

**MINÄKESKEISYYS OPISKELURYHMÄN
SUOJAUTUMISKEINONA**

Pekka Löppönen

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Kevät 2011
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Löppönen, P. 2011. Minäkeskeisyys opiskeluryhmän suojautumiskeinona. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. 81 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opiskeluryhmän työskentelytapoja ja niiden piileviä osia. Tutkimuskysymyksenä oli, miksi opiskeluryhmä ei toimi työryhmänä perustehtävänsä suunnassa. Tutkimus keskittyi minäkeskeisyyden ryhmäilmiöön. Lisäksi opiskelijoiden opiskeluun ja ryhmään sitoutumisen teemaa käsiteltiin tutkimuksessa.

Tutkimuksen aineistoa kerättiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatiohankkeessa syksyllä 2009 aloittaneelta ryhmältä havainnoimalla opiskelutapaamisia sekä kirjallisilla kyselyillä. Lisäksi kaikilta opettajankoulutuslaitoksen uusilta opiskelijoilta kerättiin kyselyaineistoa. Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti. Tuloksinassa pyrittiin löytämään opiskelijaryhmässä vallitsevia piileviä merkityksiä, jotka ohjaavat vuorovaikutusta. Näitä tulkintoja käsitteellistettiin psykodynaamisen ryhmädynamiikkateorian avulla.

Tutkimuksessa tulkittiin, että havainnoidussa opiskelijaryhmässä vallitsi minäkeskeisyyden perusolettamus. Tällöin tiedostamattomana olettamuksena ryhmässä oli, että ryhmä ei todellisuudessa ollut ryhmä, vaan pikemminkin joukko yksilöitä. Tällaisessa ryhmässä yksilöt korostuvat yli ryhmän, ryhmän yhteisestä työnteosta vetäydytään, eikä ryhmän nimissä jäseniltä voi vaatia mitään. Minäkeskeisen perusolettamuksen tulkittiin olleen suojautumista ryhmän sisäisen erilaisuuden ja erimielisyyden pinnalle nousemiseen, joka muodosti uhkan ryhmälle. Minäkeskeisyydellä pystyttiin välttämään vaikea erilaisuuden käsittely.

Tutkimuksessa analysoitiin myös yleisemmällä tasolla opiskelijoiden suhtautumista integraatioryhmäopiskeluun. Integraatiohankkeessa opiskelu perustuu elämismaailmaontologiaan oppiaineontologian sijaan, jolloin opiskelu ei ole ulkokohtaista, vaan lähtee opiskelijoiden omista kokemuksista ja ajatuksista. Tämä mahdollistaa kiinnostumisen, mutta toisaalta opiskelijat ovat haavoittuvaisempia kuin koulutuksessa, jossa asioita käsitellään ulkokohtaisella tasolla. Tällöin on ymmärrettävää, että ryhmässä tapahtuvalta opiskelulta voidaan kokea tarvetta suojautua esimerkiksi minäkeskeisyyden keinoin.

Avainsanat: ryhmädynamiikka, minäkeskeisyys, suojautumiskeinot, integraatioryhmä

SISÄLLYS

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 5 |
| 2 | TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA..... | 7 |
| 2.1 | Tutkimuksen paikantamista tieteen kentällä..... | 7 |
| 2.2 | Tulkintatapa..... | 10 |
| 2.3 | Aineistonkeruu..... | 12 |
| 2.3.1 | Havainnointi ja sähköpostit..... | 12 |
| 2.3.2 | Kyselyt..... | 15 |
| 2.4 | Tutkimusprosessin kulku ja tutkijan lähtökohdat..... | 16 |
| 2.5 | Psykodynaaminen käsitteellistäminen..... | 19 |
| 2.6 | Bionilaiset työ- ja perusolettamusryhmät..... | 21 |
| 3 | INTEGRAATIOKOULUTUKSEN KUVAUS..... | 24 |
| 4 | RYHMÄAINEISTON KUVAUS JA TULKINTA..... | 27 |
| 4.1 | Opetuspäivän suunnittelua lukuvuoden alussa..... | 28 |
| 4.1.1 | Ensimmäinen päivä..... | 28 |
| 4.1.2 | Toinen päivä..... | 31 |
| 4.2 | Ryhmätapaaminen talvella..... | 33 |
| 4.3 | Poissaolot yksityisasiana..... | 36 |
| 5 | OPISKELUN YKSITYISYYS JA RYHMÄDYNAMIIKKA..... | 40 |
| 5.1 | Minäkeskeinen perusolettamusryhmä..... | 41 |
| 5.2 | Ryhmädynaaminen selitys minäkeskeisyydelle..... | 44 |
| 5.2.1 | Erilaisuuden käsittelyn vaikeus syynä minäkeskeisyyteen..... | 45 |
| 5.2.2 | Ryhmän minäkeskeisyys ja ykseys kolikon eri puolina..... | 49 |
| 5.3 | Minäkeskeisyys pettymyksiltä suojautumisenä..... | 50 |
| 5.4 | Ryhmä jumissa..... | 53 |
| 5.5 | Ryhmän kehityksestä..... | 55 |
| 6 | INTEGRAATIORYHMÄOPISKELU JA SITOUTUMISEN VAARALLISUUS..... | 59 |
| 6.1 | Koulujutut ja muu elämä..... | 61 |
| 6.2 | Integraatioryhmä uhkana..... | 63 |
| 6.3 | Koulujutut ja opiskelijoiden vuorovaikutus..... | 64 |
| 7 | POHDINTA..... | 66 |
| 7.1 | Tutkimuksen arviointia..... | 66 |
| 7.1.1 | Luotettavuus ja yleistettävyyt..... | 66 |
| 7.1.2 | Tutkimuksen eettisyys..... | 69 |
| 7.1.3 | Tulkintojen esittely ryhmälle..... | 71 |

| | | |
|-----|---|----|
| 7.2 | Yhteenveto | 73 |
| 7.3 | Näkökulmia minäkeskeiseen ryhmään | 75 |
| | LÄHTEET | 78 |

1 JOHDANTO

Nykyaikaa kuvataan usein yksilökeskeiseksi, jopa itsekkääksi ajaksi, jossa ihmiset kilpailevat toisiaan vastaan. Yksilöllisen kulttuurin ajattelun aiheuttavan ihmisten pahoinvointia. Tähän vastauksena tuntuu usein olevan yhteisöllisyyden lisääminen, ja lisää yhteisöllisyyttä on kaivattu esimerkiksi koulutukseen. Yhteisöllisyys ei kuitenkaan tarjoa oikotietä onneen, vaan on vaikeaa. Se tuo mukanaan ristiriidan, ihmisten erilaisuuden kanssa elämisen. Yhteisöllisyys ja ryhmätyö voivat olla näennäisiä ja perustua pinnalliseen konsensukseen, jolloin yhteisön jäsenet ovat hyvin ahtaalla, ja erilaisuutta ei sallita. Toisaalta pinnallinen konsensus voi särkyä, minkä voisi olettaa johtavan syvällisempään ryhmätyöhön, jossa ihmisten erilaisuus pääsee kukoistamaan. Näin ei kuitenkaan välttämättä tapahdu, vaan yhteisön sisäinen erilaisuus voi johtaa mentaalilla tasolla ryhmätyöstä vetäytymiseen, jolloin ryhmä on ikään kuin vain kokoelma yksilöitä, joilla ei ole mitään yhteistä. Ryhmän sisäisen erilaisuuden rakentava käsitteleminen ei ole helppoa, mutta se on edellytys toimivalle yhteistyölle.

Selvitän tässä tutkimuksessa, miksi luokanopettajaopiskelijoista koostuva opiskeluryhmä ei toimi työryhmänä perustehtävänsä suunnassa. Haen tähän vastausta tulkitsemalla ryhmän työtapoja, ilmapiiriä, suhtautumista ryhmäläisten poissaoloihin ja opiskelijoiden syitä haluttomuudelle liittyä ryhmään. Aineistoa tutkimukseen keräsin havainnoimalla ja kyselyjen avulla opiskeluryhmästä, jonka jäsenet opiskelivat ensimmäistä vuottaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatiohankkeessa lukuvuonna 2009-2010. Integraatiohankkeessa ryhmä uusia opiskelijoita opiskelee ensimmäiset kaksi vuottaan kiinteässä ryhmässä, ja tavoitteena on tutkia ryhmän työntekoa ja ryhmässä esiin nousevia ilmiöitä. Päämääränä on tulevien opettajien itseymmärryksen syveneminen. Integraatiokoulutus on elämämaailmalähtöistä, ja opiskelijoiden oma ajattelu ja kokemukset ovat merkittävässä osassa. Kun opiskelu ei ole ulkokohtaista, se muodostaa kasvualustan ihmisten erilaisuuden esiin nousemiselle, joka on toimivan ryhmätyön edellytys, mutta aiheuttaa myös konflikteja. Tällaisten ilmiöiden käsittely mahdollistaa tuleville opettajille ryhmässä elämisen syvällisen ymmärtämisen kaikessa vaikeudessaan.

Tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana on Wilfred Bionin (1979) psykodynaaminen ryhmädynamiikkateoria ja erityisesti siihen muiden tutkijoiden myöhemmin tekemät jatkokehitykset. Bionin teoriassa ryhmä voi olla joko työryhmätilassa, jolloin se työskentelee perustehtävänsä suunnassa, tai perusolettamustilassa, jolloin sen energia menee johonkin muuhun kuin perustehtäväänsä. Tutkimuksessani olen keskittynyt minäkeskeiseen perusolettamusryhmään (ks. Lawrence, Bain & Gould 1996), jossa ryhmä pakenee todellisuuttaan ryhmänä. Perusolettamus tällöin on, että ryhmä ei todellisuudessa ole ryhmä. Selvitän tutkimuksessa myös ryhmädynaamisia syitä tällaiselle ryhmän suojautumiskeinolle.

Tutkimusraportin rakenne on seuraavanlainen: Ensimmäiseksi, luvussa 2, kuvaan tutkimuksen lähtökohtia, joihin kuuluvat tieteenfilosofiset ja metodiset ratkaisut, aineistonkeruun ja tutkimusprosessin kuvaukset sekä tulkintateorian perusteet. Luvussa 3 esittelen integraatiohankkeen koulutuksen teoriaa ja käytäntöä. Luvussa 4 kuvaan ryhmäaineiston analyysia ja esitän aineistosta tekemiäni tulkintoja. Näiden jälkeen luvussa 5 vien tulkintojani ryhmästä teoreettisemmalle tasolle ja esitän erilaisia teoreettisia selityksiä aineiston ilmiöille. Luvussa 6 käsitelen asioita yksilöllisemmältä kannalta ja pohdin sitoutumisen problematiikkaa integraatioryhmässä. Pohdinnassa arvioin tutkimuksen luotettavuutta, yleistettävyyttä ja eettisyyttä sekä kuvaan ja tulkitsen tapaamista, jossa esitin tulkintojani tutkimalleni ryhmälle. Lopuksi vedän tutkimuksen yhteen ja tuon muutaman uuden näkökulman tutkimuksen teemoihin.

2 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA

Kuvaan tässä luvussa tutkimukseni tieteenteoreettisia lähtökohtia, metodologisia valintoja, käytännön tutkimusentekoani ja tulkintateoriani perusteita. Pyrin kuvaamaan tutkimusprosessia ja tutkimuksen syntyyn liittyviä asioita tarkasti, koska näin lukija voi arvioida tutkimustulosteni luotettavuutta (ks. Latomaa 2009, 21). Omien lähtökohtieni kertominen on myös perusteltua, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija on instrumentti ja täten subjektiivisuudessaan mahdollinen virhelähde (Eskola & Suoranta 2008, 210-211; Latomaa 2009, 80).

2.1 Tutkimuksen paikantamista tieteen kentällä

Tämän tutkimuksen tutkimuskohteen ja metodiikan perusidean voi hahmottaa näin: tutkin laadullisilla metodeilla opiskeluryhmän sosiaalista todellisuutta, joka on osittain piilevää, ryhmäläisille itselleen heikosti tiedostettua. Mihin tällainen tutkimus sijoittuu tieteen kentällä? Latomaa (2009) jakaa Harbemasiin nojautuen tieteen empiiris-analyyttiseen tieteeseen ja rekonstruktiiiviseen tieteeseen, joista jälkimmäinen jakautuu vielä hermeneuttiseen ja syvähermeneuttiseen tieteeseen. Rekonstruktiiivista tiedettä voidaan kutsua myös ymmärtäväksi tieteksi. (Latomaa 2009, 34-35.) Tutkimukseni sijoittuu tässä jaossa rekonstruktiiivisten, ymmärtävien tieteiden joukkoon, syvähermeneuttisen tieteen puolelle.

Latomaan (2009) mukaan "Habermas erottaa toisistaan havaittavan todellisuuden ja symbolisesti rakentuvan todellisuuden: on olemassa aistein tai erilaisilla mittalaitteilla aistein havaittavaksi saatettavaa, konkreettista todellisuutta ja symbolisesti rakentunutta merkitystodellisuutta, joka ei ole aistein havaittavaa. Empiiris-analyyttisen tieteen tutkimuskohtena on (aistein) havaittava todellisuus, rekonstruktiiivisen tieteen symbolisesti rakentunut merkitystodellisuus." Aistein havaittavaa todellisuutta tutkittaessa sitä observoidaan, ja sen ilmiöitä ja toimintaa sitten kuvataan. Symbolisesti rakentunutta todellisuutta ei samalla tavalla observoida, vaan sen merkityssisältöjä pyritään ymmärtämään. Näitä merkityksiä eksplikoidaan eli tuodaan julki. (Latomaa 2009, 21-22.) Oleel-

linen ero näiden kahden eri todellisuuden tason välillä on siinä, että aistein havaittava todellisuus ei sinänsä sisällä merkityksiä, vaan ihmiset, esimerkiksi tutkijat, antavat merkityksiä sille. Esimerkiksi luonnonilmiöiden ei voida sanoa sisältävän merkityksiä, mutta ihmiset antavat merkityksiä niille. Symbolinen todellisuus sen sijaan on jo valmiiksi merkityksien täyttämää, ja näitä merkityksiä tutkija pyrkii ymmärtämään. (Latomaa 2009, 25.)

Ymmärtävä tiede jakautuu Latomaan (2009) mukaan hermeneuttiseen ja syvähermeneuttiseen tieteseen. Näiden ero tulee siitä, että hermeneuttinen tiede eksplikoi merkityssisältöä pintatasolla ja syvähermeneuttinen pyrkii merkityssisällön syvätason eksplikaatioon. Pintatason eksplikointi tarkoittaa merkityssisällön mahdollisimman selkeää esille tuomista ja kuvausta. Syvätasolla eksplikointi tarkoittaa oletusten tekemistä tietoisesta kokemuksesta piiloista merkityssisällöistä. (Latomaa 2009, 34-37.) Esimerkiksi psykodynaaminen ryhmäteoria pyrkii eksplikoimaan ryhmän syvätason merkityksiä, tiedostamatonta kokemusta.

Ymmärtävän tai rekonstruktiivisen tieteen voi jakaa erityistieteiden tasolla kahteen osaan sen mukaan, tutkiiko se yksilöllistä vai yhteisöllisesti jaettua kokemusta. Ymmärtävä psykologia tutkii yksilöllistä, psyykkistä todellisuutta (taulukossa 1 tasot 1 ja 2) ja ymmärtävä sosiologia, esimerkiksi Karjalaisen (1991) edustama objektiivinen hermeneutiikka, tutkii sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta (taulukossa 1 tasot 3-6). (Latomaa 2009, 29.)

Totesin tutkimukseni kuuluvan ymmärtävän tieteen piiriin, tarkemmin ottaen syvähermeneuttisiin tietesiin. Näin siksi, että tutkin ryhmän toiminnan taustalla olevia piileviä tai tiedostamattomia merkityksiä. Tiedostamattomat merkitykset, joita etsin, eivät tutkimuksessani ole pelkästään yksilön tiedostamatonta, koska tutkin opiskeluryhmää. Piilevä on silloin jotain ryhmässä olevaa, siis yleisempää kuin yksilön tiedostamaton. Kysymys on yhteisestä, jaetusta tiedostamattomasta. Asiaa voi jäsentää Karjalaisen ja Siljanderin (1993, 336) merkityksen käsitteen keskeisiä kategorioita kuvaavan taulukon avulla. Käytän siitä Moilasan ja Rähän (2007, 48) hieman yksinkertaisempaa versiota.

| | Tiedostettu | Tiedostamaton |
|----------------------------------|---|---|
| Yksilöllinen | 1. tiedostetut tunteet, tavoitteet, uskomukset | 2. piilotajunta |
| Yhteisöllinen | 3. yhteisön - rooli-odotukset - normit - ihanteet - moraali | 4. yhteisön - rutinoituneet toimintarakenteet - perusmyytit - toiminnan piilevät säännöt |
| Universaali yhteisöllinen | 5. yleispätevät tiedostetut ideat ja moraali | 6. yleispätevät generatiiviset sääntöjärjestelmät |

Taulukko 1. Merkityksen tasot (Karjalainen & Siljander 1993 Moilasan & Rähän 2007 mukaan)

Piilevä ja tiedostamaton, jota etsin, löytyy taulukosta 1 tasolta 4. Sen tason merkityksiä kutsutaan latenteiksi merkitysstruktuureiksi. Sellaisesta esimerkiksi tutkimuksestani käy opiskelun yksityisyys, joka osittain tiedostamattomana sääntönä näytti ohjaavan opiskelijaryhmän vuorovaikutusta.

Kuitenkaan ei ole itsestään selvää, voiko tutkimukseni sanoa keskittyvän yhteisölliseen tiedostamattomaan Karjalaisen ja Siljanderin tarkoittamassa mielessä. Näin siksi, että myytit, rutinoituneet toimintarakenteet ja toiminnan piilevät säännöt kuuluvat kulttuuriin. Ryhmässä, joka on juuri aloittanut yhdessä opiskelun, voi tuskin ajatella olevan vielä omaa kulttuuria. Ryhmän kulttuurista voi Scheinin (1987, 25) mukaan puhua vasta, kun ryhmällä on riittävän runsas määrä yhteisiä merkittäviä kokemuksia. En siis voi sanoa tutkivani ryhmän kulttuuria, vaan oikeammin jonkinlaisia toimintatapoja, joiden taustalla on tiedostamattomia ryhmäprosesseja. Tosin vuoden kuluessa ryhmälle kertyi jo paljon yhteisiä kokemuksia, joten ryhmäaineiston loppupään osalta voinkin ehkä jo ajatella tutkineeni kulttuuria.

Kun tutkitaan yhteisöllistä tiedostamatonta, pyritään rekonstruoimaan jaettujen merkitysten muodostamia latenteja merkitysstruktuureja. Tällaisesta esimerkkinä toimii opettajuuden synnynäisyyden myytti, jonka Karjalainen (1991) tulkitsee vaikuttavan opettajanhuoneen vuorovaikutuksen taustalla. Erona tällaiseen metodiin minulla on, että käsitteellistän havaintojani ja tulkinnojeni psykodynaamisen ryhmäteorian näkökulmasta. En niinkään pyri ymmärtämään ilmiöitä kulttuuristen merkitysten kautta, vaan ryhmädynamiikan kautta, vaikka osittain nämä ymmärtämisen tavat kulkevat käsi kädessä. Hahmotan näiden käsitteellistämisen tapojen eron siten, että kulttuuriin piilevien osien tutkimuksessa paljastetaan ilmiön sisältö ja psykodynaamisessa tutkimuksessa ilmiön dynamiikka. Samalla psykodynaamisella ilmiöllä voi olla eri yhteyksissä erilainen merkitysisältö. Esimerkiksi riippuva ryhmä (ks. luku 2.7) on luultavasti merkitysisällöltään erilainen ilmiö seurakunnassa kuin koululuokassa, vaikka ilmiön dynamiikka on samanlainen.

Minkälainen on tutkijan ja hänen tutkimansa todellisuuden suhde? On mielestäni järkevää olettaa, että on olemassa tutkijan tulkinnoista riippumaton todellisuus, tässä tapauksessa sosiaalisia merkitysrakenteita, jotka ovat olemassa riippumatta siitä, osaanko minä tutkijana niitä tuoda esille vai en. Tutkijan tulkinnot lähestyvät tätä todellisuutta ja ovat arvioitavissa sen perusteella, kuinka ne tavoittavat olemassa olevat merkitykset. Ajatus on sama kuin Karjalaisen ja Siljanderin (1993, 339) realistisessa oletuksessa: "Tulkittavalla tekstillä on oma sisäinen säännönmukainen merkitysrakenne, joka itsessään on riippumaton tulkitsijan intentioista." Teksti tässä yhteydessä täytyy ymmärtää laajasti, ihmisten interaktioksi ja sosiaaliseksi toiminnaksi. Realistisesta oletuksesta seuraa, että "tulkitsija ei varsinaisesti muokkaa tekstin sisäistä merkitysrakennetta, vaan yrittää löytää siihen tarttumapintaa omasta merkitysjärjestelmästä. Tulkitsija ei luo kohteenaan olevaa tekstiä vaan käännöksiä. Tulkinta voi onnistua. Tällöin tekstiin rakentunut sisäinen logiikka välittyy tulkitsijalle". (Karjalainen & Siljander 1993, 340.) Yritän siis tulkita merkitysrakenteita, joiden oletan olevan olemassa minusta riippumatta.

2.2 Tulkintatapa

Mitä etsin aineistosta ja miten sitä tulkitsen? Seuraavat seikat liittyvät erityisesti ryhmäaineiston tulkintaan, mutta samoja periaatteita on myös tavassa, jolla analysoin kaikilta uusilta opiskelijoilta keräämääni kyselyaineistoa. Analyysini logiikan voi kiteyttää seuraaviin kysymyksiin:

1) *Miten ryhmä toimii?* Suunnataan huomio johonkin havaintoon ryhmän toiminnasta. Havainnot eivät sinänsä ole mielenkiintoisia tutkijalle, vaan niitä täytyy tulkita (Moilanen & Räihä 2007, 57). Tulkinta liittyy tässä vaiheessa siihen, mikä on havaintojen merkitys, mistä ne kertovat. Tulkitut merkitykset eivät ole itsestään selvästi tiedostettuja. Esimerkki:

Havainto: ryhmäläiset päättävät yllättäen tavata ulkona heille varatun sisätilan sijaan. Ryhmä on tapaamisessa hajanaisempi ja toimii ryhmänä vähemmän tehtävän suunnassa.

Tulkinta: ryhmäläiset eivät halua tehdä intensiivisesti ryhmätyötä. He ovat tässä löyhästi ryhmä, kuin joukko yksilöitä. Tämä kertoo minäkeskeisestä perusolettamusryhmästä.

2) *Miksi ryhmä toimii niin kuin toimii?* Tutkitaan edellisiä havaintoja ja tulkintoja suhteessa laajempaan yhteyteen, esimerkiksi ryhmän historiaan. Pyritään näin ymmärtämään ryhmän toimintaa. Näin syntynyt ryhmän toiminnan merkitys on luultavasti ryhmän jäsenille havaintohetkellä tiedostamaton. Tulkinta edellisestä esimerkistä:

Ryhmän edellinen työkertta ajautui ahdistavaan konfliktiin, koska yksilöiden erot ja erimielisyydet tulivat esiin rikkoen ykseyden illuusion. Ryhmä ei halunnut kokea tätä uudestaan, joten he muodostivat löyhemmän ryhmän, joka ei aiheuta vaaraa samanlaisesta ahdistavasta tilanteesta. Minäkeskeisyyden perusoletuksella siis reagoitiin edellisen kerran konfliktiin.

Tulkinnan logiikka muistuttaa Asko Karjalaisen (1991, 57-58) tutkimuksessaan Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva käyttämää päättelymallia, jossa pyritään löytämään latenteja merkitysstruktuureja. Tulkinta jakautu kolmeen osaan:

- A: sanoa yhtä
- B: tarkoittaa toista
- C: merkitä kolmatta

A: Tutkittava sanoo jotakin. B: Hänen sanomisensa jakautuu subjektiiviseen motiiviin ja objektiiviseen asiantilaan. Sanoman tarkoituksen ymmärtää, kun ottaa huomioon, missä kontekstissa se on sanottu. C: Latentti merkitysstruktuuri, jonka voi ymmärtää asiantilan "loogisena kontekstina; miten asia voidaan ymmärtää jostakin muusta, laajemmasta näkökulmasta, jonka logiikkaa käytännön toimija ei "itse ymmärrä" toteuttavansa, todellistavansa ja heijastavansa." (Karjalainen 1991, 57-58.)

Käytännössä analysoin aineistoani siten, että luin aineistoa ja kiinnitin huomiota johonkin ilmiöön siellä. Yritin sitten ymmärtää edellä kuvatun logiikan mukaan, mistä ilmiössä on kyse. Kun olin kiinnittänyt huomioni tarpeeksi moneen ilmiöön aineistossa ja tehnyt tulkintoja niistä, pyrin löytämään niiden välisiä suhteita ja yhteyksiä. Tein tätä esimerkiksi käsitekartan avulla, jota Moilanen ja Räihä (2007, 56) ehdottavat merkitysverkostojen tutkimuksen apuvälineeksi. Kirjoitin alun perin erillisiltä tuntuvat ilmiöt paperille ja yritin hahmottaa, mikä niiden merkitys on suhteessa toisiin ilmiöihin. Esimerkiksi pohdin, mikä yhteys on poissaolojen sallimisella ja selkeiden päätösten tekemättömyydellä opiskeluryhmässä.

Olen pyrkinyt totuudellisuuteen tulkinnoissani ryhmästä, uskon siis tutkimani ilmiöiden todella olleen olemassa. Tutkimus kuvaa ensisijaisesti tiettyä ilmiötä, minäkeskeistä ryhmää, ja sen dynamiikkaa. En pyri kuvaamaan mitenkään kokonaisvaltaisesti havainnoimani ryhmän ensimmäistä opiskeluvuotta tai edes sen ryhmätyön kaikkia piirteitä. Aineiston rooli tämän tyyppisessä tutkimuksessa on jossain määrin heuristinen, oivaltamiseen ja keksimiseen johtava, teoreettisia ideoiden kehittelyä palveleva. Aineisto johtaa hypoteesien ja ideoiden keksimiseen ja siten vauhdittaa, ei latista, tutkijan ajattelua. (Eskola & Suoranta 2008, 215.)

Minulla on tutkimuksessani aineistoa kahdelta eri ryhmältä, integraatioryhmän opiskelijoilta ja opiskelijoilta, jotka eivät aloittaneet opintojansa integraatioryhmässä. Aineiston rooli ideoiden herättäjänä oli tärkeä erityisesti siten, että sain toisen aineiston analyysistä ideoita myös toisen analyysiin, vaikka kyse on eri ihmisistä ja eri tilanteesta. Ilmiö oli kuitenkin jossain määrin sama: toiset eivät halunneet sitoutua integraatioryhmään, koska halusivat suojella yksilöllistä valinnanmahdollisuuttaan, ja toiset taas näyttivät suojelevan yksityisyyttään ja yksilöllisyyttään ryhmän sisällä.

2.3 Aineistonkeruu

Tutkimukseni aineisto koostuu neljänlaisesta materiaalista:

1. Havaintomuistiinpanot, jotka kirjoitin seuratessani integraatioryhmän tapaamisia.
2. Sähköpostit, joita lähetettiin integraatioryhmän postilistalle. Lopullisena aineistona käytin vain yhtä sähköpostiviestiä.
3. Kyselyt integraatioryhmäläisille. Pyysin opiskelijoilta kaksi kertaa vastauksia kysymyksiini kirjallisesti sähköpostin välityksellä. Kysymykset olivat *Miten integraatio-opinnot ovat vastanneet odotuksiasi?* ja *Viime aikoina ryhmäistunnoissa on käsitelty poissaoloja ryhmän tapaamisista. Mitä ajatuksia se on herättänyt?*
4. Kysely kaikille uusille luokanopettajaopiskelijoille. Kysyin aineistonkeruun alussa kaikilta uusilta opiskelijoilta lukuun ottamatta integraatioryhmää vastausta kysymykseeni sähköpostin välityksellä. Kysymys oli *Kun pääsit opiskelemaan opettajankoulutuslaitokseen, sinulla oli mahdollisuus aloittaa opiskelu integraatioryhmässä. Miksi et halunnut osallistua integraatioryhmään?*

2.3.1 Havainnointi ja sähköpostit

Seurasin lukuvuoden 2009–2010 integraatio-opinnoissa aloittaneen opiskelijaryhmän tapaamisia. Suurin osa näistä oli niin kutsuttuja ryhmäistuntoja, joissa tarkoituksena on tutkia ja kehittää ryhmän työtä ohjaajan johdolla kerran viikossa. Seurasin näiden lisäksi myös ryhmäläisten ilman kouluttajia järjestämiä opiskelutapaamisia. Aineistossani on muistiinpanot viidestä ilman kouluttajia järjestetystä tapaamisesta. Kuvaan seuraavassa tapaan havainnoida ryhmää sekä minun ja ryhmän suhdetta.

Tapaa, jolla keräsin aineistoani, kutsutaan osallistuvaksi havainnoinniksi. Havainnoijan osallistumisen aste voi Eskolan ja Suorannan (2008, 98-99) vaihdella piilohavainnoinnista täydelliseen tutkittavan yhteisön elämään osallistumiseen. Minun roolini ryhmässä oli lähes puhtaasti havainnoiva, en osallistunut ryhmän toimintaan. Olin opiskelutapaamisten alettua hiljaa ja kirjoitin muistiinpanoja vihkooni. Pyrkimykseni oli olla mahdollisimman huomaamaton, ikään kuin minua ei olisi ollut ollenkaan ryhmässä. Ennen ja jälkeen virallisen tapaamisen alkamista juttelin välillä ryhmäläisten ja ryhmän kouluttajien kanssa. Roolini ryhmässä oli tutkijan rooli, ja minusta puhuttiin sillä tittelillä tai etunimelläni. En kuitenkaan ollut varsinaisesti ryhmän ulkopuolinen, mistä kertoo esimerkiksi se, että istuin samassa piirissä ryhmäistunnoissa ryhmäläisten ja ohjaajan kanssa ryhmäistunnoissa. Muistiinpanojani kirjoitin näkyvästi vihkooni havainnoinnin aikana, en yrittänyt tehdä sitä piilossa.

Pyysin kirjoittamaan mahdollisimman laajoja ja monipuolisia muistiinpanoja havainnoinnistani. Pystyin tosin aineistonkeruun loppuvaiheessa hie-

man rajaamaan muistiinpanojen laajuutta, koska tutkimusaiheeni oli alkanut hahmottua. Kirjoitin muistiin jonkin verran suorita sitaatteja ryhmäläisten puheista, mutta useammin referoin heidän keskustelujaan, koska käsin kirjoittamalla oli vaikea pysyä keskustelun perässä. Havainnoin myös muita ryhmän tapahtumia kuin keskustelua, esimerkiksi ryhmäläisten tilan käyttöä. Tällaisten suhteellisen puhtaiden havaintojen lisäksi kirjoitin muistiinpanoja siitä, miltä ryhmän ilmapiiri minusta itsestäni tuntui. Tämä ei tutkimuksen alussa ollut erityisen harkittu tapa, mutta osoittautui hyödylliseksi myöhemmin, koska pyrin tutkimaan myös sitä, mikä on ei-verbaalista ja sanojen takana (ks. luku 2.6). Koska pyrin löytämään ryhmätoiminnan piiloisia merkityksiä, oleellista havainnoitavaa oli minulle periaatteessa kaikki, joka viestii jotakin. Ihmisten puhe ei ole ainoa asia, joka kantaa merkityksiä, vaan esimerkiksi myös eleet. Kirjoitin vihkooni lisäksi omia ajatuksiani, erilaisia hypoteeseja ryhmän tiloista tai muita ryhmätilanteista heränneitä oivalluksia. Sikäli aineiston analyysi alkoi jo sillä hetkellä, kun sitä vasta keräsin ja olin sen kanssa ensimmäistä kertaa tekemisissä. Tällainen välitön ymmärrys tai oivallus ei tosin ole lopullisen tutkimuksen kannalta kovin merkittävää, vaan usein enemmänkin ilmaus siitä, että tutkija on ihminen, joka näkee asiat oman taustansa mukaisesti (Laine 2001, 34). Muistiinpanoissani merkitsin eri tavalla omat ajatukseni, tuntemukseni ja havainnot, jotta pystyisin myöhemmin erottamaan ne toisistaan.

Vaikka olin hiljainen ja luultavasti huomaamaton ryhmän jäsen, läsnäoloni vaikutti varmasti ryhmään jollain tavalla. Ryhmäläisten suhtautumisesta itseeni sain vihjeitä joskus heidän puheistaan tai käytöksestään, usein epäsuorasti. Suorimpia merkkejä tästä oli tapaus eräässä ryhmän ilman kouluttajia järjestämissä tapaamisissa. Paikalla oli myös toinen tutkija. Istuimme pöytien takana neliön muodossa, me tutkijat olimme ryhmäläisten seassa. Jossain vaiheessa ryhmäläiset päättivät siirtää paikkojaan niin, että näkisivät toisensa paremmin, minkä seurauksena minä ja toinen tutkija jäimme piirin ulkopuolelle ryhmäläisten selkien taakse. Tulkitsin tämän niin, että tutkijoiden läsnäolo häiritsi ryhmää ja ryhmäläiset halusivat jättää meidät ulos jostakin, ehkä jättää meidät ilman tietoa, jota yritimme saada. Tämä saattoi liittyä myös siihen, että uusi tutkija oli juuri aloittanut aineistonkeruun, ja uuden jäsenen liittyminen vaikutti ryhmädynamiikkaan.

Muita vihjeitä siitä, miten ryhmäläiset minuun tutkijana suhtautuivat, sain pari kertaa virallisen tapaamisen ulkopuolella, ennen niiden alkamista tai niiden jälkeen. Seuraavassa on muistiinpanomerkintäni tällaisesta tilanteesta:

Virallisen tapaamisen jälkeen kuulin opiskelijoiden tapaavan vielä ilman kouluttajia. Kysyin parilta opiskelijalta, mitä he ovat tekemässä. Vastaukset olivat jotakuinkin:

- En mä tiää, mitä me muuten ollaan tekemässä?
- Ei suurempia suunnitelmia.
- Oliko se vielä niitä oppimistarpeita?
- Me vaan kokoonnutaan, kun on käsketty.

Yllätyin, kuinka avoimesti nämä pari opiskelijaa minulle kertoivat, että eivät tee työtä tosissaan ja itseohjautuvasti, vaan koska on käsketty. Ikään kuin he vain esittäisivät tekevänsä töitä. Ryhmä mielestäni kuitenkin yritti tehdä töitä yhdessä usein tosissaan, mutta se ei ollut helppoa eikä ongelmatonta. Tulkitsen, että opiskelijat häpesivät ryhmän ongelmia ja sitä, etteivät oikein tiedä, mitä ovat tekemässä, ja minä näin kaiken sen. Tällöin he pakenivat vastuutaan niistä sanomalla, etteivät edes yritä tosissaan tehdä töitä. Luulen, että välillä ryhmäläiset olisivat mielellään antaneet minulle toiminnastaan siloitelluman kuvan. Havainnoimalla kuitenkin voi saada selville äänensanotun normin sijaan normin mukaisen käyttäytymisen (ks. Grönfors 2007, 154).

Oloni oli yleensä ryhmää seurattessani sellainen, että minuun ei juuri kiinnitetty huomiota. Uskoakseni minun läsnäolooni totuttiin, varsinkin ryhmäistunnoissa, joita seurasin paria kertaa lukuun ottamatta aina. Näin ollen uskon ryhmän toimineen yleensä pitkälti samalla tavalla kuin se olisi toiminut ilman läsnäoloani. Se oli tarkoitukseni, halusin vain havainnoida. Tietyllä tavalla uskon tutkijan roolin olevan helpompi integraatioryhmässä kuin jossakin toislaisessa yhteisössä. Integraatioryhmä pyrkii olemaan tutkiva yhteisö, jossa omaa toimintaa tutkitaan esimerkiksi ryhmäistunnoissa. Tällöin ulkopuolisen tutkijan rooli sopii sen perusajatukseen hyvin.

Kuten jo mainitsin, havainnoin myös omia tuntemuksiani ja olotiloja ryhmätilanteissa ja kirjoitin niistä muistiinpanoja. Koin ryhmässä esimerkiksi kiinnostusta, syvää tylsistymistä, ahdistusta ja iloa. Nämä ovat siksi tärkeitä huomioita, että ne voivat kertoa jotakin ryhmässä tapahtuvista ilmiöistä ja nimenomaan tiedostamattomista ilmiöistä, jotka ovat jotakin ei-kielellistä (ks. Latomaa 2000, 135). Luoma (2005) siteeraa Anzieuta, joka esittää, että psykodynaamista ryhmätutkimusta tekevän havainnoitsijan täytyy olla samaan aikaan ryhmän sisällä ja ulkopuolella, jakaen sen tunteet ja uskomukset mutta kyeten kuitenkin tarvittaessa etääntymään siitä. Esimerkiksi kokemani tylsistymisen tunne saattoi viitata ryhmän mentaliteettiin, jossa ryhmä ei pyrkinyt pääsemään eteenpäin, vaan junnasi paikallaan. Tai ilon tunne saattoi viitata ryhmässä nousseeseen toivon ilmapiiriin. Tutkijan on kuitenkin pystyttävä tunnistamaan itsessään tarve lähteä mukaan ryhmän perusolettamustilaan, jotta ei luisu sinne huomaamattaan, koska tällöin havainnointi vääristyy. (Luoma 2005, 21.)

Kuuluin koko tutkimani ryhmän olemassaolon ajan ryhmän sähköpostilistalle, joten minulla oli mahdollisuus käyttää sähköposteja aineistona. Käytinkin aineistona yhtä sähköpostin välityksellä lähetettyä ryhmän yhteistä kirjoitusta. Yleisesti sähköpostiliikenne oli vähäistä verrattuna esimerkiksi Nikkolan (2011) tutkimaan ryhmään, jonka sähköposteja Nikkola käytti aineistonaan. Tutkimani ryhmän sähköpostit keskittyivät lähinnä käytännön asioista sopimiseen ja ryhmälle annettujen tehtävien palauttamiseen. Aivan tutkimusprosessin lopulla, kun tutkimukseni oli jo lähes valmis, sain tietää, että ryhmällä oli myös toinen sähköpostilista, jolle kuuluivat ainoastaan opiskelijat. En tiedä tämän listan tapahtumista enkä voinut niitä käyttää aineistona. Voi olla, että nämä sähköpostit olisivat muuttaneet tulkintaani ryhmästä jollain tavalla, jos olisin niitä päässyt lukemaan.

Aineiston koon voi Eskolan ja Suorannan (2008, 62) mukaan ratkaista ajatteleamalla sen kylläntymistä: aineiston on riittävä, kun lisäaineisto ei enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Keräsin aineistoa opiskelijoiden ensimmäisen lukuvuoden ajan ja päätin aineistonkeruun, kun oletin, että minulla on tarpeeksi aineistoa. Aivan varma siitä en voinut olla, koska aineiston riittävyys selvisi vasta aineiston analyysin edetessä. Pidän nyt aineiston analyysin jälkeen havaintoaineistoa riittävänä tutkmani ryhmäilmion ymmärtämiseen. Kysely- tai muuta aineistoa, joka kertoisi yksittäisten ryhmäläisten kokemuksista ryhmätoiminnasta, olisi sen sijaan voinut tulkinnan luotettavuuden ja vivah-teikkuuden kannalta olla enemmän.

2.3.2 Kyselyt

Aivan aineistonkeruuprosessini alussa 27.9.2009 lähetin ohjaajieni ehdotuksesta kaikille opettajankoulutuslaitoksella opintonsa aloittaneille opiskelijoille sähköpostitse kysymyksen, johon he vastasivat minulle. Opiskelijoille, jotka olivat ilmoittaneet, etteivät voi osallistua integraatioryhmään, lähetetty kysymys oli: *Kun pääsit opiskelemaan opettajankoulutuslaitokseen, sinulla oli mahdollisuus aloittaa opiskelu integraatioryhmässä. Miksi et halunnut osallistua integraatioryhmään?* Integraatioryhmään halunneille opiskelijoille, jotka eivät päässeet siihen mukaan, kysymys oli: *Kun pääsit opiskelemaan opettajankoulutuslaitokseen, sinulta kysyttiin halukkuutta opiskella integraatioryhmässä. Minkä takia halusit silloin osallistua integraatio-opintoihin?* Ideana oli ymmärtää näiden kyselyiden vastausten kautta, miksi jotkut haluavat mukaan integraatioryhmään ja miksi toiset eivät. Syvempänä tarkoituksena oli tulkita jotakin uusien opiskelijoiden suhtautumisesta opiskeluun yleisesti. Näiden kyselyiden vastausten perusteella pääsin kiinni sitoutumattomuuden ja minäkeskeisyyden teemoihin. Tässä raportissa käytän näiden vastausten analyysia lähinnä luvussa 6 Integraatioryhmäopiskelu ja sitoutuminen.

Samaan teemaan liittyen kysyin 11.11.2009 integraatioryhmäläisiltä: *Miten opiskelu integraatioryhmässä on vastannut odotuksiasi?* Tarkoituksena oli saada vastauksia siihen, miksi opiskelijat olivat halunneet mukaan integraatioryhmään ja millaista opiskelu oli ollut suhteessa ennako-odotuksiin. Nämä vastaukset palvelivat lopulta analyysia antaessaan kuvaa siitä, miten integraatioryhmän opiskelijat kokivat opiskelunsa ryhmässä.

Toinen integraatioryhmäläisille lähetetty kysely liittyi poissaoloihin ryhmän tapaamisista. Lähetin kyselyn 14.1.2010. Tässä vaiheessa tutkimukseni oli suuntautunut sitoutumisen ja sitoutumattomuuden teemoihin, ja ryhmäläisten melko runsaat poissaolot tuntuivat liittyvän niihin. Kysymys oli: *Viime aikoina ryhmäistunnoissa on käsitelty poissaoloja ryhmän tapaamisista. Mitä ajatuksia se on herättänyt?* Tarkoituksena oli päästä kiinni sitoutumisen problematiikkaan integraatioryhmässä. Näiden vastausten anti oli lopulta se, että ne auttoivat ymmärtämään ryhmän toiminnasta havainnoimalla tekemiäni huomioita.

2.4 Tutkimusprosessin kulku ja tutkijan lähtökohdat

Tutkimukseni kulkua voi hyvin luonnehtia prosessiksi, jossa tulkinat ja näkökulmat kehittyivät vähitellen tutkimuksen edetessä. Kiviniemen (2007) mukaan laadullisen tutkimuksen vaiheet eivät ole välttämättä etukäteen jäsennettävissä selkeisiin eri vaiheisiin, vaan tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muotoutua tutkimuksen kuluessa. Voi ajatella, varsinkin etnografista menetelmää tai osallistuvaa havainnointia käyttävien tutkimuksien yhteydessä, että tutkija oppii tutkittavasta ilmiöstä koko ajan, ja tutkimus etenee ja saa suuntansa sitä kautta. (Kiviniemi 2007, 70-71.)

Tärkeimmäksi tutkimuskysymykseksi muodostui, miksi opiskeluryhmä ei toimi työryhmänä perustehtävänsä suunnassa. Tämä kysymys jakautuu kahden tarkempaan kysymykseen: Ensiksi, millä tavalla ryhmä toimii, kun se ei toimi perustehtävänsä suunnassa? Toiseksi, miksi ryhmä toimii niin kuin toimii? Nämä kysymykset eivät olleet selkeinä mielessäni alusta asti, vaan muodostuivat tutkimusprosessin aikana.

Lähtökohtani tutkimukseen oli hyvin avoin. Oikeastaan ainoa varma asia oli, että tutkin integraatioryhmää. Hämäränä ajatuksena alussa oli tutkia jotakin integraatioryhmä- ja muun opettajaopiskelun jännitteeseen liittyvää. Idea oli samanlainen kuin mistä Kiviniemi (2007, 72) kirjoittaa: hahmottaa, mikä tutkitavassa tapauksessa on tutkimisen arvoista. Lähdin siis tutkimukseen sillä asenteella, että tutkin sitä, mikä tulee eteen. Tätä eteen tulevaa ja tutkimisen arvoista lähtisin sitten käsitteellistämään jostakin näkökulmasta.

Aivan ensimmäiseksi aloin seurata integraatioryhmän ryhmäistuntoja ja joitain muita tapaamisia. Ensimmäisen puolen vuoden aikana tiennyt juuri olenkaan, mitä niistä etsin. Tutkimuksen suunnan hahmottumisen kannalta ensimmäinen oleellinen tapahtuma oli se, kun kysyin ohjaajieni ehdotuksesta aineistonkeruun alussa sähköpostitse kaikilta uusilta opiskelijoilta, jotka eivät halunneet mukaan ryhmään, miksi he eivät siihen halunneet. Opiskelijoiden vastauksissa korostui sitoutumisen teema; he eivät halunneet mukaan integraatioryhmään, koska sitoutuminen siihen kahdeksi vuodeksi oli liian iso asia. Aloin pohtia sitoutumattomuutta ilmiönä. Toinen tästä aineistosta nousut teema oli erilaisuus. Osa vastaajista piti integraatioryhmää liian erilaisena ja kokeilumaisena. Mielenkiintoista on, että nämä kaksi teemaa, sitoutumattomuus ja erilaisuus, tuntuivat lopussa liittyvän yhteen. Palaan tähän myöhemmin.

Kun aloin pohtia sitoutumattomuutta, se alkoi näyttäytyä erityisesti tälle ajalle tyypillisenä ilmiönä. Paljon on puhuttu yksilökeskeisyydestä ja yhteisöjen merkityksen vähenemisestä, ja sitoutumattomuus on osa näitä ilmiöitä. Kun luin opiskelijoiden, jotka eivät aloittaneet opintojaan integraatioryhmässä, kirjoituksia, aistin niistä myös välineellistä suhtautumista opiskeluun; opiskelijat vaikuttivat tulleen suorittamaan opiskelut vain työelämää varten. Tässä vaiheessa muistin lukeneeni jotain tällaisiin teemoihin liittyvää Thomas Ziehen kirjasta *Uusi Nuoris* (Ziehe 1991a), joka yhdistää aikalaisanalyttistä kulttuu-

rintutkimusta ja psykoanalyysia ja kuvaa siten nuorena olemisen ambivalensseja nykyaikana. Edellisellä lukemiskerralla kirja oli vaikuttanut vaikeaselkoiselta, mutta nyt kun tartuin kirjaan uudestaan, monet asiat tuntuivat selkenevän. Ziehen ajatukset selittivät sekä kysymystä, johon etsin vastausta, että monia muita asioita aineistossani. Jonkinlaista zieheläistä näkökulmaa käyttäen oli tutkimukseni pääajatuksiksi tässä vaiheessa muodostunut sitoutumattomuuden ilmiö, jossa omaa tilaa suojellaan koulutuksen aiheuttamilta vaatimuksilta. Tämä liittyy julkisen ja yksityisen problematiikkaan; julkinen koetaan merkityksettömäksi ja yksityinen merkitykselliseksi. Tulkitsin myös havainnoimasani integraatioryhmässä jotain tähän liittyvää. Aivan kuin opiskelijat suojelisivat omaa tilaa ryhmältä ja ryhmätyöltä.

Innostuin tässä vaiheessa Ziehen ajatuksista ja niiden tarjoamista oivalluksista. Innostuminen tutkimuksenteossa lienee sinänsä positiivinen asia, mutta se voi toisaalta olla ongelmallista. Lähteenmaa (2001) kritisoi Ziehen teoriaa Noron (2000) aikalaisdiagnooseja käsittelevän artikkelin pohjalta. Hänen mukaansa Ziehen Uusi Nuoriso-kirja ei muodosta varsinaista teoriaa eikä empiriaa lähellä olevaa tulkintateoriaakaan, vaan on enemmänkin aikalaisdiagnoosi. Aikalaisdiagnoosi vastaa kysymyksiin kuten "keitä me olemme?" ja "mikä on tämä aika?" Aikalaisdiagnoosille tyypillistä on ymmärrys, oivallus ja visio sekä jonkinlainen moraalinen kantaaottavuus yhdistettynä diagnoosin lääkintäehdotukseen. (Lähteenmaa 2001, 20-24.) Noron (2000) mukaan aikalaisdiagnooseja ei voi käyttää empiirisen evidenssin tulkintaan, koska silloin "ne lumoisivat meidät liiaksi. Löytäisimme aineistoistamme sen, jonka diagnoosit ovat jo sanoneet." Noro varoittaa tästä harha-askeleesta erityisesti opinnäytetutkielmaa tekevää opiskelijaa. (Noro 2000, 329.)

Lähteenmaan Ziehe-kritiikki ja Noron varoitus aikalaisdiagnoosien käytöstä olivat minulle hätkähdyttävää luettavaa. Olin silloin tehnyt juuri sitä, mistä Noro varoittaa, käyttänyt aikalaisdiagnoosia empiirisen aineiston tulkintaan, lumoutunut siitä ja löytänyt aineistosta paljon sellaista, jonka diagnoosi oli jo sanonut. Ymmärtääkseni ongelma aikalaisanalyttisissä teorioissa on se, että niitä aineiston analyysissä hyödyntävä selittää helposti ilmiöt pelkästään sillä, että ne ovat tyypillisiä tässä ajassa. Ilmiöillä on muunkinlainen logiikkansa; esimerkiksi minäkeskeisyys varmaankin on tyypillistä tänä aikana, mutta sen syntymiselle on löydettävissä myös ryhmädynaaminen yhteys. Aloin pohtia, pitäisikö löytää jokin toinen suunta. Olin tähän mennessä analyysissäni ottanut huomioon melko suppean osan aineistostani, ja jättänyt vähälle huomiolle havainnointiaineistoni, lähinnä analysoinnin vaikeuden takia. Esitin silti pitkälle meneviä tulkintoja ja pohdintoja. Graduseminaarissa minua kehoitettiin hakemaan jotain muuta teoreettista suuntaa aikalaisanalyysin lisäksi. Ohjaajani ehdotti psykodynaamista teoriaa, koska se tuntui sopivan tutkimukseeni hyvin.

Aloin lukea havaintoaineistoani, joka tuntui laajuuden ja monipuolisuuden takia aluksi luotaantyöntävältä. Kuitenkin aloin löytää sieltä ilmiöitä, jotka kiinnittivät huomioni. Tällainen oli esimerkiksi se, että ryhmä ei näyttänyt tiettyissä tilanteissa tekevän töitä varsinaisesti ryhmänä. Samoihin aikoihin aloin lukea psykodynaamista ryhmäteoriaa kuten Bionin (1979) Kokemuksia ryhmis-

tä-tutkimusta, Bionin seuraajien tekstejä ja joitakin Metanoia-instituutin julkaisemia artikkeleita.

Psykodynaaminen lähestymistapa oli jo ennen tutkimukseni aloittamista minulle jossain määrin tuttu, koska olen itse opiskellut integraatioryhmässä, ja siinä tämä teoria oli suuressa roolissa varsinkin ryhmänohjauksessa, ryhmäistunnoissa. Varmaankin sen takia olin jo seurattessani ryhmää tehnyt havaintoja ja tulkintoja, jotka olivat kyseisen teorian kannalta relevantteja. Kuhn (1994) määritellesään normaalitieteen ja paradigman luonnetta kirjoittaa, että ilman sitoumusta paradigmaan tutkijat tuskin keksisivät sellaisia ongelmia kuin keksivät. Paradigma määrittelee ne faktat, joita tutkijat pitävät oleellisina ja myös ne ongelmat, joita yleensä pitävät ongelmina. (Kuhn 1994, 37-38.) Näyttää, että olin sitoutunut psykodynaamisen ryhmäteorian paradigmaan jo ennen tutkimuksen alkua, ja sen kautta kiinnitin huomioni tiettyihin asioihin. Esimerkiksi kysymys siitä, minkälainen ryhmän ilmapiiri on, ja mistä ilmapiiri kertoo, ei jostain toisesta paradigmasta katsottuna näyttäisi välttämättä ollenkaan ongelmalta. Koska olin jossain määrin sitoutunut psykodynaamiseen ryhmäteoriaan jo seurattessani ryhmää, en pidä tutkimustani täysin aineistolähtöisenä (Eskola & Suoranta 1998, 19), vaan jossain määrin teoriasidonnaisena.

Psykodynaamisen ryhmäteorian rinnalla perehdyin toiseen, myös jollain tavalla ennestään tuttuun tutkimussuuntaukseen, latenttien merkitysstruktuurien tutkimukseen. Luin Karjalaisen (1991) tutkimusta ja pohdin, voisinko löytää jotain sellaista kuin ”ammattitaidon myytti” omasta aineistostani. Pohdin tätä sekä suhteessa Karjalaisen löydöksiin että hänen metodiikkaansa; onko aineistossani samoja ilmiöitä kuin Karjalaisen tutkimuksessa ja voiko aineistoani yleensä tutkia samanhenkisellä metodilla kuin Karjalainen tekee, vaikka ilmiöt olisivat erilaisia? Tätä ajatuskulkua seurattessani päädyin ajatukseen opiskelun yksityisyydestä, joka vaikutti integraatioryhmäläisten toiminnan taustalla. Ajatus on, että ryhmässä opiskelu oli yksityisasia, minkä takia ryhmä ei olisi pystynyt varsinaista ryhmätyötä.

Kun tutustuin psykodynaamiseen ryhmäteoriaan, törmäsin Lawrencen, Bainin ja Gouldin (1996) kirjoittamaan artikkeliin minäkeskeisestä ryhmästä, joka on lisäys Bionin perusolettamusryhmiin (ks. luku 2.7). Ajatus oli kiinnostava: olisiko ryhmän toiminnan taustalla tiedostamaton uskomus, että ryhmä ei ole ryhmä. Kiinnostavuuden lisäksi tämä sopi tulkintoihini ryhmästä, esimerkiksi tulkintaan opiskelun yksityisyydestä, ja aiempiin pohdintoihin sitoutumattomuudesta. Se käsitteellisti vielä hämärältä tuntuneita ajatuksia. Aiempaan nähden tämä toi uudenlaista syvyyttä työhöni, koska sen avulla näin minäkeskeisyyden tai sitoutumattomuuden ryhmän asiana, osana ryhmädynamiikkaa. Olin minäkeskeisen ryhmän ajatuksesta jossain määrin epävarma, koska ajatus oli minulle uusi. Pohdin, voiko näin ajatella. Sain ajatukselle tukea graduseminaarista ja jatkoin sen kehittelyä.

Samassa seminaarissa tulkintojani myös kyseenalaistettiin. Olin pohtinut, miksi opiskelu on yksityisasia ja miksi ryhmä on minäkeskeinen. Ajatukseni oli sen suuntainen, että yksilöt suojautuivat ryhmältä, ryhmä koettiin jotenkin vaarana yksilölle. Yksi seminaariryhmän kouluttajista näki asian eri tavalla; ryh-

mää suojattaisiin minäkeskeisyydellä ja yksityisyydellä, koska tällöin ihmisten erilaisuus ei pääse esiin hajottamaan ryhmän yhtenäisyyttä. Kyse olisi siis näennäisestä konsensuksesta. Pohdin tätä ristiriitaa, ja minusta alkoi näyttää, että yhtenäisyys ja minäkeskeisyys ryhmässä saattavat olla saman asian eri puolia. Kummankin voi ymmärtää puolustuskeinoksi erilaisuuden käsittelyä vastaan. Tässä yhteydessä silmäilin Earl Hopperin (2003) *Traumatic Experience in the Unconscious Life of Groups*-kirjaa ja kiinnitin huomioni Hopperin ajatukseen, että ykseys- ja minäkeskeisyysperusoletukset täytyisi nähdä yhdessä, saman ilmiön eri ilmenemismuotoina (Hopperin teoriasta lisää luvussa 5.2.2). Hopperin mukaan ne ovat molemmat traumatisoituneen ryhmän suojauskeinot. Sain tästä teoreettista vahvistusta pohdinnalleni, ja teoria tarjosi järkevän selityksen sille, miksi ryhmä voi olla minäkeskeinen. Aiemmin pohtimani erilaisuuden ja sitoutumisen teemat yhdistyivät lopulta.

Kun tutkimus alkoi olla valmis, esittelin tärkeimpiä ideoitani tutkimalleni ryhmälle. Tarkoituksena tässä oli toisaalta tiedon välittäminen heille, joita se koskee ja toisaalta saada palautetta tulkintojeni osuvuudesta. Tapaaminen vahvisti tulkintojani. Tästä kerron enemmän tutkimuksen arviointia käsittelevässä luvussa 7.3.

Oma integraatioryhmätaustani on varmasti ollut kaikin puolin hyvin tärkeä vaikuttaja tutkimusprosessissa. Pidän omaa integraatiokoulutustani tärkeänä ja ajattelutapaani muuttaneena kokemuksena ja olen siitä kiitollinen. Olen ollut koko opiskeluaikani sitoutunut hankkeeseen, varsinaisen koulutuksen jälkeen kandidaatin tutkielman ja nyt pro gradu-tutkielman kautta. Koska pidän integraatiokoulutusta tärkeänä, halusinkin tehdä pro gradu-tutkielman siihen liittyen. Toisaalta kyse oli halusta olla mukana hankkeen kehittämisessä ja toisaalta uskoin integraatiohankkeessa saavani sopivasti tilaa ja kiinnostuneen yhteisön ympärilleni, jolloin mielenkiintoisen tutkimuksen tekeminen onnistuu. Integraatiohanke, sen kouluttajat, opiskelijat ja muut tutkijat, onkin ollut hyvä ja kiinnostusta ruokkiva yhteisö tutkimuksen tekemiseen.

2.5 Psykodynaaminen käsitteellistäminen

Käsitteellistän tulkintojani ryhmän yhteisöllisen tiedostamattoman ilmiöistä psykodynaamisen ryhmäteorian näkökulmasta. Psykodynaamisen käsitteellistämisen taustalla on oletus, että ryhmän sosiaalisen tiedostamattoman ilmiöillä on mieli, ne ovat tietyllä tavalla järkeviä ryhmän kannalta. Ymmärrän ryhmän tiedostamattoman dynaamisena; tiedostamattomia ovat tietoisuudesta tarkoituksellisesti poispidetyt mielen sisällöt (Latomaa 2000, 39, 130). Vaikka esimerkiksi ryhmän perusolettamustilat saattavat näyttää oudolta ja tehottomalta käyttäytymiseltä, niillä on logiikkansa. En siis kysy vain, minkälaisia tiedostamattomia merkityksiä ryhmän toiminta ilmentää, vaan miksi ryhmä käyttäytyy niin kuin käyttäytyy.

Ryhmän perustehtävän suorittamisen kannalta järjettömiltäkin vaikuttavia ryhmän tiedostamattoman tason ilmiöitä voi ymmärtää käsittämällä ne puo-

lustusmekanismeiksi. Latomaan (1993) mukaan psykye on itsesäätelävä systeemi, joka pyrkii pitämään psyykkisen jännityksen, tension, mahdollisimman matalana. Tension nousu koetaan elämyksellisesti mielipahana ja sen lasku mielihyvänä. (Latomaan 1993, 107.) Näin ollen psykye säätelee itseään pyrkien pitämään tension alhaisena, ja tässä työssä tarvitaan erilaisia puolustusmekanismeja. Ajattelen, että sama periaate pätee myös ryhmään, kun sitä tutkitaan psykodynaamisesta näkökulmasta. Ryhmän tiedostamattomat ilmiöt, esimerkiksi perusolettamustilat, suojaavat ryhmää ahdistavalta todellisuuden kohtaamiselta. Perusolettamustiloissa ryhmän käyttäytyminen suuntautuu siten, että se tyydyttää ryhmän tiedostamattomia tarpeita vähentämällä ahdistusta ja sisäisiä konflikteja (Stokes 2006, 41).

Toinen huomio psykodynaamisesta tutkimuksesta on, että siinä tulkinta suuntautuu tietyssä mielessä menneisyyteen. Kysytään, mitä menneisyydestä on läsnä ja vaikuttaa tällä hetkellä. Psykodynaamisessa lähestymistavassa nähdään tiedostamattomien menneisyyden intentioiden edelleen hallitsevan nykyhetken intentioita. Tutkitaan sitä, mikä menneisyydessä on edelleen haluamisen kohteena, mistä menneisyydessä ei ole luovuttu, haluttu tai voitu luopua. (Latomaan 1993, 105.) Ryhmän kannalta tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkitaan, onko ryhmän historiassa jokin tapahtuma, joka vaikuttaa tiedostamattomasti edelleen ryhmän toimintaan.

Ryhmän sosiaalisen tason tiedostamattomilla ilmiöillä on siis ryhmän kannalta mieli ja tietynlaista järkevyyttä. Toisaalta ne voivat suojata myös yksilöä, ryhmän jäsentä, jolloin niillä on mieli myös yksilölle. Näin esimerkiksi siinä tapauksessa, kun minäkeskeisyys, joka on ryhmän yhteinen perusoletus, suojaaa yksilöä pettymyksen kokemuksilta. Olenkin huomannut vaikeaksi erottaa ryhmän ja yksilön näkökulmat, koska samalla ilmiöllä on sekä yhteisölliset että yksilölliset juurensa. Näin siksi, että ryhmän tiedostamaton käyttäytyminen kumpuaa yksilöllisistä tiedostamattomista motiiveista.

Kun tutkitaan ryhmäprosesseja ja ryhmän tiedostamatonta puolta, se vaikuttaa analyysissä siihen, mitkä asiat ovat huomion ja tulkinnan arvoisia. Mihin siis kiinnitetään huomio, kun tutkitaan tiedostamatonta? Latomaan (2000) mukaan tiedostamattoman ja tiedostetun välillä oleellinen asia on kielellisyys ja käsitteellinen ajattelu:

Tiedostamme ne kokemukset, joille voimme esittää sanallisen ilmauksen, joille löytyy sanat. Toiseksi se, mitä ei kyetä syystä tai toisesta pukemaan riittävän selkeään sanalliseen käsitteelliseen ilmaisuun, saa kuvaannollisen, metaforisen, runollisen tai myyttisen sanallisen ilmaisun tai se ilmaistaan ei-sanallisesti, kuvina, tapahtumina, ääninä, liikkeenä. Näin ilmaisun saanutta kokemusta, merkitystä meidän on vaikea, ellei mahdotonta välittää muille, mahdotonta myös itse tietoisesti ymmärtää. Kuitenkin tiedostamaton kokemusten ja merkityksenannon ilmaisutapa tunkeutuu joka paikkaan. Se ilmenee tietoisien ilmaisujen "rivien välissä", sanojen takana, sanomatta jääneessä, ei-verbaalisesti, mutta tiedostamaton kokemisen alue ei jätä mitään sanomatta tai ilmaisematta (toistamispakko), jos vain se saa tilaisuuden, vaikkakin tiedostamattomien sanomien ymmärtäminen saattaa joskus olla perin vaikeaa. (Latomaan 2000, 135.)

Kun pyritään pääsemään kiinni johonkin ensi silmäyksellä näkymättömään, ei voida tyytyä pelkästään kuvaamaan ryhmäläisten käyttäytymistä tai puhetta, vaan täytyy nähdä, mikä merkitys niillä on. Täytyy yrittää nähdä rivien väleihin, sanojen taakse, sanomatta jääneeseen ja ei-verbaaliseen (Latomaa 2000, 135). Käytännössä tämä tutkimuksessani tarkoittaa, että kiinnitän huomiota esimerkiksi siihen, mitkä kysymykset ja kommentit jäivät ryhmän tapaamisissa huomiotta. Näin pääsee kiinni jollain tavalla sanomatta jääneeseen. Ei-verbaaliseen pyrin pääsemään kiinni esimerkiksi niin, että kiinnitän huomiota ilmapiiriin ja oloon, joka minulla oli ryhmään havainnoidessani.

2.6 Bionilaiset työ- ja perusolettamusryhmät

Pääasiallisena tulkintateorian minulla on tutkimuksessani Wilfred Bionin (1979) psykodynaaminen ryhmädynamiikkateoria ja erityisesti muiden tutkijoiden myöhemmät kehitelmät siitä. Bionin päähypoteesi on, että kun ryhmä kokoontuu tekemään jotakin, tilanteessa vaikuttaa itse asiassa samaan aikaan kaksi ryhmää tai kaksi henkisen aktiviteetin tasoa. On kehittynyt työryhmätaso, jota koko ajan häiritsevät vaikutteet toisenlaisesta ryhmän mentaalisen tason ilmiöstä. Näitä tiedostamattomia ryhmän mentaalisen tason ilmiöitä Bion kutsuu perusolettamuksiksi. (Lawrence ym. 1996, 2.) Bionin käsitteet työryhmä ja perusolettamusryhmä viittaavat ryhmän psyykkiseen toimintaan, ei ihmisiin, jotka toimintaan osallistuvat (Bion 1979, 110).

Työryhmä on ryhmä, joka työskentelee perustehtävänsä parissa, sen yksilöt tekevät yhteistyötä yksilöllisten kykyjensä mukaisesti. Työryhmä on siis tekemässä sitä, mitä sen kuuluukin tehdä. Ryhmän toiminta liittyy tehtävän suorittamiseen, jolloin se liittyy myös todellisuuteen. Ryhmän käyttämät menetelmät ovat rationaalisia ja jossain määrin tieteellisiä. Yhteistyö on tällä tasolla hyvä ja psykologinen rakenne erittäin vahva ja elinvoimainen. (Bion 1979, 76, 110.) Ryhmän jäsenillä on vahva ymmärrys ryhmän tarkoituksesta. Ryhmä etsii tietoa käyttämällä omaa kokemustaan. Työryhmä saa jäsenensä toimimaan kehittyneellä mentaalilla tasolla ja pyrkimään menestymään roolissaan, joka heillä on ryhmässä. Työryhmän jäsenet käyttävät taitojaan ymmärtääkseen ryhmän sisäistä maailmaa suhteessa ulkoisen ympäristön todellisuuteen. (Lawrence ym. 1996, 2.)

Perusolettamukset, jotka häiritsevät kehittyneenä työryhmänä toimimista, saavat ryhmän jäsenet huolimatta heidän kehittyneistä kyvyistään regressoitumaan, toimimaan varhaisemmalla kehitystasolla. Perusolettamustasoilla ryhmä toimii kuin sen jäsenet jakaisivat saman hiljaisen, tiedostamattoman olettamuksen. Heidän toimintaansa ohjaa tämä tiedostamaton uskomus eikä ryhmän perustehtävä. Ryhmän toiminta on tällöin sisäisen fantasian, ei ulkoisen todellisuuden, virittämää. Ryhmän perusolettamuksen selvittämiseksi on annettava merkitys toiminnalle ja valaista, millä perusteella ryhmä ei toimi työryhmänä. (Lawrence ym. 1996, 3.)

Bion erittelee kirjassaan *Kokemuksia ryhmistä* (1979) kolme erilaista perusolettamusryhmää: riippuvan ryhmän, parinmuodostusryhmän ja taistelupakoryhmän. Perusolettamusteoriaa on kehitetty sittemmin eteenpäin. Turquet (1974) lisää perusolettamuksiin neljännen, ykseysperusolettamuksen. Viidennestä perusolettamuksesta, minäkeskeisestä ryhmästä, kirjoittavat Lawrence, Gould ja Bain (1996). Neljännestä ja viidennestä perusolettamuksista on tehty erilaisia teoretisointeja. Näistä kiinnitän huomion Hopperin (2003; 2009) heikon koheesion perusolettamukseen, joka yhdistää ykseys- ja minäkeskeisyysperusolettamukset saman asian eri ilmentymiksi.

Niemistön (1999) mukaan Bionin perusolettamukset käsittelevät ryhmän ilmapiirissä havaittavia ilmiöitä, joita on vaikea, ellei mahdoton, kuvata täsmällisesti. Niistä voidaan saada osuva käsitys runollisilla tai vertauskuvallisilla ilmaisuilla, minkä takia niiden ymmärtäminen edellyttää eläytymistä. Muuten ne jäävät käsittämättömiksi, voivat johtaa saivarteluun tai ryhmien esineellistämiseen. Tarkoitus niissä ei ole leimata ryhmää esimerkiksi kuherteluryhmäksi tai itsekkäiden ihmisten ryhmäksi. (Niemistö 1999, 142-143.) Runollinen tai vertauskuvallinen muoto ja eläytymisen tarve liittyvät siihen, että kyse on ainakin osittain tiedostamattomista ilmiöistä.

Riippuva ryhmä (basic assumption dependency) on perustehtävänsä suunnassa työskentelyn sijaan kokoontunut seuratakseen yhtä sen jäsenistä. Tämä jäsen tuo turvaa ja suojaa muille jäsenille ja hänen odotetaan ratkaisevan kaikki ryhmän ongelmat ilman että siihen vaaditaan mitään työryhmätoimintaa. Hänen ajatellaan olevan kaikkivoipa ja kaikkietävä. (Lawrence ym. 1996, 3.) Bionin esimerkissä terapiaryhmä on kokoontunut saadakseen jonkinlaista hoitoa terapeutilta, eikä työskentele ryhmänä parantaakseen jäsenten psyykkisiä vaivoja. Riippuva ryhmä on nimensä mukaisesti riippuvainen jostain sen jäsenestä. (Bion 1979, 112-113.)

Parinmuodostusryhmä (basic assumption pairing) näyttää olevan kokoonnut muodostaakseen parin joistain sen jäsenistä (Bion 1979, 114-115). Tiedostamaton fantasia tässä on, että tämä pari tuottaisi messiaan, pelastajan, joka voi olla joko ihminen tai idea, jonka ympärillä ryhmä voi yhdistyä. (Lawrence ym. 1996, 3.) Tällaisessa tilanteessa ilmapiiri on toiveikas ja ryhmä odottaa jonkinlaista parempaa tulevaisuutta. Toiveikkuus ja odotus ovat sikäli valheellisia, että toivo pysyy yllä vain niin kauan kuin se pysyy toivona. Mitään ei siksi pidä tehdä todellisuudessa. Jos messias, jonka syntymistä odotetaan, syntyisi todellisuudessa, toivo lakkaisi. (Bion 1979, 114-115.) Tilanne on kuin Bob Marleyn rakkauslaulussa *Waiting in Vain*, jossa kertoja haikailee rakkautensa perään ja valittaa: "I don't wanna wait in vain for your love". Kuitenkin hän pohtii: "but the waiting feel is fine". Odotus voi olla parempi kuin todellisuuden kohtaaminen. Parinmuodostusryhmä ei tee mitään vihan ja epätoivon tunteille, jotka liittyvät todellisuuteen, vaan pakenee niitä tyhjään toivoon.

Kolmas perusolettamus on taistelu-pako (basic assumption fight/flight). Siinä ryhmä kokoontuu taistelemaan jotakin vastaan tai pakenemaan jotakin. Tällaisen ryhmä hyväksyttävä johtaja on sellainen, joka tarjoaa ryhmälle mahdollisuuden pakoon tai aggressioon. Terapiaryhmässä terapeutin tulkinnot jää-

vät huomiotta, jos ne eivät tarjoa tilaisuutta ilmaista vihaa kaikenlaisia psykologisia ongelmia kohtaan tai vaihtoehtoisesti vältellä vaikeuksia. (Bion 1979, 116-117.) Yksilö on tässä vähemmän tärkeä kuin ryhmän säilyminen. Taistelupakoryhmä on lähtökohtaisesti epä-älyllinen ja välttää kaikkea itsensä tutkimiseen pyrkivää toimintaa. (Lawrence ym. 1996, 4.)

Neljäs perusolettamusryhmä, jonka on kehittänyt Turquet (1974), on nimeltään ykseysperusolettamus (basic assumption One-ness). Sen vallitessa ryhmän yksilöt haluavat liittyä voimakkaaseen yhteyteen kaikkivoipan voiman kanssa ja luovuttaa itsensä passiiviselle yhteistyölle, minkä koetaan tuovan hyvinvointia, eksistenssiä ja kokonaisuutta. (Turquet 1974, 357.) Ykseysryhmässä yksilö hukkuu yhtenäisyyden velloviin tunteisiin (emt., 360). Tällaisessa ryhmässä on usein vallalla kaikkivoipaisuusilluusio. Tästä esimerkki on, kun uskonnolliset ihmiset antautuvat karismaattiseen liikkeeseen ja haluavat olla yhtä jumalan kanssa (Lawrence ym. 1996, 4). Ykseysperusolettamuksessa yksilö häviää ryhmään, ja kaikki ovat ikään kuin samanlaisia. Ryhmässä vallitsee näennäinen konsensus.

Lawrence ym. (1996) kirjoittavat viidennestä perusolettamuksesta, minäkeskeisestä ryhmästä (basic assumption Me-ness). Se on jossain määrin vastakohta ykseysperusolettamukselle; siinä perusolettamuksena on, että oikeastaan ryhmä ei ole ryhmä ollenkaan. Tämä perusolettamus on tutkimukseni keskiössä, ja kuvaan sitä laajasti luvussa 5.1.

Hopper (2003; 2009) teoretisoi uudestaan neljättä ja viidettä perusolettamusryhmää ja yhdistää ne. Hänen mukaansa niissä on kyse samasta asiasta. Ykseys ja minäkeskeisyys ovat saman asian kaksi eri puolta ja erilaisia ilmentymismuotoja, joissa kummassakin on pohjimmiltaan kyse ryhmän heikosta koheesiosta, yhtenäisyydestä. Tämä on myös oleellista tutkimukseni kannalta, ja käsittelen tätä laajemmin luvussa 5.2. Lawrencen ym. (1996) minäkeskeisyysperusolettamus ja Hopperin ykseyttä ja minäkeskeisyyttä yhdistävä heikon koheesion perusolettamus ovat jossain määrin teoreettisilta perusteiltaan ristiriitaisia (ks. Hopper 2003, 49-50). Ne muodostavat silti yhdessä mielekkään teorian aineistoni tulkintaan.

Psykodynaamisen ryhmäteorian luonteen erästä tärkeää puolta voi mielestäni kuvata Hollon (1949) ajatuksella, että kahden välisessä suhteessa suhde on kolmas. Ryhmän ilmiöt, joita tutkin, eivät palaudu ryhmän yksilöihin, vaan heidän välillään olevaan suhteeseen. Esimerkiksi kiinnostumista ei välttämättä ole järkevää ajatella pelkästään yksilöissä, vaan yksilöiden välissä tapahtuvana asiana.

3 INTEGRAATIOKOULUTUKSEN KUVAUS

Opiskelijaryhmä, jota tutkimukseni pääosin koskee, opiskeli ensimmäistä vuotiaan luokanopettajakoulutuksessa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatioryhmässä. Kerron tässä kappaleessa integraatioryhmäkoulutuksen teoriasta ja käytännöstä siltä osin kuin se on tutkimuksen kannalta oleellista.

Integraatioryhmä on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella vuodesta 2003 lähtien toteutettu hanke, jossa opiskelunsa aloittaa yksi opiskelijaryhmä joka toinen vuosi. Vuonna 2009 aloittanut opiskelijaryhmä oli kooltaan 13 henkilöä. Ryhmä opiskelee noin puolet kahden ensimmäisen vuoden opinnoistaan integroidusti saman ryhmän kanssa. Integraatio-opintoja varten on varattu kaksi päivää viikosta, maanantait ja tiistait. Näinä päivinä ryhmälle on varattu oma tila, jota he saavat käyttää opiskeluunsa vapaasti.

Integraatiohanke poikkeaa tausta-ajatuksiltaan ja toiminnaltaan selkeästi muusta opettajankoulutuksesta. Tavoitteena on rakentaa oppiva yhteisö, jossa kaikki haastetaan ottamaan aktiivinen rooli oppimisessa (Nikkola 2011, 20; Nikkola ym. 2008, 252). Tutkivaan ja ymmärtävään orientaatioon pyritään integraatioryhmässä luomalla oppimisyhteisö, jossa tuetaan tiedollisen uteliaisuuden ylläpitämistä ja oivaltamista. Tavoitteena on opiskelijoiden oman kiinnostuksen löytäminen ja seuraaminen opiskelussa. Integraatiohankkeessa tehdään koko ajan tutkimusta, jonka tarkoituksena on kehittää hankkeen koulutusta ja tuottaa käsitteistöä, joka vastaa mahdollisimman hyvin nykypäivän kasvatustyön tarpeisiin (Kallas ym. 2006, 158). Tämä on myös oman tutkimukseni konteksti ja tarkoitus.

Integraatiokoulutus perustuu elämismaailmaontologiaan. Oppiminen lähtee oppijan tarpeista ja kyvyistä, ja niitä kontrolloi sisäinen organisatorinen voima, tahto. Ne siirretään kommunikaatiolla. Tällöin korostuu oman kokemuksen ja ajattelun merkitys ulkoa annettujen pedagogisten mallien ja tavoitteiden sijaan. (Kallas ym. 2006, 157-160.) Elämismaailmaontologiaan perustuvassa koulutuksessa oppijan oma kiinnostus ja oivaltaminen ovat keskeisessä asemassa.

Kallas ym. (2006) kirjoittavat koulutuksen perustuvat yleensä oppiaineontologiaan, jossa voimatekijänä on yhteiskunnan tarpeet, joita siirretään pakolla ja didaktisilla viestintärakenteilla. Järjestelmä on lähtökohtaisesti koulun tai opettajan järjestelmä, ei oppilaan. (Kallas ym., 159.) Elämismaailmaontologiassa asioita ei katsota oppiaineiden, didaktiikan ja oppisisältöjen näkökulmasta, vaan autenttisen kokemuksen kautta. Esimerkkinä tällaisesta ajattelutapojen erosta voi ottaa opetuksen suunnittelusta, jossa draamaa käytetään opettamisessa. Tämä esimerkki ei liity integraatioryhmään muuten kuin siten, että se havainnollistaa ajattelutapojen eroa. Oppiaineontologian näkökulmasta voidaan pohtia, miten draama voidaan käyttää esimerkiksi jonkin matematiikan oppisisällön opettamiseen. Elämismaailmaontologian näkökulmasta taas mietitään, mitä on tarkoitus oppia, minkälainen on luonteeltaan tällainen oppimisprosessi ja miten sitä voidaan ohjata. Vasta tässä vaiheessa voi draama tulla kyseeseen, jos se on mielekästä oppimisen kannalta.

Integraatiokoulutuksessa on kyseenalaistava ote kulttuurisiin itsestäänselvyyksiin ja myytteihin. Ohjaajien rooli onkin enimmäkseen kyseenalaistaa opettajaopiskelijoiden ymmärrystä oppimisesta ja opettamisesta. Tärkeintä ei ole koulutuksen tuottama uusi tieto, vaan uusien merkitysten löytäminen tutuista ilmiöistä. Syvempi ymmärrys oppimisesta ja opettamisesta on sitten mahdollista siirtää koulukontekstiin. (Kallas ym. 2006, 162; Nikkola ym. 2008, 252.)

Pintatasolla integraatioryhmäkoulutus on opetukseen ja kasvatukseen liittyvien teemojen tutkivaa käsittelyä, minkä edellytys on opiskeluryhmän pysyvyys. Syvätasolla opiskelu on omien reaktioiden tunnistamista, tarkkailua ja käsittelyä, jossa tavoitteena on oppia erottamaan omat opiskeluun ja opiskeluryhmän aiheuttamaan stressiin liittyvät reaktiot ja todellisuus sekä näiden suhde. (Kallas ym. 2006, 170.)

Integraatiokoulutuksessa ryhmällä on suuri merkitys opiskelussa. Lähtökohtana on, että tutkiminen ja tiedon tuottaminen ovat enemmänkin yhteisöllisiä kuin yksilöllisiä prosesseja (Nikkola 2011, 20). Ryhmä on pysyvä, pitkäaikainen, ja suuri osa opiskelusta tapahtuu ryhmässä tai ainakin suhteessa ryhmään. Ryhmän prosesseja ja dynamiikkaa myös tietoisesti tutkitaan. Perustehävänä ryhmässä on merkityksenannon subjektiivisuuden tutkiminen. Toiminnan tasolla ihmiset ilmaisevat omia merkityksenantojaan ja suhteuttavat niitä muiden ryhmän jäsenten merkityksenantoihin. Tässä syntyvien ristiriitojen käsittely on ryhmän tärkeä tehtävä. (Kallas ym. 2006, 171.)

Integraatiokoulutuksessa pidetään niin kutsuttuja ryhmäistuntoja ryhmän kahden vuoden keston ajan, ensimmäisenä vuonna kerran viikossa ja toisena vuonna joka toinen viikko. Ryhmäistunnoissa keskustellaan ryhmäprosesseista ja tuntemuksista, jotka heräävät ryhmäläisten oppimisesta ja ryhmätyöstä. Jokaisella jäsenellä on oikeus ja vastuu puhua kokemuksistaan. Yksi kouluttajista on vastuussa ryhmän konsultointiprosessista. Tämän konsultoinnin tarkoitus on tukea tulevien opettajien ymmärrystä ja vastuuta omasta oppimisestaan. Ryhmäistunnoissa on tarkoitus oppia kohtaamaan sosiaalisia ongelmia ja ristiriitaisia tilanteita yksilöiden ja ryhmän välillä ja siten kehittää kykyä syvään itsereflektioon. (Nikkola 2011, 22; Nikkola ym. 2008, 257.) Kallaksen ym. (2006,

171) mukaan integraatiokoulutuksen tapa kouluttaa opettajia voi parhaimmillaan lisätä opettajan kykyä ymmärtää ryhmän vuorovaikutussuhteita kaikkine ristiriitoinen ja harmoniapyrkimyksineen.

Ohjaamisessa käytetään tärkeänä osana psykodynaamista ryhmäteoriaa kuten Bionin työ- ja perusolettamusryhmäteoriaa. Oman tutkimukseni teoriapohja on siis lähellä ryhmän käytännön ohjaustyössä käytettävää ja voi mahdollisesti tuoda siihen uutta näkökulmaa.

Edellä kerrotut asiat liittyvät oppimisen yleisiin ehtoihin (ks. Kallas ym. 2007). Integraatiokoulutuksen teoreettisissa lähtökohdissa on myös ajatuksia oppimisen erityisistä ehdoista, jotka liittyvät jonkin tietyn oppisisällön oppimiseen. Tällainen on esimerkiksi oppiaineiden integraatio kielen prosessien tasolla. Tämä ei kuitenkaan ole minun tutkimukseni kannalta kovin oleellista, joten en käsittele sitä enempää. Laajemmin integraatiorhankkeen teoreettisista lähtökohdista ja käytännöstä voi lukea Nikkolan (2011) väitöstutkimuksesta sekä Kallaksen ym. (2006; 2007) ja Nikkolan ym. (2008) artikkeleista.

4 RYHMÄAINEISTON KUVAUS JA TULKINTA

Kuvaan tässä tutkimani integraatioryhmän toimintaa aineistoni pohjalta. Pyrin tulkitsemaan, minkälainen piilevä merkitysrakenne tai perusolettamus ohjasi ryhmän vuorovaikutusta. Selvitän asiaa analysoimalla aineistoani, joka koostuu muistiinpanoista integraatioryhmäläisten opiskelutapaamisista ja opiskelijoiden vastauksista kirjoituspyyntöihini. Lähdän liikkeelle kuvaamalla ryhmän tapaamisia ja kiinnittämällä huomion joihinkin erityisiin piirteisiin ryhmän toiminnassa. Kuvaukset ryhmätilanteista perustuvat muistiinpanoihini, jotka olen kirjoittanut luettavampaan muotoon. Aineistokuvausten jälkeen seuraa tulkinta tästä kuvauksesta. Nämä yksittäisten tapausten tulkinnat johtavat sitten kohti yleisemmän tason teoriaa.

Olen valikoinut laajoista havaintomuistiinpanoistani kolme ryhmän tapaamista, joissa ryhmä kokoontui työskentelemään ilman kouluttajia. Tähän on syynä se, että ne kertovat jotakin erityisen kuvaavaa ryhmän toiminnasta. Seurasin enimmäkseen johdettuja ryhmäistuntoja, joiden tarkoitus ja muoto ovat melko rajattuja. Niihin nähden ilman kouluttajia tapahtuvat tapaamiset olivat vapaampia, ja ryhmän dynamiikka tuntui tulevan selvemmin esille. Käytän ryhmäistunnoista keräämääni aineistoa lähinnä tukena pääasiallisemman aineiston tulkinnassa. Siihen se sopii hyvin, koska ryhmäistunnoissa ryhmäläiset reflektoivat kokemuksiaan ryhmätyöstä.

Kolmen ryhmätoimintakuvauksen ja niistä tekemiäni tulkintojen jälkeen kuvaan analyysiani integraatioryhmäläisten suhtautumisesta poissaoloihin ryhmätapaamisista. Tämä kuvaus vetää tietyllä tavalla aiemmat analyysit yhteen ja tekee niistä ymmärrettävämpiä.

Tässä yhteydessä haluan sanoa jotakin tavasta, jolla tulkitsen ja kommentoin ryhmän toimintaa. Siitä voi luullakseni tulla tunne, että mielestäni ryhmä ei tehnyt mitään oikein eikä ryhmätyöstä tullut mitään. Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan arvottaa ryhmätyötä hyväksi tai huonoksi, vaan tutkia ryhmädynamiikan prosesseja. Työn ja sen lopputuloksen hyvyuden tai huonouden arviointi ei ole minun tehtäväni.

4.1 Opetuspäivän suunnittelua lukuvuoden alussa

4.1.1 Ensimmäinen päivä

Tämä kuvaus integraatioryhmän opiskelijoiden tapaamisesta on aivan heidän opintojensa alusta. Opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa opettajankoulutuslaitoksella ja integraatioryhmässä noin kaksi viikkoa sitten. Nyt he kokoontuivat ensimmäisen kerran tekemään yhdessä töitä. Heille oli annettu tehtäväksi suunnitella ja toteuttaa kouluttajille opetusta, josta on näille hyötyä. Opiskelijat kokoontuvat työskentelemään tämän tehtävän parissa ilman kouluttajaa.

Kokoontuminen käynnistyy opetuksen aiheiden keksimisellä. Aiheita heitetään nopeaan tahtiin, ja ensimmäisen kerran aihe opetuspäivälle näyttää olevan valittu jo muutaman minuutin kuluttua alkamisesta. Tätä aihetta ei kuitenkaan lopulta valita, koska joku ilmaisee tyytymättömyytensä siihen. Aiheita heitellään taas, ja niitä tulee monia. Pyritään kompromissiin ja kirjoitetaan taululle aihe, joka kohta kuitenkin pyyhitään pois. Yksi opiskelijoista kysyy, mikä on yleensä koko päivän tavoite. Hän tarkoittaa, että ennen aihetta ja käytännön ratkaisuja täytyisi olla tavoite. Kysymys kuitenkin painuu pinnan alle nopeasti, siihen ei juuri reagoida. Samoin käy kysymykselle, vastaako opiskelijoiden työnteko tehtävänantoa.

Opiskelijat käyvät syömässä ja ruokatauon jälkeen ideoidaan päivän aihetta taas. Josain vaiheessa on päädytty kahteen aiheeseen, joiden perusteella opiskelijat näyttävät jakautuvan kahteen leiriin. Aiheina koulutuspäivälle tässä vaiheessa ovat jotakin sellaista kuin hyvinvointi ja vuorovaikutus. Vaikutelma kahdesta kilpailevasta leiristä tulee joidenkin opiskelijoiden hieman ilkeistäkin kommenteista, mutta en tiedä, ovatko kaikki opiskelijat kummallakaan puolella vai vain osa. Aiheita ei varsinaisesti ole missään vaiheessa päätetty, vaan niihin on enemmänkin satunnaisesti päädytty, mutta niissä päätetään pitäytyä. Päädytään siis valitsemaan nämä kaksi aihetta.

Opiskelijat jakautuvat kahteen pienempään ryhmään yhtäkkiä, mille ei ole mitään järjestelmällisesti perusteltua syytä. Ilmapiiri on tuskainen, ja joku opiskelijoista sanoo sen ääneenkin. Pienempiin ryhmiin jakaudutaan käsittääkseni juuri tästä syystä: se helpottaa tunnekokemusta. Joku heittää, että kumpikin pienryhmä voi miettiä kumpakin aihetta, varsinaista tehtävänjakoa pienryhmille ei siis päätetä. Jään itse seuraamaan toisen pienryhmän toimintaa. Siinä keskustelu on aluksi tahmeaa. Ilmapiiri kuitenkin muuttuu; taululle on kirjoiteltu eri opiskelijoiden heittelemiä aiheita, ja yksi opiskelijoista alkaa yhdistellä niitä. Hän ikään kuin liimaa eri aiheet yhteen. Opiskelijat näyttävät uskovan, että nyt on syntynyt päivälle todellinen aihe. Taas voi olla, että tämä vaikutelma tulee vain joidenkin ryhmäläisten puheesta ja toiminnasta. Ilmapiiri tuntuu joka tapauksessa optimistiselta: nyt tästä tulee jotakin! Toinen pienryhmä on kehiteltyt sillä aikaa enemmän käytännön toimintatapoja, joita opetuspäivässä käytetään.

Koko ryhmässä tuntuu olevan optimistinen ilmapiiri, ainakin niiden osalta, jotka puhuvat, vaikka mielestäni työssä on paljon ratkaisemattomia ristiriitoja. Niistä akuutein tällä hetkellä on se, miten kahden ryhmän erillään tekemät ja mielestäni yhteen sopimattomat työt yhdistetään. Ratkaisu on, että ne laitetaan väkisin sopimaan; toisen ryhmän yleisempää ideaa voidaan käsitellä toisen ryhmän menetelmillä. Toinen ryhmä on keksinyt aiheen ja toinen metodit, ja tämä on tapahtunut ilman keskinäistä

kommunikaatiota. Ryhmä kasaa aiemmat ideat jonkinlaiseksi rungoksi opetuspäivälle.

Ryhmä alkaa lopetella tapaamista. Työt on saatu tältä päivältä tehtyä. Lopuksi sovi-taan vielä seuraavasta tapaamisesta. Yksi opiskelijoista kysyy, miten siihen valmis-taudutaan, ja mikä olisi työnjako. Siitä ei sovita yhdessä mitään tarkempaa, vaan opiskelijoilla tuntuu olevan kiire jo pois. Joku opiskelijoista heittää, että jokainen voi miettiä vähän jokaista aihetta. Yksiselitteinen ja ilmeisen oleellinen kysymys työnja-osta ja valmistautumisesta seuraavaa kertaa varten jää auki.

Tätä tapaamista leimasi tietynlainen maaninen pyrkimys nopeaan valmiiseen lopputulokseen. Tällainen mielikuva syntyy siitä, että mitään asiaa ei jääty pohtimaan pidemmäksi aikaa. Epäselvyys, vaikeus ja erimielisyyden esilletuo-minen haluttiin viedä nopeasti pois näkyvistä ja työssä väkisin vastaantulevista ristiriidoista vaiettiin. Ryhmän työskentelyä tuntui kuvaavan ”tehdään nyt tä-mä vaan, eikä pohdita liikaa”-asenne. Ristiriitaista tässä on se, että todellisuudessa tämä vaikeuden piilottaminen tuskin teki työtä nopeammaksi tai hel-pommaksi. Tapaaminen kesti monta tuntia. Ominaista tälle työnteolle oli myös se, ettei mistään asiasta varsinaisesti päätetty yksiselitteisesti. Valintoihin ikään kuin vain päädyttiin. Opetuspäivän aihe syntyi niin, että monet erilaiset aiheet pakotettiin sopimaan keskenään ja tämän seurauksena lopputulos oli kokoon parsittu yhdistelmä näistä.

Yhden puolen ryhmän toiminnasta tuo esille se, kun tutkitaan kysymyksiä ja kommentteja, jotka jäivät huomiotta ja pinnan alle keskustelussa. Näitä olivat tässä työskentelyssä ainakin: ”Mikä on opetuspäivän tavoite?” ”Vastaako työmme tehtävänantoa?” ”En saa yhtään kiinni näistä ideoista.” ”Sovitaanko työnjaosta?” Yhteistä näille kysymyksille ja kommentteille on se, että ne vaikut-tavat perustavanlaatuisen tärkeiltä työlle, mutta ne jäivät työskentelyssä ilman kunnan käsittelyä. Ne liittyvät juuri niihin päätöksiin, jotka ryhmän olisi oletta-nut tekevän päästäkseen työssä eteenpäin, mutta joita se ei tehnyt. Ryhmän olisi olettanut jotenkin käsittelevän kysymykset, koska ne koskivat ryhmän todellis-ta tilannetta ja siihen liittyviä epäselvyyksiä.

Mikä noissa kysymyksissä ja kommentteissa on sellaista, ettei ryhmä voi-nut niitä käsitellä? Yrittäessään käsitellä niitä ryhmä joutuu kohtaamaan ryh-mänä ehkä liian vaikean asian. Kysymykset pysäyttävät ryhmäläiset, ja tekevät tietoiseksi ja tuntoiseksi niistä suhteista, joita heillä toisiinsa on, ja erityisesti jännitteistä, joita noihin suhteisiin liittyy. Tällaisten kysymysten yhteydessä ih-misten erilaisuus tulee esiin; ihmisillä on todellisuudessa erilaiset motiivit, jol-loin voi syntyä erimielisyyksiä. Nuo kysymykset avaavat silmät. Toisia ihmisiä on kuitenkin silloin vaikeaa katsoa silmiin, ja tilanteesta ehkä haluaisi pois. Ly-hyesti sanottuna kysymykset kuten ”Mikä on työskentelymme tavoite?” rikko-vat ryhmän konsensuksen ja paljastavat sen näennäiseksi. Ihmiset todella ovat erilaisia, ja kun päätöksiä tehdään, tätä erilaisuutta ei voi ohittaa. Vaikeat ky-symykset uhkaavat ryhmän yhteisyyttä, joka näyttää perustuvan illuusiolle sii-tä, että ryhmäläiset ovat samanmielisiä.

Merkillepantava on tapa, jolla opiskelijat päätyivät suunnittelemansa ope-tuspäivän aiheeseen. Opiskelijat heittelivät aiheita ja niitä kirjoitettiin taululle.

Kuitenkaan niistä ei valittu jotain ylitse muiden ryhmän yhteiseksi aiheeksi, vaan ne yritettiin yhdistää mielestäni väkinäisesti. Kun joitain aiheita jäi pois, siitä ei päätetty, vaan se tapahtui enemmänkin sattuman kautta. Tässä lienee kyse samasta asiasta, jota kuvasin edellä. Ryhmässä näyttää vallinneen illuusio kaikkien samanmielisyydestä, ykseyden perusolettamus. Tällöin kaikki ideat täytyi ottaa mukaan lopputulokseen. Vaikka ideoissa oli selvästi eroja ja ristiriitaja, aiheet yhdistettiin ikään kuin ne olisivat olleet samanmielisten ihmisten ajatteluprosessin tuotosta ja siten yhteensopivia. Joidenkin aiheiden selkeä hylkääminen olisi ollut ristiriidassa ykseyden perusolettamuksen (ks. luku 2.7) kanssa. Opetuspäivän aihetta, johon päädyttiin, voi kutsua konsensusaiheeksi, koska se oli niin laaja, että kaikkien ideat saatiin mahtumaan jollain tavoin sen alle.

Myöhemmin järjestetyssä opetuspäivän purkutilaisuudessa ryhmäläiset pohtivat, että suunnittelussa, jota edellä kuvasin, kellekään ei haluttu tulevan paha mieli. Ryhmää tuntui ohjaavan kulttuurinen kirjoittamaton sääntö kaikkien kunnioittamisesta ja yhteisymmärrykseen pyrkimisestä (ks. Kallas ym. 2006, 165). Opiskelijat siis toimivat niin kuin olivat tottuneet toimimaan. Tässä vaiheessa ryhmä oli niin uusi, ettei sille ollut ehtinyt kehittyä omaa kulttuuria, vaan ihmiset toimivat jonkin aiemman ja yleisemmän kulttuurin mukaan. Eri-tyisesti aiemmilla koulukokemuksilla lienee tässä suuri rooli. Uskoakseni aiemmissa kouluissa opiskelijat eivät olleet tottuneet ja oppineet vertaisryhmässä tehtävään syvälliseen ryhmätyöhön, vaan sellaiseen, jossa työ tehdään konsensuksessa melko pinnallisella tasolla. Kuitenkin osa opiskelijoista pyrki johonkin erilaiseen ja syvempään tuodessaan esille erimielisyyden ja epämiellyttävän totuuden ryhmän tilanteen luonteesta, mikä rikkoi näennäisen konsensuksen.

Ryhmän ilmapiiri alkoi muodostua jossain vaiheessa melko ahdistavaksi, minkä osa ryhmäläisistä sanoi ääneenkin. Ahdistavuus johtui siitä, että ryhmä tuntui jäävän jumiin, kun piti tehdä päätöksiä. Tuli esille, että ihmisillä oli erilaisia mielipiteitä ja ajatuksia tavoitteesta, mikä jumitti päätöksenteon. Tässä jumitilanteessa syntyi vähäksi aikaa ikään kuin kaksi puoluetta, jotka taistelivat oman aiheensa puolesta toista vastaan. Tällä oli tarkoituksensa; vaikeaa tavoitteen käsittelyä ryhmänä vältettiin, kun tapeltiin toista puolta vastaan. Kun lopulta erilaiset idea saatiin yhdistettyä yhdeksi, huojennus oli käsin kosketeltava. Tämän yhdistämisen jälkeen ryhmä lopetti nopeasti tapaamisen ehkä siksi, että saatiin vihdoin vapautus ahdistavasta jumista, johon ei enää haluttu takaisin. Ikään kuin ryhmän ykseys olisi saatu takaisin ja erimielisyydet kuopattua. Huomattavaa on kuitenkin, että ykseys oli taas näennäistä. Sen alle jäi käsittelemätön ryhmäläisten erilaisuus.

4.1.2 Toinen päivä

Toinen kuvaukseni ryhmän työstä on jatkoa edelliselle. Se kuvaa saman tehtävän tekemistä seuraavana päivänä.

Ryhmä jatkaa edellisen päivän ryhmätyötä. On kaunis syksyinen päivä. Ryhmä tapaa Jyväskylän Lounaispuistossa. Opiskelijoilla olisi mahdollisuus mennä myös Juomatehtaalalle, josta on varattu tila ryhmän tapaamiselle, mutta he haluavat olla ulkona. Tämä päätös tehtiin nopeasti ennen tapaamisen alkua Juomatehtaan ulkopuolella. Integraatioryhmäläiset ja minä istumme nyt piirissä nurmikolla auringonpaisteessa.

Tapaamisen aluksi puhutaan hetki siitä, saivatko kaikki eilen sanottua aiheeseen sanottavansa, ovatko kaikki tyytyväisiä. Ehkä tämä opiskelijan keskustelunaloitus kertoo hänen ja luultavasti muidenkin tiedostavan, että eilisen aihevalinta oli enemmän satunnainen kuin harkittu päätös ja että jotkut eivät puhuneet paljonkaan edellisenä päivänä. Kukaan ei silti valita eilisen työstä.

Yksi opiskelijoista alkaa johtaa tapaamista tai ainakin aloittaa työnteon. Johtajasta ei ole ääneen sovittu mitään. Aletaan suunnitella käytännön toteutusta eilen keksittyjen aiheiden perusteella. Eilen yksi käytännön ideoista oli jonkinlainen opettajaopiskelijoilla toteutettava gallup. Siihen yritetään keksiä kysymyksiä, mutta kellään ei oikein ole ideoita. Myös tunnejanaan, joka oli myös yksi eilisen ideoista, yritetään keksiä ideoita. Joku opiskelijoista ehdottaa, että keksitään ideoita, jotka ”härkkii jotenkin kouluttajaa.” Ihmettelen mielessäni, miksi kouluttajaa halutaan ”härkkiä”, halutaanko hänelle kostaa jotakin? Tunnejanaan kysymyksiä keksitään lisää ja puhutaan muista opetuspäivän käytännön toteutukseen liittyvistä asioista.

Tehtävän tekemisen ohessa jutellaan myös muista, ryhmään ja tehtävään liittymättömistä asioista. Lopetellaan. Muistiinpanoni ovat tässä kohdassa vajavaiset, mutta oletettavasti opiskelijat sopivat lopuksi jonkinlaista työnjakoa. Kuitenkin lopussa joku ehdottaa ympäripyöreästi: ”jos maanantaina kaikilla on ideoita”. Tästä päätellen työnjakoa ei tehty tarkasti. Joku kommentoi: ”Eiks ois hyvä, jos ois puheenjohtaja?” Sitä ei kuitenkaan valita, vaan kysymys jää enemmänkin pohdinnanomaiseksi heitoksi kuin todelliseksi ehdotukseksi.

Tämän tapaamisen käytäntöön suuntautuneisuus hämmästytti minua. Kaikesta jäi mielikuva, että opiskelijat ottivat nyt eilen tehdyn aihevalinnan kuin annettuna. Siihen ei haluttu enää palata, sitä ei haluttu enää miettiä, vaan nyt alettiin suunnitella jo toteutusta. Tämä ei ole sinänsä yllättävää, vaatihan opetuspäivän toteutus paljon käytännön järjestelyjä, jotka ryhmäläisten oli tehtävä. Kuitenkin nähdäkseni esimerkiksi opetuspäivän tavoite, siis se, miksi opetetaan mitä opetetaan, oli jäänyt edellisenä päivänä pohtimatta ja päättämättä. Ristiriidat, jotka suunnitteluun liittyivät, unohdettiin ja näyttää siltä, että ne haudattiin käytännöllisen suunnittelun alle. Työskentely tuntui jollain tavalla ulkokohtaiselta, ikään kuin opettaja tai muu vastaava olisi suunnitellut opetuspäivän etukäteen ja opiskelijoiden pitäisi vain suorittaa sen käytännön toteutus. Oli ilmeisesti helpompaa nähdä se tavallaan ulkoisena asiana. Silloin se ei korostanut ryhmän vastuuta tai päätöksenteon vaikeutta eikä vaatinut varsinaista ryhmätyötä. Käytännöllinen työskentely ei tuonut samalla tavalla esille ristirii-

toja, joita esimerkiksi työskentelyn tavoitteen pohtiminen olisi herättänyt. Oli helpompi keksiä kysymyksiä muilla opiskelijoilla toteutettavaan galluppiin kuin päättää, minkä tavoitteen suunnassa ryhmän pitäisi työskennellä.

Ihmettelin seurattessani tätä istuntoa, miksi tapasimme ulkona, Lounaispuistossa, eikä Juomatehtaalla, jossa olisi ollut sisätila varattuna opiskelijoita varten. Juomatehdas on Jyväskylän yliopiston rakennus, josta on aina maanantaisin ja tiistaisin varattuna tila opiskelijoiden käyttöön. Opiskelijat kokoontuivat aluksi Juomatehtaan edessä, mutta päättivät kuitenkin siirtyä puistoon. On syytä korostaa, että päätös ei ollut erityisen harkittu, vaan enemmänkin nopea mielenmuutos. Mikä mieli on paikan vaihtamisessa? Ilmeisin ja ääneen sanottu syy oli kaunis sää, jonka takia opiskelijat halusivat olla ulkona. Kuitenkin taustalla tuntui olevan jotain muutakin.

Tila, jossa ryhmä kokoontuu ja tapa, jolla ryhmä käyttää tilaa, voivat kertoa jotakin ryhmästä. Niemistö (1999) kirjoittaa ryhmän ulkoisten edellytysten yhteydessä ryhmän fyysisestä tilasta. Yleensä ryhmät tapaavat rauhallisessa, suljetussa sisätilassa. Joissain tilanteissa ei ole haittaa siitä, jos esimerkiksi kokoonnutaan ulkona, koska tehtävästä riippuen voi olla mahdollista työskennellä sielläkin. Kuitenkin usein suljettu sisätila olisi parempi ryhmän työskentelyn kannalta; se on rauhallinen ja tekee kuuntelevan ja syventyvän osallistumisen mahdolliseksi. Ulkotila on yleensä rauhattomampi ulkoisten ärsykkeiden kuten liikenteen melun tai muiden ihmisten läsnäolon takia. Ne vievät helposti huomion pois tehtävästä. (Niemistö 1999, 52.) Oman kokemukseni mukaan tämän tapaamisen paikka, yleinen puisto, häiritsi keskittymistä juuri ulkoisten ärsykkeiden paljouden takia. Lisäksi muistan itse miettineeni, miltä muista ihmisistä näyttää, kun 14-henkinen ryhmä istuu piirissä puiston nurmikolla. Tällaiset asiat avoimessa ulkotilassa tuntuvat lähinnä hajottavan ryhmää, kuten Niemistö (emt.) kirjoittaa.

Ehkä ryhmä valitsikin ulkotilan sisätilan sijaan juuri siksi, että se hajotti ryhmää. Sisätilan intensiivinen ja syvälinen keskittyminen ryhmän työntekoon, ryhmäläisten suhteisiin ja päätöksenteon vaikeuteen oli ilmeisen ahdistavaa edellisenä päivänä. Ulkotila rikkoi ryhmää, vei keskittymistä muualle ja teki olon vähän helpommaksi. Ulkotilassa ryhmä ei ollut niin vahvasti ryhmä. Ulkotila teki ryhmän työskentelystä vähemmän yksiselitteistä. Jos ryhmä olisi yksiselitteisesti pyrkinyt työskentelemään perustehtävänsä suunnassa, se olisi tapahtunut paremmin rauhallisessa sisätilassa. Samanlaisesta ilmiöstä on kyse siinä, kun juhlissa jätetään televisio päälle. Jos keskustelu on vaivalloista, televisio tarjoaa pakomahdollisuuden. Jos tulkintani ryhmän paikanvaihdon merkityksestä osuu oikeaan, voisi sanoa, että ryhmä pakeni itseään ulos ja jossain määrin onnistuneesti; tapaaminen oli kaiken kaikkiaan hajanaisempi ja vähemmän keskittynyt kuin edellinen. Tämä pakeneminen oli tuskin kovin tietoista. Sama heikosti tiedostuva ja vaikeasti huomattava ryhmän hajottamisen ilmiö tuli tulkintani mukaan esille myöhemminkin ryhmässä. Ryhmäläiset toivoivat paikanvaihtoa myös ryhmän työskentelyn myöhemmissä vaiheissa.

Ryhmän tilalla on merkitystä myös ryhmän muodostumisen ja sen identiteetin vahvistumisen kannalta. Jauhaisen ja Eskolan (1994) mukaan ryhmän

käyttöön saama tai ottama paikka on sekä sille itselleen että ulkopuolisille todiste sen olemassaolosta. Ryhmä pitää oikeutenaan hallita ja käyttää paikkaansa omiin tarkoituksiinsa ilman ulkopuolisten häirintää. Se kokee ympäristön arvostuksen puutteeksi, jos sitä esimerkiksi tilan puutteen vuoksi siirrellään paikasta toiseen. Tämä voi vähentää ryhmäläisten motivaatiota toimia ryhmässä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 113.) Tästä näkökulmasta ryhmän halu vaihtaa paikkaa, joka tuli esiin myöhemminkin lukuvuoden aikana, tuntuu erikoiselta. Jos oman tilan muotoutuminen vahvistaa ryhmän identiteettiä, halu tavata eri paikoissa näyttää siltä kuin ryhmä haluaisi heikentää identiteettiään ryhmänä. Jauhiaista ja Eskolaa mukailleen voisi tulkita, että jos ryhmä haluaa vaihtaa paikkaa eikä pitäytyä sille varatussa tilassa, se ikään kuin haluaisi vähentää todisteita olemassaolostaan. Ryhmä paikan vaihdollaan tuntuu siis haluavan olla vähemmän ryhmä, tai oikeammin se haluaa olla mieluummin rikkonainen kuin ehjä ja vakaa ryhmä.

Kun vertaa edellä kuvattua tapaamista edellisen päivän tapaamiseen, ero ryhmän toiminnassa ja ilmapiirissä on huomattava. Se on ymmärrettävää, olihan tämän tapaamisen tarkoitus suunnata kohti käytännön tekemistä. Kuitenkin tulkitseen tässä muutakin. Edellisen päivän päätökset esimerkiksi toiminnan tavoitteesta olivat jääneet avoimiksi, mutta niihin ei enää palattu, vaikka alussa ne nostettiin esille. Näyttää, että ryhmä vältteli niihin palaamista. Ryhmän hajanaisella ja hieman keskittymättömällä olemuksella ja ilmapiirillä on tässä merkitystä. Edellisenä päivänä ryhmä yritti tehdä päätöksiä ryhmänä ja ajautui vaikeuksiin ja raskaaseen ilmapiiriin. Nyt se otti rennommin, tapasi ulkona ja kärjistetysti sanoen jutteli vähän niitä näitä. Tällainen kevyempi tunnelma, jossa ryhmä on löyhempi, oli käsittääkseni reagointia edellisen päivän ahdistavalle päätöksenteolle, jossa ihmisten erilaiset mielipiteet ja persoonallisuudet tulivat esiin. Kun ryhmä ei ollut nyt niin vahvasti ryhmä, vaan muistutti enemmän yhdessä oleilevia yksilöitä, välttyttiin intensiiviseltä ja syvälliseltä yhteistyöltä, joka olisi herättänyt ahdistavia ja vaikeasti käsiteltäviä tuntemuksia, ja muodostanut siten sosiaalisen uhkan. Edellisen päivän konflikti tekee ymmärrettäväksi myös sen, miksi joku opiskelijoista halusi ”härkkiä” kouluttajaa. Kouluttajathan olivat ne, jotka olivat saattaneet opiskelijat tähän ahdistavaan tilanteeseen antamalla heille niin vaikean tehtävän.

4.2 Ryhmätapaaminen talvella

Tämä kuvaus ryhmän työstä on talvelta 2010. Tässä vaiheessa ryhmä oli työskennellyt yhdessä reilun puoli vuotta. Tapaamisessa oli mukana opiskelijaryhmä, minä sekä toinen tutkija. Ryhmä tapasi ilman kouluttajia, mutta toisin kuin edellisissä kuvauksissa, tässä ryhmä ei kokoontunut tekemään mitään selkeää kouluttajien antamaa tehtävää.

Opiskelijaryhmä tapaa talvella Juomatehtaalla heille varatussa tilassa ilman kouluttajia. He istuvat neliön muodossa pöytien takana. Joku kysyy aikataulusta: kuinka

kauan ryhmän tapaaminen kestää. Siitä ei päätetä. Aloitetaan jonkinlaisella kuulumiskierroksella, jossa jokaisella on vuorotellen puheenvuoro. Mitään yhteistä teemaa tälle keskustelulle ei tietääkseni ole. Opiskelijoiden puheenvuoroissaan kertomien asioiden aiheet vaihtelevat. Joku opiskelijoista puhuu pitkään käynnistään yläasteella ja huomioistaan siellä. Sitten puhutaan esimerkiksi lahjojen ostamisesta, opettajan kohtaamisista vanhempien kanssa ja draamasta metodina vanhempien kohtaamisen oppimisessa. Vaikuttaa, että ryhmäläiset puhuvat aiheista, jotka saattavat kiinnostaa heitä, mutta suurempaa keskustelua niistä ei kuitenkaan synny.

Joku ehdottaa keskustelua siitä, mitä nyt ollaan ryhmänä tekemässä. Tätä olen itsekin miettinyt, koska minulle ei ole selvinnyt, miksi ryhmä on kokoontunut. Ryhmäläisen keskusteluehdotus jää kuitenkin nopeasti jalkoihin. Kuulumiskierros jatkuu. Joku opiskelijoista puhuu ahdistuksestaan ryhmää kohtaan, joku läsnä olevien tutkijoiden vaikutuksesta ryhmätyöhön ja joku kaipaa jo lomaa. Ilmassa on jonkinlaista jännitettä. Ryhmätyö ei ilmeisesti ole ryhmäläisten mielestä sujunut ja se ahdistaa. Joku muukin sanoo kaipaavansa, että edettäisiin jotenkin.

Tajuan jossain vaiheessa, että ryhmällä on puheenjohtaja. Ihmettelen mielessäni sitä, koska en aiemmin ollut huomannutkaan tämän roolin olemassaoloa. Puheenjohtaja on ollut hyvin näkymättömässä asemassa.

Lopulta ryhmän ilmapiirin jännite kasvaa huomattavasti. Opiskelijoiden välille syntyy riita, kun yksi opiskelijoista kertoo kahden opiskelijan puhuneen kahdesta toisesta opiskelijasta selän takana ikävästi. Opiskelijat olivat kertomusten mukaan kritisoineet toisten toimintaa ja kyseenalaistaneet heidän opiskelumotivaationsa. Loppuaika menee riidellessä ja joidenkin ryhmäläisten riitaa sovitellessa.

Tässä tapaamisessa kiinnitin huomiota erityisesti siihen, ettei minulle selvinnyt, miksi ryhmä yleensä tapasi. Kuulumiskierroksella ei ollut mitään varsinaista sisältöä. Tarkoituksena tuntui olevan vain, että kaikki saivat puhua ja että tehdään jotain yhdessä. Kuten kuvauksesta käy ilmi, opiskelijat puhuivat oikeastaan mistä tahansa, mikä oli silloin mielessä. Opiskelijoiden aiheet saattoivat sinänsä olla mielenkiintoisia ja tärkeitä, mutta tapaamisen luonne näytti tyrehdyttävän syvemmän keskustelun niistä. Tapaamisella ei siis näyttänyt olevan mitään ääneen sanottua päämäärää, joka olisi ajanut muiden edelle. Opiskelijat olivat tavanneet tehdäkseni jotain opiskelujensa eteen, mutta kukaan ei tuntunut tietävän, mitä. Yksi opiskelijoista kysyikin tätä asiaa ja yritti tuoda sen keskusteluun, mutta keskustelu ei kantanut pitkälle, vaan siitä vaiettiin. Ryhmä ei halunnut päättää yhtä selkeää päämäärää ja tarkoitusta tapaamiselle, ja tämän asian esiintuominen ei kantanut hedelmää. Ryhmä tavallaan piti kaikki mahdolliset keskustelun kulun suunnat avoimina. Tämä liittyy siihen, että ryhmä ei oikeastaan tehnyt tässä tapaamisessa ryhmänä töitä, vaan ryhmä oli kuin joukko yksilöitä, jotka puhuvat vuorotellen. Jokaisen omat motiivit olivat yhteisen tavoitteen edellä.

Tapaamisessa ryhmällä näytti olevan pyrkimys tasa-arvoisuuteen ja jonkinlaiseen rentouteen tai tilanteen avoimuuteen. Pyrkimys tasa-arvoisuuteen ei kuitenkaan mielestäni ollut aitoa, vaan ennemminkin varovaisuutta toisia kohtaan. Kaikkia saivat puhua riippumatta siitä, mistä he puhuivat. Pyrkimyksestä näennäiseen rentouteen kertoo myös se, että päämäärän lisäksi myöskään ta-

paamisen loppumisajankohtaa ei sovittu. Näyttää siltä, etteivät ryhmäläiset halunneet tai voineet olla mistään yksiselitteisiä (ks. Ziehe 1991a, 174-176).

Samasta asiasta on kyse siinä, että vaikka opiskelijat olivat valinneet itselleen puheenjohtajan, sitä oli hyvin vaikea huomata. Ulkopuolisena tarkkailijana tajusin puheenjohtajan olemassaolon vasta, kun joku sen ääneen mainitsi. Tulkitseen tämän roolin näkymättömyyden johtuneen siitä, ettei ryhmästä haluttu nostaa ketään toisten yläpuolelle. Kaikkien täytyy olla samanarvoisia. Toisaalta puheenjohtajan oli myös varmasti vaikea tietää, mihin suuntaan ryhmää johtaisi, koska mitään yksiselitteistä suuntaa ei ollut määritelty. Puheenjohtajan näkymättömän rooli viittaa pseudodemokraattisuuteen (ks. Lawrence ym. 1996), jossa esitetään, että tasa-arvoisuutta kunnioitetaan yli kaiken. Kaikkien täytyy olla samanarvoisia, kellekään ei saa olla enemmän valtaa.

Yksiselitteisyyden puuttuminen, päättämättömyys ja tapaamisen tarkoituksen hämäryys voivat liittyä myös siihen, että ryhmä ei olisi tavannut oikeastaan omasta tahdostaan, vaan koska halusivat olla hyviä integraatio-opiskelijoita. He siis olisivat esittäneet itseohjautuvia (ks. Mäensivu 2007, 55-56). Tässä on varmaan osa totuutta. Tapaamisessa kuitenkin jotkut opiskelijat kysyivät varovasti tapaamisen tarkoitusta, mutta siitä ei keskusteltu. Ryhmäläiset tiedostivat työskentelyn epämääräisyyden ja ymmärtääkseni osa olisi halunnut edetä jotenkin ryhmänä, mutta sitä ei voinut ryhmässä pohtia tarkemmin.

Lisäksi eräs äkkiseltään pieneltä vaikuttava, tilan käyttöön liittyvä asia kiinnitti huomioni: opiskelijat eivät siirtäneet pöytiä pois edestään, vaan istuivat niiden takana. Tämä on tietysti normaali tapa esimerkiksi erilaisissa seminaareissa, mutta ottaen huomioon, että pöytien siirtäminen on normaali tapa integraatioryhmässä esimerkiksi ryhmäistunnoissa, se vaikutti erikoiselta. Ryhmäläiset eivät tarvinneet pöytiä mihinkään konkreettiseen, esimerkiksi kirjoittamiseen. Mikä merkitys pöydillä ryhmäläisten välissä sitten oli? Ne toivat jonkinlaista turvaa ryhmäläisille. Ne erottivat ryhmäläiset toisistaan, tekivät heidän eteensä muurin, jonka taakse voivat piiloutua. Tietyissä mielessä pöydillä oli sama tehtävä kuin edellisessä kuvaamassani ryhmätapaamisessa ulos siirtymisellä, ne hajottivat ryhmää. Ilman pöytiä ryhmäläiset olisivat keskittyneet liian intensiivisesti ryhmän työhön ja olleet tavallaan liian selvästi ryhmä, mikä olisi ilmeisesti ollut epämukavaa ja vaikeaa. Ilman pöytien tuomaa suojaa ryhmäläiset olisivat olleet liian alasti ryhmän edessä. Sitä ei haluttu.

Syitä ryhmän jännitteeseen, joka lopulta puhkesi riidaksi ja toisaalta ryhmän hajanaisempaan olemukseen voi hakea siitä, mitä ryhmäläiset olivat puhuneet edellisellä viikolla ryhmäistunnossa, jossa käsiteltiin ryhmätyön sujumista. Istunnossa puhuttiin edellisestä ryhmän tapaamisesta, jossa ei ollut mukana kouluttajia. En ollut itse seuraamassa kyseistä tapaamista, joten tukeudun tässä ryhmäläisten kertomukseen. Ryhmäistunnossa ryhmä alkoi pitkähkön ja vaikean tuntuisen hiljaisuuden jälkeen kertoa edellisestä tapaamisestaan. Se oli ollut ilmeisen ahdistava ja kestänyt yli neljä tuntia. Kaikki eivät olleet olleet paikalla. Tapaamista kuvattiin "ilmanpuhdistuskokoukseksi", mikä viittaa riitellyyn. Ryhmä oli kertomuksen mukaan jakautunut kahtia, ja ryhmäläisillä oli ollut kovia erimielisyyksiä siitä, mitä koetaan tärkeäksi, jolloin ei voitu löytää

sitä, mikä olisi tärkeää kaikille. Riitelyssä oli ryhmäläisten mielestä menty henkilökohtaisuuksiin; yhtä ryhmäläisistä oli esimerkiksi syytetty siitä, että hän jyrää kaikki muut. Ryhmäläisten tuntemukset olivat vaihtelevia nyt ryhmäistunnossa. Yhtä pelotti, että aletaan taas riidellä, toinen taas oli iloinen, että asiat oli käsitelty. Ryhmäläisellä, jota oli syytetty jyrääväksi, oli hänen mukaansa pelkästään negatiivisia tuntemuksia ryhmää kohtaan. Hän sanoi alkavansa eristäytyä ryhmästä, jos kaikki negatiivinen kiteytyy häneen.

Tätä taustaa vasten edellä kuvatun tapaamisen ryhmän varovainen ilmapiiri ja ryhmätyöstä vetäytyminen tuntuu ymmärrettävältä. Edellisellä kerralla ryhmätyö oli johtanut riitaan ja kaikin puolin ahdistavaan tilanteeseen. Sitä ei haluttu kokea uudestaan, joten nyt ryhmätyöstä vetäydyttiin, käsittäakseni osittain tiedostamatta. Sillä, että nyt ei oikeastaan tehty ryhmänä töitä, pyrittiin välttämään edellisen tapaamisen kaltaisten erimielisyyksien ilmeneminen. Erimielisyydet olivat ilmeisesti kuitenkin jääneet painamaan mieltä, joten ne nousivat kaikesta huolimatta pintaan riitelynä.

4.3 Poissaolot yksityisasiana

Integraatioryhmän ryhmäistunnoissa alettiin ensimmäisen syyslukukauden lopussa ryhmänohjaajan aloitteesta puhua ryhmäläisten poissaoloista ryhmäistunnoista. Syy tähän oli se, että suuressa osassa ryhmäistuntoja oli vähintään yksi opiskelija ollut pois. Ryhmänohjaaja otti tämän puheeksi ainakin kahdesta näkökulmasta: Mitä se merkitsee ryhmän työnteon kannalta ja miten ryhmän pitäisi toimia poissaolojen suhteen? Mitä se tarkoittaa yksittäisten opiskelijoiden opiskelun kannalta, voiko sairastamalla opiskella opettajaksi? Kokemukseni näistä keskusteluista oli se, että aihe oli vaikea ryhmäläisille. Ilmapiiri muuttui raskaaksi, kun aiheesta puhuttiin, eikä aihe yleensä saanut paljon keskustelua aikaan. Ryhmänohjaaja ottikin asian puheeksi useammassa eri istunnossa. Koin itsekkin aiheen vaikeaksi ryhmässä; poissaolojen käsittelyä koskevan kysymyksen lähettäminen ryhmälle nosti hien pintaan.

On syytä korostaa, että ryhmäläiset olivat sitoutuneet olemaan mukana integraatioryhmäkoulutuksessa, jonka opiskelumuofo ei kestä poissaoloja. Tästä oli sovittu opiskelun alussa. Läsnäolojen merkitys opiskelussa integraatio-opiskelussa korostuu, koska joitain perinteisiä koulutuksessa käytettäviä kontrollin muotoja on vähennetty tai jätetty pois.

Oletin alkuvuodesta 2010 tutkimukseni koskevan jotenkin sitoutumisen teemaa, ja poissaolot liittyivät siihen. Siksi oli aiheellista kysyä opiskelijoilta poissaolojen käsittelystä. Kysyin heiltä sähköpostitse *Mitä ajatuksia poissaolojen käsittely on sinussa herättänyt?* Kuvaan tässä opiskelijoiden vastauksia kysymykseeni ja esitän niistä tekemäni tulkinnat. Olen merkinnyt vastaajat arvotuilla numeroilla. Tarkoitukseni seuraavassa on ymmärtää, minkälainen merkitysrakenne on opiskelijoiden suhtautumisen taustalla. Oletukseni on, että tämä merkitysrakenne poissaoloihin suhtautumisen taustalla toimi ja vaikutti myös muussa ryhmän vuorovaikutuksessa. Suhtautumista poissaoloihin ohjasi sama

ajattelumalli kuin muutakin ryhmän toimintaa. Tämän suhtautumisen analysoiminen voi tehdä edellä kuvaamiani ryhmän vuorovaikutuksen piirteitä ymmärrettävämmiksi.

Ryhmäläisten vastaukset kysymykseeni noudattavat vahvasti samaa kaavaa. Pari vastausta poikkeaa muista selvemmin, mutta muuten erot ovat lähinnä sävyeroja. Seuraava ryhmäläisen vastaus kysymykseeni sopii hyvin kuvaamaan yleistä tapaa vastata.

On ollut mielestäni hyvä, että poissaolot on otettu esille ja että, [kouluttaja] on herätellyt meitä huomaamaan, että meidän ryhmässä todellakin on paljon poissaoloja. Ja että poissaolotkin saattavat viestiä jostakin, itse en ehkä olisi tullut ajatelleeksi tätä ainakaan vielä tässä vaiheessa. Yleisestikin poissaoloista keskustelu on herätellyt pohtimaan syitä poissaoloihin ja poissaolojen seurauksia. On tullut myös mietittyä enemmän, että ketkä kaikki ovat olleet pois ja kuinka paljon.

Kuitenkin kun niistä on puhuttu paljon, poissaoloista on tullut kiellettyä ja siitä tunnetaan huonoa omaa tuntoa. Itsekin olin [päivämäärä] yliopistolla, vaikka tunsin itseni välillä todella kipeäksi, mutta kun kuumetta ei ollut, halusin kuitenkin olla mukana. Jos minulla olisi ollut jotain muuta kuin integraatiota, olisin todennäköisesti jäänyt kotiin.

Mielestäni poissaolot vaikuttavat paljon ryhmän toimintaan ja siksi ne ovatkin niin haitallisia. En oikein tiedä, että mitä näistä poissaoloista pitäisi ajatella. Sillä parin henkilön tulevat matkat ovat aivan "turhia" ja ylimääräisiä poissaoloja, mutta toisaalta elämää on myös integraatiohankkeen ulkopuolella ja varmasti itsekin lähtisin vastaavissa tilanteissa matkalle. Ne poissaolot, mitkä ovat tulleet mm. töitten takia, ärsyttävät minua. (Vaikka toisaalta tässäkin tilanteissa voisi ajatella integraation ulkopuolista elämää.) Itse tulen yliopistolle kipeänä, mutta toiset ovat ilman hyvää syytä pois. Se aiheuttaa sitä, että itsekin hieman löysää. Jos muutkaan eivät pidä tätä tärkeänä, niin miksi jaksaisin itse ponnistella hirveästi. Mutta tämä ajatus on ollut mielessä vain näitten turhien poissaolojen aikana.

Poissaolojen käsittely on tuntunut kai hieman pelottavaltakin, sillä puheeksi tuli myös se, että missä vaiheessa poissaoloja on liikaa, milloin ei voi enää antaa suoriutusmerkintää. Mitä sitten tapahtuisi? (Integraatioryhmäläinen 7)

Kyselyaineisto 14.1.2010

Yleensä ryhmäläisten vastauksissa tulevat esille tietyt asiat: Poissaolojen käsittelyä pidetään jollain tavalla kannatettavana, ja kouluttajan tulkinta siitä, että poissaolot voivat kertoa jotain ryhmästä, hyväksytään maltillisesti. Kuitenkin poissaolojen käsittelyn myötä niistä on tullut ryhmäläisten mielestä liiankin suuri asia ja kiellettyä. Ei uskalla olla pois, vaikka olisi sairas. Poissaolojen käsittely on ollut ryhmäläisistä vaikeaa, se on kiusallista varsinkin niiden puolesta, jotka ovat olleet pois. Sairaspoissaolot ovat ryhmäläisten mielestä itsestään selvästi hyväksytyjä, joidenkin kohdalla jopa siinä määrin, ettei niistä pitäisi edes puhua. Kuitenkin turhat poissaolot, joiden syy on jokin muu kuin sairastaminen, ärsyttävät ja latistavat motivaatiota. Ne, kuten myös esimerkiksi myöhästelyt ja toisten ryhmäläisten halu lopettaa ryhmätapaamiset mahdollisimman ajoissa, kertovat ryhmäläisten mielestä heikosta motivaatiosta ja sitoutumisesta

ryhmään. Tähän liittyy tunteellinen reaktio: jos muut eivät panosta ryhmätyöhön, miksi minäkään. Vaikka turhat poissaolot ja muut huonon motivaation merkit ärsyttävät, ne ovat jokaisen oma asia. On elämää integraatioryhmän ulkopuolellakin, ja se on kai ihan hyväksyttävää. Ei tee mieli kättää toisen motiiveja, kuten yksi opiskelijoista kirjoittaa.

Poissaoloista puhuminen oli opiskelijoista vaikeaa. Eräs vastaaja kirjoittaakin niiden olevan peitelty puheenaihe. Miksi niistä puhuminen on niin vaikeaa, että niistä on parempi vaieta? Opiskelijoiden kirjoituksista löytyy vihjeitä tähän. Poissaolojen käsittelyn vaikeus liittyy siihen, että opiskelijoille tulee kiusallinen olo niiden puolesta, jotka ovat olleet pois. Ei tunnu hyvältä asettaa yhtä ryhmäläistä muiden eteen ikään kuin tuomiolle. Vaikka poissaoloista puhutaan yleisellä tasolla, puhe tuntuu kohdistuvan nimenomaan poissaolleisiin opiskelijoihin. Poissaolleet opiskelijat sanoivat syyllistyvänsä, kun asiasta puhutaan.

Poissaolot ärsyttävät ja latistavat motivaatiota. Ne myös vaikuttavat ryhmätyöhön; ryhmä täytyy ikään kuin koota aina uudelleen, kun ihmisiä on ollut pois, kuten yksi opiskelijoista kirjoittaa. Poissaolot ovat kieltämättä oleellinen puheenaihe ryhmälle, sen opiskelijat myöntävät. Kuitenkin opiskelijat vastauksissaan pehmentävät kantaansa ja tavallaan osoittavat ymmärtävänsä poissaolijaa. Ja kun ymmärtää poissaolijaa, asiasta ei tarvitse sen enempää puhua.

(...) On ymmärrettävää, että poissaoloihin suhtaudutaan vakavasti, koska meidän opiskelussa poissaoloja on oikeastaan mahdotonta korvata, mutta minusta asiasta ei pitäisi tehdä niin suurta asiaa, että se aiheuttaa ahdistusta ja siten ehkä haittaa myös paikalla olevien työskentelyä. En usko, että kukaan ryhmäläinen olisi ollut poissa yhteisistä tapaamisista ilman painavaa, oikeaa syytä... (...) (Integraatioryhmäläinen 9)

Kyselyaineisto 14.1.2010

Omaa kantaa pehmenetään korostamalla, että varmasti kaikilla on ollut kuitenkin hyvä ja painava syy poissaoloihin. Myös integraatioryhmän ulkopuolisen elämän kautta ymmärretään poissaolijaa ja selitetään itselle, että asiasta ei pitäisi tehdä niin suurta numeroa. Varmaan minäkin lähtisin matkalle, jos olisi tilaisuus, saatetaan ajatella. Ja kun asian käsittely syyllistää toisia, olisi parempi, että siitä ei puhuttaisi.

Oletan poissaoloista vaikenemisen johtuvan siitä, että opiskelijoiden poissaolot ovat yksityisasiasia, johon ryhmä ja sen jäsenet eivät saa puuttua. Vaikka muiden poissaolot ärsyttävät, ei ole minun asiani puuttua niihin. Juuri yksityisyyden takia opiskelijat kokevat poissaoloista puhumisen niin vaikeaksi. Siinä rikotaan yksityisyyttä rankalla tavalla. Yksityisyys tulee esille erityisen selvästi opiskelijan vastauksessa, joka tosin poikkeaa sävyiltään muista:

Poissaoloista käsittely on minusta todella outoa, kun tähän mennessä lähes kaikki poissaolot on johtunut sairaudesta, mikä on normaali syy olla poissa. Eihän kukaan voi vaatia tulemaan kipeänä töihin, enkä minä ainakaan haluaisi, että kukaan tulisi kipeänä tartuttamaan tautiaan muillekin. Toki se on ehkä omituista, että koko ryhmän kesken ollaan oltu ryhmäistunnossa paikalla vasta 2 kertaa, mutta kaksi ryhmästä ainakin on kovia sairastamaan, niin eiköhän tämä selity osaksi sillä. Ja yliopisto-opiskelussa olisin luullut olevan enemmän vapautta, ettei poissaoloista tulisi

niin isoa juttua. Nyt ryhmäläisillä on paljon normaalia isompi paine tulla paikalle, kun poissaoloista on tehty niin iso juttu, pieni sairaus ei kaadakaan enää sänkyyn vaan senkin kanssa on töihin tultava. En tykkää siitä, että poissaoloista on ruvettu keskustelemaan niin paljon. (Integraatioryhmäläinen 6)

Kyselyaineisto 14.1.2010

Opiskelijan vastauksessa on tunteellinen, jopa hieman aggressiivinen sävy. "Poissaolojen käsittely on todella outoa", "En tykkää siitä". Opiskelija kertoo olettaneensa yliopistossa olevan vapaampaa, mutta täällähän vahditaankin poissaoloja jopa niin, että sairaana pitää tulla paikalle. Tämä ei toki ole totta, kukaan ei ole vaatinut opiskelijoita opiskelemaan sairaana. Tulkitsen aggressiivisuuden ja tunteellisuuden johtuvan siitä, että integraatio-opiskelussa on rikottu yksityisyyttä, joka opiskeluun kuuluu. Opiskelija puolustaa yksityisyyttä hyökkäävästi.

Poissaolot eivät vastausten perusteella ole ainoita yksityisasiota. Niitä ovat myös toisten opiskelijoiden motiivit ja sitoutuminen opiskeluun. Toisten motiiveja ei sovi kättää, niin kuin opiskelija kirjoittaa. Poissaolojen yksityisyys osoittautuu osaksi suurempaa ajattelutapaa: opiskelu on yksityisasiasia. Siihen ei muilla ole sanottavaa. Vaikka esimerkiksi toisen ryhmäläisen heikko panos ryhmään vaikeuttaa ryhmätyötä, sitä ei saa toiselle sanoa, koska opiskelu on jokaisen yksityisasiasia. Poissaolojen käsittelyn vaikeus ja ahdistavuus tulee vielä ymmärrettävämmäksi nyt. Kun poissaoloja käsitellään, se pakottaa opiskelijoita ottamaan kantaa toistensa opiskeluun, ja sitä ei saa tehdä. Siksi se on niin vaikeaa.

Kun asiaa ajatellaan ryhmän kannalta, tämä tarkoittaa, että ryhmän ja sen yhteisen opiskelun nimissä yksilöiltä ei saa vaatia mitään. On jokaisen oma asia, miten opiskelee. Ryhmän oppimista ei ajatella, vain yksilö voi oppia.

Opiskelun yksityisyys yhdistyy aiemmin kuvaamiini ryhmätilanteisiin, joissa ryhmä tuntui olevan joukko yksilöitä (ks. luvut 4.1.2 ja 4.2). Niissä ryhmätyö tuntui hajanaiselta tai olemattomalta. Ryhmä ei tehnyt ryhmänä töitä, vaan yksilöt puhuivat toisille yksilöille. Yksilöllisyys nousi yhteisen yläpuolelle. Tällaisessa tilanteessa opiskelu on, kuten edellä tulkitsin, yksityisasiasia, johon ryhmällä ei ole puuttumista. Tällaisesta ajattelutavasta kertoi myös tilanne, jossa ryhmänohjaaja kysyi opiskelijoilta ryhmäistunnossa heidän motiivejaan opiskeluun integraatioryhmässä. Opiskelijat vastasivat nihkeästi ja yleisellä tasolla, tyyliin "opiskella opettajaksi ryhmän kanssa." Omia opiskelumotiiveja ei kerrota, ne ovat yksityisasiasia. Eikä niitä tästä syystä saa muut kättää.

5 OPISKELUN YKSITYISYYS JA RYHMÄDYNA- MIKKA

Seuraavassa käsittelen aineiston analyysissä tekemiäni havaintoja ja tulkintoja teoreettisemmalla tasolla. Kokoan sitä varten lyhyesti edellisessä luvussa esitettyjen tulkintojeni pääpiirteet:

Opiskelijoiden ensimmäisestä kokoontumisesta (luku 4.1.1) kuvasi maanisen oloinen pyrkimys lopputulokseen ja näennäiseen yhteisymmärrykseen. Tämä näkyi niin, että kaikkien ideat otettiin huomioon, vaikka ne eivät olisi sopineet yhteen. Yksiselitteisiä päätöksiä ei tehty. Työskentely toi esiin ihmisten erimielisyyden, mikä teki tilanteesta ahdistavan.

Seuraavana päivänä (luku 4.1.2) ryhmä tapasi ulkona ja vaikutti hajanaisemmalta ja vähemmän työhön keskittyneeltä kuin edellisellä kerralla. Tulkitsin tämän tiedostamattomaksi ryhmän rikkomiseksi, jolla pyrittiin tekemään ryhmästä vähemmän ryhmä. Tämä oli tulkintani mukaan reagointia ahdistaviin tuntemuksiin, joita edellisen päivän vaikea ryhmätyö ja siihen liittyvä ihmisten erimielisyys oli aiheuttanut.

Talvella tapahtuneeseen tapaamiseen (luku 4.2) mennessä ryhmä oli työskennellyt noin puoli vuotta yhdessä. Tapaamisessa ryhmällä ei näyttänyt olevan päämäärää, jonka suunnassa he olisivat työskennelleet, vaan jokainen yksilö puhui itseään mietityttäviä asioita. Tapaamisessa oli myös puheenjohtaja, joka oli hyvin näkymättömässä roolissa. Tapaamista kuvasi ryhmänä toiminnan vähäisyys, päämäärättömyys ja puuttuva yksiselitteisyys. Tulkitsin tämän olleen reagointia aiempaan ryhmätapaamiseen, joka oli ajautunut ahdistavaan riitatilanteeseen. Tähän ei haluttu enää takaisin.

Opiskelijoiden ajatuksia poissaoloista ryhmän tapaamisista analysoidesani (luku 4.3) päädyin tulokseen, että ne näyttävät olleen jokaisen yksityisasiä, johon muut eivät saa puuttua. Tämä on osa laajempaa ajattelutapaa: opiskelu on yksityisasiä.

Haluan kiinnittää huomion nyt ilmiöön, jota sivusin jo edellä aineiston tulkinnoissa. Tulkintojeni perusteella aineistosta piirtyy kuva ryhmästä, joka ei pysty tekemään ryhmänä työtä, koska se on enemmänkin joukko yksilöitä. Tällainen kuva syntyy kaikista muista ryhmäaineiston osista, paitsi ensimmäisestä

ryhmytyön kuvauksesta, jossa ryhmä mielestäni yritti paikoitellen tosissaan tehdä töitä yhdessä. En pyri tällä kuvaamaan kattavasti ryhmän luonnetta. En siis tarkoita, että ryhmä olisi ollut tällainen aina. Pikemminkin haluan käsitellä tiettyä ryhmäilmiötä, joka ryhmässä vallitsi edellä kuvatuissa tilanteissa.

Tarkoitan sillä, että ryhmä ei näytä tekevän yhdessä töitä, kootusti seuraavia asioita. Ryhmä on hajanainen ja keskittyy löyhästi yhteiseen työhön. Ryhmäläiset puhuvat kukin vuorollaan omista asioistaan, eikä yhteistä keskustelua pyritä rakentamaan. Ryhmä ei tee yhteisiä päätöksiä, vaan jokaisen omat motiivit ovat ryhmän tavoitteen edellä. Ryhmän yhteistä tavoitetta ja tilannetta koskevat kommentit, tulkinnat ja kysymykset vaietaan kuoliaiksi. Toisen ryhmäläisen sitoutumisesta ei saa puhua, koska se on jokaisen yksityisasia. Opiskelu on jokaisen yksityisasia.

Jos yksilöiden motiivit menevät ryhmän yhteisen tavoitteen edelle, on ymmärrettävää, että opiskeluryhmänä toimiminen on tahmeaa. Ryhmänä toimiminen vaatii jonkinlaista yleiskatsauksen tekemistä ja yhteisen, yksilöllisten päämäärien yli menevän päämäärän tavoittelua, mutta sellainen uhkaa ryhmäläisten yksityisyyttä ja yksilöllisyyttä ja ei täten ole sallittua. Integraatioryhmäläinen kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

(...) Minä odotin kovasti, että ryhmä muodostuisi tiiviimmäksi ja että okl:ssä yleensäkin olisi ollut yhteisöllisempää porukkaa. Ryhmä tuntuu aika hajanaiselta ja opinnot muutenkin.. (...) (Integraatioryhmäläinen 9)

Kyselyaineisto 11.11.2009

5.1 Minäkeskeinen perusolettamusryhmä

Ryhmää, jossa jäsenten yksilöllisyys on korostunutta, kuvaa Lawrencen, Bainin ja Gouldin (1996) kehittänyt minäkeskeisyyden perusoletus.¹ Se on jatkoa Bionin (1979) kolmelle perusoletusryhmälle (riippuva ryhmä, parinmuodostusryhmä, taistelu-pakoryhmä) ja Turquetin (1974) kehittämälle ykseysperusoletukselle. Täten sitä voidaan kutsua viidenneksi perusoletukseksi.

Minäkeskeisessä ryhmässä jaettu, mutta heikosti tiedostuva perusoletus on, että ryhmä ei ole ryhmä. Ryhmää ei ole olemassa, on vain yksilöitä. On syytä muistaa perusoletusten "ikään kuin"-luonne. Ryhmä toki fyysisesti on olemassa, mutta sen ilmapiiiriä kuvaa, ettei se olisikaan ryhmä. Ryhmä on siis ikään kuin ryhmä. Minäkeskeisyyden perusoletuksen vallitessa ryhmä edustaa Lawrencen ym. (1996) mukaan vainoavia kokemuksia. Idea ryhmästä on myrkyttynyt, tabu, epäpuhdas ja yleensä kaikkea negatiivista. Ihmiset käyttäytyvät kuin ryhmällä ei olisi todellisuutta eikä voisi koskaan ollakaan. Ainoa todellisuus, joka huomioidaan, on yksilön todellisuus. Seurauksena on itsekäs kulttuuri, jossa yksilöt näyttävät tiedostavan vain oman henkilökohtaiset rajansa,

¹ Alkuperäinen englanninkielinen termi: basic assumption Me-ness. Käytän Totron (2008) suomennosta minäkeskeinen ryhmä tai minäkeskeisyyden perusoletus.

joita heidän uskoakseen täytyy suojata muiden tunkeutumiselta. (Lawrence ym. 1996, 6.) Ryhmä ei saa vaatia yksilöiltä mitään, esimerkiksi säännöllistä läsnäoloa, vaan yksilöiden pitää saada olla vapaita ryhmässä, kuten tulkitsin tutki-
maani ryhmää. Kun ihmiset pyrkivät toimimaan yksilöinä, se saa heidät toimi-
maan ryhmänä perusolettamustilassa. Ryhmä ei toimi silloin perustehtävänsä
suunnassa.

Minäkeskeisyyden vallitessa ryhmää ei Totron (2008) mukaan koeta pe-
rusturvan takaajaksi, vaan uhkaksi minuudelle, joten siltä pitää suojautua.
Ryhmäläiset pyrkivät olemaan henkisesti poissa ryhmätilanteista, mutta silti
hyötymään ryhmästä mahdollisimman paljon. Yhteisöllisyys on uhka yksilöllis-
syydelle ja individualismille. (Totro 2008, 136.) Minäkeskeisen ryhmän jokainen
yksilö on kuin omavarainen ryhmä toimien omilla ehdoillaan. Tällainen ryhmä
ei voi suvaita työryhmän yhteisöllisiä aktiviteetteja, koska sillä on ainoastaan
yksilöllisiä kiinnostuksia. Se kiinnittää luultavammin huomiota yksityisiin on-
gelmiin kuin julkisiin asioihin, joita ei pidetä relevantteina yksilölle. (Lawrence
ym. 1996, 7.)

Minäkeskeiselle ryhmälle luonteenomaista on jäsenten passiivinen tark-
kailu ja poissaolo, jolla Lawrence ym. (emt.) tarkoittavat henkistä poissaoloa.
Tuntuu tosin järkeenkäyvältä olettaa, että myös runsas fyysinen poissaolo voi
kuulua minäkeskeisen ryhmän piirteisiin. Henkisen poissaolon ilmapiirissä jä-
senet ottavat ikään kuin katsojan tai valokuvaajan roolin, josta tarkkaillaan ta-
pahtumia objektiivisesti liittymättä itse niihin. Keskustelu ihmisten ajatuksista
tapahtuu ryhmätapaamisten ulkopuolella, esimerkiksi kahvitauoilla. Lawrence
ym. (emt.) kirjoittavat konsultin asemasta tällaisessa kulttuurissa, koska heidän
teoriansa perustuu kokemuksiin erilaisten ryhmien konsultoinnista. Konsultti,
joka yrittää auttaa minäkeskeistä ryhmää työssään, on vaikeuksissa, koska
ryhmäläiset riistävät häneltä materiaalin, jota tulkita. Konsultti voi tuntea pai-
netta antaa lisää ja entistä parempia tulkintoja pakoperusoletuksesta (ks. luku
2.7), mutta se vain vahvistaa minäkeskeisyyttä. Konsultti kokee, ettei saa kon-
taktia jäseniin. Ryhmä näännyttää konsultin, joka yrittää ruokkia ryhmää, koska
ryhmä ei ole ruokittavana. Konsultti ei ole olemassa ryhmälle tai sitten hänet
koetaan uhkaksi minäkeskeisyydelle. (Emt., 11-13.)

Lawrencen ym. (emt., 11) käyttämä näännyttämisen kielikuva on mielen-
kiintoinen. Heidän mukaansa ryhmä näännyttää konsultin, joka yrittää auttaa
sitä ryhmänä. Tutkimassani ryhmässä puhuttiin ”tyhjiin vuotamisesta”, jolla
tarkoitettiin sitä, että jotkut ryhmäläiset antavat kaikkensa, mutta eivät saa
ryhmältä mitään vastineeksi. Ryhmä siis vuodattaa tyhjiin jäsenen, joka antaa
jotain itsestään, tai toisin sanoen näännyttää tämän. Myös jarruttaminen, jollai-
seksi ryhmän ohjaaja kuvasi ryhmän toimintaa, liittyynee samaan asiaan.

Minäkeskeisessä ryhmässä ihmiset tekevät kaikkensa etäännyttääksensä
itsensä tunteistaan ja voidakseen olla tuomatta niitä esille ryhmässä (emt., 9).
Tällaisessa ryhmässä käytetty kieli saattaa olla lähinnä ulkokohtaista ja intohi-
motonta, koska näin saadaan etäisyyttä tunteisiin ja toisaalta ryhmään (ks.
Hopper 2003, 71).

Oppiminen näyttää Lawrencen ym. (1996) mukaan olevan yksityinen ja salainen prosessi minäkeskeisessä ryhmässä. Opittua ei voida jakaa, oppiminen on ainoastaan yksilölle itselleen. Kuvitelma on, että opittu voidaan varastaa oppijalta ja liittää toiselle, jolloin opitun uniikkisuus kärsii. Vielä pahempaa on, että jos yksilö hyväksyy ajatuksen tai oppimista toiselta, hän voi joutua esittämään kiitollisuutensa, ja kiitollisuudelle ei ole sijaa minäkeskeisyydessä. Oppimisen täytyy siis tapahtua anonyymisti, mielellään niin helposti kuin mahdollista vähäisellä määrällä psykologista ponnistusta. Tämä tarkoittaa, että erilaisuutta täytyy välttää, koska se voi johtaa konfliktiin. Minäkeskeisyyden perusoletus hyökkää ajatusta vastaan, että olisi mahdollista oppia suhteessa toisiin. Vain yksilö voi oppia, ei ryhmä. Konsultin tulkinnot ryhmästä koetaan vainoavina, koska ne koetaan uhkaksi minäkeskeisyydelle, olettavathan ne ryhmän olemassa olevaksi ja tavoittelevat nimenomaan ryhmän oppimista. Ryhmäläiset käyttäytyvät kuin ryhmällä ei olisi merkitystä eikä sillä koskaan voisi olla käyttöä heidän yhteiseksi hyödykseen. Tavallaan minäkeskeisyyden perusoletuksen voidaan ajatella olevan tiedostamaton isku tai puolustus henkilöitä tai asioita vastaan, jotka voisivat tuoda mukanaan riippuvuuden ja olla samalla oppimisen lähteitä. Ryhmäläisistä tulee näin joukko autodidaktikkoja. (Lawrence ym. 1996, 10-11.)

Ongelmana ryhmässä, jossa minäkeskeisyys on vallitseva, on, ettei se voi liittyä yhteen luomaan uutta. Varsinaisessa ryhmätyössä ryhmä rakentaa jotakin ryhmän yhteistä ja ryhmän omaa, joka ei palaudu keneenkään ryhmän jäsenen, mutta tätä ei minäkeskeisessä ryhmässä tapahdu. Siksi ryhmän oppiminen ei ole todellista kurottamista uuteen ja sen sisäistämistä, vaan väliaikaista ja opportunistista liittymistä johonkin oletettavasti tuttuun. (Emt., 10)

Kun minäkeskeisyys on vallitseva, ryhmässä ei voida kokeilla auktoriteettia. Ryhmäläiset vastustavat ajatusta, että ryhmä jakaisi eri tavoin valtaa keskenään, jotta perustehtävä olisi paremmin saavutettavissa. Tätä ajatusta saatetaan vastustaa pseudodemokraattisella tasa-arvon retoriikalla. Tasa-arvoisuuden ja demokraattisuuden puolustaminen voidaan tässä tilanteessa nähdä yhteiseksi manifestiksi minäkeskeisyyden perusoletuksen puolesta. (Emt., 11.) Auktoriteetin kokeilemisen hankaluus tuli esille tutkimassani ryhmässä siinä, kun ryhmäläiset olivat päättäneet puheenjohtajan roolista, puheenjohtaja oli hyvin näkymätön eikä oikeastaan johtanut tilannetta mitenkään.

Lawrencen ym. (emt.) mukaan minäkeskeisyyteen kuuluva ryhmän uhkaavuus perustuu pienen lapsen jakoon hyvän ja pahan äidin välillä. Paha äiti projisoidaan yhteiskuntaan ja sen instituutioihin ja rakenteisiin, jotka ovat yksilöä suurempia, kuten hallitukseen tai työhön. Ulkoisia objekteja voidaan tällöin syyttää ihmisen onnettomuudesta. Sadismi tulee kuvaan tämän pettäneen ympäristön rakennelman takia. Mahdollinen ja looginen seuraus on ajatella: "Olet velkaa minulle, olet pettänyt minut; sinun täytyy siksi maksaa". Tällaisella ajattelulla saatetaan oikeuttaa häikäilemättömyys ja itsekkyyys. (Emt., 12.)

Minäkeskeisyyden perusolettamuksen suhde muihin perusolettamuksiin ja työryhmään on Lawrencen ym. (emt.) mukaan se, että minäkeskeisyydellä suojaudutaan sekä työryhmän että muiden perusolettusten aiheuttamilta tun-

teilta. Minäkeskeisyyden perusolettamusta voidaan alkaa purkaa vasta kun aletaan puhua tunteista ryhmää kohtaan, ja niin saada selville heidän mielikuvaansa ryhmästä. (Lawrence ym. 1996, 9.)

Tutkimassani ryhmässä jäsenten poissaoloista puhuminen oli vaikeaa. Tämä tulee ymmärrettäväksi minäkeskeisyyden perusolettamuksen kautta. Bionin (1979) mukaan perusoletus toimii negatiivisesti sen vastaisesti toimivaa kohtaan. Yksilön sitoutumisen ja läsnäolon vaatiminen ryhmän nimissä ei sovi minäkeskeisyyden perusolettamukseen, ja siksi sitä ei hyväksytty integraatioryhmässä. Siksi poissaoloista oli niin vaikea puhua ja läsnäoloa haluttu vaahtia muilta; silloin olisi rikottu minäkeskeisyyden perusolettamusta.

Satunnaisissa ryhmissä, jotka syntyvät, kun ihmiset tulevat tilapäisesti ja sattumalta tekemisiin toistensa kanssa (Jauhiainen & Eskola 1994, 54-58), on tyypillisesti minäkeskeisen ryhmän piirteitä. Satunnainen ryhmä ei tosin ole varsinainen ryhmä, vaan ikään kuin kasauma ihmisiä. Mielenkiintoista on, että piirteet, jotka ovat tavallisia löyhille satunnaisille ryhmille, tulevat esiin opiskeluryhmässä, joka on pitkäkestoinen ja tiivis.

Minäkeskeisen perusolettamuksen idea sopii aineistooni seuraamistani ryhmätapaamisista. Huomionarvoista on, että perusolettamuksestaan huolimatta ryhmä oli selvästi jotain muuta kuin pelkästään toisistaan riippumaton joukko ihmisiä. Ryhmän heikon koheesion tai minäkeskeisyyden voisikin ajatella olevan näennäistä. Perusolettamus, että ryhmä ei olisi varsinaisesti ryhmä, vaan yksilöitä, jotka eivät ole juuri riippuvaisia toisistaan, kätkee alleen ryhmäläisten todellisen riippuvuuden toisistaan. Tämä tulee esille ryhmäläisten kirjoituksissa poissaoloista. Toisten ryhmäläisten työskentely selvästi vaikutti esimerkiksi heidän motivaatioonsa ja innokkuuteensa.

5.2 Ryhmädynaaminen selitys minäkeskeisyydelle

Minäkeskeisen ryhmän perusoletus kuvaa sitä, minkälainen ryhmä on. Eri asia on, miksi ryhmä on sellainen. Tähän Lawrencen ym. (1996) perusolettamusrakennelma tarjoaa selitykseksi lähinnä sitä, että minäkeskeisyys on tyypillistä nykyaikana. Minäkeskeisen ryhmän sanotaan liittyvän yhteiskunnallisen kehitykseen, jossa elämästä on tullut jollain tavalla riskialttiimpaa. Yksilölle syntyy paine kääntyä enemmän sisäänsä sulkeakseen pois tai kieltääkseen havaitsemansa ulkoisen todellisuuden häiritsevät realiteetit. Sisäinen maailma tulee siihen lohduttavaksi avuksi. (Armstrong 2005, 41.) Yksilöillä on nykyajassa taipumus tämän tyyppiseen perusolettamukseen.

Aikalaisanalyttinen näkökulma on yksi puoli asiasta, mutta sillä on ongelmansa. Se tarjoaa kyllä tietynlaisen selityksen minäkeskeisyyden kehittymiselle, mutta oletan ilmiön tulevan erilailta ymmärrettäväksi, kun sen syyt etsitään jostain muualta kuin hyvin laajoista yhteiskunnallisista kehitystendensseistä. Oletan ilmiöllä olevan myös ryhmädynaamiset taustansa. Asiaa voi ratkaista tutkimalla, mitä ryhmän historiassa on sellaista, että se on minäkeskeinen.

Toinen aikalaisanalyttisen selityksen kritiikki liittyy siihen, että se piirtää ilmiöstä staattisen kuvan. Nikkola (2011, 35-36) kritisoi Karjalaista (1991) samasta asiasta: piilevä sosiaalinen merkitysrakenne, joka ohjaa ihmisten vuorovaikutusta, ei ole mikään luonnonlaki, jota ei voisi muuttaa. Aikalaisanalyttinen selitys antaa ymmärtää, että ihmisillä on tietyn yhteiskunnallisen tilanteen vuoksi taipumus kääntyä sisäänsä, mikä aiheuttaa väistämättä minäkeskeisen ryhmäilmion. Ryhmät eivät kuitenkaan välttämättä ole nykyaikana minäkeskeisiä ja jos ovat, ilmiöllä on myös oma dynamiikkansa, joka ei palaudu pelkästään nykyajan oletettuun riskialttiuteen.

5.2.1 Erilaisuuden käsittelyn vaikeus syynä minäkeskeisyyteen

Opiskelijoiden tapaamisissa (luvuissa 4.1 ja 4.2) toistuu tietynlainen tapahtumienkulku. Tapaamisessa, jossa ryhmäläiset jatkoivat ensimmäisen yhteisen tehtävänsä parissa työskentelyä (luku 4.1.2) ryhmä oli hajanaisen oloinen ja heikosti keskittynyt yhteiseen työhön. Ryhmä keskittyi käytännöllisiin asioihin, vaikka edelliseltä päivältä oli jäänyt ristiriitoja selvittämättä. Tulkitseen tämän olleen reagointia edellisen päivän jumittuneeseen ja ahdistavaan tilanteeseen, joka aiheutui siitä, että ryhmäläisten erimielisyydet tulivat esiin päätöksenteon yhteydessä. Ryhmä ei halunnut kokea tätä uudestaan ja vetäytyi ryhmätyöstä henkisesti.

Samanlainen tapahtumienkulku on nähtävissä kolmannen kuvaamani tapaamisen (luku 4.2) ilmapiirin taustalla. Tapaamisessa ryhmä ei tehnyt ryhmänä töitä, vaan yksilöt puhuivat kukin omista asioistaan, mistä ei syntynyt varsinaista yhteistä keskustelua. Tämän tulkitseen olleen reagointia ryhmän edelliseen tapaamiseen, jossa he tapasivat ilman kouluttajia. Tapaamisessa oli nousut pintaan ryhmäläisten erimielisyys ryhmän tavoitteista ja johtanut riitelyyn, tilanteen kriisiytymiseen. Konflikti oli ollut ilmeisen ahdistava ryhmäläisille. Tätä ei haluttu kokea uudestaan, ja taas ryhmä näytti vetäytyvän ryhmätyöstä.

Kummassakin tapauksessa on erotettavissa samantyyppinen tapahtumienkulku ja dynamiikka: ryhmä yrittää tehdä töitä yhdessä, jolloin nousee esiin ihmisten erimielisyys, johon syynä on ihmisten erilaisuus. Tämä on vaikea käsitellä ryhmänä, se on hyvin ahdistavaa ja muodostaa sosiaalisen uhkan. Tuntuu, että ryhmänä ei voida tehdä mitään, kun ihmiset eivät halua samoja asioita. Ryhmä reagoi tähän uhkaan minäkeskeisyydellä. Kun ryhmänä on niin vaikea toimia, ryhmästä tulee hajanaisempi, vähemmän ryhmä. Näin vältetään ryhmätyön, joka vaatisi ihmisten erilaisuuden hyväksymistä ja käsittelemistä, aiheuttama vaikeus. Tätä problematiikkaa käsittelee integraatioryhmäläinen kirjoituksessaan:

Yllättävää vaikeaa on ollut elää ryhmässä ja hyväksyä esim. omat vahvat vastustamisen tunteet toisten ryhmäläisten ajatuksia kohtaan. Aiemmin ajattelin että integraatioryhmässä on pitkälti sellainen "yhteistyö on voimaa" -meininki ja että ryhmässä toimitaan ja opitaan tehokkaammin kuin yksin. Nyt olen huomannut että ryhmätyöskentelyn toimivuus vaatii enemmän kuin yksilön tehokkuus. Ryhmässäkin voi olla välillä aika yksin ja sitä olen integraatioryhmässä oppinut sietämään. (Integraatioryhmäläinen 5)

Kyselyaineisto 11.11.2009

Minäkeskeisyys näyttäytyy tältä kannalta dynaamisena ilmiönä, jolla on juuret ryhmän historiassa. Minäkeskeisyydellä reagoidaan ryhmän sisäisen erilaisuuden aiheuttamaan uhkaan.

Ryhmäilmiötä, jossa ryhmä reagoi minäkeskeisellä tavalla sisäisen erilaisuutensa esiin nousemiseen, voi käsitteellistää edelleen Hopperin (2003; 2009) perusolettamusryhmäteoriolla, joka näkee ykseys- ja minäkeskeisyysperusolettamukset (ks. luvut 2.7 ja 5.1) saman ilmiön kääntöpuolina. Käytän Hopperin teoriasta suomennosta heikon koheesion perusolettamus.² Teorian mukaan minäkeskeisyys on ryhmän suojautumiskeino, joka on seurausta ryhmän traumatisoitumisesta. Ryhmän trauma voi syntyä esimerkiksi johtajuuden epäonnistumisen aiheuttamasta turvattomuudesta tai traumaattisesta historiasta, jonka ryhmän eri jäsenet jakavat. Kun ryhmänä toimiminen tuottaa ahdistavia kokemuksia, ryhmä suojautuu olemalla vähemmän ryhmä. Tämä voi tapahtua kahdella keinolla, minäkeskeisyydellä tai ykseydellä. Ahdistavassa tilanteessa ryhmäläiset regressoituvat tasolle, jossa heidän identiteettiinsä liittyy liikaa minäkeskeisyyttä tai toisaalta liikaa me-keskeisyyttä. (Hopper 2009; 2009)

Kun ryhmä suojautuu minäkeskeisyydellä, sitä kuvaa minimaalinen ihmisten välinen vetovoima ja osallistuminen. Jaettujen uskomusten, normien ja arvojen tasolla ihmiset eivät ole toisista riippuvaisia eivätkä myöskään myötätuntoisia toisiaan kohtaan. (Hopper 2003, 67.) Tällaista ryhmää kuvaava vertauskuva on esimerkiksi kaupungin keskustaan kerääntyneet ihmiset, jotka toimittavat kukin omaa asiaansa ja eivätkä juuri kiinnitä toisiinsa huomiota.

Näennäisenä vastakohtana minäkeskeisyydelle on ykseysperusolettamus, jota kuvaa maksimaalinen ihmisten välinen vetovoima ja osallistuminen. Samoin kuin edellisen kohdalla, ykseysperusolettamuksenkaan vallitessa ihmiset eivät todellisuudessa ole toisistaan riippuvaisia tai myötätuntoisia toisiaan kohtaan. Erona minäkeskeisyyteen kuitenkin on, että ihmiset jakavat illuusion solidaarisuudesta ja uskomuksien, normien sekä arvojen samanlaisuudesta, usein lyhyen ajanjakson. (Hopper 2003, 67.) Ykseydessä kyse on siis jonkinlaisesta näennäisestä konsensuksesta. Äärimmäistä ykseyttä kuvaava vertauskuva voisi olla mielenosoitus, johon ihmiset ovat kokoontuneet ikään kuin yhdeksi mas-

² Teorian alkuperäinen ja vaikeasti suomennettava nimi on Basic Assumption Incoherence: Aggregation/Massification. Aggregate suoraan suomennettuna voisi tarkoittaa ihmiskeräystä ja mass massaa. Ihmiskeräystä on jotakuinkin sama asia kuin aiemmin käsitelty minäkeskeinen ryhmä, ja massa viittaa ykseysperusolettamukseen. Käytän tässä selvyuden vuoksi jo tuttuja käsitteitä minäkeskeisyys ja ykseys, vaikka Hopperin käyttämät käsitteet ovatkin hieman erilaisia.

saksi pieneen tilaan, fyysisesti erittäin lähelle toisiaan osoittamaan mieltään saman asian puolesta. Eläinmaailmassa ykseyttä voi verrata pingviineihin, jotka selviytyäkseen etelämantereen hyytävästä talvesta kasaantuvat pingviinimassaksi, jossa ne läheisyydellään lämmittävät toinen toistaan. Kun minäkeskeisessä ryhmässä ihmiset ovat fyysisesti ja henkisesti etäällä toisistaan, ykseysryhmässä ihmiset ovat niin lähellä toisiaan, että toisenlaisessa tilanteessa se koettaisiin toisen henkilökohtaista tilaa loukkaavaksi (Hopper 2009, 221).

Ryhmä, jossa vallitsee joko minäkeskeisyyden perusolettamus tai ykseysperusolettamus, ei ole varsinaisesti ryhmä. Minäkeskeisen ryhmän kohdalla se on selvää, koska siinä on liian vähän yhtenäisyyttä ryhmäksi, ikään kuin jäsenillä ei olisi mitään yhteistä. Ykseysryhmässä jäsen taas voi kokea olevansa ryhmässä, mutta todellisuudessa yksilöllisyyttä on liian vähän ryhmäksi. (Hopper 2003, 67.) Ykseyden illuusiosta ihmisten erilaisuus häviää.

Hopperin (2003) mukaan sekä minäkeskeisessä ryhmässä että ykseysryhmässä vallitsee heikko koheesio, ja siksi ne ovat saman ilmiön kääntöpuolia. Minäkeskeisessä ryhmässä heikko koheesio on helppo nähdä, koska se on selvästi epäyhtenäinen. Ykseysryhmässä näyttää olevan korkea koheesio, se näyttää yhtenäiseltä. Todellisuudessa näissä perusolettamusryhmissä on kummasakin heikko koheesio, ykseyden koheesio on valheellista. (Hopper 2003, 67.) Ykseysperusolettamuksen heikko koheesio tulee esille esimerkiksi tietynlaisissa ryhmätilanteissa, joissa suureen ääneen hehkutetaan, kuinka hyvä henki ryhmässä on. Usein asiaa tarkemmin ajatellessaan ryhmän jäsen huomaa pinnan alla olevan erimielisyyksiä ja tyytymättömyyttä, jotka ”hyvä ryhmähenki” peittää alleen. ”Hyvä ryhmähenki” ja pinnallinen konsensus peittävät alleen ihmisten erilaisuuden.

Ryhmä voi liikkua minäkeskeisyys-ykseys-akselilla ääripäästä toiseen. Vastauksena tuhoutumisen pelkoon, jonka aiheuttavat jakautumisen ja sirpaloitumisen psyykkiset prosessit, ryhmä voi muodostua minäkeskeiseksi. Toisaalta suojautuakseen minäkeskeisyyden aiheuttamalta ahdistukselta ryhmään voi muodostua ykseyden perusolettamus, vastauksena tuhoutumisen pelkoon, joka aiheutuu sulautumisen ja sekaannuksen psyykkisestä prosessista. Ryhmä saattaa kuitenkin siirtyä takaisin minäkeskeisyyteen vastauksena ykseyden aiheuttamiin tunteisiin tuoden näin takaisin tunteet, jotka liittyvät minäkeskeisyyteen. Näin syntyy kaksisuuntainen liike ääripäiden välillä. Siirtymät tällä akselilla eivät todellisuudessa ole täydellisiä, vaan minäkeskeisyyden osat voivat näyttää ykseyteen kuuluvilta ja toisin päin. (Hopper 2009, 222-225.) Oletettavasti minäkeskeisyys ja ykseys voivat myös olla vallalla saman yhteisön eri osissa samaan aikaan.

Tässä tutkimuksessa minäkeskeiseen suojautumiskeinoon johtaneen ryhmän trauman tuotti ryhmän sisäisen erilaisuuden esiin nouseminen ja siitä seuranneet erimielisyydet. Ensimmäisessä tapaamisessa (luku 4.1.1) ryhmä yritti tulkintani mukaan pitää yllä yhtenäisyyden illuusiota, ja juuri sen murtuminen oli ahdistavaa. Paljastuikin, etteivät ryhmäläiset ole samanmielisiä, mikä voi johtaa konfliktiin. Ykseyteen yritettiin päästä uudestaan, saada ”hyvä ryhmähenki” takaisin. Seuraavana päivänä ryhmä oli kuitenkin kuin toinen ryhmä,

löyhempi ja keskittymättömämpi. Tulkintani mukaan tässä tapahtui siirtymä ykseysolettamuksesta minäkeskeisyysolettamukseen. Kun ykseys ja sen konsensus alkoi paljastua illuusioksi, siihen vastattiin muuttamalla minäkeskeiseksi ryhmäksi.

Ymmärtääkseni tuntemuksien vaikeus ja ahdistavuus, joka yhtenäisyyden illuusion rikkoutumiseen liittyy, on jonkinlaista heikosti tiedostuvaa ahdistusta ryhmän hajoamisesta. Ryhmäläisten erilaisuus ja ryhmänä toimiminen tuntuvat olevan sillä tavalla ristiriidassa, että ristiriita uhkaa ryhmää. Kyse lienee tuhoutumisen pelosta, joka Hopperin (2009, 222-225) mukaan liittyy jakautumisen ja sirpaloitumisen psyykkisiin prosesseihin. Minäkeskeisyys- ja ykseysperusolettamukset toimivat siksi puolustusmekanismeina ryhmän sisäisen erilaisuuden muodostamaa uhkaa vastaan. Ykseyden vallitessa ryhmän jäsenten erilaisuus häivytetään ja kaikki ovat näennäisesti samanlaisia. Erilaisuuden ei sallita tulevan esiin, jolloin ryhmä on turvassa sen tuomalta uhkalta. Minäkeskeisyydessä taas ryhmä on niin hajanainen, ikään kuin ei ryhmä ollenkaan, että ryhmän sisäinen erilaisuus ei uhkaa sitä. Mitä se voisikaan uhata, kun ihmiset ovat vain toisistaan riippumattomia yksilöitä, jotka eivät muodosta ryhmää. Oleellista on, että kumpikin on nimenomaan ryhmän puolustuskeinoja, eikä kummassakaan ryhmän sisäistä erilaisuutta käsitellä. Ryhmän on kuitenkin jollain tavalla käsiteltävä ja hyväksyttävä erilaisuutensa, jotta se voi toimia työryhmätilassa.

Huomionarvoista tässä yhteydessä on, että ryhmäistunnoissa tutkimani ryhmä puhui moneen otteeseen vuoden aikana ryhmän sisäisestä erilaisuudesta. Nämä keskustelut lähtivät liikkeelle ryhmänohjaajan tulkinnoista ryhmätilanteista. Kokemukseni oli se, että erilaisuudesta puhuttaessa ilmapiiri muuttui jännittyneeksi tai jollain muulla tavalla vaikeaksi. Myös ryhmänohjaaja sanoi ryhmälle arvelevansa erilaisuuden olevan kuuma peruna ryhmässä. Keskustelu erilaisuudesta ei tyypillisesti kantanut pitkälle, vaan loppui lyhyeen. Asia tuntuu todella olleen vaikea ryhmälle.

Vaikuttaa siltä, että ryhmän todellinen yritys tehdä työtä yhdessä johti ristiriitoihin ja rikkoi pinnallisen konsensuksen tuoden ihmisten erilaisuuden esiin. Bionin (1979, 74-75) mukaan perusolettamuksesta toiseen siirtyminen voikin tapahtua juuri työryhmän väliintulon kautta. Täten voisi ajatella, että kun ryhmä saa kosketuksen todellisuuteen, joka on, että ryhmä ei ole yhtenäinen, ykseysperusolettamusta on mahdotonta pitää yllä. Pinnallisen konsensuksen kyseenalaistuminen ja siitä seuraava kosketus todellisuuteen ei kuitenkaan välttämättä johda työryhmätoimintaan, vaan se voi käsittelemättömänä johtaa minäkeskeiseen ryhmään. Todellinen ryhmä, joka on tarpeeksi yhtenäinen, mutta jossa myös erilaisuus hyväksytään, on ilmeisen vaikea tavoite.

Selvennykseksi ja esimerkiksi tästä ajatuksenkulusta esitän kuvitteellisen kuvauksen siitä, kun ykseyden illuusiosta siirrytään minäkeskeisyyteen:

Pidämme yllä oletusta, että olemme samanlaisia. Jos kuitenkin rohkaistun ja tuon esille poikkeavan näkemyksen, korostan heti, että se on vain minun näkemykseni ja teillä voi olla jokaisella omanne. Aiemman pinnallisen konsensuksen ja samanmielisyyden illuusion rikkoutuessa sen tilalle tulee minäkeskeisyys; kaikki ovat yksilöitä, kaikilla voi olla omat mielipiteensä. Toisin sanoen en vaadi keskustelua, en kritisoi

ketään, olen vain tätä mieltä, ja kaikki saavat olla mitä mieltä haluavat. Näin suojaan itseni kritiikiltä. Ja toisaalta suojaan ryhmää konfliktilta

Myös Kallaksen ym. (2006) mukaan erimielisyys yhteisössä tuo aina mukanaan sosiaalisen uhkan, johon ryhmän jäsenet alkavat reagoida kullekin ominaisella tavalla. Esimerkiksi näennäiseen yhteisymmärrykseen ja hyvään yhteishenkeen pyrkiminen, johon kulttuurinen kirjoittamaton sääntö saattaa ohjata, on tapa vähentää sosiaalista uhkaa. Kallas ym. kuvaavat ihmisten erilaisia sosiaalisen suojautumisen muotoja kiintymyssuhdeteoriasta johdetun mallin avulla, jossa suojautumisen muodot jaetaan tunteiden välttelemiseen ja tunteiden ristiriitaisuuteen. Ristiriitaisuuden ilmenemismuotoja ovat reaktiivisuus, uhkaavuus/aseistariisuus, aggressiivisuus/teeskennelty avuttomuus, rankaisuus/viettelevyys ja uhkaavuus/paranoidisuus. Välttelemisen muotoja ovat varautuneisuus, sosiaalinen suojautuvuus/estyneisyys, pakonomainen auttaminen, pakonomainen mukautuminen ja omavaraisuus. (Kallas ym. 2006, 165-167.)

Edellä kuvatusta mallissa tulee esiin sama ajatus yksilötasolla kuin Hopperin kehittelemässä perusolettamuksessa ryhmän tasolla. Sosiaaliselta uhkalta, jonka aiheuttaa ryhmäläisten erilaisuus ja erimielisyys, voidaan suojautua tunteita välttelemällä. Yksilön tasolla mukautuminen tuntuu tarkoittavan ryhmän tasolla ykseysperusoletusta, jossa yksilöiden erot ja sitä myöten erimielisyydet painuvat pinnan alle. Yksilöiden omavaraisuus taas näyttäytyy ryhmän tasolla minäkeskeisenä ryhmänä, jossa yksilöt eivät näennäisesti tarvitse toisiaan mihinkään. Kumpikin tapa on puolustautumista ryhmän erimielisyyden tuomaa sosiaalista uhkaa vastaan.

Olen tässä tarkastellut ryhmän minäkeskeisyyttä dynaamisena ilmiönä, joka syntyy reaktiona ryhmän kriisiytymiseen ja sisäisen erilaisuuden uhkaan. En ole juuri ottanut huomioon ryhmän ajallista kehitystä. Voi olla, että sitoutumiseen ja sitoutumattomuuden liittyvä problematiikka on erityisen korostunut ryhmän alkuvaiheessa, jossa esimerkiksi yksilöiden ryhmään kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen tarpeet ovat voimakkaita (ks. Schein 1986, 163). Toisaalta voi olla myös niin, että havainnoimassani ryhmässä minäkeskeisyydestä tuli ryhmän yhteisten kokemusten kautta osa vakiintunutta kulttuuria. Tällaisen ajatuksen puolesta puhuu ryhmän poissaoloja koskevat mielipiteet, joiden mukaan ryhmällä ei ollut juuri sanomista yksilöiden sitoutumiseen. En usko tällaisen suhtautumisen vaihtelevan hetkestä toiseen, vaan olevan jossain määrin osa kulttuuria. Tällöin voisi ajatella minäkeskeisyyden tulleen defensiiviseksi osaksi ryhmän kulttuuria (ks. Schein 1989, 188-189). Tämän puolesta puhuvat myös tulkintani tapaamisesta, jossa esittelin tutkimalleni ryhmälle tutkimukseni ideoita (ks. luku 7.1.3).

5.2.2 Ryhmän minäkeskeisyys ja ykseys kolikon eri puolina

Samoihin aikoihin, kun analysoin ryhmän minäkeskeisyyttä, luin Rähän (2003) artikkelia, joka käsittelee opettajankoulutuslaitoksella opintonsa lopettaneiden kokemuksia ja opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuuria. Törmäsin tässä

ristiriitaan. Rähän mukaan (2003) luokanopettajaopiskelijoiden kulttuuriin kuuluu yhtiöyhteisöllisyys, jossa toisen yksityisyyttä ei kunnioiteta. Tämä kulttuuri oli osasyynä opintonsa keskeyttäneiden opiskelijoiden päätökseen. Rähän haastateltava kertoi esimerkiksi tilanteesta, jossa opiskelija kuuli oman tenttituloksensa opiskelijakavereiltaan, mikä oli outoa verrattuna hänen aikaisempiin opiskelukokemuksiinsa. Tenttitulokset olivat toisenlaisessa opiskelukulttuurissa tiukasti yksityisiä. Yhtiöyhteisöllisessä kulttuurissa tällaista yksityisyyttä ei kunnioitettu. (Rähä 2003, 96-97.)

Omasta kokemuksestani opiskelijana opettajankoulutuslaitoksella tunnen kyseisen yhtiöyhteisöllisen kulttuurin olemassaolon, ja se koskettaa opiskelijoita erityisesti opiskelun alkuvaiheessa. Silloin järjestetään paljon yhteisiä illanviettoja ja juhlia, pukeudutaan samanlaisiin haalareihin ja ollaan kaikki samaa iloista luokanopettajaopiskelijaporukkaa. Meidät on valittu opettajankoulutuslaitokseen, ja meistä kaikista tulee opettajia! Perusolettamusteorian näkökulmasta tämä näyttää olevan ykseysperusolettamusta.

Yhtiöyhteisöllisen opiskelukulttuurin rinnalla tulkintani minäkeskeisestä opiskelukulttuurista, jossa opiskelu on yksityisasiä, tuntuu ristiriitaiselta. Miten yhtiöyhteisöllisestä kulttuurista voi nousta ryhmä, jossa näyttää toimivan päinvastainen perusoletus, minäkeskeisyys? Ristiriitaa voi tosin selittää se, että yhtiöyhteisöllisyys, jonka Rähä havaitsi, ei olisi kuulunut luokanopettajaopiskelijoiden kulttuuriin silloin, kun tutkimani ryhmä aloitti opiskelut. Tuntemukseni kuitenkin on, että samantyyppinen ykseyden oletus vallitsi heidän aloittaessaan. Se ei liene vain tiettyä vuosikurssia koskeva ilmiö, vaan melko pysyvä, joka vuosi toistuva ilmiö, josta uudet opiskelijat nopeasti, mahdollisesti jo ennen opintojen alkua, tulevat osallisiksi. Samassa yhteisössä näyttää siis voivan vallita samaan aikaan sekä yhtiöyhteisöllisyyden että minäkeskeisyyden ilmapiiri.

Tähän ristiriitaan tuo valoa ja selkeyttä edellisessä luvussa esitelty Hoppe-
rin heikon koheesion perusolettamus, jonka kummassakin ääripäässä, ykseydessä ja minäkeskeisyydessä, on kyse heikosta ryhmän koheesiosta. Sen perusteella voi ajatella, että sekä opiskelijakulttuurin yhtiöyhteisöllisyys että minäkeskeisyys ovat saman asian eri puolia. Kummassakin on kyse siitä, että ryhmä ei todellisuudessa ole yhtenäinen ja että yksilöiden erilaisuutta ei käsitellä rakentavasti. Yhtiöyhteisöllisyydessä on todellisuudessa erilaisuutta ja erimielisyyttä, mutta niiden ei anneta nousta esiin, vaan pysytään illuusiassa, että kaikki ovat samanlaisia. Minäkeskeisyydessä on selvää, että ryhmä ei ole yhtenäinen. Siinäkin erilaisuutta ei käsitellä, vaan asia ratkaistaan niin, ettei yritetä työskennellä yhdessä. Kuten aiemmin esitin, näyttää siltä, että ryhmässä, jossa pyritään tekemään tosissaan ryhmätyötä, yhtenäisyysoletus kyseenalaistuu, ja tilalle voi muodostua minäkeskeinen perusoletus.

5.3 Minäkeskeisyys pettymyksiltä suojautumisena

Esitin, että ryhmän kannalta ryhmän minäkeskeisyys voi olla mielekäästä, koska sillä vältetään vaikeiden asioiden, kuten erilaisuuden, käsittely ja siitä aiheutu-

vat sosiaalinen uhka ja vaikeat tuntemukset. Toisaalta minäkeskeisyys voi toimia suojata yksilöitä, ryhmän jäseniä, ryhmään liittyviltä pettymyksiltä. Asiaa valottavat kolmen ryhmäläisen kirjoitukset poissaoloista:

(...) Itse asiassa nyt huomaankin, että muutama poissaolo ärsytti minua paljon syksyn aikana. Mietin, että ovatko kaikki valmiita panostamaan opiskeluun yhtä paljon, ja että jos ei, niin kuinka se vaikuttaa siihen, miten ryhmä saa opiskeltua ja miten minä saan opiskeltua. Ne muutamat poissaolot latistivat ainakin minun motivaatiotani. Sitä teki myös se, että joillekin opiskelijoille yhteisen ajan sopiminen oli välillä vaikeaa, vaikka kaikkien piti olla alunperin varannut samat ajat ryhmän työskentelyyn. Tuntui myös, että samoilla ihmisillä oli aina eniten kiire lähteä tapaamisista. Tuntui, että he eivät arvostaneet yhteistä aikaa tai ehkä nähneet samoja mahdollisuuksia ryhmän toiminnalle kuin minä. (...) (Integraatioryhmäläinen 9)

(...) Turhat poissaolot saavat ainakin minut miettimään, mikä on henkilön motivaatio opiskelua kohtaan. Ja oikeastaan ei pelkästään poissaolot, vaan samalla myöhästelyt ja sellainen "vieläkö meillä on asiaa, mulla olis yks meno tunnin päästä"-tyyppinen tapaamisten loppupuolella ärsyttää myös. Toisaalta itseäni ei kiinnosta kättää muilta millä perusteella ja motivaatiolla he opiskelevat, mutta jos toiminta haittaa ryhmän kokonaistuotosta, niin sitten se vähän kyllä mietityttää. (...) (Integraatioryhmäläinen 3)

(...) Ne poissaolot, mitkä ovat tulleet mm. töitten takia, ärsyttävät minua. (Vaikka toisaalta tässäkin tilanteissa voisi ajatella integraation ulkopuolista elämää.) Itse tulen yliopistolle kipeänä, mutta toiset ovat ilman hyvää syytä pois. Se aiheuttaa sitä, että itsekin hieman löysää. Jos muutkaan eivät pidä tätä tärkeänä, niin miksi jaksaisin itse ponnistella hirveästi. (...) (Integraatioryhmäläinen 7)

Kyselyaineisto 14.1.2010

Opiskelijat kertovat vastauksissaan olleensa pettyneitä ja ärsyyntyneitä, kun toiset opiskelijat eivät vaikuttaneet olevan yhtä motivoituneita ja sitoutuneita integraatioryhmään kuin he itse. Huonosta motivaatiosta opiskelijoiden mielestä kertovat esimerkiksi turhat poissaolot ja kiirehtiminen pois tapaamisista. Opiskelijat kuitenkin ajattelevat, että ei ole heidän asiansa kytätä muiden motivaatiota ja sitoutumista. Asiasta ei ole sopivaa puhua. Muiden huonoon motivaatioon vastauksena on hieman marttyyrimaiseen sävyyn, että "itsekin hieman löysää". Näin syntyy kuvio: Olen itse innostunut. Kun muut eivät ole innostuneita, minä petyn. Vetäydyn yksityisyyteeni, panostan vähemmän ryhmän toimintaan, en tuo enää esille innostuneisuuttani. En yritä saada muista seuraa opiskeluuni.

Yksityisyys ja yksilöllisyys, jotka kuuluvat minäkeskeisen ryhmän olemuksen, näyttävät suojaavan ryhmän jäseniä pettymyksiltä: kun en anna itsestäni mitään enkä innostu mistään, vältän pettymyksiä. Tällaisesta asiasta lienee kyse varovaisessa tunnelmassa, joka ryhmässä vallitsi. Varovaisuus ja toisien rauhaan jättäminen on täten yksilön kannalta mielekäästä. Ziehe (1991a) kirjoittaakin tämän olevan narsistiseen haavoittuvuuteen liittyvä suojausmekanismi. Varovaisuudella ja oman toiminnan rajoittamisella suojaudutaan negatiivista palautetta vastaan. Kun ei anna itsestään mitään, ei ole altis arvostelulle. "Sitä joka ei pane itseään alttiiksi, ei voida liioin sitoa mihinkään. Se, jota ei voi sitoa

mihinkään, välttyy myös aggressiiviselta aliarvostukselta.” (Ziehe 1991a, 125-126.) Yksityisyydellä suojaudutaan narsistisilta loukkauksilta.

Ryhmäläisten pettymyksen kokemuksista ryhmässä ei havaintojeni mukaan puhuttu paljon, ne tulivat ilmi lähinnä poissaoloja käsittelevistä kirjoituksista. Joissain ryhmätilanteissa niistä sai kuitenkin vihjeitä. Tällainen tilanne oli keskustelussa, jossa oli mukana koko ryhmä kouluttajineen. Yksi ryhmäläisistä kertoi, että oli pohtinut ennen tapaamista jotakin asiaa ja ottanut sen puheeksi yrittäen herättää keskustelua. Keskustelua ei kuitenkaan syntynyt, vaan hänen asiansa ohitettiin. Opiskelija oli loppuajan tapaamisesta enimmäkseen hiljaa. Ymmärtääkseni hän koki, ettei muita kiinnosta hänen asiansa. Yksityisyyteen vetäytyminen ja toisten yksityisyyden kunnioittaminen suojaavat ainakin tämäntyyppisiltä pettymyksiltä. Kun ei anna itsestään mitään eikä toisaalta odota muiltakaan mitään, ei joudu pettymään. Ryhmä näyttää siis voivan olla uhkaava, koska se toimii tällaisten pettymysten lähteenä.

Opiskelun yksityisyys ja ryhmän minäkeskeisyys liittyvät hyväksyvän vastavuoroisuuden hakemiseen, siinä epäonnistumiseen ja sen sammuttamiseen. Ikonen ja Rechartt (1994) sanovat tämän mekanismin olevan häpeän kokemuksen taustalla. Tällaisesta häpeän syntymisestä perustyyppi on vauvan vierastaminen. Vauva ojentaa luottavaisesti kätensä aikuista kohti ja havaitsee, ettei tämä olekaan äiti. Hän katkaisee lähestymisen, kääntää päänsä pois päin, kätkee kasvonsa ja alkaa itkeä. Odotus äidistä ei toteudukaan. Vauva odottaa vastavuoroisuutta ja epäonnistuu. Häpeä sammuttaa epäonnistuneen yrityksen. (Ikonen & Rechartt 1994, 129-130.) En tiedä, kokivatko opiskelijat häpeää, jos esimerkiksi olivat liian innokkaita ryhmässä verrattuna muiden innostukseen. Joka tapauksessa pettymyksessä, jonka muiden ryhmäläisten motivoitumattomuus tuottaa, on kyse juuri hyväksyvän vastavuoroisuuden etsimisessä epäonnistumisesta; muita ei kiinnosta tämä asia niin kuin minua.

Ryhmänohjaaja sanoi jotain kuvaavaa ryhmäläisistä kevään viimeisessä tapaamisessa: ”Olisi hauska nähdä ryhmä pitelemättömänä.” Tällä hän viittasi juuri ryhmän varovaiseen ilmapiiriin, jossa kukaan ei näytä innostustaan eikä ota minkäänlaisia riskejä. Tässä ilmapiirissä, joka oli kaukana pitelemättömästä, voi olla kyse sammutetusta vastavuoroisuudesta. Opiskelijat eivät halunneet osoittaa muille tarvitsevansa heitä esimerkiksi näyttämällä innostusta ryhmää kohtaan. Näin he suojelivat itseään siltä pettymykseltä, joka syntyy, kun muut eivät osoitakaan vastavuoroisuutta.

Ryhmässä oli usein poissaoloja, mikä sinänsä saattoi vaikuttaa myös ryhmän kulttuurin muodostumiseen. Bion (1979) kuvaa tilannetta, jossa kahden jäsenen poissaolo hänen tulkintansa mukaan leimaa koko ryhmän ilmapiiriä. Poissaolollaan nämä jäsenet osoittavat halveksuntansa ryhmää kohtaan ja viestittävät, että heillä on parempaakin tekemistä. Näin he tavallaan ottavat ryhmän johtonsa. Tällaisen ryhmän täytyy olla apaattinen ja välinpitämätön yksittäisiä ryhmäläisiä kohtaan. (Bion 1979, 39-40.) Tällaisesta voi olla kyse integraatioryhmänkin kohdalla. Ryhmäläisten tapaamisissa oli usein vähintään yksi opiskelija pois. Poissaolojen syyksi sanottiin yleensä sairastaminen. Riippumatta hyvästä syystä olla pois, poissaolo voidaan ryhmässä kokea sellaisena kuin

Bion sen kuvaa, halveksuntana ryhmää kohtaan. Jos poissaolevat jäsenet ikään kuin johtavat ryhmää tai ainakin ovat merkittävässä roolissa ilmapiirin luomisessa, sen ilmapiiri voi muodostua välinpitämättömäksi. Poissaolijoiden mahdollisesti kuviteltu asenne leimaa koko ryhmää. "Olisi parempaakin tekemistä" voi tällöin kuvata koko ryhmän ilmapiiriä. Yksittäisen ryhmäläisen näkökulmasta tämä voi olla suojautumista ryhmältä: parempi olla varovainen ja henkisesti poissa, koska ryhmä ei kuitenkaan anna minulle mitään, vaan enemmänkin uhkaa minua.

Tästä näkökulmasta ryhmän minäkeskeisyys ja siihen kuuluva opiskelun yksityisyys toimii siis suojamuurina pettymyksille ja aliarvostuksen kokemuksille, narsistisille loukkauksille. Kun pitää asiat yksityisinä eikä häiritse muiden yksityisyyttä, välttää pettymykset. Näin ollen kulttuuri, jossa jokaisen yksilöllisyyttä kunnioitetaan, voikin toisaalta olla suojamekanismi: siinä suojellaan itseä riippumattomuudella. Tässä on nähtävissä myös tietynlainen noidankehä. Minäkeskeinen ryhmä ei hyväksy ryhmän yhteistä toimintaa, jolloin jäsenten on turha yrittää luoda yhteisen opiskelun tilanteita. Bionin (1979, 26) mukaan ryhmän jäsenen käyttäytymiseen vaikuttaa "jatkuvasti se, minkä koemme ryhmän asenteeksi itseämme kohtaan, ja tämä käsityksemme saa meidät tietoisesti tai tiedostamatta toimimaan sen mukaisesti." Minäkeskeisessä ryhmässä asenne on jotakin sellaista, että kukin toimii yksin ja toisia ei tarvita eikä auteta. Tällöin yksilöt toimivat tämän olettamuksen mukaisesti. Kun jäsenet sitten vetäytyvät yksityisyyteensä, eivätkä yritäkään saada ryhmää toimimaan yhdessä, minäkeskeisyys vahvistuu.

Kallaksen ym. (2006, 163) mukaan oppiminen liikkuu aina tutkimis- ja turvallisuusmotiivin välillä niin, että jos turvallisuus vaarantuu, tutkiminen ei onnistu. Jos ryhmässä täytyy suojata itseään pettymyksiltä, sen jäsenten oppimiskyky on vaarassa. Tämän takia on loogista ajatella, että minäkeskeisen ryhmän jäsenten oppimiskyky taantuu.

5.4 Ryhmä jumissa

Vaikka minäkeskeisyydellä oli mielekkyytensä ja ryhmää sekä sen jäseniä suojeleva vaikutuksensa, opiskelijaryhmän jäsenet, ainakaan kaikki, eivät selvästi olleet tyytyväisiä ryhmän työskentelyyn. Tyytymättömyys tuli esille ryhmäläisten kokemuksena, että ryhmä oli jumissa. Minäkeskeisyys ja vaikeiden asioiden käsittelemättömyys ehkä helpottivat tunnekokemusta, mutta toisaalta ryhmäläisillä oli myös tarve edetä.

Tämä ristiriita muistuttaa Ziehen (1991a) progressio- ja regressiointressien välistä ristiriitaa. Minäkeskeisyys ja siihen tietyllä tavalla kuuluva helppous liittyy regressiointressiin, jossa palataan itselle tuttuihin tiloihin. Vaikeiden asioiden käsittely ja pyrkimys edetä ryhmänä liittyvät taas progressiointressiin, jossa pyritään eteenpäin, itselle uusiin tiloihin. Kumpaankin intressiin liittyy pelko. Progressiointressiin liittyvä pelko on pelko epäonnistumisesta ja virheestä, joka tuskallisesti ja nöyryyttävästi palauttaa takaisin lähtökohtaan. Regressi-

ointressiin sisältyvä pelko on paikallaanpysymisen pelko; jos toistan vain vanhaa, en etene mihinkään. Ziehen mukaan molempiin intresseihin liittyvä pelko on pohjimmiltaan sama. Se on pelkoa palaamisesta johonkin alkuperäiseen riippuvuuteen epäonnistumisen ja paikallaanpysymisen kautta. Se on pelkoa muiden armoille jäämisestä ja kykenemättömyydestä selvitä ilman muiden apua ja ylivoimaisuutta. (Ziehe 1991a, 133-134.)

Opiskelijat kuvasivat oloaan ryhmässä usein jumiksi. Jumi tarkoittaa nimenomaan sitä, mistä Ziehe kirjoittaa, paikalleenjäämistä. Toisaalta ei pyritä ryhmänä eteenpäin, toimita yhteisen tavoitteen suunnassa, vaan ikään kuin ollaan rennosti. Toisaalta ei myöskään todella rentouduta, koska onhan kyse opiskelutapaamisesta. Tällöin ollaan jonkinlaisessa epäproduktiivisessa välitilassa. Yritetään opiskella kevyesti yhdessä, mutta siitä ei seuraa oppimista tai ryhmän etenemistä eikä toisaalta varsinaista rentoutumistakaan, vaan loppujen lopuksi ahdistusta. Keskitiellä jää vain jumiin, kuten Ziehe kirjoittaa. Tähän tilanteeseen liittyviä tuntemuksia kuvaa hyvin opiskelijan kommentti: "Kun ollaan jumissa, haluaisi pois."

Minäkeskeisyys onkin perusolettamustila, jossa ryhmä tekee jotain muuta kuin työskentelee ryhmän perustehtävän suunnassa. Turquetin (1974) mukaan perusoletusryhmissä jäsenet ovat samaan aikaan tyytyväisiä että tyytymättömiä. Tyytyväisyys syntyy siitä, että perusolettamusryhmän jäsenen rooli on helppo, se ei vaadi taitoja tai syvällistä itsetutkiskelua. Tyytymättömyys taas liittyy siihen, että perusolettamusryhmä tekee ryhmäläisistään taidottomia. (Turquet 1974, 359-361.) Ryhmäläiset siis jossain määrin tiedostavat etenemättömyytensä ja oppimattomuutensa. Heillä kuitenkin on tarve myös edetä ja oppia.

Ryhmän jumituksen tunnetta voi tarkastella käyttäen apuna Stettbacherin (1992) ajatusta terveestä ja vammautuneesta tarvekehästä. Hänen mukaansa terveessä tarvekehässä ihmisen tarve johtaa hakukäyttäytymiseen ja objektin tutkimiseen, josta seuraa mielihyvä, rentoutuminen ja rauha. Vammautumista kuvaavassa kehässä objektin tutkiminen ei jostain syystä onnistu, jolloin se ei johda rauhaan, vaan kipuun ja sen myötä pelkoon ja jännittymiseen. Tästä seuraa häiriintynyt tarvekehä, jossa ihminen odottaa tarpeesta johtuvan objektin tutkimisen aiheuttavan kipua, joten tarvetta yritetään karttaa. Ihminen ikään kuin odottaa tulevaisuuden tapahtumassa kipua, joka kumpuaa menneisyydestä. Jos tarve on kuitenkin ylitsepääsemätön, ihminen tyytyy korviketyytytykseen. Tästä ei seuraa mielihyvää, vaan jännityksen lisääntymistä, pelkoa ja vihaa. (Stettbacher 1992, 35-41.) Opiskeluryhmällä on tarve kehittyä ja edetä työssään, ja sen jäsenillä on tarve opiskella ja oppia. Kuitenkin jokin ryhmänä kehittymisessä ja oppimisessa on niin pelottavaa ja ahdistavaa, että ryhmä suuntautuu toisenlaiseen toimintaan ja välttää kehityksen. Se ei pyrikään tekemään ryhmänä töitä. Tulkintani mukaan erilaisuuden ja erimielisyyksien käsittely oli tutkimassani ryhmässä vaikeaa, ja sitä kartettiin. Siitä, että ryhmä välttää ryhmätyön tekemisen aiheuttaman ahdistuksen, ei kuitenkaan seuraa kuin korviketyytytystä, joka lopulta muuttuu ahdistavaksi jumiksi.

5.5 Ryhmän kehityksestä

Aiempien lukujen teemat ovat käsitelleet lähinnä ryhmän kehittymättömyyttä tai kehityksen vastustamista. Näen ryhmän kuitenkin myös kehittyneen työskentelynsä aikana. Ajattelen ryhmän kehitystä lähinnä tutkimani minäkeskeisyyden näkökulmasta. Muunkinlaista kehitystä tapahtui ryhmässä varmasti, mutta kiinnitän huomioni siihen, miten ryhmä käsitteli omaa minäkeskeisyytään ja täten pyrki mahdollisesti rakentamaan parempaa ryhmätyötä. Analysoin myös ryhmään liittyvää syyllisyyttä Nikkolalta (2011) saadun ajatuksen perusteella, että syyllisyys voi olla silta kehitykseen.

Kehityksestä puhuttaessa on syytä pitää mielessä se, mistä Britzman (2009) muistuttaa: kehitys on aina epävarmaa, epäsäännöllistä ja epätasaista. Kehitys tuntuu noudattavan omaa outoa kelloaan, jonka ajalla on taipumus toistaa itseään, palata taaksepäin ja jäädä paikoilleen romahduksen ja mielihyvän hetkiin. (Britzman 2009, 27-28.) Tällainen ajatus kehityksestä sopii hyvin yhteen Bionin (1979) ryhmädynamiikkateorian kanssa. Kehittynyt ryhmän muoto on työryhmä. Kuitenkaan se ei ole kerran saavutettava kehityksen tulos, vaan lähinnä hetkellisesti toiminnassa oleva ryhmän mentaalinen tila, joka toisessa hetkessä on muuttunut muuksi. Työryhmätilan rinnalla toimii aina irrationaalisia perusolettamustiloja.

Yhden puolen kehittymisestä tuo esiin ryhmässä nousevan syyllisyyden tarkastelu. Integraatioryhmän opiskelijat kirjoittivat poissaolojen käsittelyn yhteydessä, että poissaoloista oli alettu syyllistää ryhmäläisiä. Oikeammin olisi sanoa, että ryhmäläiset syyllistyivät poissaoloista, koska tällöin syyllisyys palautuu itse ihmiseen, joka syyllisyyttä kokee. Olen pohtinut, miksi ryhmäläiset syyllistyivät poissaolojen käsittelystä. Ryhmän kannalta mahdollinen selitys liittyy minäkeskeisyyden perusolettamukseen. Oletan, että silloin, kun kysyin ryhmäläisiltä heidän ajatuksiaan poissaolojen käsittelystä, ryhmässä vallitsi minäkeskeisyyden perusoletus. Minäkeskeisyyttä kuvaa se, että jokainen on yksilö eikä ryhmän nimissä yksilöiltä voi vaatia mitään ja toisen opiskeluun ei saa puuttua. Tällöin ei toimita työryhmänä. Kun ryhmäläisten poissaoloja alettiin käsitellä, se rikkoi minäkeskeisyyden oletusta; ryhmän nimissä vaadittiin yksilöiltä sitoutumista ja läsnäoloa. Samalla se tuntui saavan ryhmäläiset tiedostamaan, että ryhmätyö ei taida sujua, jos vahvaa yksilöllisyyttä ja yksityisyyttä pidetään yllä. Jos ryhmäläiset ovat pois ryhmätapaamisista eivätkä sitoudu työhön, ryhmä tuskin pystyy kehittymään.

Näyttää siltä, että poissaolojen käsittelyn kautta ryhmäläiset tiedostivat vastuunsa ryhmän opiskelusta. Ja kun vastuu ymmärrettiin, poissaoloista koettiin syyllisyyttä. Poissaolojen käsittelyn yhteydessä ryhmäläiset ikään kuin ymmärsivät olevansa ryhmä, jonka jäsenet ovat myös vastuussa toisilleen, ei vain joukko yksin opiskelevia yksilöitä. Tästä näkökulmasta syyllisyys näyttäytyy arvokkaana asiana, koska syyllisyys voi johtaa ryhmän kehitykseen. Nikkola (2011) kirjoittaakin syyllisyydestä lahjana ja kykynä. Hänen mukaansa on

tärkeää, että opettajan vastuulliseen ammattiin kouluttautuvat ovat kykeneviä tuntemaan kehitystä alkuunpanevaa syyllisyyttä (Nikkola 2011, 184).

Hyyppä (2006) kirjoittaa korjaamisesta, joka on elämän suuri muutosvoima. Todellinen korjaaminen edellyttää aitoa itseenmenemistä ja muuttumista, jonka eteen täytyy nähdä vaivaa ja tehdä psyykkistä työtä. Maanisesta korjaamisesta taas on kyse puutteellisesta tai epäonnistuneesta itseenmenosta. Korjaaminen on tällöin näennäistä ja tapahtuu ikään kuin psyyken ulkopuolella. Voidaan esimerkiksi kuitata pahat teot ja ajatukset tai välinpitämättömyys ulkoisella hyvityksellä tai lahjonnalla ilman omakohtaista pistoa sydämessä. Todellinen korjaaminen, itseenmeno, korvautuu harhaisella omahyväisyydellä. (Hyyppä 2006, 16, 20-21.) On mielenkiintoista, että kokemukseni mukaan opettajaopiskelussa normaali tapa korvata poissaolo opiskelutapaamisista on tehdä jokin korvaustehtävä, jonka kurssin opettaja antaa. Tämä ei perustu aineistoon, vaan omaan tuntemukseeni. Opiskelijat tuntuvat suhtautuvan korvaustehtäviin nihkeästi ja niitä pidetään usein turhina, pelkästään kurssisuorituksen takia tehtävinä töinä. Poissaolo ei siis tunnu herättävän pahemmin syyllisyyttä siksi, että se haittaisi omaa oppimista ja kehittymistä. Korvaustehtävä näyttää olevan tällöin jonkinlainen ulkokohtainen hyvitys, joka suoritetaan ilman pistoa sydämessä. Täten se, että poissaolo opiskelusta herättää syyllisyyttä, kertoo jostakin syvemmästä suhteesta opiskeluun; opiskelija ymmärtää, että hän on vastuussa, ja vastuu edellyttää kehitystä ja työntekoa.

On syytä huomioida, että vaikka integraatioryhmässä nousee esiin syyllisyyttä ja muita epämieluisia tunteita, ne eivät ole olemassa vain integraatioryhmässä. Tunteet ovat olemassa joka tapauksessa, ja ne nousevat esiin integraatioryhmässä.

Vaikka syyllisyyttä koetaan, minkä voi edellä kuvatussa mielessä ajatella olevan positiivista ja kehitykseen johtavaa, on eri asia, miten sitä käsitellään. Syyllisyyttä kokeva ihminen jää Nikkolan (2011) mukaan valitettavan usein ahdistuksensa vangiksi. Tällöin syyllisyys ei johda kehitykseen, korjaamiseen tai paremmaksi muuttamiseen, vaan siltä suojaudutaan. Ryhmässä syyllisyydeltä voidaan suojautua näkemällä se ryhmän ulkopuolella, esimerkiksi olosuhteissa, joista tulee syntipukki. Tällöin itsensä voi tuntea syyttömäksi. Toisaalta se voidaan käsitellä ryhmän sisällä, jolloin se joudutaan kohtaamaan itsessä. Ryhmän sisällä syyllisyydeltä voidaan kuitenkin suojautua hakemalla ryhmästä syntipukki tai pakenemalla vaikeiden asioiden käsittelyä. (Nikkola 181-184.) Kun ryhmäläiset kirjoittavat syyllisyydestään poissaoloista ja niiden käsittelystä, osa heistä näyttää näkevän sen ikään kuin ulkoisena asiana.

Poissaolojen runsas käsittely on herättänyt vähän kahtalaisia ajatuksia. Ymmärrän hyvin sen, että jonkun ryhmänjäsenen poissaolo tuntuu usein heti ryhmän työskentelyssä, eikä ole siksi lainkaan suotavaa. Mutta minua harmittaa se, että poissaoloista on alettu ikäänkuin syyllistää. Tuntuu ettei saa enää sairastaakaa rauhassa.

Minä ymmärrän hyvin, jos joku sairastuu eikä siksi pääse tulemaan paikalle. Se vain on ikävä tosiasia, että toiset ovat herkempiä sairastumaan kuin toiset ja ovat siksi useammin poissa. Välillä minusta tuntuu, että [ryhmänohjaaja] on se, joka koittaa syyllistää poissaolojoita ja sairastelijoita. Muiden ryhmäläisten taholta tulevat kom-

mentit ovat usein sellaisia, että "sairastakaa vain rauhassa", "parempi sairastaa kotona kuin tulla tartuttamaan muita". En usko, mutten tietenkään voi olla varma, että joku meistä huijaisi sairastumisensa ettei tarvitsisi tulla paikalle. (Integraatioryhmäläinen 1)

Kyselyaineisto 14.1.2010

Tässä syyllisyys näyttäytyy ryhmänohjaajan taholta tulevana syyllistämisenä, ei opiskelijan itse kokemana syyllisyytenä. Ryhmäläiset ovat ymmärtäväisiä, mutta ohjaaja syyllistää. Todellisuudessa ohjaajan ei voi ajatella syyllistyneen opiskelijoita. Hän otti poissaoloasian puheeksi, ja muistutti tosiasioista, kuten siitä, ettei sairastamalla voi opiskella opettajaksi. Integraatiohankkeen koulutustapa ei kestä ryhmäläisten poissaoloja, ja tästä oli kerrottu jo ennen koulutuksen alkua. Tällöin syyllisyyden näkeminen syyllistämisenä näyttää suojautumiselta, syntipukin hakemiselta oman ryhmän piiristä, ryhmänohjaajasta (ks. Nikkola 2011, 181).

Ryhmässä nousi syyllisyyttä ja siltä varmasti osittain paettiin. Joka tapauksessa tulkitsen ryhmän kehittyneen heidän työnsä aikana. Ajatus on sama kuin mihin Mäki ja Ristiniemi (2007) päätyivät tutkiessaan pro gradu-tutkielmassaan opiskeluryhmän suojautumismekanismeja: huolimatta suojautumisestaan ryhmä voi kehittyä ja tulla paremmin tietoiseksi omista toimintatavoistaan ja siten suuntautua selkeämmin kohti tavoitettaan. Näin näyttää käyneen myös tutkimani ryhmän kohdalla.

Minäkeskeisyydestä ja ryhmänä työskentelyä haittaavasta opiskelun yksityisyydestä puhuttiin aineistonkeruuaikanani melko vähän ryhmän kesken ainakin silloin, kun olin itse kuuntelemassa. Harvoja tähän liittyviä kommentteja oli ryhmäläisen huolenilmaus ryhmäistunnossa: "Eikö kaikki voisi kuulua tälle ryhmälle?" Tämä käsittääkseni viittasi siihen, että ryhmäläiset vetivät tarkan rajan ryhmälle kuuluvien asioiden ja yksityisasioiden välille, mikä haittasi ryhmätyötä.

Mielenkiintoista on, että kun olin jo lopettanut varsinaisen aineistonkeruun, mutta kuuluin vielä integraatioryhmän sähköpostilistalle, ryhmäläiset lähettivät sinne opiskelutapaamista varten kirjoittamansa ryhmän sanomattomat säännöt. Tämä kirjoitus liittyi kouluttajien ryhmälle antamaan tehtävään, jossa tarkoituksena oli kuvata ja analysoida ryhmän organisoitumista. Ryhmäläisten "sanomattomat säännöt" ovat seuraavanlaiset:

- Ei saa tulla myöhässä, mutta saa tulla valmistautumattomana.
- Ei saa puhua nimillä ryhmäläisistä.
- Ei saa astua toisten varpaille.
- Pitää puhua puolipyreästi, ettei vaan loukkaa ketään.
- Pitää saada kaikki ymmärtämään ja hyväksymään.
- Innostumattomuutta on lupa käyttää syynä tekemättömille töille.

- Integraatioasioita ajatellaan vain maanantaisin ja tiistaisin Juomatehtaalla.
- Työnteko on yhtä kuin paikalla oleminen.
- Ajankäytöstä sopiminen on tärkeämpää kuin työn tekeminen.
- Päätöksiä ei tehdä, ennen kuin on pakko. Senkään jälkeen niitä ei pidetä.
- Mukavuusalueella pysyttävä.
- Oma pää on pidettävä.
- Älä niele mitään purematta.
- Päätä puheenvuorosi aina sanoihin: "tämä on sitten vain minun henkilökohtainen mielipiteeni.." tai "en tiedä."

Ryhmän marraskuussa 2010 kirjoittamat "sanomattomat säännöt"

Osa näistä säännöistä kuvaa melko ironisella tyylillä tutkimaani minäkeskeisen puolustusmekanismin kulttuuria. Säännöt kirjoitettiin noin kolmen kuukauden ryhmätyöskentelyn jälkeen siitä, kun minä olin lopettanut aineistonkeruuni. En tiedä, minkälaista ryhmän työnteko silloin oli, mutta näyttää, että ryhmäläiset tiedostivat paremmin kulttuurinsa piileviä osia nyt kuin aineistonkeruuaikana. He myös pystyivät nyt jollain tasolla käsittelemään niitä yhdessä. Saman huomion tein jo hieman aiemmin, kun järjestimme nykyisten ja entisten integraatioryhmäläisten tapaamisen syksyllä 2010. Muutama tutkimani ryhmän jäsen puhui siellä, että ryhmäläiset ovat liiaksi yksilöitä; toisen mielipidettä täytyy kunnioittaa siihen asti, että se estää kaikenlaisten yleiskatsausten tekemisen. Siitä päätellen, että tällaisia ryhmän vaikeita ja työntekoa haittaavia asioita pystyttiin ottamaan puheeksi ja jollain tavoin käsittelemään, oletan ryhmän kehittyneen.

6 INTEGRAATIORYHMÄOPISKELU JA SITOUTUMISEN VAARALLISUUS

Tässä luvussa lähestyn asioita hieman eri näkökulmasta kuin aiemmin. Ryhmänäkökulman sijaan korostuu nyt yksilön näkökulma. Pääkysymyksenä on, mikä integraatio-opiskelussa on sellaista, että siltä suojaudutaan. Aloitan vastauksen tähän analysoimalla opiskelijoiden, jotka eivät halunneet ottaa osaa integraatio-opiskeluun, perusteluja valinnalleen. Näitä vastauksia analysoimalla voi saada lisää ymmärrystä minäkeskeisyyden ilmiöstä, jota aiemmin käsittelin opiskelijaryhmän yhteydessä.

Opiskelijoilla oli vuonna 2009 mahdollisuus hakea opiskelemaan integraatioryhmään siinä vaiheessa, kun heidät on valittu opiskelemaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle. Hyväksymiskirjeen mukana lähetettiin paperi, jossa on perustietoa integraatioryhmästä ja lomake, jolla opiskelijat ilmoittivat, voivatko osallistua integraatio-opintoihin. Syksyllä 2009 ryhmään haki enemmän opiskelijoita kuin siinä oli tilaa; ryhmään halusi 31, ja 13 heistä mahtui siihen. Silti kaikista uusista opiskelijoista yli puolet ei halunnut mukaan integraatio-opintoihin. On kiinnostavaa, miksi suurin osa opiskelijoista ei niihin halunnut mukaan. Keräsin tästä aiheesta aineistoa alkusyksystä 2009 kysymällä opiskelijoilta syitä tälle valinnalleen.

Osalla syy valinnalleen oli se, että heillä oli jo aiempia opintoja, ja integraatioryhmässä opinnot täytyy aloittaa alusta. Heidän vastauksistaan ei juuri löydy muuta, joten en käsittele niitä enempää. Opiskelijoiden, joilla aiempia opintoja ei ollut, ovat sen sijaan tutkimuksen kannalta kiinnostavia. Nämä vastaukset kysymykseeni olivat hyvin samankaltaisia keskenään. Seuraava vastaus toimii esimerkkinä yleisestä tavasta vastata:

En hakenut integraatioryhmään, koska mielestäni siitä ei kerrottu tarpeeksi tietoa hakuvaiheessa. Koska en tiennyt siitä yksityiskohtia tai oikein mitään pintapuolta syvempää, niin en halunnut ottaa riskiä ja sitoutua johonkin ryhmään pitkäksi aikaa, jos sitten se opiskelutyö ei sopisikaan minulle. (Opiskelija 27)

Opiskelijoiden vastausten sisältö on yleensä seuraavanlainen. Opiskelijat olisivat halunneet tarkkaa tietoa, minkälaista opiskelu integraatioryhmässä on. He eivät halunneet sitoutua kahdeksi vuodeksi johonkin, josta ei ollut tarpeeksi tietoa. He siis halusivat itse määrätä tarkasti sen, mihin sitoutuvat. Parempi mennä varman päälle ja jättää hakematta, jos opiskelu ei sopisikaan minulle. Jos se ei olisi minulle sopivaa, olisin silti sidottu siihen kahdeksi vuodeksi. Kun en sitoudu tällaiseen opiskeluun, säilytän vapauteni valita. Haluan pitää opiskeluni ohjat omissa käsissäni.

Sitoutumisen teema korostuu vastauksissa. Sitoutuminen kahdeksi vuodeksi näyttää olevan kynnyksikysymys. Tämä on yllättävää sikäli, että yliopisto-opiskeluun kai yleensä odotetaan sitoutumista koko sen keston ajaksi, noin viideksi vuodeksi. Integraatioryhmä kuitenkin vaikuttaa jotenkin erilaiselta kuin muu opiskelu, kun siihen ei haluta sitoutua. Tämä erilaisuus on vastausten perusteella sitä, että integraatio-opiskelu vaikuttaa liian sitovalta. Se tapahtuu saman ryhmän kanssa, ja heidän kanssaan ollaan tiiviisti kaksi vuotta, joka tuntuu opiskelijoista pitkältä ajalta. Siinä menettäisi oman vapauden valita ja voisi käydä niinkin, ettei tutustu muihin opiskelijoihin kuin oman ryhmän jäseniin, kuten yksi vastaajista kirjoitti.

Vastauksien hengen voi tiivistää kahteen asiaan: 1) Haluan itse tarkasti määrittellä, mihin sitoudun. 2) Integraatioryhmän opiskelutapa ja kesto ovat liian sitovia, joten en halua siihen mukaan. Opiskelijat, jotka eivät halunneet mukaan integraatioryhmään, tuntuvat sanovan, että opiskelu on yksityisasia, siis yksilöllisesti valittava asia, ja haluan olla riippumaton opiskeluissani. Integraatioryhmän sitovuus rikkoisi tätä yksityisyyttä ja yksilöllisyyttä ja veisi riippumattomuuden. Se vaatisi minulta liikaa ja tunkeutuisi alueelle, joka on minun yksityisalueeni. Säilytän vapauteni ja yksityisyyteni olemalla sitoutumatta ryhmään. Opiskelijoiden ajattelussa opiskelu on siis vastausten perusteella yksilöllistä, yksityistä ja riippumatonta. Riippumattomuus ja sitoutumattomuus suojelevat opiskelun yksilöllistä luonnetta. Jos jokin yrittää tämän vapauden viedä, sitä vastaan puolustaudutaan. Yksityisyys tai itsemääräämisoikeus toimii näin suojana jollekin omalle.

Ajattelumallissa, jossa opiskelu on yksityisasia, näyttää olevan kyse samasta ilmiöstä, jonka tulkitsin vallinneen integraatio-opiskelijaryhmässä, minä- tai yksilökeskeisestä suhtautumistavasta. Kummassakin suojellaan jotakin omaa joltakin yhteiseltä. Sitoutumattomuus on tärkeää tältä kannalta. Kun ei sitoudu ryhmään tai pitkäaikaiseen tiiviiseen opiskeluun, säilyttää vapautensa ja yksilöllisen valinnanmahdollisuutensa. Minäkeskeisyyden ilmiö näyttää siis tulevan esille sekä integraatioryhmäopiskelijoiden ryhmädynamiikassa että perusteluissa sille, miksi osa opiskelijoista ei voinut osallistua integraatioryhmäopintoihin. Se lienee melko yleinen ilmiö.

6.1 Koulujutut ja muu elämä

Integraatioryhmästä kieltäytyneiden opiskelijoiden opiskeluun suhtautumisen tarkempi tarkastelu antaa lisää ymmärrystä siitä, miksi minäkeskeistä yksilöllistä valintaa korostavaa ajattelutapaa pidetään yllä.

Integraatioryhmästä kieltäytyneiden vastauksia lukiessa niistä välittyy jotakin sellaista suhteesta opiskeluun, joka ei ole aivan suoraan nähtävissä. Niistä tulee vaikutelma, että opiskelijat ovat lähinnä hakemassa muodollista pätevyyttä opiskeluista ja lisäksi ehkä jonkinlaisia käytännön työkaluja opettajan työtä varten. Opiskelun sisällöstä ei vastauksissa juuri kirjoiteta. Sisältöä kommentoidaan ainoastaan yhdessä vastauksessa, jossa epäillään, saavatko opiskelijat tällaisesta kokeilumaisesta opiskeluhankkeesta yhtä pätevää koulutusta kuin muusta koulutuksesta. Tosin tämäkin vastaus tuntuu viittaavan johonkin välineelliseen, siis välineisiin, joita työssä tarvitaan. Tämä huomio muistuttaa Britzmanin (1986) väitettä siitä, että opettajaopiskelijat ovat opiskeluissaan kiinnostuneita lähinnä vain käytännöllisistä työkaluista, joilla hallita opettajan työtä. Näyttää siltä, että opiskelua ajatellaan jonkinlaisena itsestäänselvyyttenä, ja tietyllä tavalla tiedetään jo, mitä se tulee olemaan tai tarkemmin, mitä se minulle on. Siitä saa pätevyyden ja ehkä välineitä, mutta siinä kaikki. Yksinkertaisesti sanottuna, opiskelijoiden vastauksista tulee sellainen kuva, etteivät he ole kovin kiinnostuneita opiskelun sisällöstä. Elämän syvempi merkityksellisyys ei löydy sieltä, sen opiskelijat koulukokemuksensa perusteella tietävät. Kiinnostuksen kohteet ovat ilmeisesti jollain muulla elämänalueella.

Se, että opiskelun sisältö ei juuri tunnu olevan mielessä, viittaa siihen, että opiskelua pidetään lähinnä jonkinlaisena itsestään selvänä "koulujuttuna", joka on erillään muista elämänalueista. Opiskelijoiden elämismaailman voisi kärjistään ajatella jakautuvan kahteen osaan. Nimitän näitä alueita arkikielenkäytöstä otetuilla termeillä "koulujutut" ja "muu elämä". En tarkoita, että kaikki ajattelisivat näin tai että kaikki opiskelu olisi ulkokohtaista opiskelijoille; samalle opiskelijalle voi esimerkiksi opintojen eri osilla olla eri merkityksiä. Kuitenkin tämä jaottelu kuvaa mielestäni tiettyä opiskelijoiden elämismaailman ilmiötä, ja siitä on hyötyä myöhemmin analyysissa.

Samansuuntaiseen tulkintaan opiskelun ja muun elämän erottamisesta toisistaan ovat päätyneet Silvonen ym. (1990) kirjoittaessaan yliopisto-opiskelijoiden elämismaailman jakaantumisen sisällöllisesti eroaviin opiskeluun ja vapaa-aikaan. Opiskeluun suhtaudutaan päämäärärationaalisesti, tehokkaasti ja nopeaan valmistumiseen tähdäten. Opiskelusta tulee yhä enemmän muusta elämästä sisällöllisesti irtaantuva suoritus. Tähän muuhun elämään kuuluva vapaa-aika mielletään kulttuurisen vapautumisen alueeksi. (Silvonen ym. 1990, 39-41.) Myös Nikkola (2007, 77) on tehnyt nimenomaan integraatioryhmän opiskelijoiden yhteydessä samankaltaisen tulkinnan "sivistyksen" ja "oman elämän" erottamisesta toisistaan.

Yliopisto kuuluu koulujuttujen puolelle, koska se edustaa koulua siinä missä aiemmatkin koulut. Koulun suhtautuminen on lähinnä ulkokohtaista,

koulu rajataan ulkopuolelle tilasta, jonne sijoittuvat mahdolliset kiinnostavat ja merkitykselliset asiat, omat jutut. Koulua kyllä käydään, siellä voidaan menestyä hyvin ja siitä voi olla hyötyä ja iloa, mutta tiedetään, että se ei kosketa minua sen enempää. Eikä sen tarvitsekaan, koulu on koulu. Itse asiassa sen ei välttämättä haluta koskettavan yhtään enempää.

Integraatioryhmä vaikuttaa tätä taustaa vasten liian sitovalta, ja siksi osa opiskelijoista ei halua siihen mukaan. Se näyttää koulujutulta, joka veisi liikaa tilaa muulta elämältä, tunkeutuisi liikaa muun elämän puolelle. Sitoutumattomuus siihen näyttää olevan manifesti koulujuttujen ja muun elämän erilleen rajaamisen puolesta.

Ideaa elämismaailman jaosta "koulujuttuihin" ja "omiin juttuihin" voi syventää Ziehen (1991a) teorialla tietynlaisesta minäkeskeisestä havaitsemisen tavasta. Ziehen mukaan ihminen käy jatkuvasti psyykkistä rajanvetoa siitä, "koskettaako tämä minua vai ei". Tässä tiedostamattomassa rajanvedossa on kyse siitä, liitetäänkö objektit omaan kokemiseen vai rajataan ne ulkopuolelle, vierauden tilaan. Maailma rajautuu koskettavan ja ei-koskettavan alueisiin. Kysymyksellä koetellaan todellisuuden kappaleiden psykodynaamisia käyttömahdollisuuksia. (Ziehe 1991a, 200-214.)

Koskettavuus on vahvasti edustettuna siinä todellisuuden osassa, joka on identiteetin kannalta merkittävää. Ja koskettavuutta on runsaasti myös siinä todellisuuden osassa, joka on narsistisesti kiinnostavaa. Koskettavuus on suodattavan suojan etsintää elämäntodellisuuden vaatimuspainetta vastaan, ja se on samalla tarkkaavaisuutta tunteensiirron tarjouksia kohtaan, siis niitä objektisuhteita kohtaan, jotka edustavat arvonannon, suuruuden elämysten ja hyväksytyksi tulemisen mahdollisuuksia. Koskettavuus tarkoittaa toivon potentiaalia, joka objekteihin liittyy tai ei liity. (Emt., 208-214.)

Ziehen mukaan etsimisliike (koskettaako tämä minua vai ei?) rajataan ulos alueilta, jotka mielletään ulkoa ohjatuiksi, formalisoiduksi ja näin ollen identiteetille etäisiksi. Koulu mielletään yleensä tällaiseksi. Oppilaat eivät edes pyri löytämään koskettavuutta oppisisällöistä, ne kestetään ilman kysymyksiä lähinnä ulkokohtaisena suorituksena. (Emt., 212-214.)

Oppilaan tai opiskelijan näkökulmasta voi olla järkevää, kun ei etsi koskettavuutta esimerkiksi koulusta tai opiskelusta. Narsistinen tarkkaavuus on erityisen herkkä antenni halveksunnan, loukkauksen ja vääryyden kokemiseen. (Emt., 212-214.) Kun narsistisen tarkkaavuuden antennin kytkee pois päältä, välttyy loukkauksen ja pettymyksen kokemuksilta. Sikäli on helpompaa suhtautua opiskeluun ulkokohtaisena asiana.

Tätä jakoa, "omat jutut" ja "muu elämä", voi nyt käyttää opiskelijoiden integraatioryhmään sitoutumattomuuden analysointiin. Näyttää siltä, että kahden vuoden intensiivinen sitoutuminen ryhmäopiskeluun oli opiskelijoille niin suuri kysymys siitä syystä, että se veisi liikaa tilaa "muulta elämältä", tunkeutuisi sille alueella. Esimerkiksi opiskelijan, joka pelkäsi, ettei tutustuisi tarpeeksi useisiin muihin opiskelijoihin integraatioryhmässä, voidaan ajatella suojelevan elämänsä sosiaalista osa-aluetta opiskelulta.

6.2 Integraatioryhmä uhkana

Yleensä koulu koetaan identiteetille etäiseksi, jolloin sieltä ei pyritäkään etsimään kiinnostavuutta tai koskettavuutta. Koskettavuudesta ei ole hyötyä instituutiossa, joka on toisten käsissä. Kallas, Nikkola ja Räihä (2006) kuvaavat perinteisen koulun ja koulutuksen perustuvan oppiaineontologiaan. Siellä toimintaa ohjaava periaate on oppiainejako ja jokaiselle oppiaineelle ulkopuolelta määrätty tavoitteet. Näiden tärkein siirtoperiaate oppilaalle on pakko. Tällainen järjestelmä on lähtökohtaisesti opettajan ja hallinnon, ei oppilaan järjestelmä. (Kallas ym. 2006, 158-159.) On siis ymmärrettävää, että tällaisen järjestelmän sisällä ei oppilaan kannata etsiä koskettavuutta ja kiinnostavuutta. Sillä ei ole paljon arvoa esimerkiksi siitä syystä, että jos jostain kiinnostuu, kohta on jo pakko siirtyä käsittelemään seuraavaa asiaa. Kestämällä koulua ilman kysymyksiä välttyy pettymyksen kokemuksilta.

Integraatioryhmäopiskelussa on kyse jostain muusta kuin koulussa, se perustuu oppiaineontologian sijaan elämismaailmaontologiaan. Siinä pyritään rakentamaan nimenomaan oppilaan systeemi. Oppiminen lähtee oppijan tarpeista ja kyvyistä, ja niitä kontrolloi sisäinen organisatorinen voima, tahto. Ne siirretään kommunikaatiolla. (Kallas ym. 2006, 158-160.) Elämismaailmaontologiaan perustuvassa koulutuksessa oppijan oma kiinnostus ja oivaltaminen ovat keskeisessä asemassa. Toisin kuin perinteisessä oppiaineontologisessa koulutuksessa, siinä on eri tavalla mahdollista kiinnostua. Ziehen (1991a) sanoiksi pukema oppilaan kysymys ”Mitä hyötyä on koskettavista aiheista instituutiossa, joka on toisten johtama?” ei ole elämismaailmaontologiaan perustuvassa koulutuksessa samalla tavalla perusteltu kuin perinteisessä koulussa. Koskettavista aiheista on siinä ”hyötyä”, koska nyt on aikaa ja tilaa kiinnostua ja seurata omaa kiinnostustaan.

Vaikka Ziehen kuvaama kouluasioiden etäännyttäminen on joissain tilanteissa järkevää, koska koulusta muiden johtamana instituutiona ei ole juuri löydettävissä mahdollisuuksia oman kiinnostuksen seuraamiseen, joissain tilanteissa etäännyttäminen ei ole enää tilanteen vaatimaa. Ziehe kehottaakin meitä esittämään itsellemme kysymykset: ”Milloin sisäinen vastarinta on järkevää suhteessa institutionaaliin yhteyksiin? Milloin se taas on muodostunut persoonallisuuden kiinteäksi osaksi ja samalla institutionaalisen pakon kerrannaiseksi subjektiivisena esteenä *sisällämme?*” (Ziehe 1991a, 138.) Voi olla, että rakenteet, joissa opiskelu tapahtuu, muuttuvat, tai tilanne ei ole enää ollenkaan niin koulumainen kuin halutaan ajatella. Tällöin opiskelun ajattelemisen vain kouluna, josta ei saa mitään merkityksellistä, on institutionaalinen jäännös, ei enää tämän hetken kannalta relevantti ajattelumalli. Näin ajattelen olevan integraatioryhmäkoulutuksessa, jossa omalle kiinnostukselle on tilaa.

Periaatteessa siis integraatioryhmässä opiskelun pitäisi olla vain kiinnostavaa. Silti jotain siinä on sellaista, että siltä halutaan suojautua tai ehkä oikeammin sanottuna, että siihen ei haluta sitoutua. Tulkintani mukaan integraatioryhmään sitoutumattomuus liittyy seuraavanlaiseen ajatuksenkulkuun: Si-

toutumattomuus palvelee jakoa koulun ja muun elämän välillä. Tämä jako antaa mahdollisuuden suhtautua opiskeluun vain koulujuttuna. Kun opiskelun pitää koulujuttuna, voi suhtautua siihen tavallaan psyyken ulkopuolella, ulko-kohtaisesti. Jos koulusta tulee osa kaikkea elämää, siitä tulee sikäli vaikeampaa, että siihen antaudutaan kaikkine epävarmuuksineen ja toiveineen ja ollaan silloin myös hyvin haavoittuvaisia ja alttiita pettymyksen kokemuksille. Ziehen sanoin, alueella, jolta etsimme koskettavuutta, olemme alttiimpia halveksunnan, loukkauksen ja vääryyden kokemuksille (Ziehe 1991a, 212-214). Tämän takia on helpompaa ja vaarattomampaa ajatella opiskelu koulujuttuna, etäisenä ja ulko-kohtaisena asiana. Se on ehkä tylsää, mutta sen kestää.

“Vanhan” ja “uuden” koulun eroa kuvaa hyvin integraatioryhmän opiskelija pohtiessaan poissaolojen merkitystä.

(...) Olen myös itse ollut yhden viikon pois ryhmästämmä, ja muistan, että olin oikeastaan helpottunut, ettei tarvinnut mennä opiskelemaan silloin ja sai 'levätä', koska minulla oli pieni ahdistus ryhmästä ja koko koulutuksesta niinä aikoina. Tunteet olivat siis päinvastaisia, kun joskus poissaollessaan esimerkiksi ajattelee, että voiei, haluan kouluun. Näitä kokemuksia on ollut aikaisemmissa oppilaitoksissa (yliopistosta on tosiaan vain tämä yksi poissaolokokemus) ja kun kuvasin tunnetta "haluta kouluun" yleensä halusin sinne ystävien ja sosiaalisten kuvioiden takia enemmän kuin itse opiskelun, vaikka sekin oli usein kiinnostavaa. (Integraatioryhmäläinen 4)

Kyselyaineisto 14.1.2010

Aiemmassa koulussa poissaolo harmitti, koska sen aikana jäi ulos sosiaalisista kuvioista. Integraatiokoulutuksessa poissaolo tuntui taas levolta. Tulkitseen tämän johtuvan siitä, että opiskelu pystyttiin aiemmassa koulussa rajaamaan koulujuttujen ja suorittamisen alueelle, jolloin se sujui rutiinimaisella työnteolla eikä aiheuttanut sen enempää päänvaivaa. Opiskelu ja sosiaaliset kuviot olivat aiemmassa koulussa erillään. Nykyisessä koulutuksessa opiskelua ei rajata mihinkään erilliselle alueelle, jolloin sen ongelmat, esimerkiksi ryhmätyöhön liittyvät, täytyy kohdata kaikessa todellisessa vaikeudessaan. Tällöin poissaolo opiskelusta voi todella tuntua levolta. Opiskelun rajaaminen ulkokohtaiselle alueelle teki asioista helpompia. Täten ei ole ihme, jos integraatioryhmän opiskelijoilla on tarve vetäytyä jonkinlaisen suojamuurin, esimerkiksi minäkeskeytyksen, taakse.

6.3 Koulujutut ja opiskelijoiden vuorovaikutus

Opiskelijoiden vuorovaikutusta voidaan pohtia nyt edellä esitetyn ”koulujuttujen” ja ”muun elämän” välisen jaon näkökulmasta. Esimerkiksi voidaan ottaa opiskelijoiden keskustelu opiskeluista. Opiskelijat voivat keskustella ns. koulujuttujen tasolla, jolloin keskustelu on lähinnä ulkokohtaista. Voidaan keskustella kurssitehtävistä ja tenttikirjoista. Mutta kun keskustelu siirtyy koskemaan ihmisten omia motiiveja, kiinnostuksenkohteita opiskelussa ja henkilökohtaista

tapaa opiskella, kun keskustelu siirtyy kiinnostuksen kohteiden tasolle, se ei olekaan enää niin itsestään selvästi mahdollista. Siirrytään pois koulujutuista muun elämän puolelle, joka opiskelussa yleensä on yksityisasiä (ks. luku 4.3). Tämä on sikäli mielekäästä, että koulujuttujen tasolla opiskelijoiden välinen pinnallinen konsensus säilyy. Samalla tavalla kuin oppilaat toimivat opettajien vuorovaikutuksessa pinnallista konsensusta ylläpitävänä puheenaiheena (ks. Karjalainen 1991), pitää koulujuttupuhe opiskelijoilla yllä pinnallista konsensusta. Esimerkkinä tällaisesta voi ottaa aineistostani tilanteen (luku 4.1.2), jossa opiskelijat siirtyivät työnteossaan keskustelemaan puhtaista käytännönasioista, vaikka todellisia ja vaikeita päätöksiä oli tekemättä. Tuntui, että he etäännyttivät asiat sellaisiksi kuin he vain toteuttaisivat ulkokohtaisesti opettajan antamaa tehtävää. Tällä tasolla ryhmän konfliktin vaara oli pienempi.

Koulujuttupuhe, joka liikkuu esimerkiksi kurssien suorittamisen tasolla, on omien motiivien tasolla liikkuvaa puhetta helpompaa ja yleisempää siitä syystä, että sillä tasolla keskustelu on vaaratonta. Siihen tasoon ei liity suuria intohimoja eikä kiinnostusta. Se on tavallaan etäännytettyä, ulkokohtaista puhetta. Kun siihen ei liity intohimoja eikä kiinnostusta, sillä tasolla vältetään pettymyksiä ja loukkauksia. Näin siksi, että sillä tasolla kenenkään ei odotetaakaan esimerkiksi innostuvan kertomistani ajatuksista. Henkilökohtaisten motiivien tasolla asiat ovat minua koskettavia, minuun liittyviä ja tärkeitä, jolloin olen haavoittuva (Ziehe 1991a, 212). Siksi sitä tasoa täytyy välillä välttää.

On loogista ajatella, että minäkeskeisessä ryhmässä, jossa jokaisen yksityisyyttä ja yksilöllisyyttä suojellaan, keskustelu liikkuu yleensä koulujuttutasolla. Tällä tasolla voidaan tehdä pinnallista ryhmätyötä loukkaamatta kenenkään yksityisyyttä ja tuomatta esille ryhmäläisten erilaisuutta tai todellista riippuvuutta toisistaan.

Tästä pohdinnasta seuraa kiinnostava ajatus integraatioryhmäopiskelun kannalta: kun opiskellaan elämismaaailmalähtöisesti ja pyritään syvemmälle pinnalliselta vuorovaikutustasolta, rikotaan normaalisti ylläpidettävää suojamuuria, koulujuttujen ja omien juttujen jakoa. Rikotaan sitä, että opiskelu keskittyy vain "koulujuttuihin", jotka ovat riittävän etäisiä ja ulkokohtaisia ollakseen vaarattomia. Näin integraatioryhmässä vuorovaikutus on vaarallisempaa ja konfliktit luultavasti väistämättömiä. Tähän liittyy osa integraatioryhmäkoulutuksen kohtaamasta opiskelijoiden vastustuksesta. Minäkeskeisyyden suojamuurin voi ajatella suojaavan ryhmää ja yksilöitä juuri tältä.

Integraatiokoulutus ei kuitenkaan ole mitenkään sen vaarallisempaa kuin vaikuttava koulutus yleisesti, vaan kaikki koulutus on tietystä mielessä vaarallista. Kyse on Nikkolan (2011) mukaan siitä, että oppiminen on aina uhka minän eheydelle. Oppiminen aiheuttaa muutoksen, jonka suuntaa emme voi täydellisesti etukäteen arvioida tai ulkoapäin ohjaila. Ainoastaan rituaalinomainen koulutus, joka pysyy ulkokohtaisella mieleen painamisen tasolla, ei aiheuta uhkaa, koska ei oikeastaan vaikuta mihinkään. Myös kaikki samat ilmiöt, esimerkiksi ryhmäilmiöt, jotka integraatiokoulutuksessa pääsevät pinnalle ja otetaan huomion kohteeksi, ovat piiloisina läsnä kaikessa koulutuksessa. Niiden huomiotta jättäminen ei tee koulutuksesta vaarattomampaa. (Nikkola 2011, 60.)

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen arviointia

7.1.1 Luotettavuus ja yleistettävyys

Tutkimukseni luotettavuutta tarkasteltaessa täytyy arvioida erityisesti tekemiäni tulkintojen luotettavuutta. Lähtökohtana tässä on, että on olemassa tutkijan tulkinnasta riippumattomia sosiaalisia merkitysrakenteita, joihin tutkija pyrkii mahdollisimman osuvasti pääsemään kiinni. Tulkinnat eivät voi olla pelkkiä tarinoita; silloin niitä ei voisi argumentoida, ja jokainen tulkitsija tekisi ilmiöistä oman tulkintansa. Tämä ei silti tarkoita, että tutkittavien täytyisi ajatella ja tiedostaa kokevansa juuri niin kuin tutkimuksessa sanotaan, koska osa ilmiöistä on tiedostamattomia. (Karjalainen & Siljander 1993, 340.) Tutkimukseni on kuitenkin yksi näkökulma asiaan, joka näyttää erilaiselta eri näkökulmista. Sosiaalinen todellisuus tutkimuskohteena on käsittääkseni sellainen, ettei siitä voi sanoa: "se on näin eikä mitenkään muuten". Silti olen pyrkinyt pääsemään kiinni todellisiin, olemassa oleviin merkityksiin, ja tätä koskee luotettavuuden arviointi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on kyse Eskolan ja Suorannan (1998, 210) tutkimusprosessin luotettavuudesta. Tutkija kaikessa subjektiivisuudessaan on luotettavuuden arvioinnin kohteena, koska hän on mahdollinen virhelähde. Tulkinnat voivat olla liian subjektiivisia; tutkija voi nähdä aineistossa merkityksiä, joita siellä ei todellisuudessa ole (Moilanen & Räihä 2007, 56). Tällöin avoin subjektiivisuuden myöntäminen on oleellista tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta (Eskola & Suoranta 1998, 210; Latomaa 2009, 80). Käytännössä tämä tarkoittaa, että kertoo lukijalle tarkasti, minkälainen tutkimusprosessi on ollut, millä perusteella menetelmällisiä valintoja on tehty ja mitkä muut asiat ovat tutkimusprosessiin mahdollisesti vaikuttaneet. Näin annetaan lukijalle mahdollisuus itsenäisesti arvioida tutkimusprosessia, tuloksia ja esimerkiksi tulkintojen osuvuutta. (Grönfors 2007, 166.) Tästä syystä pyrin

luvussa 2 tarkkaan kuvaukseen menetelmällisistä valinnoista ja tutkimusprosessin kulusta.

Eskolan ja Suorannan (2008, 105) mukaan etnografinen aineistonkeruuta pa on kokemalla oppimista. Tavoitteena on oppia yhteisön kulttuuri ja toimintatavat sisältäpäin. Tällainen oppiminen ei ole nopeaa, joten tutkijan on vietettävä tutkimansa yhteisön parissa kohtalaisen pitkä ajanjakso. Ajanjakson pituuden sanotaankin vaikuttavan tutkimuksen luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2008, 106). Itse seurasin tutkimani ryhmän tapaamisia yhden lukuvuoden ajan. Koen havainnointiajanjakson olleen tarpeeksi pitkä siihen, että pystyin havaitsemaan ryhmän toiminnassa tiettyjä ilmiöitä tarpeeksi tarkasti.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa triangulaatiolla, joka tarkoittaa yksinkertaisesti sanottuna erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Myös useampi tutkija voi tutkia samaa kohdetta. (Eskola & Suoranta 2008, 68.) Omassa tutkimuksessani käytin aineistotriangulaatiota, kun keräsin aineistoa sekä havainnoimalla ryhmää että pyytämällä ryhmäläisiltä vastauksia kirjallisiin kyselyihin. Tämä oli järkevää ja auttoi minua pääsemään tulkintoihin. Kyselyaineiston analyysi auttoi minua ymmärtämään havainnoimalla huomaamiani ilmiöitä. Samalla tämä teki tulkin-taa luotettavammaksi, koska sama ilmiö näkyi kahdessa erilaisessa aineistossa. Lisäksi keräsin aineistoa kahdelta ryhmältä (kaikki uudet opiskelijat ja integraatioryhmän opiskelijat). Tästäkin oli hyötyä, koska sain alun perin idean minä-keskeisyydestä suhteessa opiskeluun aineistosta, jonka keräsin kaikilta uusilta opiskelijoilta. Tämä hypoteesimainen idea johti minäkeskeisyyden tutkimiseen integraatioryhmässä. Sama ilmiö toistui kahdessa ryhmässä. Aineistotriangulaatiolla on tosin luotettavuuden kannalta kyseenalainenkin puoli; voihan olla, että pyrin väkisin, aineiston analyysin johdonmukaisuuden vuoksi, näkemään saman ilmiön monessa eri aineistossa.

Varsinaista tutkijatriangulaatiota en tässä ole käyttänyt, olen tehnyt tutkimukseni yksin. Olen kuitenkin saanut tulkinnoistani ja teoreettisista ideoistani asiantuntevia kommentteja. Graduseminaariryhmän ohjaajat ovat itse kouluttajina ryhmässä, jota tutkin ja siksi tuntevat ryhmän. Täten he ovat voineet arvioida tulkintojen osuvuutta. Olenkin saanut heiltä ja muilta integraatioryhmää tutkivilta opiskelijoilta sekä tulkintojani vahvistavaa että kyseenalaistavaa palautetta.

Tuomen ja Sarajärven (2003, 133) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on syytä kiinnittää huomiota havaintojen ja tulkintojen puolueettomuuteen. Puolueettomuus liittyy siihen, tarkasteleeko tutkija aineistoa esimerkiksi arvomaailmansa tai sukupuolensa läpi. Jotta tätä voidaan arvioida, on syytä kertoa tiettyjä omaan taustaan ja esimerkiksi opiskeluhistoriaani liittyviä seikkoja. Yksi tällainen seikka on oma integraatioryhmätaustani. Integraatioryhmä on ollut minulle erittäin tärkeä osa opiskelujani ja oppimiskokemus, joka on muuttanut ajattelutapaani. Sen takia halusinkin tehdä myös integraatiokoulutukseen liittyvän gradun. Toisaalta siksi olen saattanut suhtautua siihen kriitikkömästi ja nähdä sen ihannekoulutuksena. Integraatioryhmän koulutustapa oli minulle myös hyvin tuttu jo ennen tämän tutkimuksenteon alkua. Tämä lienee vaikut-

tanut ajatteluuni ainakin sillä tavalla, että monet asiat koulutuksessa ovat olleet minulle itsestään selviä. Myös tietynlainen, itselleni ehkä heikosti tiedostuva, integraatioajattelutapa on ollut minulla jo valmiina, minkä takia olen nähnyt asiat tietystä näkökulmasta. Psykodynaaminen ryhmätutkimusparadigma on osa tätä. Kommentit, joita olen saanut tutkimuksenteon varrella, ovat tulleet lähes pelkästään ihmisiltä, jotka ovat myös sitoutuneita integraatiohankkeeseen. Tässä on vaarana, että näkökulma on pysynyt suppeana. Muiden kuin integraatiohankkeessa mukana olevien kommentit olisivat voineet tuoda esille selvennyksiä vaativia asioita ja toisenlaisia näkökulmia. Toisaalta integraatioryhmässä mukana olevat luultavasti ovat ymmärtäneet parhaiten, mitä tarkoitan ja siten osanneet ohjata tutkimustani.

Teorian ja lähestymistavan valintaani liittyy eräs luotettavuuden kannalta oleellinen asia. Sekä psykodynaamisessa ryhmäteoriassa että latenttien merkitysstruktuurien tutkimuksessa tutkitaan jotakin tiedostamatonta tai piilevää. Näihin tutkimussuuntiin sitoutuneena etsin ryhmän toiminnan taustalta jotakin näkymätöntä. Tässä piilee ylitulkinnan vaara. On tietyllä tavalla jännittävää tai vähintäänkin kiinnostavaa löytää jotakin näkymätöntä ja piilevää, jolloin halu tulkita voi kasvaa liian suureksi. Saatan tutkijana yrittää nähdä piilevää joka paikassa, jolloin pahimmillaan mennään sellaiseen ylitulkintaan, jossa mikään ei ole sitä miltä se näyttää. Toisaalta mielikuviutus on tutkimisen elinehto. Teorian voikin Thomas Ziehen mukaan ajatella olevan kurinalaista mielikuviutuksen käyttöä (Koikkalainen 1995). Asiaa voi myös tarkastella Vygotskin käsitteenmuodostuksen osa-alueiden kautta. Yksi käsitteenmuodostuksessa vaikuttavista psykologisista prosesseista on mielikuviutuksen ja itsekritiikin suhde (Vygotski 1982, 118). Tulkintani ovat vaatineet mielikuviutusta, ja itsekritiikkiä on tuonut aineiston huolellinen lukeminen tulkinnan koettelemiseksi ja muiden kommentit tulkinnoistani. Lisäksi teorian kautta olen saanut vahvistusta ajatuksilleni. Muutkin ovat päätyneet samanlaisiin tulkintoihin ilmiöistä.

Luotettavuuteen on varmasti vaikuttanut myös kokemattomuuteni tutkijana. Melkein kaikki tätä tutkimusta tehdessäni on ollut uutta minulle. Tekisiinkin luultavasti jotkut asiat nyt eri tavalla. Olisi esimerkiksi voinut olla hyödyllistä haastatella ryhmäläisiä ja keskustella enemmän heidän kanssaan aineistonkeruun aikana, jotta tulkinnat olisivat saaneet vivahteita. Kokemattomuus on vaikuttanut mielestäni myös toisella, hieman erilaisella tavalla tutkimusprosessiin ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuuteen. Olen kokenut olevani melkoisessa ristiriitatilanteessa tutkimustani tehdessä. Toisaalta täytyisi olla rohkea ja luottaa omaan intuitioon ja esimerkiksi kykyyn tulkita aineistoa, toisaalta taas olen aivan kokematon tutkijana ja siksi väistämättä epävarma. Tämä epävarmuus voi vaikuttaa esimerkiksi sillä tavalla, että kun on keksinyt jonkin kiinnostavan idean aineistosta, haluaa pitää siitä kynsin hampain kiinni, eikä uskalla katsoa aineistoa millään muulla tavalla. Toisenlainen tapa katsoa aineistoa voisi kyseenalistaa aiemman idean ja tuoda epävarmuuden takaisin. Kykyäni kestää tällaista epävarmuutta ja siten hyväksyä omien tulkintojeni kyseenalaisuus on mielestäni parantunut tutkimusprosessin aikana.

Kun tutkin minäkeskeisyyttä havainnoimassani ryhmässä, pohdin usein omia kokemuksiani ryhmistä. Kuuluin itse tutkimusprosessin aikana kahteen eri vapaaehtoiseen opinto- ja lukupiiriin. Myös näissä ryhmissä sitoutumisen ja sitoutumattomuuden kysymykset olivat esillä tai ainakin jäsenten mielessä. Muistan esimerkiksi olleeni vihainen tai pettynyt välillä, kun tuntui, että muut eivät ole niin kiinnostuneita ryhmän työstä kuin minä. Voi ajatella, että kun tutkin integraatioryhmän ilmiöitä, tutkin samalla omien ryhmieni ilmiöitä. Tällainen lähtökohta on mielestäni sikäli hedelmällinen, että koin pystyväni eläytymään tutkittavien asemaan ja siten pääsemään kiinni ryhmän ilmiöihin. Vaarana tässä on, että olisin nähnyt omat ongelmani tutkimani ryhmän ongelmina, samalla tavalla kuin surullinen ihminen näkee kaikessa surua. Ongelmien omaehtaisuus tuo mukanaan myös arvolutautuneisuuden ongelman. Kohdallani se voisi olla esimerkiksi "opiskeluihin on sitouduttava!"-asennetta. Uskon kuitenkin pystyneeni pitämään tarpeellisen etäisyyden omiin kokemuksiini ja asenteisiini aineiston tulkinnassa. Se, että samat ilmiöt toistuvat eri ryhmissä on vain luonnollista, ja kertoo myös näiden ilmiöiden yleisyydestä ja merkittävyydestä.

Ovatko tutkimukseni tulokset yleistettävissä? Tutkimus koskee tiettyä ryhmää tietynä aikana ja on sikäli ainutkertainen. Yleistyksiä ei pidäkään yrittää tehdä suoraan aineistosta, vaan tulkinnoista. Niitä voi mielestäni jollain tavalla yleistää, ja tällöin kyse on analyttisestä, teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194). Olen melko vakuuttunut, että minäkeskeisyyden ryhmäilmiö ja dynamiikka, joita olen kuvannut tutkimuksessani, ovat olemassa muissakin ryhmissä ja yhteisöissä. Yleistettävyyks, se, käsitteellistävätkö tulkintani ja teoreettiset ideani muiden kokemuksia muissa konteksteissa, riippuu siitä, olenko onnistunut kuvaamaan tulkintani ja ideani ymmärrettävästi.

7.1.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkijan perustehtävä on tuottaa luotettavaa tietoa. Jotta tutkimus voidaan tehdä hyvin, eettisesti, sen täytyy olla luotettavaa. (Pietarinen 2002, 59.) Näin ollen luotettavuus ja eettisyys kietoutuvat yhteen. Luotettavuutta käsittelemällä edellisessä luvussa, joten siihen en enää tässä palaa.

Tutkimukseni tuo tutkittavat esille valossa, joka ei välttämättä ole suotuisa heille. Tutkin ulkopuolisena opiskeluryhmää kriittisesti ja kuvaan ryhmää minäkeskeiseksi. Väitän siis, että ryhmä ei toiminut ryhmänä perustehtävänsä suunnassa. Mikä oikeus minulla on tehdä näin? Tutkimuksen täytyisi olla siinä määrin tärkeä, että huolimatta sen antamasta mahdollisesti epämieluisasta kuvasta tutkittavasta ryhmästä sen tekeminen olisi ollut perusteltua. Näen tutkimuksen tarkoituksen ja merkittävyyden siinä, että se voi auttaa ryhmää ja mahdollisesti muita, joita tutkimuksen teema koskee, ymmärtämään paremmin yhteisönsä toimintaa ja siten kehittämään sitä. Tarkoituksena on, että tuomalla tietoisiksi yhteisön toiminnan tiedostamattomia puolia yhteisö voisi vapautua tarkoitustaan huonosti palvelevista ajattelu- ja toimintatavoista. Täten tutkimukseni tiedonintressi on emansipatorinen (ks. Pietarinen 2002, 63-64).

Tutkimus ei saisi tuottaa tutkimukseen osallistuville haittaa (Pietarinen 2002, 62). Tämän tutkimuksen kohdalla mahdollinen haitta on luonteeltaan psyykkistä ja liittyy jo edellä mainittuihin asioihin, mahdollisesti epämieluisiin tulkintoihin tutkittavista. Esittelin tulkintojani tutkimalleni ryhmälle (ks. luku 7.1.3), kun tutkimus oli melkein valmis. Vaikka tulkinnot saivat opiskelijoiden hyväksynnän, minulle jäi syyllinen olo. Tapaaminen, johon osallistuin asiantuntijana, oli mielestäni ilmapiiriltään melko ahdistunut. Tapaamisessa kouluttajat kritisoivat tapaa, jolla ryhmä oli tehnyt heille annetun tehtävän, mistä ryhmäläiset tuntuivat loukkaantuvan. He sanoivat tulleen väärinymmärretyksi. Tässä yhteydessä minä esitin tulkintojani, jotka ovat kriittisiä ryhmää kohtaan. Pohdin jälkepäin, oliko tulkinnoistani mitään hyötyä ryhmälle. Avasivatko ne mahdollisuuden syvempään itseymmärrykseen vai pahoittivatko ryhmäläiset vain mielensä entisestään ja jäivät entistä suurempaan jumiin? Tällöin tutkimus olisi tuottanut heille haittaa. Tutkimuksen tavoite oli auttaa ryhmää ja antaa heille lisää ymmärrystä, mutta en ole varma tavoitteen saavuttamisesta. Toisaalta tutkimukseni voi auttaa myös myöhempiä integraatiokoulutuksen ryhmiä, jos sen ideat otetaan käyttöön koulutuksessa, kuten integraatiokoulutuksen ajatukseen kuuluu (ks. Nikkola 2011, 21).

Tutkimusaineiston hankinnan tapa on kysymys, jota on syytä pohtia eettisyyden näkökulmasta (ks. Eskola & Suoranta 2008, 52-55). Tutkimukseen osallistuminen täytyisi olla vapaaehtoista ja tutkittavien tietoisia siitä, että heiltä kerätään aineistoa tutkimukseen. Kun aloitin tutkimusaineiston keräämisen integraatioryhmän opiskelijoilta, pyysin heiltä tutkimusluvan. Opiskelijat antoivat allekirjoituksillaan minulle luvan käyttää kaikkea opiskelujen yhteydessä syntyvää materiaalia tutkimuksessani. Kerroin heille, että keräämääni aineistoa ei käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus tosin käytännössä saattoi olla melko rajallista. Voi olla hyvin vaikeaa kieltäytyä uutena opiskelijana osallistumasta tutkimukseen, jonka aineisto kerätään opiskelun ohessa. Periaatteessa mahdollisuus siihen heillä kuitenkin oli. Roolini havainnoimassani ryhmässä oli puhtaasti tutkijan rooli, joten minulla ja havainnoimillani opiskelijoilla ei ollut sellaista riippuvuussuhdetta kuin esimerkiksi opettajalla ja oppilailta, joka olisi vaikuttanut tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen (ks. Eskola & Suoranta 2008, 55). Kun pyysin kaikilta uusilta opiskelijoilta perusteluita valinnalleen integraatioryhmään hakeutumiselle tai siitä kieltäytymiselle, vastaaminen oli vapaaehtoista. Kaikki tutkittavat olivat myös koko ajan tietoisia osallistumisestaan tutkimukseen.

Eskola ja Suoranta (2008, 55) kirjoittavat Informed consent-periaatteesta, jonka mukaan tutkittavia on informoitava tutkimuksen tarkoituksesta, sisällöstä ja riskeistä. Tämä on kuitenkin jossain määrin mahdotonta tämän tyyppisessä tutkimuksessa, jossa tutkimuksen aihe selkeytyy lopulta vasta aineiston analyysin yhteydessä. Eettinen ongelma tässä on se, että saatoin tutkia erilaisia asioita kuin mitä tutkittavat olettivat. Tällöin he olisivat osallistuneet erilaiseen tutkimukseen kuin mihin he luulivat osallistuvansa.

Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti täytyy pystyä säilyttämään mahdollisimman hyvin (ks. Eskola & Suoranta 2008, 56-57). Lupasin tutkimuk-

seen osallistuneille, että julkaistavasta materiaalista kenenkään henkilöllisyyttä ei tunnista. Aineiston anonymia käsittelyä en luonnollisesti voinut taata, koska aineisto syntyi suureksi osaksi havainnoimalla ja ihmiset lähettivät minulle sähköpostin kautta vastauksia kyselyihin. Raportissa kuvaan ryhmätapahtumien osalta lähinnä ryhmää kokonaisuutena, en niinkään yksittäisiä ihmisiä, jolloin heidän anonymiteettinsa säilyy. Aineistositaatit olen merkinnyt informanteille annetuilla numeroilla, jotka olen valinnut arpomalla.

Koska tutkimukseni on osa integraatiokoulutushanketta, se liittyy lähtökohtaisesti omalta pieneltä osaltaan syvästi eettiseen prosessiin: tarkoituksenmukaisemman opettajankoulutuksen kehittämiseen (Nikkola 2011, 52).

7.1.3 Tulkintojen esittely ryhmälle

Esittelin tutkimukseni tulkintoja ja teoreettisia ideoita tutkimalleni ryhmälle 15.3.2011, kun tutkimus oli viimeistelyä vaille valmis. Tämän tapaamisen anti tutkimukselleni oli, että tulkintani saivat mielestäni vahvistusta.

Tapaaminen, johon osallistuin, oli opiskelijoille opiskelutapaaminen, jossa käsiteltiin heille annettua pitkäaikaista tehtävää. Opiskelijaryhmällä oli tehtävänä tutkia, kuvata ja analysoida organisoitumistaan ryhmänä. Tähän liittyen he olivat rakentaneet mallin, jolla pyrkivät tekemään tapaamisistaan tavoitteellisempia. Minulla oli tapaamisessa asiantuntijarooli. Minun oli tarkoitus kommentoida tutkimukseni, erityisesti minäkeskeisen ryhmän teorian näkökulmasta ryhmän esille tuomia asioita. Toisaalta minulla oli tarkoituksena tuoda tutkimukseni tieto heille, joita se koskee ja antaa tutkimani ryhmän opiskelijoille mahdollisuus kertoa, mitä he ajattelevat tulkinnoistani.

Tapaaminen alkoi ryhmänohjaajan aloituksen jälkeen ryhmäläisten rakentaman mallin esittelyllä. Tämän pohjalta esitettiin kysymyksiä ja keskusteltiin. Esittelin tämän keskustelun lomassa ryhmälle lyhyen kuvauksen minäkeskeisen ryhmän perusideoista ja tulkinnastani sen syntymekanismista. Kokemukseni ryhmäläisten suhtautumisesta tulkintoihini oli se, että he hyväksyivät tulkinnat ja olivat samaa mieltä. Näin tulkitsin sen perusteella, mitä muutama ryhmäläinen kommentoi. Minäkeskeisen ryhmän ideaa kuvattiin osuvaksi tulkinnaksi. Myös toinen tutkija, joka keräsi aineistoa ryhmästä sanoi tulkintani valaisevan monia asioita, joita hän oli pohtinut. Olin hieman yllättynyt siitä, kuinka samaa mieltä ryhmäläiset näyttivät olevan tulkinnoistani. Ryhmäläiset vaikuttivat suhtautuvan muutenkin positiivisesti minuun ja tutkimukseeni. Näin tulkitsin hyväksyvien kommenttien lisäksi siitä, että he tekivät muistiinpanoja ideoistani, hymyilivät minulle ja minulta kysyttiin tutkimukseni tarkemmasta valmistumisajankohdasta.

Ryhmäläisten hyväksyvä reaktio tulkintoihini tuntui siksi erityisen yllättävältä, että ryhmä vaikutti muuten haluttomalta toimintansa tutkimiseen. Kouluttajien tulkinnat eivät saaneet aikaan keskustelua tai syvempää analysointia. Tutkivaa otetta, jossa ryhmän asenteita tai työskentelyä olisi tutkittu vapaasti, ahdistumatta liikaa, ei syntynyt. Sen sijaan ryhmäläiset sanoivat tullessa epäreilusti kohdelluksi ja väärin ymmärretyksi. Epäreilu kohtelu liittyi siihen, että ryhmäläisten mielestä kouluttajat olivat antaneet erilaisen tehtävän kuin sen,

jonka perusteella he nyt ryhmän toimintaa kriittisesti kommentoivat. Kouluttajat taas olivat sitä mieltä, ettei ryhmä ollut tehnyt tehtävää loppuun ja ryhmän analyysi toiminnastaan oli jäänyt puolitiehen. Tilanteesta jäi minulle tunne, että keskustelu ei onnistunut, siitä jäi paha maku suuhun. Kaikinpuolinen ymmärtämättömyys korostui. Ryhmänohjaaja sanoi kokeneensa, ettei saanut kiinni ryhmästä.

Tunsin oloni tukalaksi, kun aloin kertoa ryhmälle tulkinnoistani. Osittain tämä oli varmasti henkilökohtaista jännitystäni. Osittain siinä taas oli mielestäni kyse ilmapiiristä, joka oli kokemukseni mukaan hiljainen ja hyvin vakavamielinen. Tällaisessa tilanteessa kriittisten tulkintojen, kuten minäkeskeisen ryhmän idean, esitleminen ryhmälle oli vaikeaa. Luulen, että jos ryhmässä olisi ollut jotenkin vapaampi ja rennompia, huumorintäyteisempi ilmapiiri, minun olisi ollut helpompi puhua. Nyt minusta tuntui, että puheeni heti rikkoi jotain, vaaransi jotain. Puhuin jostakin kielletystä.

Nämä hyvin subjektiiviset tuntemukseni saattavat kertoa jotakin ryhmän tilasta, ja jos osun oikeaan, ne vahvistavat minäkeskeisen ryhmän tulkintaa (ks. luku 5.1). Ryhmän analysoimisen vaikeus liittyy siihen, että ryhmää ei ikään kuin ole olemassa jaetun perusolettamuksen tasolla. Ryhmä on puheenaiheena tabu, joten sen syvempi tutkiminen on kiellettyä. Yksi ryhmäläisistä sanoi, että oli tuskaista kuunnella minun kuvaustani minäkeskeisestä ryhmästä. Tämä kertoo siitä, että tulkinta osui oikeaan, mutta myös siitä, että puhe oli kielletystä asiasta: ryhmästä ryhmänä. Koska ryhmä ei ollut vapaa puheenaihe, kaikki meni nopeasti syyttämiseksi ja syyllisyydeksi, epärealiseksi kohteluksi ja epäonnistumisen kokemuksiksi. Ryhmää ei yksinkertaisesti voi ottaa käsittelyyn vapaasti. Näyttää siltä, niin kuin minäkeskeiseen perusolettamusryhmän ajatukseen sopiikin, että ryhmä edustaa jotakin vaarallista, ei turvallista. Ryhmä on sikäli vaarallinen, että heti kun sen ottaa syvemmin käsittelyyn, se näyttää vaarantavan turvallisuuden. Tällöin vapaa tutkiminen pysähtyy, ja kaikesta tulee vaikeaa ja ahdistavaa.

Miksi sitten ryhmäläiset hyväksyivät minut ja tulkintani niin hyvin kaikesta huolimatta? Kyse on varmaankin osittain asemastani verrattuna kouluttajiin. Olin opiskelija kuten ryhmäläisetkin ja siten lähempänä heidän asemaansa, vaikka olin opinnoissa pidemmällä. Siksi negatiiviset tuntemukset oli ehkä helpompi projisoida kouluttajiin, jotka ovat kauempana ryhmästä kuin minä, kuten integraatioryhmän kouluttaja arveli. Toinen tulkinta tähän on se, että minun kertomani ideat tarjosivat yksilöllisen oppimisen mahdollisuuden. Ne voi jokainen kirjoittaa muistiin ja ottaa mukaansa, eikä niitä tarvitse välttämättä ryhmässä mitenkään työstää. Tämä tulkinta kumpuaa minäkeskeisen ryhmän idean näkökulmasta; ryhmä ei voi oppia, ainoa oppiminen on yksilöllistä oppimista. Tästä oli ehkä kyse aiemmin siinä, kun ryhmäläiset toivoivat kouluttajien opettavan heitä enemmän.

Tapaamisessa kävi myös ilmi, että opiskelijat olivat toisena opiskeluvuotenaan jollain tasolla päättäneet, etteivät aio enää ajautua sellaisiin vaikeuksiin, joita he ensimmäisen vuoden aikana kokivat. Tämä vahvistaa tulkintaani ryhmän sisäisen erilaisuuden aiheuttaman konfliktin vaikutuksesta ryhmän kult-

tuuriin (ks. luku 5.2). Jos ryhmä oli päättänyt välttää konflikteja, ei ole ihme, että ryhmä toimii suojautuvasti ja sen ilmapiiri on hyvin varovainen. Kun ryhmäytyö oli aiheuttanut konflikteja, ryhmä vetäytyi tilaan, jossa jäsenten yksilöllisyys korostuu eikä ryhmä pyri tekemään syvällistä ryhmätyötä.

Kuten aiemmassa luvussa kerroin, minulle jäi tapaamisesta olo, että tein ehkä väärin ryhmää kohtaan, kun esitin heille kriittisiä kommentteja ja mahdollisesti pahoitin heidän mielensä. Lawrence ym. (1996) kirjoittavat, että konsultin tulkinnat ryhmän vaikeuksista voivat viedä ryhmän entistä syvempään minäkeskeisyyteen. Mietin jälkikäteen, olisiko minun kannattanut esittää ryhmälle myös jotain positiivisempaa, ettei kaikki olisi ollut niin negatiivista ja vaikeaa. Toisaalta voi hyvin olla, että opiskelijat saivat jotain irti tulkinnoistani. Joka tapauksessa tämä tapaaminen vahvisti tulkintojani sekä opiskelijoiden kommenttien että tapaamisen ilmapiirin muodossa.

7.2 Yhteenveto

Tutkimukseni keskittyy ilmiön, jota olen kutsunut minäkeskeiseksi ryhmäksi. Vedän tässä lyhyesti yhteen tutkimukseni tärkeimmät ajatukset. Minäkeskeisen ryhmän idea perustuu Bionin (1979) perusolettamusryhmäteoriaan. Se on ryhmä, joka ei tee töitä työryhmänä. Perusolettamus minäkeskeisessä ryhmässä on, että se ei ole todellisuudessa ryhmä. Minäkeskeisen ryhmän piirteitä ovat teoriaan (ks. Lawrence ym. 2006; Hopper 2003) sekä aineistooni perustuen muun muassa seuraavat:

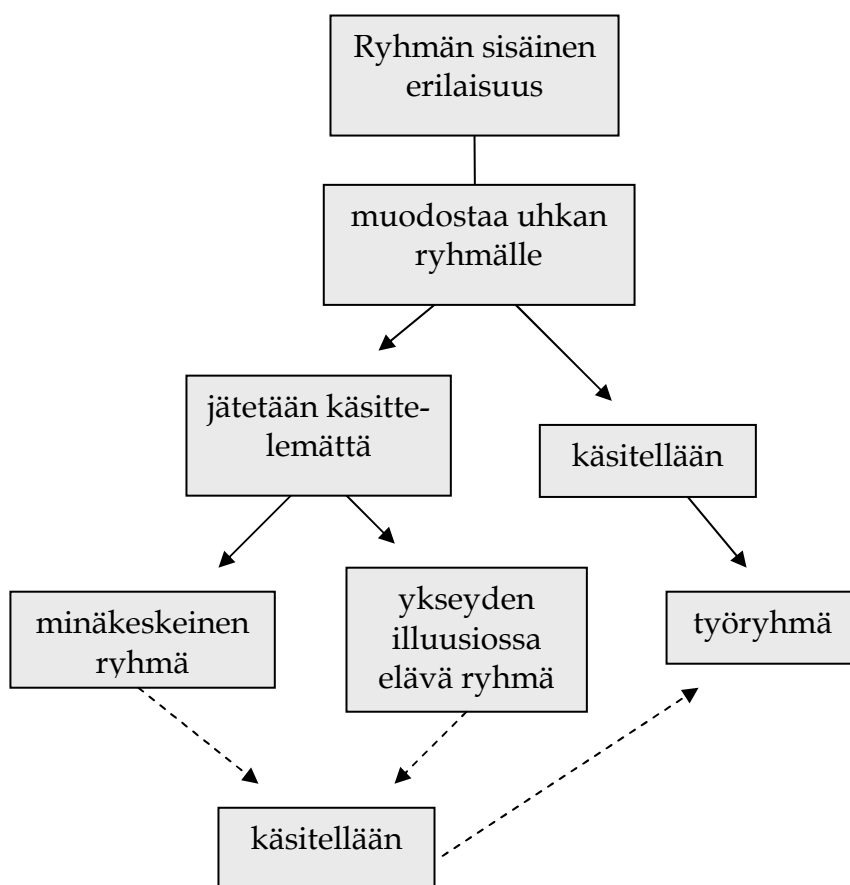
- Yhteisen tavoitteen puute
- Yhteisten normien löyhyys
- Yleiskatsausten puute
- Ryhmän esiin nostaminen on tabu
- Keskittyminen yksilöllisiin asioihin yhteisen kustannuksella
- Puheen ulkokohtainen taso
- Varovaisuus toisia kohtaan
- Ryhmäläisiin kohdistuvat edellytykset ja vaatimukset vähäisiä
- Ryhmätilanteen rennon viileä tunnelma

Löysin tämänkaltaisia piirteitä havainnoimastani ryhmästä. Tutkin sitten, mikä mieli minäkeskeisyydellä ryhmässä on. Havaitsin, että kahdessa ryhmätapaamisessa, joiden perusteella minäkeskeisyyttä tulkitsin, oli taustalla aiempi kriisiytynyt ryhmätapaaminen. Nämä konfliktit liittyivät ryhmässä esiin nousseeseen erimielisyyteen. Ryhmässä oli erilaisia ihmisiä, ja kun he yrittivät tehdä ryhmänä päätöksiä, ihmisten erilaisuus muodostui ongelmaksi. Kaikki eivät halunneet samoja asioita. Tämä muodosti ryhmälle uhkan: miten ryhmä voi olla olemassa ja toimia, jos ihmiset haluavat eri asioita? Käsittelemättömänä tämä ristiriita johti tulkintani mukaan minäkeskeiseen ryhmään.

Minäkeskeisyys toimii suojana ryhmän sisäisen erilaisuuden muodostamalle ristiriidalle siksi, että se vähentää ryhmään kohdistuvaa uhkaa. Mitä se

voisikaan uhata, kun ryhmää ei ikään kuin ole olemassa. Minäkeskeisyyden näennäinen vastakohta, ykseyden illuusio, on toinen suojautumiskeino erilaisuuden uhkaa vastaan, ja on siten saman ilmiön toinen puoli. Ykseysryhmässä vallitseva oletamus on, että kaikki ovat samanlaisia, samaa massaa, ja tällöin erilaisuuden ei sallita tulla esille. Sekä minäkeskeisyys että ykseys ovat heikon koheesion perusolettamuksia, niissä ryhmä ei todellisuudessa ole kiinteä. Ryhmän minäkeskeisyys helpottaa ryhmäläisten tunnekokemusta, mutta aiheuttaa lopulta ahdistusta, koska ryhmä ei etene, vaan jumittuu paikoilleen.

Ryhmän dynamiikasta, jossa ryhmän sisäistä erilaisuutta paetaan minäkeskeisyyden tai ykseyden keinoin, voi piirtää seuraavanlaisen kuvion:



Kuvio 1. Ryhmän suojautuminen minäkeskeisyyden ja ykseyden keinoin.

Kun ryhmän sisäinen erilaisuus pystytään käsittelemään, voidaan päästä ryhmätyöhön, jossa ihmisten erilaisuus ei ole uhka, vaan voimavara. Kuviossa 1 on otettu huomioon mahdollisuus, että myös minäkeskeisestä tai ykseyden illuusiosta voidaan päästä työryhmään. Lawrencen ym. (1996, 9) mukaan minäkeskeisyyden perusolettamusta voidaan alkaa purkaa, kun ryhmäläisten tuntemuksista ryhmää kohtaan aletaan puhua ja saada selville heidän mielikuviansa ryhmästä. Näin pyritään rakentamaan ryhmäläisten välistä yhteistä aluetta ja tekemään ryhmästä taas olemassa oleva.

Integraatioryhmässä, jota tutkin, opiskelu on elämismaailmalähtöistä. Tällöin opiskelijoiden omalla kiinnostumisella, ajattelulla ja kokemuksilla on suuri merkitys. Tämä kuitenkin tekee opiskelijoista tietyllä tavalla haavoittuvampia. Kun opiskelu ei ole ulkokohtaisella tasolla, muusta elämästä erotetulla ”koulujuttualueella”, opiskelija antautuu siihen epävarmuuksineen ja toiveineen ja on näin haavoittuva ja altis pettymyksen kokemuksille. Siksi voi olla helpompaa pitää opiskelu ulkokohtaisena, ehkä tylsänä ja turhana, mutta siedettävänä. Tämä on yksi selitys sille, miksi integraatioryhmään ei haluta sitoutua, miksi opiskelulta ja ryhmätyöltä suojaudutaan esimerkiksi minäkeskeisellä keinolla. Silloin vältetään pettymyksen kokemuksilta, narsistisilta haavoittumisilta. Toisaalta samat ilmiöt ovat piiloisina läsnä kaikessa koulutuksessa, integraatiokoulutuksessa ne vain pääsevät paremmin esiin ja otetaan käsitteilyyn.

7.3 Näkökulmia minäkeskeiseen ryhmään

Olen lähestynyt minäkeskeisen perusolettamusryhmän syntymekanismia lähinnä ryhmädynaamisesta näkökulmasta käsin. Lawrence ym. (1996) kirjoittavat aikalaisanalyttisellä otteella, että minäkeskeinen ryhmä on erityisesti tälle ajalle ominainen perusolettamusryhmä. He esittävät, että elämä on nykyaikana riskialtista ja epävarmaa, minkä takia ihmiset vetäytyvät sisäiseen todellisuuteensa. Ajatus on jotain sellaista kuin ”minä vastaan ympäröivä yhteiskunta” (ks. Kauppila 1996). En ole tutkimuksessani lähestynyt asiaa tältä kannalta aiemmin, joten aikalaisanalyttinen näkökulma ansaitsee ehkä lyhyen pohdinnan tässä.

Minäkeskeisen suhtautumistavan kulttuuriset juuret voivat olla jotakin sellaista, mistä Aittola (1999) Zieheen (1991a) viitaten kirjoittaa. Viimeisten vuosikymmenten ajan on ollut käynnissä kulttuuristen traditioiden eroosioitumisen prosessi. Traditioiden murtumisen myötä ihmiselle tarjoutuu uudenlainen vapaus, ainakin ajatuksen tasolla, yksilöllistymiseen ja omaehtoiisiin valintoihin. Tällä on seurauksensa ihmisten identiteetille. Kun aiemmin ihmiset saivat monet arvomaailmaa, identiteettiä ja elämäntapaa rakentavat elementit valmiina, ikään kuin annettuina, traditioiden murtumisen myötä ne tulevat eri tavalla valittaviksi. Tällöin astuu voimaan myös valitsemisen pakko. Samalla kulttuuri-teollisuuden tuottamat mallit, symbolit ja mielikuvat ohjaavat yhä voimakkaammin ihmisten unelmia ja toiveita. Tämä yhdistettynä valitsemisen pakoon saattaa ihmiset alttiiksi todellisuuden päälletunkevuudelle. Yhteiskunnan rationalisoituminen näyttää tuottavan lisääntyntä tarvetta subjektiviteetin löytämiseen, läheisyyteen ja hyväksytyksi tulemiseen. (Aittola 1999, 191-193.)

Todellisuuden päälletunkevuus on sitä, että ihminen on jatkuvassa valintatilanteessa, ja joka puolelta tyrkytetään mahdollisia valinnanmahdollisuuksia ja todellisuudentulkintoja. Tässä tilanteessa ihmisen täytyy suojautua, koska esineellinen ja symbolinen todellisuus on käynyt samalla kertaa sekä päälletunkevaksi että vieraaksi, jolloin vaarana on, että joudutaan vaatimusten, odotusten ja todellisuuden tulkintojen saartamaksi eikä kyetä löytämään itseään. On

välttämätöntä voida suodattaa liiat vaatimukset ja päälletunkevuus ja turvata omat identiteettikokeilut. (Ziehe 1991a, 206-207.) Jos tällainen analyysi nykyajasta osuu oikeaan, se auttaa ymmärtämään ihmisten taipumusta sitoutumattomuuteen ja minäkeskeisyyteen. Kyse on todellisuuden päälletunkevuudelta suojautumisesta. Kun säilytän yksilölliset valintamahdollisuuteni enkä sitoudu liikaa, pystyn suodattamaan liiat vaatimukset, jotka tuntuvat tunkevan päälleni.

Vihje toiseen mahdolliseen tulkintaan minäkeskeisen ryhmätoiminnan juurista löytyy koulusta. Tehdessään huomiota koulun käytännöistä Philip Jackson (1968, 16) muistuttaa, että koulussa täytyy oppia olemaan yksin ryhmässä. Luokassa istuu omien pulpettiensa ääressä suuri ryhmä, mutta ryhmäläisten täytyy yrittää olla kiinnittämättä huomiota toisiinsa. Näin ollen opiskeluissa tapahtuva ryhmätyö ei ole tuttua. Koulussa oppimiskäsitys lienee melko yksilökeskeinen. Yksilö voi oppia, mutta ryhmän oppimista ei juuri oteta huomioon tai käsitetä ollenkaan olemassa olevaksi. Käsitys on tältä osin yhteneväinen minäkeskeisen perusolettamusryhmän oppimiskäsityksen kanssa. Opiskelijat tullessaan opettajankoulutukseen eivät ehkä ole oppineet työskentelytapaan, jossa ryhmän yhteinen oppiminen on keskiössä.

Tutkimukseni tuloksissa on nähtävissä yhteys ajatuksiin yliopistopiskelijoiden kuluttaja-asenteesta opiskelua ja yliopistoa kohtaan. Aittolan mukaan opiskelijat eivät arvosta yliopiston sivistävää tehtävää, vaan toivovat ammattiin valmistavaa koulutusta ja käytännön taitoja. Opiskelijat tuntuvat muuttuneen yliopiston tarjoamien koulutuspalvelujen kuluttajiksi, eivätkä halua enää sitoutua yliopistoon. (Aittola 1992, 10.) Opiskelijat siis Aittolan mukaan toivovat yliopistolta vain palveluja, mutta mitään vastuuta yliopistosta he eivät sitoutumisellaan halua ottaa. Tällaiseen asenteeseen viittaa erityisesti integraatioryhmästä kieltäytyneiden vastaukset, joista päätellen opiskelijat halusivat hyvää koulutusta ja samalla tarkasti määritellä, mihin sitoutuvat. Tässä opiskelija muistuttavat kuluttajaa, joka haluaa mahdollisimman paljon vastinetta rahoilleen. Kuitenkin tutkimustuloksissani on myös nähtävissä opiskelijoiden tendenssi sitoutumiseen ja ryhmän yhteisen opiskelun rakentamiseen (ks. luku 5.5). Integraatioryhmä onkin tietoinen vastakohta nykyisessä koulutuskulttuurissa tavanomaisille lyhytkestoisille ja satunnaisille ryhmille, jotka opettavat olemaan sitoutumatta mihinkään (ks. Kallas ym. 2006). Jos opiskelijat tulevatkin kuluttaja-asenteella yliopistoon, se ei tarkoita, että niin pitäisi olla. On mahdollista oppia toisenlainen tapa ajatella ja toimia.

Haluan ottaa lopuksi vielä yhden uuden näkökulman tutkimuksen teemoihin ja katsoa niitä julkisen tilan kannalta. Ziehe (1991b) kirjoittaa asiasta koulun kontekstissa. Hän toivoo, että koulu voitaisiin nähdä julkisena tilana. Lienee itsestään selvää, että koulu ei saisi olla pelkkä byrokraattinen, vieraannuttava, kylmä kone. Tähän koulun oletettuun kylmyyteen tarjotaan Ziehen mukaan usein vastaukseksi sitä, että koulussa pitäisi pyrkiä enemmän läheisyyteen, ihmisten avoimuuteen, aitoihin tunteisiin ja siihen, että ihmiset ovat läsnä kokonaisina ihmisinä. Ziehe ei pidä tätäkään tavoittelemisen arvoisena. Koulun ei siis pitäisi pysyä kylmänä koneena, mutta ei toisaalta pyrkiä läheisyyteen, vaan johonkin kolmanteen. Tämä kolmas on julkinen tila, jossa ihmisten ei ole-

teta olevan läsnä varsinaisesti kokonaisina ihmisinä, mutta joka voi yhteisten symbolisten rakenteidensa kautta tarjota mielenkiintoa, merkityksellisyyttä ja intensiteetin elämyksiä tarpeellisessa etäisyydessään. (Ziehe 1991b, 97-106.)

Näen Ziehen ajatuksessa yhteyden teoriaan ryhmän ykseydestä ja minäkeskeisyydestä. Ykseyden illuusiossa elävässä ryhmässä kaikkien oletetaan olevan samanmielistä massaa ja läheisiä toisilleen. Minäkeskeisessä ryhmässä taas ihmiset ovat näennäisesti toisistaan riippumattomia, ja yhteisiin asioihin suhtaudutaan viileän etäisesti. Kummassakaan tapauksessa julkinen tila ei pääse syntymään. Se voi toteutua aidossa ryhmässä, jossa ihmisten ei tarvitse olla läheisiä ystäviä toisilleen, eikä toisista pitäminen ole oleellista. Keskeistä on, että huolimatta siitä, pitääkö toisista vai ei, voidaan tehdä yhdessä töitä. Tällöin ihmisten erilaisuus hyväksytään ja käsitellään niin, että se ei johda ryhmän hajoamiseen, vaan yhteiseen työhön. Ryhmässä, jolla on yhteinen tavoite, mutta joka ei kuitenkaan elä kaikkien samanlaisuuden illuusiossa, voidaan saada aikaan julkinen tila, "jossa voimme olla näkyvillä persoonallisen ainutkertaisesti, emme anonyymeina ja kasvottomina robotteina" (Rautiainen 2006, 202).

Kuten todettu, Hopperin (2003; 2009) mukaan ryhmän minäkeskeisyys ja ykseys ovat saman asian kaksi eri ilmenemismuotoa. Tämä tutkimus keskittyi minäkeskeisyyden ryhmäilmiöön. Olisi mielenkiintoista tutkia ilmiön toista ääripäätä, ykseyttä, jossa erilaisten yksilöiden asema on näennäisen hyvästä ryhmähengestä huolimatta liian ahdas. Miksi jotkut yhteisöt, esimerkiksi opiskeluryhmät, pitävät yllä illuusiota ykseydestä ja jäsentensä samanlaisuudesta? Olen tässä tutkinut minäkeskeistä ryhmää lähes pelkästään opiskeluryhmän kannalta ja jättänyt kouluttajien, ehkä tärkeimpänä ryhmänohjaajan, roolin huomiotta. Analysoin pääasiassa aineistoa, jossa ryhmä kokoontui ilman kouluttajia. Johtajuus olisi myös tutkimisen arvoinen asia; mikä on minäkeskeisen ryhmän suhde johtajaansa ja mitä on olla johtajana tällaisessa ryhmässä.

LÄHTEET

- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Anzieu, D. 1984. *The group and the unconscious*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Armstrong, D. 2005. "Psyykkinen vetäytyminen" ja organisaation patologia. Teoksessa Hyyppä, H. & Miettinen, A. (toim.) *Johtajuus ja organisaatiodynamiikka*. Oulu: Metanoia-instituutti.
- Bion, W.R. 1979. Kokemuksia ryhmistä, ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta, Weilin-Göös.
- Britzman, D. P. 1986. Cultural Myths in Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 442-456.
- Britzman, D. P. 2009. *The Very Thought of Education. Psychoanalysis and the Impossible Professions*. Albany: State University of New York Press.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-167.
- Hollo, J. 1949. *Kasvatuksen teoria*. Porvoo: WSOY.
- Hopper, E. 2003. *Traumatic experience in the unconscious life of groups: the fourth basic assumption*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hopper, E. 2009. The Theory of The Basic Assumption of Incohesion: Aggregation/Massification or (ba) I:A/M. *British Journal of Psychotherapy* Volume 25, Issue 2, 214-229.
- Hyyppä, H. 2006. Korjaamisen haaste. Teoksessa Totto, T. & Tokola, P. (toim.) *Korjaava työ organisaatiossa*. Oulu: Metanoia-instituutti, 16-27.
- Jackson, P. W. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Helsinki: WSOY.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähkä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi - oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS- kustannus, 151-184.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Rähkä, P. 2007. Integraatiohanke - opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallisen opettajankoulutuksen konferenssin 2006 raportti*. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen julkaisu, 84-95.

- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti- rehtoreiden päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. Miten tulkita sosiaalista interaktiota?. Kasvatus 24 (4), 334-346.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. 45-108.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Koikkalainen, R. (toim.) 1995. "Metaforat ovat karanneet käyttäjiltään" Keskustelu Thomas Ziehen kanssa. Niin & Näin, 1995 (3).
- Kuhn, T.S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Helsinki: Art House.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Latomaa, T. 1993. Psykodynaaminen ymmärtäminen. - Esimerkki hermeneuttisesta menetelmästä. Teoksessa Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Anttonen S. & Raivola R. (toim.) XIV kasvatustieteen päivät Oulussa 26-28.11.1992. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 1993/51. s. 102-117.
- Latomaa, T. 2000. Psykologinen ymmärtäminen; Psykodynaamisen metapsykologisen ja näyttämöllisen ymmärtämisen perusteet. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - Tulkinta - Ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 17-88.
- Lawrence, W.G., Bain, A. & Gould, L. 1996. The fifth basic assumption. Free Associations. Volume 6. Part 1. (No. 37) Luettu osoitteessa: <http://www.acsa.net.au/articles/thefifthbasicassumption.pdf>
- Luoma, A. 2005. Projektina ryhmä. Projektiryhmän työskentely psykodynaamisesta näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alamaaisena. Opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma.

- Mäki, T. & Ristiniemi, E. 2007. "Pitäisikö valita puheenjohtaja?" Etnografinen tutkimus aloittavan ryhmän työskentelykulttuurin muodostumisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma.
- Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 3. painos. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa Nikkola, T. & Räihä, P. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 61-106.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Väitöskirjan käsikirjoitus. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Esitarkastuksessa.
- Nikkola, T., Räihä, P., Moilanen, P., Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2008. Towards a Deeper Understanding of Learning in Teacher Education. Teoksessa C. Nygaard & C. Holtham (toim.) Understanding Learning-Centred Higher Education. Copenhagen Business School Press, 251-263.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Gaudeamus, s. 58-69.
- Rautiainen, M. 2006. Tradition vangit - onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa. Teoksessa Saukkonen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus. 185 - 204.kehittämiskeskusten tutkimuksia 5, 82-87.
- Räihä, P. 2003. Opintojen edetessä huomasi ajattelevani erilailla kuin tyypillinen opettajakoulutuslaitoksen opiskelija. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen tutkimuksia 77, 92-107.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-199.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös. Publications.
- Silvonen, J., Häyrynen, Y-P., Perho, H. & Kuittinen, M. 1990. Opintoilmapiirien muutoksesta suomalaisissa korkeakouluissa. Raportissa H. Jalkanen & R. Mäkinen (toim.) Korkeakouluopintojen kulku ja opintoilmapiirit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: 25-46.
- Stettbacher, J.K. 1992. Kärsimyksen mielekkyys. Traumaattisen kokemusten parantava kohtaaminen. Helsinki: WSOY.

- Stokes, J. 2006. Tiedostamaton työssä ryhmissä ja tiimeissä. Wilfred Bionin työn satoa. Teoksessa Obholzer, A. & Roberts, V.Z. (toim.) Tiedostamaton työssä. Yksilöllinen ja organisatorinen stressi palvelualoilla. Oulu: Metanoia-instituutti.
- Totro, T. 2008. Yksilöllisiä ja yhteisöllisiä selviytymiskeinoja työelämässä. Teoksessa Karjalainen, K. & Totro, T. (toim.) 2008. Näkyvään kätkeytynyt. Puheenvuoroja konsultoinnista ja yhteisödynamiikasta. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Turquet, P.M. 1974. Leadership: the Individual and the Group. Teoksessa Gibbard, G.S., Hartman, J.J. & Richard, D.M. (toim.) Analysis of Group Therapy and Dynamics. San Francisco and London. Jossey Bass, 349-371.
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin + Göös.
- Ziehe, T. 1991a. Uusi Nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1991b. Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim: Juventa.