään tunneprosessimalliin. Fischerin ym. malli soveltuu tunteen kuin tunteen tarkasteluun. Barrettin malli tarjoaa sen sijaan *spesifimpää tietoa nimenomaan syyllisyydestä ja häpeästä*.

6.1 Syyllisyyden ja häpeän merkityksestä ja tehtävistä

Seuraavaksi keskitymme tarkastelemaan syyllisyys ja häpeä- tunteita Barrettin esittelemästä funktionaalisesta näkökulmasta. Hän on luokitellut sosiaalisten tunteiden (häpeä, syyllisyys, kateus, ylpeys) piirteitä ja esittää mallissaan seitsemän periaatetta, jotka kuvailevat syyllisyys- häpeä ilmiön keskeisiä piirteitä. Periaatteissa kuvaillaan yleisesti ilmiön eri osa-alueita, jonka lisäksi pohditaan syyllisyyden ja häpeän eroja jokaisen osa-alueen sisällä.

Syyllisyys ja häpeä ovat Barrettin mallissa sosiaalisia tunteita (periaate 1), joilla on tärkeitä tehtäviä (periaate 2). Sosialisatio vaikuttaa näiden tunteiden kehittymiseen ja toisaalta tunteet vaikuttavat sosialisatioon. Syyllisyys ja häpeä syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin tunteisiin liittyy keskeisellä tavalla toinen ihminen. Syyllisyyden ja häpeän tunteet nähdään ihmiselämän kannalta merkityksellisiksi eikä vaikutuksiltaan aina vain kielteisiksi¹. Tunteilla on keskeisiä tehtäviä yksilön kehityksessä ja ne vaikuttavat myös yhteisön toiminnassa. Tunteet säätelevät yksilön käyttäytymistä ja niillä on myös sisäisiä ja sosiaalisia säätelytehtäviä. (Barrett 1995, 39-43; Lazarus 1991.)

¹ Lazarus (1991, 5-6) esittää kolme näkökulmaa, joiden perusteella tunteita voidaan jaotella kielteisiin ja myönteisiin. 1) Tunteen kielteisyyden tai myönteisyyden määrittää yksilön subjektiivinen kokemus ja sen laatu. 2) Tunteen kielteisyyden tai myönteisyyden määrittää sen seuraukset suhteessa yksilön tarkoituksiin. 3) Tunteen kielteisyyden tai myönteisyyden määrittely perustuu ympäristö-yksilösuhteeseen. Tällöin kielteiset tunteet ovat osoitus yksilön kannalta kielteisistä olosuhteista.

Häpeän käyttäytymistä säätelevänä tehtävänä on vähentää yksilön altistumista toisten arvioille. Häpeä kasvattaa yksilön etäisyyttä arvioihin ja arvioiden suorittajiin. Käytännössä häpeä saa yksilön mm. välttämään katsekontaktia, painamaan päänsä alas ja vetäytymään ihmisten läheisyydestä.

Häpeän tunne toimii sosiaalisena säätelijänä (social regulatory functions) ja sillä on tehtävänsä yhteisön kannalta. Toimiessaan väärin ja joutuessaan ikävän häpeän tunteen valtaan yksilö oppii välttämään tätä tuskallista tunnetta. Tällä tavalla tunne korostaa yhteisön standardien noudattamisen tärkeyttä ja toisaalta osoittaa yksilölle hänen asemansa yhteisön jäsenenä. Häpeä viestittää yksilön itsen pienuutta ja nöyrytystä yhteisön standardeille. Sosiaalisen säätelytehtävän lisäksi häpeällä on siis myös yksilön sisäisen säätelyn tehtävä (internal regulatory functions). Ollessaan toisten arvioinnin kohteena yksilö saa tietoa itsestään siitä, millaisena hän näyttääyty toisille.

Syällisyyden tunteella on häpeään verrattuna erilaisia tehtäviä. Sen käyttäytymistä säätelevänä tehtävänä (behavioral regulatory functions) on saattaa yksilö korjaamaan tekonsa seuraukset. Syällisyydessä ihminen joutuu kohtaamaan tekonsa seuraukset ja hänen toimintansa suuntautuu toisia ihmisiä kohtaan. Häpeässä sen sijaan ihminen pyrkii välttämään sosiaalista kontaktia. Syällisyyden sosiaalinen säätelytehtävä on viestittää, että yksilö tietää ja ymmärtää yhteisön säännöt ja standardit ja että hän haluaa toimia niiden mukaan. Häpeän tavoin syällisyys korostaa yhteisön moraalii- ja käyttäytymisstandardeja, mutta häpeän sisäisestä säätelytehtävästä poiketen syällisyys antaa yksilölle tietoa itsestään toimijana eikä vain pelkkänä kohteena.

Tangneyn (1995, 116-118) käsityksessä syällisyyden merkityksestä ihmissuhteissa korostuu tunteen myönteisellä tavalla vaikuttava puoli. Sekä syällisyys että häpeä heräävät ristiriitaisissa tai vaikeissa ihmissuhdetilanteissa, mutta vain syällisyydellä on ihmissuhteen kannalta edullisia vaikutuksia. Empaattis pohjainen syällisyys saa ihmisen miettimään tekonsa vaikutuksia toisiin ihmisiin, katumaan tekoaan, pyytämään anteeksi ja korjaamaan käytöstään. Nämä toiminnot lähentävät ihmisiä ja suhteen laatu paranee. Häpeä sen sijaan pakottaa tunteen vallassa olevan pakenemaan tilannetta, eikä ihmissuhde tai hankala tilanne voi ratketa rakentavalla tavalla. (Tangney 1995, 116 -118)

Barrettin näkemys syällisyyden ja häpeän kehittymisestä ja tunteiden roolista itsen rakentumisessa eroaa merkittäväällä tavalla monista muista tutkijoista. Kun Freudin mukaan syällisyyttä voi ilmetä vasta superegon muotouduttua noin viiden

vuoden ikäisenä, voi syyllisyyttä Barretin mukaan ilmetä jo vauvoilla ja leikki-ikäisillä. Syyllisyys ja häpeä eivät edellytä meta- tietoisuutta itsestä, vaan sen sijaan nämä tunteet merkittävällä tavalla vaikuttavat tietoisuuden kehittymiseen (periaate 5).

Häpeän tunteen kehittämisessä varhaisessa iässä on Barretin mukaan keskeistä toisen ihmisen läsnäolo ja huomio/palaute, jota lapselle osoitetaan. Lapsi muotoilee vuorovaikutuksen pohjalta käsityksiä itsestään ja merkityksestään toiselle ihmiselle. Lapsen käsitys vanhemmasta vastavuoroisena ja kokemus omasta arvosta huomion ansaitsijana riippuu siitä, missä määrin vanhempi antaa huomiota lapsen sitä tarvitessa. Lapsi arvioi itseänsä rakastettavana sen mukaan, kuinka paljon hänelle osoitetaan rakkautta. Rakkauden ilmaiseminen osoittaa lapselle, että vanhemmilta voi saada rakkautta. Nämä vuorovaikutuksessa syntyneet mallit eivät välttämättä ole kognitiivisesti jäsenyneitä, vaan ne voivat olla yksinkertaisia odotuksia siitä, kuinka lapsi omalla toiminnallaan voi vanhemman kautta saavuttaa haluamaansa ja tarvitsemaansa. Myöhemmin lapsen kognitiivisen kehityksen edetessä ja vuorovaikutuksen tullessa rikkaammaksi, myös mallit tarkentuvat ja tulevat monimutkaisemmiksi. (Barrett 1995, 47.)

Niissä tilanteissa, joissa lapsen mallit eivät toimi odotusten mukaisesti eikä hän pysty niiden avulla takaamaan tyydytystään, seuraa Barretin mukaan häpeän tunne. Häpeän tunne motivoi lasta korjaamaan mallejaan ja hän muodostaa uusia käsityksiä itsestään, toiminnastaan ja vuorovaikutuksen toisesta osapuolesta. Jos lapsen vuorovaikutussuhde vanhempaan on perusteiltaan hyvä, silloin tällöin tapahtuvat häpeä-tilanteet korostavat tilanteissa rikottuja standardeja eikä lapsi koe itseään ihmisenä huonoksi. Toistuvat häpeä-tilanteet puolestaan saattavat johtaa häpeäherkkyyteen ja lapsen kokemaan itsensä kyvyttömäksi.

Syyllisyyden kokemukset palvelevat itsen kehitystä eri tavalla kuin häpeä. Häpeässä lapsi saa tietoa itsestään *kohteena*, kun taas syyllisyys korostaa itsen merkitystä *tekijänä/toimijana*. Syyllisyydessä huomion kohteena on väärä teko. Tunteen tarkoituksena on tällöin opettaa huomaamaan oman toiminnan vaikutus toisiin ihmisiin ja opettaa kantamaan vastuuta omista teoista. Syyllisyyden kokemukset auttavat lasta tiedostamaan mahdollisuutensa kontrolloida käyttäytymistään ja kokemaan, että toisten auttamisesta voi saada mielihyvää ja että vahingoittamisesta seuraa mielipahaa. Jos lapsen väärää käytöstä käsitellään tavalla, joka tuo esille tilanteen erilaisia ratkaisukeinoja neuvovassa hengessä eikä lapseen kohdisteta rajuja sosiaalistamiseen tähtääviä voimakeinoja, kasvaa lapsen tietoisuus

mahdollisuuksistaan korjata tilanne. Lapsesta tulee tätä kautta todennäköisemmin syyllisyysherkkä kuin häpeäherkkä. (Barrett 1995, 48.)

Barrettin käsityksen mukaan kognitiivinen ymmärtämisen taso ei ole syyllisyyden ja häpeän kokemisen kannalta ratkaisevaa (periaate 6). Arviointien tekeminen ei välttämättä vaadi tarkkaa ja jäsentynyttä ymmärryksen tasoa, vaan esim. jo kolmen kuukauden ikäinen vauva reagoi ristiriidalla äitinsä odottamattomaan käytökseen (Barrett 1995, 49).

Syyllisyys ja häpeä ovat sosiaalisia tunteita, jotka alkavat kehittyä aluksi lapsi-vanhempi suhteessa. Sosialisatio onkin näiden tunteiden kehittymisen kannalta välttämätöntä (periaate 7), sillä vain ihmiskontaktien kautta yksilö saa tietoa yhteisön standardeista. Sosialisatio ei pelkästään siirrä standardeja ja arvoja yksilöltä toiselle, vaan se myös tekee arvoista ja standardeista yksilölle merkityksellisiä.

Sosialisaatioon liittyy mm. suotavien tapojen ja käytänteiden opettaminen, jossa monesti joudutaan turvautumaan kurinpidollisiin keinoihin. Jos kuitenkin halutaan saada aikaan pysyviä muutoksia, Barrettin mukaan vanhemman tulisi korostaa sopivan käyttäytymisen merkitystä käyttäen sellaisia keinoja, jotka eivät vahingoita lapsi-vanhempi suhdetta. On todettu, että esim. fyysiset rangaistukset ja kiellot, joita ei selitetä, saavat aikaan muutoksia vain lyhyeksi aikaa. Sen sijaan keskustelut, joissa painotetaan väärän teon merkityksiä ja tehdään selväksi yhteisön standardeja eivät uhkaa samassa määrin lapsi-vanhempisuhdetta. Tämä vähemmän autoritaarinen tapa saa aikaan yhteisön standardien sisäistymistä ja pitempiaikaisia muutoksia suotavaan suuntaan (Barrett 1995, 53).

TAULUKKO 1. Häpeän ja syyllisyyden piirteitä Barrettia (1990) mukailten

	HÄPEÄ	SYYLLISYYS
Käyttäytymistä säätelevät tehtävät (Behavioral regulatory functions)	Etäisyyden kasvattaminen arvioijiin, altistumisen vähentäminen	Vahingon korjaaminen
Sosiaaliset säätelytehtävät (Social regulatory functions)	Viestittää ympäristölle yksilön pienuutta ja nöyryymistä	Viestittää yksilön tietoisuudesta koskien sopivaa käytöstä
Sisäiset säätelytehtävät (Internal regulatory functions)	Korostaa standardeja ja niiden tärkeyttä, tarjoaa itsestä tietoa <i>kohteena</i> , opettaa vähentämään häpeän tunteeseen uudelleen joutumista	Korostaa standardeja ja niiden tärkeyttä, tarjoaa tietoa itsestä <i>tekijänä/toimijana</i>
Itsen tavoite (Goal for self)	Toisten osoittaman kunnioituksen ja kiintymyksen ylläpitäminen, myönteisen minäkäsityksen ylläpitäminen	Standardien tavoittaminen
Arviointi itseä koskien (Appreciation re: self)	“Olen huono.” Minäkäsitystä on vahingoitettu	“Olen tehnyt jotain standardejani vastaan.”
Arviointi toisia koskien (Appreciation re: other)	“Joku pitää minua huonona. Kaikki tuijottavat.”	“Tekoni on vahingoittanut toista.”
Toimintapyrkimys (Action tendency)	Vetäytyminen, toisten välttely, itsen piilottelu	Ulospäin suuntautuva toiminta, taipumus korjaamiseen, tunnustamiseen ja itsen rankaisemiseen
Huomion kohde (Focus of attention)	Yksilön kokonaispersoonaa, koko itse	Yksilön väärä teko seurauksineen, itse toimijana

6.2 Mikä minussa on vikana?

Syyllisyyden ja häpeän tunteiden syntymisen erityispiirre on se, että päämäärään suuntautuvan arvioinnin lisäksi *yksilö korostuneesti arvioi myös omaa arvoaan ihmisenä* (Fischer & Tangney 1995, 8). Aineistomme osoittaa, että oppilaat tekevät tätä itsearviointia opettajalta saadun huomion ja ojentamistilanteessa oppilastovereille altistumisen perusteella. Edetessä Fischer, Shaver & Carnochanin (1990) tunneprosessimallin mukaan nämä asiat vaikuttavat prosessin toisen vaiheen arvioinnin perusteina.

Itsearviointia tehdessään yksilö suhteuttaa minänsä tilanteeseen ja siihen liittyviin kulttuurisiin ja myös itse itselleen asettamiin standardeihin. Tältä pohjalta hän arvioi, mikä on hänen arvonsa *ihmisenä* kulloisessakin tilanteessa. Jos yksilö esim. ei suoriudu tehtävästään tai vahingoittaa toista, hän huomaa rikkoneensa omia tai ympäristön standardeja ja arvioi (tai toiset arvioivat) itsensä kielteisesti suhteessa yleisesti ylläpidettyihin standardeihin. Yksilö arvioi itsensä arvottomaksi ja kokee sellaisia tunteita kuten häpeää, syyllisyyttä ja noloutta. Mikäli yksilö voi arvioida itsensä myönteisesti suhteessa oletuksiin ja standardeihin, seuraa mm. ylpeyden ja kunnioituksen tunteita. (Fischer & Tangney 1995, 8.)

Syyllisyyteen ja häpeään sisältyy siis itseä ja toisia koskevia arvioita (periaate 3) (Barrett 1995, 43). Näissä arvioissa näkyy myös syyllisyyden ja häpeän perustavanlaatuisen ero, jota monessa kirjassa siteerattu H.B. Lewis häpeä/syyllisyyspsykologian uranuurtajana korostaa. Lewisin (1971, 30) mukaan häpeän kokemus koskee suoraan itseä, joka on negatiivisen arvioinnin kohteena. Syyllisyydessä arvioinnin keskeinen kohde on teko ja itseä arvioidaan vain suhteessa tehtyyn tekoon. Itse ei ole kokemuksen kohde. Häpeässä ihminen kokee olevansa huono, mutta syyllisyyttä kokiessaan hän tuntee tehneensä jotain väärää.

Barrett (1995, 42-43) jakaa tältä pohjalta häpeään ja syyllisyyteen liittyviä arvioita ja kuvailee esimerkeissään, miten tunteen sisältö muuttuu sen mukaan painottuvatko arviot itseän vai suhteessa toisiin ihmisiin. Arviointi, joka liittyy häpeään ja koskee itseä, saa yksilön ajattelemaan: "Olen huono". Toisiin liittyvässä häpeäpohjaisessa arvioinnissa yksilö ajattelee: "Joku pitää minua huonona. Kaikki tuijottaa." Syyllisyydessä itseä koskeva arviointi näkyy ajatuksessa, että teko on ollut vastoin omia standardeja. Mikäli yksilö suhteuttaa syyllisyyttä toisiin, hän ajattelee: "Tekoni on vahingoittanut toista."

Pienellä vauvalla itseä koskevat arvioinnit ovat yksinkertaisia ja hän tekee ne pitkälti sen perusteella, kuinka hänen fyysisiin tarpeisiinsa vastataan. Barrett (1995, 36) korostaa, että nämä arvioinnit eivät tarvitse perustakseen pitkälle kehittynyttä kognitiivista kapasiteettia, vaan ne voivat lähestyä luonteeltaan biologisia selviämiskeinoja. Jo vastasyntynyt tekee arvioita syötäväksi kelpaavasta ruuasta, koska se palvelee hänen hengissä pysymistään. Lapsen varttuessa arvioinnit tulevat kognitiivisesti monimutkaisemmiksi ja pian ne jo sisältävät kulttuuriin liittyviä aineksia (Fischer ym. 1990, 82-83). Lapsen kyky tulkita tilanteita kehittyy.

Syällisyys ja häpeä ovat yhteydessä tiettyihin toimintapyrkimyksiin, jotka ovat tunteen pohjalta järkeviä ja kannattavia (periaate 4). Jos yksilö kokee, että hänet arvioidaan ihmisenä huonoksi, joutuu hän häpeän valtaan. Tunne koskee itseä, jota hänen ei ole kuitenkaan mahdollista muuttaa. Hänen ainoa järkevältä vaikuttava toimintatapansa on kuolla, hävitä tai vähintään vetäytyä arviointiin altistavasta tilanteesta. Tehtyään jotain väärää ja joutuessaan syyllisyyden valtaan, yksilön on mahdollista parantaa tilanne helposti esim. tunnustamalla, anteeksipyyttämällä ja korjaamalla virhe. Erot näissä toimintapyrkimyksissä ovat Barrettin mukaan keskeisiä verrattaessa syyllisyyttä ja häpeää. (Barrett 1995, 44.)

6.3 Vastavuoroisuus osana itsearviointia

Useiden psykologian suuntausten (mm. kognitiivinen psykologia, humanistinen psykologia, psykodynaamiset suuntaukset, gestalt- teoria) mukaan ihminen tarvitsee kontakteissaan vastavuoroisuutta, jotta hän voisi muodostaa selkeää kuvaa maailmasta ja itsestään sen osana (Dunderfelt, Laakso, Peltola, Vidjeskog & Niemi 1993, 81-92). Mikäli ihminen saa riittävästi vastavuoroista tukea erilaisille pyrkimyksilleen ja tarpeilleen, seuraa tyydytyksen tunne ja yksilön kasvu suuntautuu terveeseen suuntaan. Jos taas vastavuoroista tukea ei tule, yksilö tuntee turhautumista, jonka eräänä tuloksena voi syntyä häpeää (Lee 1996, 8). Kun vastavuoroisuuden löytäminen epäonnistuu, koskee epäonnistuminen koko ihmisen olemusta (Ikonen & Rechart 1994, 138). Häpeä on kokemus siitä, että "se joka minä olen ei ole hyväksyttävä, tämä ei ole minun maailmani" (Lee 1996, 9). Häpeässä korostuu näin yksilön tarpeiden ja tavoitteiden erovaisuus siitä, kuinka ympäristö tukee näitä tarpeita. Häpeän seurauksena ihminen 'hiljentää' ei-hyväksytyt teon tai tarpeen äänen. Tällä tavoin häpeän tunne viestittää vastavuoroisen tuen ja sen vaihtelun kautta ihmiselle hyväksytyt toiminnan ja tahtomisen rajoja. Häpeä toimii

kanssakäymistä ohjaavana tekijänä. Häpeä on yksi tärkeimmistä tekijöistä, jotka rajoittavat itseä toisista ja toisia itsestä. (Lee 1996, 7-10; Hellsten 1996, 103-111.)

Ihminen saattaa ikään kuin 'jumittua' häpeän tunteeseen. Mikäli ihmisen kontakteissaan saama tuki on vakavasti häiriintynyt, hän saattaa sisäistää häpeän osaksi itseään (Lee 1996, 10). Tällöin yksilön persoonallisuuden ydin on sidottu häpeään ja hän kokee omat ajatuksensa, tunteensa ja tarpeensa hävettävänä. Myös yksilön peruskäsitykset itsestään kontakteissa muihin ihmisiin värityy häpeällä, mikä vaikuttaa olennaisesti siihen, millaiseksi yksilö olettaa toisten arvioivan hänet ja lopulta siihen, kuinka kyseinen ihminen toimii ihmissuhteissaan. (Hellsten 1996, 103-111.)

Ikosen & Rechartin mukaan "häpeä on intensiivinen mielipaha, jonka koemme tyypillisesti silloin, kun tavoiteltu ja jo toteutuneeksi tai toteutuvaksi luultu vastavuoroisuuspyrkimys jää toteutumatta..." (Ikonen & Rechart 1994, 138). Jos esim. kadulla kulkiessaan ihminen kiirehtii tervehtimään toista ja huomaa vasta liian myöhään tämän olevan väärä tyyppi, herää usein hävettävä tai ainakin vähintään nolo tunne. Tällöin yksilön oletus vastavuoroisuuden saamisesta on osoittautunut vääräksi ja hän tulee ikään kuin paljastaneeksi oman olemuksensa. Tämän paljastumislouheensa häpeä säilyttää kaikissa yhteyksissä ja se on olennainen osa tunnetta. (Ikonen & Rechart 1994, 138-139.)

Omasta aineistostamme löytyy muutamia oppilaiden kuvailema tunnereaktioita, joissa mielenkiintoisella tavalla näkyy se, kuinka tärkeäksi oppilaat kokevat opettajan osoittaman huomion ja vastavuoroiset reaktiot. Saadun huomion perusteella oppilaat arvioivat itseään ja omaa arvoaan.

Esim. 1

O: No, et jos mä en niinku joka asian tiään ja sitte mä viittaaan, ni sit jos se antaa niinku monen asian mun sanoo, ni sit tuntuu siltä että välittää, mutta jos on esim kaksnyt tehtävää ja antaa yhen sanoo, ja meitä ei viittaa ku viis, ni sitte tuntuu siltä, että se ei välitä musta, ku mä viittaaan, ei ota silleen mua niinku huomioon.

Esim. 2

H: no mistäs tietää, et ope, jos on että se ei välittä?

O: no vaikka jos on jotain kysyttävää ja ope sanoo jotain että 'oota pikkunen hetki' ja sitten neuvoo jotain muuta

Esim. 3

H: Niin just. No miltäs tuntuu, jos opettaja sitte niinku jotenki toistuvasti ohittaa? Jos se antaa, meneekin suoraan sinuun eikä

huomioi ollenkaan sinua, ni milt se tuntuu? Jos sä et saa puheenvuoroa, eikä ota huomioon, eikä kiittele eikä kannusta

O: No pahalta.

O: Niin tuntuu. Se ei oo kauheen kivaa.

O: Niin, tuntuu iha ku ei olis ees olemassakaan silleen...

O: Et ois semmonen pikkunen murkku pulpetin päällä ja ope ei huomaa.

H: Mietitteks te et no miks?

O: No varmaan siks että, jos se ois esimerkiks varmaan kiintynyt toiseen, että se pitää enemmän toisesta oppilaasta, niinku on monestikin ollu, et se antaa toisille vaan puheenvuoron.

Teorian puitteissa tarkasteltuna voi edellisen esimerkin ymmärtää siten, että oppilaat tarvitsivat opettajaltaan vastavuoroista tukea, jota eivät kuitenkaan saa. Huomiotta jäämisen perusteella oppilaat arvioivat omaa arvoaan ja toteavat sen melko mitättömäksi. Toinen oppilas koetaan opettajalle tärkeämmäksi kuin itse. Teorian mukaan tämä tunne voisi johtaa jatkossa häpeään (Lee 1996, 9). Huomionarvoista on kuitenkin se, että esimerkkieimme oppilaat kertoivat haastatteluissaan kokevansa, että yleensä opettaja välittää heistä. Ei-välittämisen ja ehkä myös häpeän tunne ovatkin näiden oppilaiden kohdalla vain hetkittäisiä eikä tunne näyttäydy kouluarjessa heidän tunteissaan keskeisimpänä vaikuttajana.

Teorioiden perusteella vastavuoroisuudella on merkittävä vaikutus nimenomaan häpeän tunteen kehittymiseen. Aineistostamme löytyy kuitenkin esimerkkejä myös siitä, että vastavuoroisen opettajakontaktin puuttuminen herättää joissakin lapsissa myös syyllisyyteen viittaavia tunteita.

H: Voiskos sitten siinä tilanteessa, jos se, niinku sanoit äsken, et jos viittaa ja sit kuitenkin se opettaja vaan koko ajan antaakin toiselle sitä puheenvuoroa, niin tuntuisko siinä sitten niinku syyllisyyttä?

O: No tavallaan, vaikka silleen, tulee mieleen, että mitä mä nyt oon tehny, kun mä en saa sanoo. Silleen tulee semmonen mieli, että oonko mä nyt tehny jotain väärin, kun mä en saa sanoo mitään².

Oppilaan kommentissa on tärkeää huomata se, että oppilaan arvio kohdistuu oletettuun *tekoon tai tekemättä jättämiseen*, eikä hän määritä omaa arvoaan. Häpeän tunteessa huomion keskipisteenä on ihmisen kokonaisuus ja sen arvioiminen, kun

²Tässä haastatteluesimerkissä haastattelijan vaikutus on epäilemättä johdatteleva. Haastattelun kokonaiskulkua ajatellen sanan 'syyllisyys' esiinnostaminen ei kuitenkaan ollut liian tarkoitushakuista, sillä haastattelun teema oli luontevasti lipunut syyllisyyteen. Jatkokysymyksien muotoileminen ilman syyllisyys- sanan mainintaa olisi ollut mielestämmme lähes mahdotonta.

taas syyllisyyteen liittyy tekoon kohdistuva arvioiminen. Tämän Lewisin (1971) kehittämän perusjaottelun pohjalta vaikuttaa siis siltä, että esimerkkitapauksessa oppilas kokee ennemminkin syyllisyyttä kuin häpeää. Edelleen spekuloiduna näyttää siltä, että vastavuoroisen kontaktin puute saattaa kanavoitua myös syyllisyytenä, eikä se herätä ainoastaan häpeää, toisin kuin useimmat teoriat antavat ymmärtää.

6.4 Julkisuudelle altistuminen

Tarkastellessamme oppilaiden kuvauksia hävettävistä, noloista ja syyllisyyttä aiheuttaneista tilanteista, nousi monessa kertomuksessa yhteiseksi piirteeksi muun luokan läsnäolo tunnetta lisäävänä tekijänä. Tämän perusteella halusimme tutkia, mitä kirjallisuudessa on puhuttu julkisuuden yhteyksistä nolouden, häpeän ja syyllisyyden tunteisiin. Tarkoituksena on tarkastella oppilaiden kokemuksia näiden teorioiden valossa.

Julkisuudesta puhutaan erityisesti nolouden tunteen yhteydessä, mutta sillä on merkityksensä myös häpeän ja syyllisyyden kokemuksissa. Toisten läsnäololla voi olla suuri merkitys suhteessa oppilaan tekemiin arviointeihin.

6.4.1 Julkisuus nolouden herättäjänä

Kirjallisuudessa näyttää olevan hieman erilaisia käsityksiä noloudesta ja sen liittymisestä häpeän tunteeseen, mutta nolouden tunteessa on useimpien teorioiden mukaan keskeistä toisten ihmisten läsnäolo. Monissa teorioissa nolouden tunne yhdistyy myös arviointiin.

Michael Lewis (1995, 202) esittelee Edelmanin vuorovaikutukseen liittyviä näkökulmia nolouteen. Edelmanin mukaan ihminen kokee noloutta, kun hän kokee itsensä kyvyttömäksi ja mielestään riittämättömäksi toisten ihmisten läsnäollessa. Nolouden kokemukseen kuuluu tämän perusteella kolme piirrettä. Kokemus edellyttää toisen ihmisen läsnäoloa. Kokijan on oltava tietoinen siitä, että hän on huomion kohteena. Samoin hänen tulee tuntea myös olevansa arvioinnin kohteena. Nolouden kokemuksessa voidaan nähdä myös muita piirteitä, joita Lewis (1995, 202) kuvailee Modiglianin mukaan. Nolouden kokemuksen kolme peruspiirrettä kuvaillaan nyt hieman toisesta näkökulmasta. Nolouden kokemuksessa ihminen on epäonnistunut täyttämään joitakin tiettyjä sosiaalisia odotuksia. Tämä

epäonnistuminen johtaa henkilön julkisen arvon vähentymiseen, mikä johtaa yksilön itsearvostuksen vähenemiseen. Molemmissa määritelmässä on keskeistä se, että jonkin standardin rikkominen tapahtuu ja että se huomioidaan julkisesti. Näissä tapauksissa ei eroteta selvästi nolouden ja häpeän eroja ja Lewis tuo esille, että joidenkin mukaan nämä määritelmät ovat välttämättömiä myös häpeässä.

Standardin rikkominen ja sen julkinen huomioiminen tulee esille myös Griffinin (1995, 223) kuvaillessa aikuisten nolouden kokemista. Griffin jakaa aikuisen nolouskokemuksen kolmeen osaan. Tunteeseen kuuluu tietoisuus siitä, että on epäonnistunut jonkun standardin noudattamisessa. Toisaalta tunteeseen tarvitaan yleisö, joka huomaa ja todistaa epäonnistumisen. Viimeisenä osana on itse tunteen kokeminen. Tältä pohjalta "aikuisen nolouden kokeminen" vaatii Griffinin mukaan kykyä arvioida itseä ja yleisöä. Noloutta ei hänen mukaansa ilmene ilman tietoisuutta siitä, että on toiminut väärin tai ilman arviota siitä, että yleisö on kykenevä huomaamaan epäonnistumisen. Tämän vuoksi lapsi ei Griffinin mukaan koe noloutta aikuiseen tapaan ennen 7-8 ikävuottaan.

Tämän jälkeen lasten nolouskokemuksista löytyy samoja piirteitä kuin aikuisilla. Griffin (1995, 225) kuvailee tutkimusta, jonka tuloksissa todettiin suurimman osan kahdeksan vuotiaista tutkituista kuvailleen nolouden tunnetta tilanteessa, jossa oli rikottu jotain sosiaalista standardia ja jota oli ollut joku todistamassa tai arvioimassa. Suurin osa tulkitsi tilannetta myös niin, että epäonnistumista seuranneet tekevät epäonnistumista tapahtuman perusteella kielteisiä arvioita.

Haastatteluistamme löytyy oppilaiden kokemuksissa yhtymäkohtia näihin teorioiden kuvailemiin nolouden tunteen piirteisiin. Teorioiden perusteella on varsinkin nolouden kokemisessa keskeistä toisten ihmisten läsnäolo. Vaikka yleisöksi riittää teorioiden mukaan periaatteessa yksikin henkilö, erottuvat oppilaiden haastatteluista tilanteet, joissa noloutta ja hävettävyyttä lisää tilanteessa lähinnä luokkatoverien läsnäolo. Esimerkiksi opettajan pitämä julkinen saarna tuntuisi monen oppilaan mielestä nololta, mutta sama saarna kahden kesken ei tuntuisi välttämättä niin pahalta. Tarkastellessamme julkisuuden merkitystä oppilaiden kokemuksissa puhummekin siis lähinnä tilanteista, joissa yleisön muodostaa luokka ja erityisesti oppilastoverit.

Millerin (1995, 322) mukaan nolous on mahdollista silloin, kun ihminen välittää siitä, mitä muut ajattelevat hänestä. Totaalinen immuniteetti noloudelle on

siis hänen mukaansa todella harvinaista. Luokkaan liitettynä voisi todeta, että luokkayhteisössä on jo niin paljon ihmisiä ja ihmissuhteita, että joku niistä on todennäköisesti oppilaalle merkityksellinen. Oppilaalle ei välttämättä ole merkitystä sillä, mitä opettaja hänestä ajattelee, mutta hänelle saattaa olla merkitystä sillä, mitä oppilastoverit hänestä ajattelevat.

Haastatteluissa nolouden, häpeän ja syyllisyyden tunteet liittyvät usein tilanteisiin, joissa oppilaat ovat huomanneet toimineensa vastoin norminmukaisia odotuksia ja kokeneet toimintansa ei-hyväksytyksi. Oppilaiden kuvailemista tilanteista löytyy esimerkkejä myös siitä, että heidän epäonnistumisensa jonkun standardin rikkomisessa joutuu julkisen huomion kohteeksi.

H: Onko muita tilanteita, missä ihan varsinaisesti ehkä vois hävettää tai nolottaa luokassa?

O: No jos myöhästyy. Ni sitte kaikki alkaa tuijottaa...

O: Ni siin alkaa nolottaa.

O: Ku ope sanoo, että nyt meet uuestaan oven taakse ja sanot uudestaan että hyvää huomenta...

O: ... tai anteeksipyyntöä.

Tilanteessa näkyy siis nolouskokemuksen keskeiset piirteet: standardien rikkominen ja asian julkinen huomioiminen. Myöhästyminen on selvä koulun sääntöjen rikkominen, minkä lisäksi oppilaalla on tunne ja tietoisuus siitä, että hän on huomion kohteena. Oppilas ei ilmaise olevansa arvioinnin kohteena, mutta tilanteen raamit ja oppilaan kokema tunne antavat kuitenkin siitä viitteitä. Tulkittaessa tilannetta esim. Edelmanin mukaan, voidaan väittää, että nolouden tunne kertoo oppilaan kokevan tulevansa tilanteessa arvioiduksi.

Seuraavassa haastattelun katkelmassa voi nähdä jo jonkinlaista itsensä arviointia. Oppilaalla on tunne siitä, että hänellä on usein läksyt tekemättä. Julkinen huomauttaminen saa hänet tuntemaan halua poistua luokasta. Barrett (1995, 44) kuvailee, että arvioivasta tilanteesta vetäytyminen on yksi häpeään liittyvä toimintapyrkimys. Tältä pohjalta tarkasteltuna voi tunne oppilaan kertomassa tilanteessa olla siis seurausta siitä, että oppilas on kokenut tulleensa arvioiduksi. Oppilaalla on halu ottaa etäisyyttä arvioijiin ja päästä pois huomion kohteena olemisesta.

O: Jos mullakin jää läksyt tekemättä, emmää oikeen niinku että jos ope alkaa jotain selittämään, niin emmää yleensä kehtaa olla luokassa. Vähän hävettää ku koko ajan läksyt tekemättä.

Lewisin ja Griffinin esittelemissä näkökulmissa nousee tunteessa keskeiseksi arvioinnin osuus. Oppilas joutuu tilanteeseen, mikä saa hänet pohtimaan arvoaan toisten silmissä ja sitä kautta arvoaan myös omissa silmissä. Millerin (1995,322) mukaan monet uskovat, että nolous perustuu kokonaan julkiseen itsetietoisuuteen ja huoleen siitä, mitä muut ajattelevat meistä. Miller (1995, 323) esittelee kaksi empiiristä tukea saanutta nolouden selitysmallia, jotka kuitenkin poikkeavat toisistaan juuri koskien arvioinnin osuutta. Millerin esittelemät näkökulmat vaativat toisten ihmisten läsnäolon joko vuorovaikutuksen tai arvioinnin toisena osapuolena. Hän viittaa mm. Edelmaniin esitellessään sosiaalisen arvioinnin näkökulmaa nolouteen. Nolouden tunne syntyy tämän mukaan silloin, kun julkinen tapahtuma, jonka ei olisi halunnut tapahtuvan, herättää huolen siitä, millaiseksi toiset hänet arvioivat. Nalous on tunnetta siitä, että yksilön haluttu julkinen identiteetti on vaarassa. Noloutta koetaan, kun tapahtuma antaa toisille itsestä sellaista tietoa, mitä ei olisi halunnut heille antaa. Tämän näkökulman mukaan ihmisen tulee ymmärtää muiden häneen kohdistuvaa arviointia ja välittää siitä. Henkilön, joka ei välitä, mitä tietty yleisö hänestä ajattelee, ei pitäisi tuntea noloutta. (Miller 1995, 323.)

Kaikki nolot tilanteet ja nolouden kokemukset eivät kuitenkaan aina liity arviointiin. Millerin (1995, 323) esittelemä toinen selitysmalli, dramaturginen näkökulma, eroaa edellisestä juuri siinä, ettei nolouden tunteeseen kuulu arviointia. Noloudessa on edelleen välttämätöntä toisen ihmisen läsnäolo, mutta nolous on seurausta vuorovaikutuksen outoudesta tai sen häiriöstä. Jos vuorovaikutustilanne ei etene "itsesuunnitellun" oletetun mallin mukaan, voi sitä seuraava epävarmuuden tunne herättää noloutta. Nalous ei liity siihen, mitä toisten oletetaan ajattelevan. (Miller 1995, 323.)

Tutkimusten perusteella Miller on sitä mieltä, että arviointiin pohjautuva nolous on yleisempää. Vuorovaikutuksessa tapahtuva epätietoisuus saa helposti pohtimaan toisten arvioita ja siirtää nolouden tunteen painopisteen arviointiin. (Miller 1995, 325.)

Myös muut tutkijat ovat jakaneet nolouden tunnetta siihen liittyvän arvioinnin perusteella. Lewis (1995, 209-210) kuvailee kahdenlaista nolouden tunnetta, jotka voidaan hänen mielestään jakaa ujouteen liittyvään nolouteen ja häpeään liittyvään

nolouteen. Joissakin nolouden kokemuksissa nousee keskeiseksi paljastumisen tunne nolouden lähteenä. Paljastumiseen liittyvä nolous vaikuttaa Lewisin mukaan enemmän ujoudelta kuin häpeältä (Lewis 1995, 21 l). Ujous liittyy pelkoon eikä arviointiin, eivätkä ujouteen liittyvät tekijät liity itsearviointiin. Nolous liittyy pelkästään paljastumiseen eikä siihen liity kielteistä arviointia niin kuin häpeässä. Lewis viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan ujoutta voidaan nähdä lapsissa jo ennen häpeää. Tämä johtaa Lewisin mielestä ujouden erottelemiseen omaksi tunteekseen. (Lewis 1995, 209-211.)

Häpeään liittyvässä noloudessa on mukana arviointia (Lewis 1995, 211). Monissa noloissa tilanteissa on mukana sekä paljastumisen että arvioinnin näkökulma ja Lewis on sitä mieltä, että ihmiselle saattaa itselleenkin olla epäselvää, kummasta nolouden tunne lopulta johtuu. Itse asiassa Lewis painottaa paljastumiseen liittyvää nolouden tunnetta ja uskoo, että vaikka ihminen saattaa luulla oman nolouden tunteen syntyneen arvioinnista, onkin todellisena syynä paljastuminen. Häpeään liittyvään nolouteen kuuluu kielteinen itsearviointi. Vähemmän voimakas nolouden tunne liittyy vähemmän tärkeiksi koettujen standardien rikkomiseen. Mitä tärkeämmäksi standardi koetaan sitä enemmän tunne alkaa lähestyä häpeää. Häpeän ja nolouden ero on tunteen intensiteetissä. Nolouden tunne on vähemmän voimakas ja tuhoava. (Lewis 1995, 210-211.)

Haastattelujen perusteella luokassa on tilanteita, joissa oppilas "paljastuu" toisten oppilaiden edessä. Haastatteluissa löytyy kommentteja siitä, että riitojen julkinen käsittely ei ole hyvä silloin, kun esille tulee henkilökohtaisia asioita. Eräs oppilas kertoo, että asioita julkisesti käsitellessä tuntuu nololta, koska oppilaasta paljastuu asioita, joita ei haluaisi oppilastovereiden tietävän. Myös toinen oppilas pohtii samaa asiaa kuvaillessaan riitatilanteiden selvittelyä.

H: Entäs sit jos se käy, jos sen tarvii tolleen jämentää, ni sanooks se sen yksityisesti vai kaikkien kuullen?

O: No, tappeluissa yleensä aina yksitellen tai sineen, mut jotkut semmoset mitä tehny jotain pahaä niinku sineen et siin on ollu monta mukana ni sit se sanoo sen kaikille.

H: Ons se sinusta tehokas keino, jos sen sanoo kaikille, et siinä on ne riitapukarit kans ite kuulemassa?

O: On se ehkä parempi et kaikki ku ettei kannata tehdä tommosta, ettei sit joudu samanlaiseen tilanteeseen.

H: Miltähän niistä tuntuu, jotka ite on, kenen asioita sillä justiin käsitellään.

O: Niitä varmaan vähän nolottaa, kun niitten asioita kaikille

6.4.2 Julkisuus häpeän ja syyllisyyden osatekijänä

Aikaisemmissa teorioissa erotettiin häpeä ja syyllisyys nimenomaan julkisuuden perusteella (Tangney 1992, 200). Häpeän nähtiin syntyvän ensisijaisesti, kun joku henkilökohtainen epäonnistuminen tai epäsopivuus paljastui julkisesti. Häpeä oli yhteydessä julkiseen ei-hyväksytyksi tulemiseen. Syyllisyys oli taas tämän määritelmän mukaan enemmän yksilön sisäinen reaktio omien standardien rikkomiseen. Myöhemmin on häpeän ja syyllisyyden erottelussa tullut keskeiseksi H.B. Lewisin jaottelu, jonka mukaan yleisö ei ole enää välttämättömyys häpeän syntymisessä. Häpeä liittyy arvioon siitä, miltä itse näyttäytyy toisille, mutta yleisö voi olla myös "sisäistetty toinen". Uusi määritelmä ei kuitenkaan poista yleisön merkitystä. Tangneyn (1992, 206) nuorille aikuisille tekemissä tutkimuksissa korostuu toisten arviointien merkitys häpeän tunteessa. Varsinkin ei-moraalisissa häpeää herättävissä tilanteissa korostui huoli toisten tekemistä arvioinneista.

Syyllisyys ja häpeä voidaan molemmat nähdä sosiaalisina tunteina, jotka ilmenevät ja vaikuttavat ihmisten vuorovaikutuksessa. Baumeister, Stillwell ja Heatherton (1995, 255-256) vastustavat traditionaalista voimakasta jakoa, joka erottelee syyllisyyden sisäiseksi tunteeksi. Heidän mielestään syyllisyydelläkin on vuorovaikutukseen liittyvä ulottuvuutensa. Syyllisyys liittyy heidän mukaansa läheisiin ihmissuhteisiin. Myös Tangney tuo esille molempien tunteiden esiintymisen vuorovaikutuksessa. Tangneyn (1992) tutkimusten perusteella tunteilla on kuitenkin vuorovaikutuksessa erilaiset tunnesisällöt. Syyllisyys ja häpeä voivat molemmat nousta huolesta toista ihmistä kohtaan, mutta huoli toisten arvioista kuuluu kuitenkin pääosin häpeään (Tangney 1992, 199). Syyllisyyteen liittyvä huoli on huolta siitä, miten oma toiminta on vaikuttanut toiseen ihmiseen. Häpeään liittyy huoli toisten itseä koskevista arvioista. (Tangney 1992, 204.)

Pohtiessaan nolouden erottelua ujouteen ja häpeään liittyvään nolouteen Lewis (1995, 210) määrittelee myös häpeää. Hän painottaa sitä, että häpeä voi olla yksityistä, mutta sanoo kuitenkin, että häpeä on usein julkista. Lewisin (1995, 210) häpeämääritelmässä häpeä syntyy monimutkaisten kognitiivisten toimintojen tuloksena. Toiminnat sisältävät yksilön oman toiminnan arviointia suhteessa standardeihin, sääntöihin ja päämääriin. Häpeän tunne sisältää arvion itsestä kokonaan huonona. Häpeä ei synny missään tietyssä tilanteessa, vaan se syntyy ihmisen tilanteesta tekemän tulkinnan pohjalta. Häpeä ei välttämättä liity tilanteen

yksityisyyteen tai julkisuuteen. Itseen kohdistuva epäonnistuminen voi olla sekä yksityistä että julkista.

Susan Millerin (1996, 6) mielestä nolous kuuluu tunteiden häpeäperheeseen. Nolous on häpeän alalaji. Häpeäperheen tunteisiin liittyy ihmisen kokemus siitä, että ei jollain tavalla täytä edellytyksiä näyttäytyä muille. Nolous koskee Millerin mukaan näkyvää itseä. Jos ihmisen tunne keskittyy pääosin toisten katsoviin silmiin eikä omaan sisäiseen kokemukseen, on tunne enemmän noloutta kuin syvällistä häpeää (Miller 1996, 6). Miller erottelee muista tunteista erityisen häpeän lajin, joka koskee itseä ja joka saa ihmisen häpeämään itseään. Muissa häpeäntunteissa katsellaan, kuunnellaan ja aistitaan itseä sosiaalisenaja toisten havainnoinnin kohteena. Tässä rajatummassa häpeässä ihminen arvioi itseään julkisesti tai yksityisesti ja päätyy häpeämään itseään. (Miller 1996, 5.) Miller pohtii häpeän ja nolouden erottelua ja kuvailee eri näkemyksiä, joiden perusteella nolous on välillä erotettu omaksi tunteekseen ja välillä selvästi yhteydessä häpeään. Hänen mielestään erojen pohtiminen on tärkeää siksi, että sillä voidaan tarkentaa ja korostaa tunteiden erilaisia piirteitä. (Miller 1996, 3.)

Nathansonin (1987, 249) mukaan häpeään kuuluu aina paljastumisen hetki. Paljastuminen voi olla sitä että paljastuu itse tai että jää kiinni toiseen katsomisesta. Häpeään kuuluu odottamaton eristäytymisen tunne, joka liittyy myös pahimpaan pelkoon hylätyksi tulemisesta (Nathanson 1987, 250).

Nolous ja häpeä ovat tunteita, jotka vaikuttavat, vaikka sitä ei aina huomaakaan. Nathansonin mukaan nolous on niin yleinen jokapäiväinen tunne, että on helppo unohtaa, että se myös vaikuttaa (1987, 251). Noloudella voi Millerin (1995, 322) mukaan olla suuri vaikutus sosiaalisessa käyttäytymisessä. Se voi vaikuttaa sekä nolouden kohteeseen että sen yleisöön. Nathansonin mukaan myös häpeää voidaan käyttää kontrolloidessa ihmissuhteita (1987, 251). Noloutta ja häpeää ja niiden korostamista julkisesti käytetään siis vaikuttamisen keinona.

Julkinen huomauttaminen on luokassa monen tasoista ja oppilaiden reaktiot ovat erilaisia. Käytännön koulutyössä opettajajoutuu nostamaan väärän käytöksen huomion kohteeksi pitäessään järjestystä yllä. Seuraava vuoropuhelu käytiin luokassa, kun keskustelupiirissä syntyi hälinää.

Opettaja: Pekka, kuulitko mitä Lasse sanoi?

Oppilas: En.

Opettaja: Te rikotte koko ajan sitä tärkeintä sääntöä, että puhutte toisten päälle.

Huomautuksen jälkeen oppilas istuu jonkin aikaa huomattavan hiljaisena ja katselee varovaisena ympärilleen. Opettajan huomauttaminen saa aikaan muutoksen ja oppilas reagoi selvästi huomautukseen.

Oppilaiden kuvailujen, omien havaintojemme pohjalta ja teoriaan tukeutuen voi väittää, että monet luokan tilanteet antavat puitteet nolouden kokemiselle. Standardin rikkomisen nostaminen julkisen huomion kohteeksi tuo tilanteeseen sen mahdollisuuden, että oppilas arvioi itseään tilanteen pohjalta. Oppilaiden tunnereaktiot näyttävät, että näin myös tapahtuu ja tilanne herättää noloutta ja häpeää. Julkisuuden käyttö ei ole aina välttämättä tarkoituksellista häpeän käyttämistä vaikuttamiskeinona, mutta joissakin luokan tilanteissa näkyy kuitenkin havainnoinnin ja oppilaiden haastattelujen perusteella opettajan pyrkimys käyttää julkisuuden korostamista luokan hallinta- ja opetuskeinona. Se voi olla sosialisointin kannalta perusteltua ja heräävillä syyllisyyden ja häpeän tunteilla voi olla tilanteessa sosiaalisuutta edistäviä vaikutuksia. Syyllisyyden tunteen heräämisen kannalta ei julkisuudella näytä teorioiden valossa olevan syyllisyyden tunnetta korostavaa vaikutusta, vaikka eräässä haastattelussa oppilas kuvailee julkisessa huomauttamistilanteessa heräävää syyllisyydentunnetta.

O: Ei mustakaan, ku mä jouduin epulla taulun eteen, ku mä olin sanonu pojille, että ollaan vaikka sokkosta, niin mä jouduin sitte taulun eteen ni sitte siinä pittää aina pyytää anteeks, ni siin tuntu jotenki kauheen syylliseltä että on siellä.

O: Miks sä jouduit sinne?

O: No kun mä olin keksinyt sen

Sinkkonen (1995, 104-106) puhuu julkisesta nolaamisesta. Hän kuvailee joitakin hävettäviä tilanteita ja näkee niissä yhteisenä piirteenä sen, että lapsi joutuu kokemaan epäonnistumisen ja julkisen nolouden tavoittelemansa hyväksytyksi tulemisen asemasta. Häpeä on Sinkkosen mukaan niin sisäinen ja subjektiivinen tunne, että ulkopuolisen on vaikea tajuta lapsen kokemuksen voimakkuutta. Aikuiselle pikkujutulta tuntuva tapaus saattaa olla lapselle katastrofi. Sinkkonen sanoo nolaamista käytettävän kasvatuskeinona. Hänen mielestään se on vääränlaista vallankäyttöä. Lapsi on häpäisemistä vastaan suojaaton, eikä hän pysty vastaamaan aikuiselle samalta tasolta. Häpeä voi nujertaa lapsen.

Millerin (1995, 325) mukaan toiset ihmiset ovat herkempiä kokemaan noloutta. Nolousherkissä ihmisissä korostuu julkinen itsetietoisuus yksityistä enemmän. He ovat voimakkaasti tietoisia toisten heitä koskevista arvioista ja heillä on voimakkaammat pelot kielteisiä arviointeja kohtaan. Hyväksytyksi tuleminen on heille tärkeää ja he etsivät toisilta pitämistä ja hyväksyntää. Toisista erilleen joutumisen välttäminen on yhteydessä heidän herkkyyteensä sosiaalisia normeja kohtaan ja hyväksytyin käyttäytymisen huomioimiseen. Heihin vaikuttavat sellaiset rikkeet, jotka eivät muita välttämättä suuresti kosketa.

Tarkastellessa luokan oppilaiden tunnereaktioita huomaa sen, etteivät kaikki oppilaat ole tunnekokemuksissaan samalla tavalla ympäristölle herkkiä. Mielestämme kuvailemamme herkkyyden ilmeneminen on jollain tavalla yhteydessä myös Millerin kuvaamaan nolousherkkyyteen. Opettajan huomautukset, joita ei ole välttämättä tarkoitettu nolaaviksi, saattavat joissakin herättää yllättäviä reaktioita. Sinkkoseen vedoten voi myös pohtia, onko opettaja tietoinen oppilaan kokemuksen vahvuudesta ja siitä, milloin julkisuuden käyttö on mennyt jonkin oppilaan kohdalla liialliseksi.

6.5 Syyllisyyden käyttäminen ihmissuhteissa

Baumeister, Stillwell & Heartherton (1995) nostavat esiin syyllisyyden käyttämismahdollisuudet vaikuttamiskeinona ihmissuhteissa. He toteavat, että yksilö voi saada tahtonsa läpi ja saada toisen tekemään haluamallaan tavalla, jos saa tämän ensin tuntemaan syyllisyyttä. Yrittäessään käyttää syyllisyyttä vaikuttamiskeinona yksilö viestittää toiselle, että tämän teko tai tekemättä jättäminen vahingoittavat yksilöä jollakin tapaa. Vahingon ei tarvitse olla konkreettinen, vaan se voi olla esim. pettymyksen aikaansaaminen tai ahdistuksen herättäminen. Tarkoituksena on näyttää teon tekijälle kohteelle aiheutunut kärsimys ja korostaa toisen vastuuta tämän aiheuttajana. Joskus syyllisyyden herättämisyrittämiin liittyy kärsimyksen ja aiheutetun harmin liioittelua. Näin tekoa (tai tekemättä jättämistä) suunnitellut saa tietää, että hän tietynlaisella toiminnallaan aiheuttaa pahaa mieltä. Teosta seuraa syyllisyys, koska siihen liittyy toisen loukkaaminen.

Jotta yksilö voi välttää epämiellyttävän syyllisyyden tunteen, hänen ei pidä toimia tavalla, jonka tietää vahingoittavan toista osapuolta ja ihmissuhdetta tähän. Tutkimuksessaan Baumeister ym. (1995, 270) totesivat, että yksilö alkaa välttää

toimintaa, josta voi seurata syyllisyyttä. Joskus jopa pelkkä uhka siitä, että toiminnan seurauksena saattaisi herätä syyllisyyttä, on riittävä tekijä pidättämään yksilön toimimasta ei-suotavalla tavalla. Syyllisyys voi siis toimia toimintaa sekä ehkäisevänä tekijänä (ennen tekoa) että korjaavana tekijänä väärän teon jälkeen. (Baumeister ym. 1995, 256-257).

Syyllisyyden käyttö ihmissuhteissa ei kuitenkaan aina toimi sitä käyttävän toiveiden mukaisesti. Vaikka tavoitteena olisi saattaa väärintekijä kokemaan syyllisyyttä, tämä ei välttämättä syyllisty, vaikka siihen joskus olisikin aihetta. Sen sijaan syyllistäminen voi aiheuttaa sen kohteeksi joutuvassa monenlaisia muita tunteita, kuten esim. pahaa mieltä. (Baumeister ym. 1995, 265.) Tästä esimerkiksi löytyy aineistostamme pätkä oppilaan haastattelua, jossa käsitellään videolta nähtyä näytelmää ja siinä esitettyä opettajan syyllistävää torumista.

H: mites tomonen toruminen ylipäänsä, ni onko se susta tehokas keino saaha parannus aikaseks?

O: no, ei aina

H: millon se ei välttämättä toimi?

O: jos toine pahottaa mielensä tai jotain muuta

Tekniikan käyttäjässä itsessään saattaa puolestaan herätä tunne tunteesta ts. syyllisyys tai ahdistus siitä, että on yrittänyt syyllistää (Baumeister ym. 1995, 263). Tämän tunteen kokemisen tekee mahdolliseksi jo aiemmin työssämme esitelty funktionaalisen tunneteorian 'palautelenkki' (ks. kuvio 6)

Baumeister ym.(1995, 257) käsittävät syyllistämisen ihmissuhteen heikomman osapuolen tekniikaksi, jonka avulla tämä voi yrittää tasapainottaa vallan- ja voimankäyttöä itselleen edullisemmaksi. Lisäksi tähän näkökulmaan liittyy mielenkiintoinen ajatus ja myös tutkimuksissa todettu fakta liittyen siihen, että syyllisyyden tunteen herättäminen jakaa emotionaalista 'lastia' väärän teon kohteeksi joutuneelta teon varsinaiselle tekijälle (Baumeister ym. 1995, 263-266). Mikäli väärän teon tehnyt ei osoita merkkejä syyllisyydestä, teon kohde kärsii enemmän. Jos taas syyllistäminen onnistuu ja yksilö syyllistyy, syyttömän kielteiset tunteet vähenevät ja tämä voi todennäköisesti paremmin.

Miksi syyllisyyden tunteen herättäminen sitten parantaa tekniikkaa käyttävän oloa? Baumeisterin ym. (1995, 257) mukaan se, että toinen syyllistyy, kertoo tekniikkaa käyttävälle toisen välittävän ihmissuhteesta riittävästi. Tämä vakuutus

osapuolten keskinäinen sidoksen merkittävydestä rauhoittaa väärän teon kohteeksi joutunutta.

6.5.1 Syyllisyys vaikuttamistekniikkana koulussa

Tutkimuksemme yhtenä pääasiallisena tarkoituksena on kartoittaa ja kuvailla oppilaiden häpeä ja syyllisyyskokemuksia. Vaikka ensisijaisena tehtävänäme ei ole luokitella *oppilastyyppejä* sen perusteella, millaisia tunteita oppilaissa herää suhteessa opettajan toimintaan, on mielestämme perusteltua tässä vaiheessa kiinnittää huomiota tiettyjen oppilaiden herkkyyteen ja toisaalta ei-herkkyyteen kokea syyllisyyttä ja häpeää. Tähän saakka olemme käsitelleet kaikkien haastateltavien ilmaisemia tunteita 'könttänä', eräänlaisten yleistävien otsikoiden alla. Nyt puolestaan tarkastelemme parin esimerkkihenkilön kautta heidän tunnereaktioitaan tilanteissa, joissa havaintojemme ja oman arviointimme perusteella opettaja yritti käyttää syyllisyyttä vaikuttamiskeinona³.

Aineistomme kuvailussa näkyy, että oppilailla herää toisistaan hyvinkin poikkeavia tunteita suhteessa opettajaan (ks. kuvio 4 ja 5). Havainnointimme perusteella voi kuitenkin sanoa, että joidenkin oppilaiden kohdalla näytti sama tunne (jonka me tulkitsemme oppilaan toimintapyrkimysten perusteella) toistuvan useaan kertaan suhteessa opettajaan. Hämäläinen & Sava (1989, 49) viittaavat samaan asiaan todetessaan, että lapsuuden ihmissuhdekokemusten pohjalta muotoutuneet sisäiset vuorovaikutusmallit luovat 'taipumusta' suhtautua ihmisiin ja tilanteisiin tietyllä tavalla. Joku saattaa syyllistyä helpommin, toisessa herää pelko ja kolmannen yleinen reagoititapa on kuuliaisuus tai ystävällisyys. Psykodynaamisesta näkökulmasta katsottuna oppilaiden nykyisiin reaktioihin vaikuttavat merkittävällä tavalla henkilökohtaiset kehityshistoriat.

Yksilöiden välisiä eroja *syyllisyys- ja häpeäherkkyydessä* on kyetty osoittamaan myös psykologisin tutkimuksin. Lisäksi on osoitettu kuinka herkkyyys näille tunteille on yhteydessä esim. vihaan ja aggressioon. Tangneyn mukaan häpeäherkkä ihminen on todennäköisesti myös syyllisyysherkkä. Piirteiden yhteys ei ole kuitenkaan niin vahva, etteikö taipumuksia voisi pitää erillisinä piirteinä.

³ Baumeister ym. (1995, 264) totesi tutkimuksessaan, että syyllisyyden käyttö vaikuttamistekniikkana kuuluu nimenomaan läheisiin ihmissuhteisiin. Tällaiseksi hän toteaa ystävyys-, perhe ja rakkaussuhteiden lisäksi opettaja-oppilassuhteen.

Tutkimuksissa todettiin, että syyllisyys- ja häpeäherkkyys ovat kummatkin yhteydessä taipumukseen vihastua ja kiihtyä. Syyllisyys- ja häpeäherkkyys eroavat kuitenkin siinä, millaisen reaktion suuttuminen (sen kohteeksi joutuminen tai sen kokeminen itse) saa yksilössä aikaiseksi. Häpeäherkkä ihminen toimii todennäköisesti aggressiivisesti, kun taas syyllisyysherkässä herää rakentavia ja sopuisia reaktioita. Häpeäherkän aggressio saattaa ilmetä joko hyvin suorina toimintoina tai sitten se voi verhoutua epäsuoriksi fyysisiksi, sanallisiksi tai symbolisiksi viesteiksi. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 175.) Syyllisyysherkkä puolestaan tekee tilannetta korjaavia eleitä, kuten esim. pyytää anteeksi.

Havainnointimme perusteella luokassa on paljon tilanteita, joissa oppilas voisi opettajan toiminnan seurauksena syyllistyä tai kokea häpeää. Suurin osa näistä tilanteista liittyy kurinpitoon ja tapaan, jolla opettaja pyrkii saamaan luokan toimimaan haluamallaan tavalla (ojentamistilanteet). Opettaja sanoo suoraan kommentteja, jotka pyrkivät vetoamaan lasten vastuuseen tai empatiaan. Samalla hän tulee käyttäneeksi julkisuutta ja toisten oppilaiden läsnäoloa sanomansa tehostamiseen. Kuten olemme aikaisemmin todenneet, voi lapsi kokea syyllisyyttä vastavuoroisuuden puutteessa. Vaikka havainnointiluokkamme opettaja ei käyttänyt vastavuoroisuuden rajoittamista näkyvästi, voi se olla jollakin opettajalla eräs tarkoituksellisen vaikuttamisen keino. Vastavuoroisen kontaktin rajoittamisen pyrkimyksenä on tällöin saattaa lapsi ymmärtämään tekonsa tai tekemättä jättämisensä seuraukset. Lapset näyttävät aineistomme perusteella kuitenkin suhtautuvat hyvin vaihtelevasti opettajan yrityksiin käyttää syyllisyyttä. Joku oppilas ei osoita syyllistyvänsä mistään, kun taas toinen oppilas kokee syyllisyyttä jopa toisen puolesta. Oppilaat asettuvat näin ollen erilaisille tasoille syyllisyys- ja häpeäherkkien ominaisuuksiensa puolesta.

Eräs mielenkiintoinen tilanne, jota olimme itsekin seuraamassa, kertoo siitä, kuinka oppilas koki syyllisyyttä opettajan syyllistävän toiminnan seurauksena. Erään tunnin aikana kävi ilmi, että vain noin viisi oppilasta oli harjoitellut kotiläksynsä kunnolla. Tämän seurauksena asian käsitteleminen ei voinut edetä opettajan suunnitteleamalla tavalla ja opettaja suuttui. Hän alkoi pitämään 'saarnaa', joka oli oman arviomme mukaan hyvin voimakkaasti tunnelatautunut. Aluksi saarna koski tunnilta myöhästynyttä oppilasta, mutta pian se laajeni yleisemmälle tasolle ja opettaja ilmoitti olevansa pettynyt oppilaisiin. Opettaja ilmaisi selkeästi pahan mielensä ja muistutti oppilaita jostakin aikaisemmasta tilanteesta, kun hän oli

valmistellut asiaa kauheasti eivätkä oppilaat kuitenkaan vastanneet hänen yrityksiinsä. Tunnilta myöhästynyt oppilas yritti sanoa, että hän ei kertakaikkiaan osaa tunnilla käsiteltävää asiaa, mutta opettaja ei tuntunut kuuntelevan selityksiä. Tilanne päättyi siihen, että opettaja ilmoitti haluttomuutensa jatkaa enää saman asian käsittelemistä ja vaihtoi tunnin aihetta. Saarnan jälkeen oppilaat olivat hyvin hiljaisia, eikä uusi aihe saanut heitä 'syttymään'.

Myöhemmin eräessä haastattelussa käsitelimme oppilaan kanssa kyseistä tilannetta. Hän ei ollut tunnilta myöhästynyt eikä mielestämme osoittanut muutenkaan jättäneensä läksyjä harjoittelematta. Kuitenkin hän viittasi tilanteesta syntyneeseen syyllisyyden tunteeseen.

H: onks jotain esimerkkiä? Miten oppilaat vois vaikuttaa millä tuulella opettaja on?

O: no, silleen.. Semmonen tapaus, että ope niinku ei halunnu jatkaa enää siitä aiheesta, että tuli tosi huono olo siitä ku...mitä siinä nyt tapahtu.. En nyt muista sitä

H: miltä susta muuten tuntu se tilanne ku opettaja ku sano, et sille tuli tosi huono olo?

O: no, semmonen syyllisyyden tunne

H: olitsää mielestäs kuitenkaan tehny mitään väärää siinä tilanteessa?

O: no, en tiä mutta. Olin varmaan..se oli kaikki semmosta että

H: niin kaikki oli jotain sanonu

O: nii. Ehkä kurittomutta oli niin paljon

H: voisko se syyllisyyden tunne tulla siitäkin, et vaikka sä et ite oiskaan tehny niin paljon? Oot vaan ollu siinä läsnä, ku toiset häilää?

O: no, kyllä se vähän voi joskus..ku on itekii

Esimerkki kertoo, että yleisellä tasolla pidetty tunnepitoinen saarna vetosi tämän oppilaan syyllisyydentuntoon. Esimerkki ei ole välttämättä todiste oppilaan jatkuvasta syyllisyysherkyydestä, vaan se kertoo pikemminkin siitä, että kyseinen tilanne ylitti hänen syyllistymiskynnyksensä. Esimerkki ei myöskään kerro sitä, oliko syyllisyyden tunteen taustalla empaattinen reaktio opettajan asemaa kohtaan. Sen sijaan haastattelu kertoo, että oppilas jollain tapaa arvioi omaa käytöstään ja hakee syytä omista teoistaan näitä kuitenkaan selkeästi löytämättä.

Tutkimuksemme puutteeksi voi laskea sen, että emme haastattelussamme käsitelleet samaa tilannetta myöhästyneen oppilaan kanssa. Hänen tunteistaan olisi mielenkiintoista saada tietoa, sillä syyllistäminen kohdistui alunperin häneen. Observoinnin perusteella voi kuitenkin sanoa, että jollakin tavalla tilanne vaikutti myös häneen, sillä lopputunnin kyseinen oppilas pysyi hiljaisena.

Joillakin oppilailla opettajan pyrkimysten sietokyky näyttäisi olevan toisia oppilaita korkeampi. Eräs oppilas käy esimerkiksi siitä, kuinka opettajan toiminta saattaa johtaa puolustautumiseen ja tarpeeseen esittää perusteluja.

H: miten jos sää nyt oot samanlaisessa tilanteessa joskus miten hanna oli tuossa, nii käyttäydytsä samallain ku Hanna vai jotenkin erilain?

O: mä olisin ruvennu kimittää

H: oisit?

H: mites ope suhtautuu jos sää sanot jotain vastaan?

O: puhuu päälle

H: Ei kuuntele niitä selityksiä sitte?

O: ei

H: oisko ne yleensä sitte jos sä käyt sanomaan vastaan, niin ihan semmosia puolusteluja tai perusteluja, joita sä ihan oikeesti haluaisit sanoa sille? Sulla vois olla joku hyvä syy, miks sulta on unohtunut ne tekemättä?

O: vaikka oli viikonlopun jossain lomalla, ni ei muistanu ottaa koulureppua mukaan, nii ei oo kerenny tekemään. Nukkunu niin pitkään että sitte ei aamulla kerkee tehdä

H: mut se opettaja monesti sitte ohittaa ne perustelut?

O: välillä se ei ees tarkasta. Kolme viikkoo väliä sitte se vasta tulee siihe sivulle..

H: miltä se sitten tuntuu, että kun yrittää puolustautua mut se ope ei kuuntelekaan?

O: tuskalliselta. Ei pääse läpi oikeen

H: miten siitä vois sitten, jos se ei oikeen kuuntele, ni onko mitään keinoon miten siltä vois saada huomion?

O: niinku?

H: nii et se kuuntelis perusteet tai

O: ei lopettais puhumista

Haastattelussaan kyseinen oppilas ei ilmaissut syyllisyyden kokemuksia yhtä voimakkaasti kuin jotkut toiset. Teorioiden valossa tarkasteltuna hänen käytöksensä, jossa havainnointimme perusteella jatkuvasti toistui puolustautuminen, saattaa kuitenkin kertoa piilotetusta häpeästä. Toisaalta opettajan ja kyseisen oppilaan suhde näytti olevan hyvin avoin ja oppilas koki opettajan välittävän hänestä teoista huolimatta. Käytöksen takana saattaa yhtä hyvin vaikuttaa siten myös terve ja turvallisuuden tunteeseen perustuva käsitys itsestä luokassa. Observointimme aikana pohdimmekin sitä, että tässä tapauksessa oppilaan puolustautuminen ei välttämättä ole osoitus itsen arvioimisesta huonoksi. Oppilas ei myöskään ilmaissut kokevansa ihmissuhteensa opettajan kanssa vaarantuvan ojentamistilanteessa.

Helkama, Myllyniemi & Liebkind (1998, 173-174) esittävät näkökulman, joka saattaa selittää puolustautuvan oppilaan toimintaa syvällisemmin. He kirjoittavat

moraalisesta suuttumuksesta, joka saattaa herätä siitä, että yksilö arvioi tulleen väärin kohdelluksi. Arvio herättää suuttumusta. Tämä tunne tukee uskoa oman aggressiivisen käyttäytymisen oikeutukseen. Suuttumus antaa voimaa arvostella toisen käytöstä ja ulkoistaa arviointi itsestä. Syyllisyyteen ja häpeään liittyvissä reaktioissa kyse on selkeämmin itseen (joko tekoon tai minään) kohdistuvasta arvioinnista, kun taas moraalinen suuttumus perustuu toisen käyttäytymisen arvioimiseen.

Toisaalta on monet teoriat esittävät, että vastahyökkäys liittyy olennaisesti nimenomaan häpeän kokemuksiin. Mikäli ihminen häpeää jotain, hän on menettänyt tunteensa asioiden hallinnasta. Herää raivo, jota yksilö suuntaa osittain itseen mutta voimakkaasti myös ulkopuolisiin. Toisten rankaiseminen ja heidän syyttäminen auttaa yksilöä saavuttamaan jälleen tunteen asioiden hallinnasta. (Helkama ym. 1998, 175.)

Ojentamistilanteet ja niissä joko tarkoituksellisesti tai tahattomasti käytetty syyllistäminen eivät aineistomme perusteella herätä aina syyllisyyttä. Edelliset esimerkit kertovat, että riippuen opettajan ja oppilaan suhteesta ja oppilaan aikaisemman kehityksen tekijöistä voi tunnereaktiona syyllistämisen johdosta todella olla syyllisyys. Tunne voi olla myös mitä tahansa muuta. Puolustautuvaa käytöstä analysoimalla voidaan päästä ojentamisen herättämään häpeään. Puolustautumisen voi tulkita myös merkiksi oppilaan itsenäisyydestä, jolloin ojentaminen ei herättäisi oppilaassa syyllisyyttä eikä häpeää, vaan lähinnä moraaliseen suuttumukseen verrattavan tunteen.

7 TUTKIMUKSEN KESKEISIÄ TULOKSIA

Tutkimuksemme tehtävänä oli kuvailla oppilaiden tunteita erilaisissa tilanteissa heidän näkökulmastaan. Tehtävämme rajautui koskemaan ojentamistilanteita ja hetkiä, joissa opettajan huomion saaminen tai ilman sitä jääminen on oppilaalle merkittävää. Mahdollisuuksien mukaan tehtävä oli myös etsiä teoreettisia perusteita tunteiden subjektiivisuudelle. Tehtävänä oli lisäksi keskittyä syyllisyyden ja häpeän tunteisiin ja niiden ilmenemiseen opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Pyrkimyksemme oli valottaa syyllisyys/häpeä- ilmiön rakentumista: mitkä tekijät edesauttavat syyllisyyden kokemuksen syntymistä ja mitkä tekijät vähentävät sitä.

Tutkimuksellamme oli monia tehtäviä, joista ensimmäiseen vastaa aineistosta koottu tunnejana. Tunnejanalle olemme koonneet samassa tilanteessa oppilaiden kokemia erilaisia tunteita. Janalta näkyy, kuinka oppilaat suhtautuvat tilanteisiin toisinaan ihmissuhdepainotteisesti ja toisinaan työpainotteisesti. Ihmissuhdepainotteisuutta leimaa empaattisuus ja herkkyys suhtautua asioihin henkilökohtaisesti, kun taas työpainotteisuus näkyy ratkaisukeskeisyytenä ja käytännöllisyytenä. Oppilaat kokevat ojentamistilanteessa huomattavasti toisistaan poikkeavia tunteita, josta esimerkiksi käy ihmissuhdepainotteinen lausunto: "Apua, mitähän se ope mulle tekee?" verrattuna työpainotteiseen kommenttiin: "Me vaan ruvetaan tekemään niitä tehtäviä". Aineistossa ilmenneiden kokemuserojen selittämiseen löysimme perusteita Rauhalan edustamasta holismista, josta löytyi yhteisiä piirteitä kognitiivisen psykologian käsitteistön kanssa. Horisontit ja sisäiset mallit antoivat valaistusta yksilöllisestä tunteiden kokemisesta.

Oppilaiden kuvailemat tunteet todistavat syyllisyyteen ja häpeään viittaavien tunteiden olemassaolon joissakin luokkatilanteissa. Tunnejanalla nämä tunteet sijoittuvat janan ihmissuhdepainotteiseen osaan. Oppilaiden kuvailemissa syyllisyyden ja häpeän tunteissa kuvastuu empaattisuus, herkkyys opettajan tulkintaan ja itsearviointiin. Myös julkisuuden merkitys erityisesti nolouteen johtavana tekijänä tulee ilmi. Käyttämässämme teoriassa korostuu yksilön tekemien arviointien merkitys tunteen synnyssä. Aineistossamme arviointiin vaikuttavista tekijöistä keskeisiksi nousevat oppilaan opettajalta saama huomio ja ojentamistilanteen julkisuus. Huomiotta jääminen saa jonkun oppilaan arvioimaan itseään ja/tai tekojaan. Seurauksena vastavuoroisuuden häiriöstä voi joskus olla häpeän tai syyllisyyden tunne. Ojentamistilanteen julkisuus puolestaan altistaa

oppilaan toisten arvioinneille, mikä saattaa herättää nolouden tunteen. Noloudella on joidenkin teorioiden mukaan yhteyksiä häpeään.

Luokasta löytyi monenlaisia syyllistymistä aiheuttavia tilanteita. Opettajan tarkoituksellinen pyrkimys herättää syyllisyyden tunnetta oli joissakin tapauksessa syynä oppilaan syyllistymiseen, mutta kyseinen toiminta herätti myös monenlaisia muita tunteita. Syyllisyyden sijaan saattoi herätä esim. puolustautumisen tarve tai lataukseltaan neutraali olotila. Joskus oppilas syyllistyi opettajan tunneilmauksista ilman, että edes tiesi miksi opettaja oli esim. surullinen. Aineistossamme ilmeni myös syyllistymistä, joka heräsi ilman opettajan osoittamaa tarkoituksellista toimintaa. Puheenvuorotta jäädessään oppilas saattoi alkaa pohtia omia tekojaan ja omaa merkitystään yrittäen löytää itsestään syytä huomion karkaamiselle. Opettajan tarkoituksena ei välttämättä kuitenkaan ollut ollut oppilaan opettaminen tai syyllisyyden herättäminen. Yhtenä syynä syyllisyyden ja häpeän kokemiseen on yksilöiden syyllisyys- ja häpeäherkkyys.

Ojentamistilanteet eivät rajoitu vain opettajan ja ojentamisen kohteen välille. Aineistomme osoitti, että ojentaminen ei useinkaan tavoita kohdettaan, mutta sen sijaan tilannetta sivustaseuraavissa oppilaissa herää monenlaisia tunteita. Mikäli ojentamistilanteesta on muodostunut nolo, moni sivustaseuraaja ilmaisee, ettei haluaisi olla samassa tilanteessa. Tällä tavoin ojentamisesta ja sen noloudesta muodostuu oppimistilanne myös muulle luokalle.

Vaikka syyllisyyden ja häpeän tunteita pidetään usein vaikutuksiltaan kielteisinä tunteina, mitä ne ovatkin massiivisesti ihmisen olemusta värittäessään, on niillä kuitenkin ihmisen itsensä ja ympäröivän yhteisön kannalta tärkeitä ja myönteisiä tehtäviä. Syyllisyyden tunne liittyy esim. empatiaan, mikä selittää osittain syyllisyyden merkityksen ihmissuhteita ylläpitävänä tunteena.

Edellä esitettyjen tutkimustulosten ensimmäinen merkitys on ollut oman tietoisuutemme lisääminen. On tärkeää, että tulevana opettajina tiedostamme edes osan luokan rikkaasta tunnemaailmasta ja oppilaiden kokeman syyllisyyden ja häpeän piirteistä. Opettaja vaikuttaa toiminnallaan oppilaiden tunteisiin, joskaan ei aina haluamallaan tavalla. Tutkimuksemme saa lisämerkitystä, jos yksikin lukija oivaltaa sen, kuinka arvokkaita tunteet ovat välittäessään tietoa oppilaasta ja hänen merkityksellisiksi kokemistaan asioista. Opettajan kannattaakin tarkkailla oppilaiden tunteita, jotta hän voisi toimia tasapainottajana oppilaan yksilöllisten tarpeiden tyydyttämisen ja työnteon välillä. Vaikka tunteet ja niiden käsittely eivät ole koulun ensisijainen tarkoitus, tunteet ovat perustavanlaatuisen ensisijaisia oppilaalle

henkilökohtaisesti. Tämän vuoksi opettajan ei pitäisi sivuuttaa oppilaan tunteita, sillä vain niiden huomioimisen kautta voidaan saavuttaa tehokkaan ja mielekkään oppimisen taso.

Tutkimuksemme tulokset asettavat opettajan toiminnalle muutamia vaativia haasteita. Mikäli opettaja aikoo ottaa tunteet luokkatilanteissa huomioon, vaaditaan häneltä melkoista oppilaantuntemusta. Tuloksemme osoittavat, että toiset oppilaat kokevat toisia voimakkaampia ja enemmän itsen suuntautuneita tunteita. Oppilaantuntemus olisi parhaimmillaan oppilaiden erilaisten henkilökohtaisten piirteiden ymmärtämistä ja huomioonottamista. Miten oikeita opettajan tulkinnat kuitenkin ovat? Miten syvälliseen oppilaantuntemukseen kahdenkymmenenseitsemän oppilaan opettajan on mahdollista päästä?

Vaikka opettaja ei voi koskaan ymmärtää oppilaan tunteita täydellisesti, hän voi pyrkiä ottamaan tunteet huomioon tarkkailemalla omaa toimintaansa suhteessa esim. gradussamme esiin tulleisiin tunteisiin vaikuttaviin tekijöihin. Opettaja voi tarkkailla sitä, kuinka täsmällisesti hän kohdentaa kielteisen palautteen (esim. ojentamisen) sille, kuka palautteen varsinaisesti ansaitsee. Luoko hän toiminnallaan tilanteita, joissa väärät oppilaat syyllistyvät ja kantavat vastuuta heille kuulumattomista asioista? On hyvä tarkkailla myös omia rutiininomaisia tapoja, joilla ei välttämättä ole mitään tiettyä pyrkimystä. Joku oppilas saattaa jäädä usein opettajalta tahattomasti huomion ulkopuolelle, mistä oppilas kuitenkin vetää omia johtopäätöksiään ja tuntee kenties voimakkaita tunteita.

7.1 Tutkimuksen arviointia ja näkymiä tulevaisuuteen

Tutkimuksemme tulokset erityisesti syyllisyyden ja häpeän tunteiden osalta antavat koulua koskevaa tietoa, jota ei aikaisemmin ole kotimaisesta tutkimuksesta juuri löytynyt. Syyllisyys ja häpeä koululuokassa ja oppilaan kokemuksessa eivät tietojemme mukaan ole olleet omana ilmiönään tutkimuksen kohteena. Tuloksemme eivät ole yksistään empiirisiä, vaan osa tuloksista on luonteeltaan enemmän teoreettisia. Teoriaa etsiessämme jouduimme toteamaan kotimaisen ja suomennetun alan kirjallisuuden erittäin puutteelliseksi, jonka vuoksi huomattava osa teorian kokoamisesta kului konkreettiin käännöstyöhön. Tutkimuksemme poikkeaa myös lähteinä käyttämistämme ulkomaisista syyllisyys ja häpeä- tutkimuksista, jotka on usein tehty psykologian menetelmin. Nämä menetelmät ovat osittain kvantitatiivisia.

Omana ansionamme näihin tutkimuksiin verrattuna on oppilaan yksilöllisen tunteen kuvailu ja arvostaminen hukuttamatta sitä taulukoihin ja tilastoihin.

Tutkimuksemme ei tarjoa laajaan oppilasjoukkoon yleistettävissä olevaa tietoa, vaan sen tehtävänä on pikemminkin toimia alkusysäyksenä uuteen ja tarkempaan tutkimukseen. Tarkoituksemme oli kuvailla oppilaan tunteita ja niitä aiheuttavia luokkatilanteita mahdollisimman tarkasti, jotta lukija saisi kuvan ilmiön todellisuudesta. Oman harkintansa perusteella hän voi löytää tutkimustamme vastaavia piirteitä jostakin toisesta luokasta ja toisista oppilaista ja pohtia niiden yhteyksiä. Syrjälä & Merenheimo (1991, 41-44) toteavatkin, että laadullisen tutkimuksen tulosten soveltamisessa osa tulkintavastuusta siirtyy tulosten käyttäjälle. Soveltajan on käytettävä arviointikykyään ja tehtävä itsenäisiä johtopäätöksiä tulosten sopivuudesta omaan käyttöön.

Tutkimusmenetelmämme selkeimpänä rajoituksena pidämme liian lyhyeksi ja epäjärjestelmälliseksi jäänyttä havainnointijaksoa. Pidempi havainnointijakso olisi lisännyt oppilaantuntemustamme ja myös oppilaiden luottamusta meitä kohtaan. Olisimme voineet saada havainnoinnista systemaattisempaa ja olisimme kenties päässeet eroon ohjaavista ennakkoasenteistamme. Pitemmällä havainnoinnilla olisimme saaneet paremman kuvan siitä, kuinka ilmiö näyttäytyy ulkopuoliselle tarkkailijalle. Havainnointi oli ehkä antanut tällöin selkeämmät teemat haastatteluja varten. Tutkimuksemme ei anna kuvaa kaikista luokassa ilmenevistä tunteista, koska keskittymisemme syyllisyyden ja häpeän tunteisiin on rajoittanut aineistoon kertyneiden tunteiden laatua ja määrää. Tämä voidaan nähdä rajoituksena, mutta tutkimustehtävämme kannalta aiheen rajaaminen oli välttämätöntä ja sille suurimman huomion antaminen luontevaa. Rajoituksena koko tutkimukselle aina metodeista aineiston tulkintaan asti on varmasti vaikuttanut myös psykologian opintojemme vähäisyys. Toisaalta uuteen tieteenalaan tutustuminen on ollut itsellemme tärkeää ja koulutyötä ajatellen keskeistä. Tutkimusprosessimme aikana olemme todenneet OKL:n psykologian opintojen osuuden puutteelliseksi.

Rajoituksista huolimatta tutkimuksellamme on myös vahvuuksia. Metodeistamme vahvin on mielestämme haastattelut, minkä vuoksi kuvailussa ja tuloksissa keskitytään pääosin haastatteluilla hankittuun materiaaliin. Haastatteluissa omat empaattiset kykymme ja taito lähestyä ihmistä pääsivät oikeuksiinsa ja loivat useimpiin haastatteluista luontevan ja lämpimän ilmapiirin, mikä on aiheen arkaluontoisuuden vuoksi tärkeää. Itse kehitelty näytelmä- metodi vaikutti myös toimivalta ja kehittämiskelpoiselta. Näytelmät ja niiden pohjalta avatut haastattelut

kertovat lapsiystävällisestä tavastamme kerätä aineistoa. Koko tutkimusprosessia leimannut kriittisyys ja reflektointi on ohjannut kyseenalaistamaan ja hylkäämään monia ajatuksia. Tämä jatkuva tutkimuksen ja itsen analysointi on nostanut tutkimuksen luotettavuutta. Olemme olleet tutkijoina vastuullisia.

Tutkimuksemme aiheessa on vielä erittäin paljon tutkimatonta aluetta, joten jatkotutkimukselle on selkeä tarve. Oma tutkimuksemme todisti ilmiön olemassaolon, johon jatkotutkimus voisi tuoda tarkempaa valaistusta. Jatkotutkimus voisi suuntautua/keskittyä esim. yhteen saamistamme tulosten teemoista. Jatkossa olisi mahdollista tutkia esim. oppilaiden erilaisia syyllisyys- ja häpeäherkkyyksiä. Myös tunteisiin liittyvät toimintapyrkimykset olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde. Jatkotutkimus voisi myös kehittää edelleen näytelmämenetelmää, jota käyttämällä voisi mielestämme saada hyvää tietoa. Draaman käyttö tunteiden käsittelyssä ja tutkimuksessa olisi lapsiystävällinen menetelmä ja sen voisi helposti niveltää myös opetuksen osaksi.

LÄHTEET

- Barrett, K. 1995. A Functionalist approach to shame and guilt. Teoksessa J. P. Tangney & K. W. Fischer (toim.), 25-63.
- Baumeister, R., Stillwell, A. & Heatherton, T. 1995. Interpersonal aspects of guilt: Evidence from narrative studies. Teoksessa J. P. Tangney & K. W. Fischer (toim.), 255-273.
- Dunderfelt, T., Laakso, J., Peltola, R., Vidjeskog, J. & Niemi, P. 1993. *Psykologia 5. Yksilöllinen ihminen*. Porvoo: WSOY.
- Fischer, K., Shaver, P. & Carnochan, P. 1990. How emotions develop and how they organise development. *Cognition and Emotion* 4, 81- 127.
- Fischer, K. & Tangney, J. P. 1995. Self-conscious emotions and the affect revolution: framework and overview. Teoksessa J. P. Tangney & K. W. Fischer (toim.), 3-24.
- Griffin, S. 1995. A cognitive-developmental analysis of pride, shame and embarrassment in middle childhood. Teoksessa J. P. Tangney & K. W. Fischer (toim.), 219-236.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Hatakka, M. 1996. "Jokaisen oma todellisuus". Teoksessa M. Sarkkinen (toim.), 11-25.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Hellsten, T. 1996. *Ihminen tavattavissa. Kohtaamisen taito*. 4. painos. Helsinki: Kirjapaja.
- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. *Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen*. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Ikonen, P. & Rechart, E. 1994. *Thanatos, häpeä ja muita tutkielmia*. Helsinki: Nuorisopsykoterapia- säätiö.
- Jyväskylä, H. & Kvist, J. 1998. Rakkaudesta ryhmään: hyväksytyksi tulemisen tarpeen tyydyttyminen kollektiivisen ahdistuksen lievittäjänä ryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ.

- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Karjalainen, A. 1991. Objektiivisen hermeneutiikan metodista- Systemaattinen johdatus. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.), 108-122.
- Klein, M. 1992 Kateus ja kiitollisuus. Suom. H. Lankinen. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kvale, S. (toim.) 1983. Issues of validity in qualitative research. Lund: Studentlitteratur.
- Lazarus, R. S. 1991. Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.
- Lee, R. 1996. Shame and the gestalt model. Teoksessa R. Lee & G. Wheeler (toim.), 3-21.
- Lee, R. & Wheeler, G. (toim.) 1996. The voice of shame. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjekttiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338. Kasvatustieteidenlaitos. Väitöskirja.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- Lewis, H.B. 1971. Shame and guilt in neurosis. New York: International Universities Press.
- Lewis, M. 1995. Embarrassment: The emotion of self-exposure and evaluation. Teoksessa J. P. Tangney & K. W. Fischer (toim.), 198-218.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Mascolo, M. & Fischer, K. 1995. Developmental transformations in appraisals for pride, shame and guilt. Teoksessa J. P. Tangney & K. W. Fischer (toim.), 64-113.
- Miller, A. 1981. Älä huomaa. Muunnelmia paratiisiteemassa. Suom. M. Rutanen. 2. painos. Porvoo: WSOY.

- Miller, A. 1994. Lahjakkaan lapsen draama ja todellisen itsen etsintä. Suom. M. Ru-
tanen. Täysin uudistettu ja laajennettu painos. Porvoo: WSOY.
- Miller, R.S. 1995. Embarrassment and social behavior. Teoksessa J. P. Tangney & K.
W. Fischer (toim.), 322-339.
- Miller, S. 1996. Shame in context. Hillsdale: The Analytic Press.
- Moilanen, P. 1991. Tulkintojen luominen ja todentaminen hermeneuttisessa kasva-
tuksen tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.), 123-
136.
- Nathanson, D. L. (toim.) 1987. The many faces of shame. New York: The Guilford
Press.
- Nathanson, D. L. 1987. Shaming systems in couples, families, and institutions. Teok-
sessa D. L. Nathanson (toim.), 246-270.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus
fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen
instituutti.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sara-aho, U. & Tahkola, I. 1998. Opiskelijan tunnehorisontti oppimistilanteen jäsen-
täjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ.
- Sarkkinen, M. (toim.) 1996. Psykologia. Johdantokurssi. Helsinki: Tekijät ja Yleisra-
dio Oy.
- Sinkkonen, J. 1995. Lapsen kanssa. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen
työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähesty-
mistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-
13.10.1990. Esitelmiä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan
opetusmonisteita ja selosteita 39.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopis-
to. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tangney, J. P. 1992. Situational determinants of shame and guilt in young adulthood.
Personality and social psychology bulletin 18, 199-206.

- Tangney, J. P. 1995. Shame and guilt in interpersonal relationships. Teoksessa J. P. Tangney & K. W. Fischer (toim.), 114-139.
- Tangney, J. P. & Fischer, K.W. (toim.) 1995. The Self-conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment and pride. New York: Guilford Press.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 387-398.
- Uusikylä, K. 1979. Miten kuvaan opetustapahtumaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Vauras, M. 1996. Metakognitio ja motivaatio taitavassa toiminnassa. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.), 37-47.

Syylisyyden tunne ihmisyttä

Syylisyyden tunne on ihmisen perustunteita. Se on yhtä luonnollinen meitä kuin on vihan, rakkauden ja ilon tunteet.

Airi Koskelan kirjoitus (HS 13. 2.) Maija Alvesalon (HS 31. 1.) tervettä syylisyyttä selvittävästä lauseesta herätti suurta hämmästyä. Mielestäni Alvesalon mielipide oli tältä kuten muiltakin osin erinomaisen ansiokas.

Syylisyyden merkitys on helppo ymmärtää, jos miettii, minkälainen ihminen olisi, jos hän ei kykenisi tuntemaan syylisyyttä. Niidenomaan terapioita tekevät henkilöt tietävät, etteivät tunteet ole sairaita. Ongelmat syntyvät tunteiden tukahduttamisesta tai niiden hallinnan puuttumisesta.

Suuriin julmuuksiin syylisyyttä ihmiset kärsivät kyvyttömyydestä kohdata omia syylisyyden tunteitaan. He profisoivat syylisyyden muihin. Tuskin Hitler tai Stalin ottivat itselleen

kovin suurta syylisyyttä teoistaan.

Syylisyyden tunne on tervettä silloin, kun ihminen sen tiedostaa. Läheinen, turvallinen suhde omiin vanhempiin mahdollistaa lapselle hänen omien syylisyyden tunteidensa kohtaamisen. Vanhempien tehtävänä on osoittaa lapselle, että syylisyyden tunne sitä herättävän teon jälkeen ei tee lapsesta kokonaan pahaa ja arvotonta.

Moraalin kehittyminen vaatii kykyä syylisyyden kokemiseen. Tunne kertoo lapselle hänen toimineen väärin, vanhemman tehtävänä on auttaa lasta kohtaamaan tunne, jotta lapsi ei tukahduta sitä ja opi pelkäämään omia tunteitaan.

Jos vanhemmat ovat ohjanneet lastaan tunnistamaan oikean väärästä, nousevat syylisyyden tunteet lapsessa luonnollisena reaktiona väärästä toiminnasta. Silloin lapsi on sisäisesti nyt

mallin oikeasta ja väärästä. Tunne on terve ja ohjaa lasta oikeaan.

Mikäli lapsi on Koskelan kuvailemalla tavalla syylisyyttä, mikä on seurallisen yleistä, voi syylisyyden tunne muuttua sietämättömän ahdistavaksi ja johtaa tunteen kieltämiseen.

Väärä, aiheeton persoonaan kohdistuva syylisyys on psyykinen taakka. Kyky tunnistaa terve tilannekohtainen syylisyyden tunne todennäköisesti suojaa lasta ja aikuisia väärästä syylisyydestä.

Kyky tunnistaa omat aidot tunteensa antaa ihmiselle myös kyvyn tunnistaa, milloin hänelle tarjotaan ulkopuolelta tulevia hänelle kätkeytyviä tunteita.

ELINA LEHTINEN

psykiatrian erikoissairaanhoitaja
Nastola

HS 13.2.99

Tervettä syylisyyttä ei ole

Tasapainoinen omatunto ja kyky terveeseen syylisyyden tunteeseen edellyttävät sitoutunutta ja vakaata ihmissuhdetta, kommentoi psykologi Maija Alvesalo mielipidesivun lastenhoitokeskustelua (HS 31. 1.).

Muuten laatuista kannanotto kärsiyllä olevasta syyliseksi kasvattamisen oikeutuksesta. Todellisuudessa, minkä praktikoiva terapeutti väijäämättä havaitsee, tervettä syylisyyttä ei ole yksilön näkökulmasta olemassa.

Syylisyys tuhoaa kaiken mihin se kiinnittyy. Syylisyys on kokonaisen, psyykkisen ja fyysisen, minän huonona ja pahana pitämistä. Eihän ihmisessä voi pitää pahana vain ajatusta tai sanoja tai tekoa. Lapsen kannalta se tarkoittaa sitä, että joku minun ulkopuolellani pitää minua huonona ja pahana.

Hän tekee sen tarkoituksella. Hän tahtoo tehdä minusta oman kuvansa, sellaisen jota hänen on helpompi kevyempi katsoa ja joka tyydyttää hänen tarpeensa. Siksi hän lähoo

”Syylisyys tuhoaa kaiken mihin se kiinnittyy.”

alistaa ja tuhoaa minut, lapsensa. Hän opettaa minut tuntemaan syylisyyttä. Hän katsoo, että hänellä on oikeus alistaa ja tuhoaa, hän nimittää sitä kasvatuksiksi.

Kun tarkastellaan syyliseksi kasvattamisen perusteita, löytyy taustalta lasta ympäröivän maailman asettamat normit. Varhaislapsuudessa ne ovat yhtä kuin vanhempien tarpeet. Niiden rikkominen on kiellettyä. Jos ne rikkoo, annetaan käytännöllisiä esimerkkejä siitä, ettei rakasteta.

Aikuisen fyysinen ja psyykinen lapsen kohdistuva ylivalvan käyttö on laskelmoitua tulmuutta. Yhdenkin vanhemman opettaa samalla kalvan, jolla yrittä meidän normimme, et kehoittaa paa eikä sinua rakasteta. Niin tekevät kaverit, niin tekee koulu ja yhteis-

kunta. Syyliseksi kasvattaminen on loputon kehä, koska kaikki pitävät sitä oikeana.

On huomattava, että syylisyyden synnyttäminen on aina vallankäytön väline. Oikeutus siihen saadaan aina sen yhteisön toimivuudesta, jota alustaja edustaa. Yksilöllä, varsinkaan lapsella, ei ole todellisia mahdollisuuksia puolustautua. Eihän mikään toimi, jos kaikki saavat olla sellaisia kuin ovat, perustellaan yhteisön etua.

Todellisuudessa syylisyyden synnyttäjän toiminta perustuu vain hänen omaan pelkoonsa, ei suurempien kokonaisuusien tarpeisiin. Syylisyyttä pelkää kuollakseen, että jokin muuttuu, jos hän ei nyt tartu asiaan tarpeeksi lujasti.

Kaikkein vahvin keino on hylkääminen. Hylkäämistä valmistellaan silloin, kun ei kuulla, kun ei nähdä, kun ei puhuta, kun lyödään tai kun kasvatetaan tuntemaan syylisyyttä.

AIRI KOSKELA

teol. kand.
Kesälähti

Liite 2: Sähköpostikirjeenvaihto J. P. Tangneyn kanssa

On Thu, 27 May 1999, Hanna-Mari Markkanen wrote:

> We are two students from the university of Jyvaskyla, Finland. We are
 > studying to be classteachers and at the moment we are conducting a study,
 > that we have to do before graduation. Our subject concerns
 > children's guilt and how teachers can affect on it (in purpose or not).
 >
 > We have found out that they haven't done a lot of research on this topic
 > in Finland and therefore it's very hard to find material. From internet we
 > found some names of the articles, but again we couldn't find them anywhere
 > in full text. It seemed, that almost all reseachers who have specialized
 > in this issue, are Americans.
 >
 > Now we ask You, if You could give us some suggestions concerning studies
 > that could be useful for us. If those articles are in internet, addresses
 > are wellcome too. If You can also recommmend some scientis, we would be
 > more than thankful.

>
 > Sincerely Yours,

>
 >
 > Hanna Markkanen Anna Mikkonen
 > hanmark(a)itu.jyu.fi anmikkon(a)itu.jyu.fi

Date: Thu, 27 May 1999 15:07:03 -0500 (EST)
 From: June Tangney <jtangney@VMS1.GMU.EDU>
 To: Hanna-Mari Markkanen <hanmark@st.jyu.fi>
 Subject: Re: Dear June Tangney

Covington and Omelich have looked at shame and guilt in educational settings. You might also check out Carol Dweck's work. She doesn't use the term shame, but I think that's a lot of what she's about.

Incidentally, I think this is an area where it would be extremely important to keep in mind the distinction between shame and guilt

Best wishes,

June T.

June Tangney, Ph.D.
 Professor
 Department of Psychology
 George Mason University
 Fairfax, VA 22030

Liite 3: Tutkimusluvan pyytäminen oppilaiden vanhemmilta

Hyvät vanhemmat,

12.4.99

Olemme kaksi opiskelijaa Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksesta ja teemme parhaillaan pro gradu- työtämme. Aiheenamme on opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus ja erityisesti tunteet, joita opettajan toiminta lapsissa herättää.

Keräämme tutkimusaineistomme havainnoimalla muutaman viikon ajan 4_-luokan toimintaa ja haastatteleamalla sekä opettajaa että muutamia oppilaita. Olemme saaneet luokanopettajalta ja oppilailta suostumuksen aineiston keräämiseen, mutta tarvitsisimme vielä teidän vanhempien suostumuksen. Tutkimuksen aikana keräämämme tiedot ovat luottamuksellisia emmekä käytä oppilaiden nimiä tutkimusta kirjoitettaessa.

Yhteistyöterveisin,

Hanna Markkanen

Anna Mikkonen

Palautetaan tiistaina 13.4.99

Lapseni _____ voi osallistua tutkimukseen.

Häntä saa myös haastatella, jos hän itse haluaa.

Allekirjoitus

Liite 4: Haastattelujen pohjana käytetyn näytelmän kuvailua

Opettaja (Anna) aloittaa tunnin pitämisen.

O: Ottakaa kirjat esille. Aloitetaan uskonnon tunti.

Yksi oppilas (Hanna) tulee myöhässä luokkaan sisälle ja rymistelee tullessaan.

Opetus keskeytyy. Oppilas alkaa etsiä kirjojaan ja oikeaa sivua.

O: Sua ootetaan. Sivu 43. Päästään aloittamaan sitten, kun Hannakin on valmis.

Kaivakaan ne monisteet vielä.

Oppilas huomaa, että häneltä puuttuu kyseinen moniste. Hän alkaa penkoa laukkuaan.

O: Hanna, voisit sanoa siitä sen ensimmäisen kohdan.

Oppilas purkaa tavaransa laukusta lattialle ja ottaa esille hämähäiseksi väärän paperin.

O: Tässä on taas mennyt kohta 10 minuuttia eikä oo päästy aloittamaan. Se on kumma, kun se oot aina sinä, ketä ootetaan.

Toinen oppilas antaa vaivihkaa oman paperinsa Hannalle ja hän voi vastata kysymykseen. Pian opettaja huomaa, että Hannalla on luokkatoverin moniste.

O: Eikö sulla nyt oo sitä monistetta? Montako kertaa mä oon jankannu sulle. Aattele nyt, että tässä menee kaikkien aikaa, kun mä pidän saarnaa sulle. Ei nää hommat silleen suju. Et mä korjaan kaikki illat kokeita ja sit jos mä en oo sitä tehnyt, ni te syytätte mua siitä.

Oppilas nojaa päätä käsiin, eikä katso opettajaan.

O: Mahtaakohan se löytyä huomiseksi vai kopioinko VIELÄ kerran?

Oppilas mumisee selityksiä.

O: Muilta sujuu hommat niin hyvin ja sit yhden takia pitää tehdä tää ruljanssi...

Opettaja antaa oppilaalle uuden monisteen ja käskee tekemään sen seuraavaksi päiväksi valmiiksi. Oppilas sanoo, että häneltä on koko monistekansio mennyt pilalle, ja yrittää vaimeasti selitellä tapahtunutta.

O: Joo. Yritetään me muut jatkaa. Siinähan mietit, mitä teet.

Liite 5: Näytelmiin liittyvät kysymykset

Näytelmä 1. Jos olisit Hanna (oppilas), miltä sinusta opettajan käyttäytyminen tuntuu? Miksi?

Näytelmä 2. Onko Annan (oppilaan) tunteet tässä tilanteessa suhteessa opettajaan - vai + ? Perustele.

Näytelmä 3. Onko ____:n (oppilaan) tunteet tässä tilanteessa suhteessa opettajaan - vai + ? Perustele.

Näytelmä 4. Miltä oppilaasta tuntuu? + vai - , kuvaile tunne ja nimeä se.

Liite 6: Oppilaiden haastattelu

Video

Mitä tilanteessa on tapahtunut?

Miten Hanna käyttäytyy? Miltä Hannasta tuntuu?

Miten opettaja käyttäytyy? Miksi?

Aiheutuuko opettajan toiminnasta parannus Hannan koulunkäyntiin? Miksi?

Oletko itse ollut samanlaisessa tilanteessa? Miltä sinusta tuntui?

Käyttäydytkö samalla tavalla kuin Hanna? (Katsooko opea silmiin vai painaa pään alas? Puolustautuuko ja selitteleekö?) Miksi?

Millainen opettajan käyttäytyminen tuntuisi paremmalta / oikeammalta?

Oletko huomannut, että joku luokkakaveristasi on joutunut samanlaiseen tilanteeseen? Miltä tuntuu olla sivustaseuraajana?

Mistä ope suuttuu? Miltä sen kohteena oleminen tuntuu?

Onko koulussa sellaisia tilanteita, joissa opettaja saa sinut nolostumaan tai häpeämään?

(- Keskustelua kirjoitelmasta)

Huomion saaminen opettajalta

Missä tilanteissa opettajalta saa huomiota? Miten? Minkälaista? Miltä tuntuu?

Miten paljon juttelet opettajan kanssa päivän aikana? (Asteikolla 1-5)

Minkälaisista asioista?

Minkälaista muuta huomiota opettajalta saa? (Katseet, hymyt, kosketukset, neuvominen, valittaminen...) Miltä se tuntuu?

Minkälaisia tappeluita ja riitoja luokassanne on?

Hyväksynnän saaminen opettajalta

Tuntuuko sinusta, että opettaja välittää sinusta? Mistä sen tietää?

Riippuvuus opettajan tunteista

Sano joku tärkeä asia, mitä haluat tehdä illalla ja mitä olet kauan odottanut. (harrastus tai meno)

Kuvitteellinen tilanne: Olet luokkasi kanssa suunnitellut jo pitkän aikaa luontopäivää. Oppilaiden vastuuksi on annettu suunnitella ryhmissä rasteja luontopolkua varten. Opettaja on puolestaan kutsunut asiantuntijavieraan, piirtänyt kartan alueesta, vienyt rastinpaikat metsään ja tehnyt paljon valmistelevaa työtä, jotta päivä onnistuisi. Luontopäivänä huomataan kuitenkin, että suurin osa oppilaista ei ole valmistellut rasteja, jonka vuoksi päivää ei voidakaan toteuttaa. Opettaja tulee surulliseksi ja on pahoillaan. Hän olisi halunnut, että päivästä olisi tullut kaikille hauska ja erikoinen. Seuraavana päivänä opettaja haluaa kuitenkin antaa oppilaille vielä toisen tilaisuuden. Luontopäivää yritetään uudelleen. Rastinvalmisteluiltana sinulla on kuitenkin juuri tämä tärkeä iltasi _____ ja joudut päättämään jätäkö luontopäivään valmistautumisen väliin.

Perustele ratkaisusi.

Mikä sai päättämään valmistautumisen puolesta?(vastuuntunto, riippuvuus...)

Terveiset luokkakavereille haastattelutilanteesta

Liite 7: Opettajan haastattelu

Video

Mitä tilanteessa on tapahtunut? Miten Anna-ope käyttäytyy?

Onko Annalla jokin pyrkimys käytöksensä takana? (Määrittele mahdollisimman lyhyesti, mahdollisesti vain muutamalla sanalla)

Näyttääkö Anna pääsevän tavoitteeseensa? Jos ei pääse, kuinka ope voisi muuttaa käytöstään saavuttaakseen tavoitteensa?

Opettajan henkilökohtainen toiminta

Toimitko joskus samalla tavalla kuin Anna-ope?

Arvioi asteikolla 1-5 (1= en koskaan, 5=joka tunti) kuinka usein toimit kyseisellä tavalla. Määrittele valitsemasi numero.

Miltä tuntuu olla opettajana vastaavanlaisessa tilanteessa?

Mitä uskot oppilaan tuntevan samanlaisessa tilanteessa? Onko eri lasten välillä eroja? Miksi?

Miten eri lapset reagoivat?

Minkälaiseen reaktioon on helpoin suhtautua?

Mikä on mielestäsi tehokkain keino saada esim. jatkuvasti häiritsevä oppilas parantamaan tapojaan? Onko käytännössä kuitenkin meneteltävä toisin? Miltä tuntuu?

Mitä mielestäsi syylistäminen on? Pohdi termin sisältöä. Mitä kaikkea siihen liittyy?

Koetko syylistämisen positiiviseksi vai negatiiviseksi asiaksi? Miksi?

Onko syyllisyyden tuntuun vetoaminen mielestäsi eri asia kuin syylistäminen?

Minkälainen opettajan toiminta saattaa herättää lapsissa syyllisyyttä?

Minkälaisen (oppilaan) käytöksen tulkitset syyllistymiseksi?

Minkälaisissa tilanteissa oppilaan syyllistyminen on hyvä asia? Milloin siitä on haittaa?

Huomion ja palautteen antaminen

Miten paljon juttelet/olet kontaktissa eri oppilaiden kanssa päivän aikana (Asteikko 1-5)? Minkälaista muuta huomiota osoitat oppilaille?

Miten annat positiivisen ja negatiivisen palautteen?

Miten tärkeitä huomion antaminen on?

Riippuvuus opettajan tunteista

Oletko huomannut, kuinka vaikutat oppilaiden tunteisiin omalla käytökselläsi? Onko eri oppilaiden välillä eroja?

Vaikuttaako oppilaiden toiminta tunteisiisi? Miten? (posit. ja negat. palaute oppilailta)

Millä tavalla tunnet oppilaiden olevan sinusta riippuvaisia?