

Tiina Nikkola

# Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä

Syyllisyyden kehittyminen  
syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä  
ohjaajan tulkitsemana



Tiina Nikkola

# Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä

Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi  
opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
joulukuun 3. päivänä 2011 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

# Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä

Syällisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi  
opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana

Tiina Nikkola

# Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä

Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi  
opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

Editors

Timo Saloviita

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korkiakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: Pekka Jylhä: Scapegoat (Syntipukki) (2005), Photo by Jussi Tiainen

URN:ISBN:978-951-39-4505-3

ISBN 978-951-39-4505-3 (PDF)

ISBN 978-951-39-4504-6 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2011, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2011

## ABSTRACT

Nikkola, Tiina

Learning in a group: obstacles and opportunities. A supervisor's interpretation of how guilt becomes scapegoating in a study group.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011, 245 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 422)

ISBN 978-951-39-4504-6 (nid.)

ISBN 978-951-39-4505-3 (PDF)

English summary

Diss.

The study examines the dynamics and supervision of a study group with particular focus on the hidden and unconscious means that promote and hinder learning in a group. The approach to the problem is multidisciplinary, combining psychodynamic group and learning theory, a cultural perspective on organizations and leadership, and an analysis of school culture.

I examine the present state of teacher education and its development, investigating what happens when it is developed towards the so-called direct confrontation principle with the resulting allowed uncertainty. This presupposes dealing with questions in the sphere of lifeworld ontology and not merely with didactic questions related to study subject contents and teaching.

The ethnographic data for the study were collected in a teaching and research trial, including its planning, at the Teacher Education Department of Jyväskylä University in 2002–2003 and 2003–2004. Participants consisted of one group of prospective class teacher students together with supervisors and thesis students (24 persons). The interpretation of the qualitative data relies on hermeneutic phenomenology, focusing on an examination of learning obstacles and opportunities through group processes.

When lifeworld themes are allowed treatment in a student group, various generally unspoken obstacles to study emerge. I analyze the guilt and scapegoating prevalent in the student group and their origins, the nature of silence, the supervisor as 'container' or bearer of psychic burdens, the sheltering culture and possibility of corrective work in the study institution.

On the basis of my research, I present the idea of a phenomenological teacher education, central to which is acceptance of the adequate uncertainty inherent in a teacher's work. This requires the community to be willing and able to critically investigate its own workings and also have the readiness to confront its own ignorance and the negative aspects that often covertly affect communities.

Keywords: group, group dynamics, guilt, lifeworld, scapegoating, teacher education

**Author's address** Tiina Nikkola  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä  
P.O. Box 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
tiina.nikkola@jyu.fi

**Supervisors** Professor Jukka Alava  
Department of Education  
University of Jyväskylä, Finland

Professor Helena Rasku-Puttonen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Professor Kari Kurkela  
Sibelius Academy, Finland

Docent Maija Lehtovaara  
University of Tampere, Finland

**Opponent** Professor Kari Kurkela  
Sibelius Academy, Finland

## ESIPUHE

Tuntemattoman tutkimisessa tarvitaan tavattomasti luottamusta ja tavattomasti työtä. Wilfred R. Bionin teorian ytimeksi on esitetty kuva ihmisestä katastrofin kokemuksen ja toivon välissä. Tutkimus, johon olen ryhtynyt, onkin vaatinut pitkää viipymistä katastrofin ja toivon välimaastossa. Tutkimusaiheeseen uppoutuminen on kuitenkin ollut minulle ainoa mahdollinen tapa tutkia tätä aihetta. Tunnen olevani etuoikeutettu, koska saan työkseni tutkia todellisuutta, jossa elän. Toisaalta tunnen olevani raskautettu, koska minun on niin tehtävä. Ajatusten kehittämisen ja oivaltamisen suoman riemun ja vapautumisen tunteen varassa tällaiseen välitilaan uskaltaa ja aika ajoitin haluaakin upottautua.

Tämä tutkimus ei olisi sellainen kuin se on ilman entistä kollegaani Kai Kallasta: yhteistyö hänen kanssaan loi tälle tutkimukselle maaperän, jossa aihe alkoi elää. Kaita kiitän koko työtapani perustasta ja rohkaisusta astua omassa tekemisessäni pois valtaväylältä, ajattelemaan itse.

Työni on tapahtunut yhteisössä, integraatioryhmässä. Kain kanssa kokosimme ensimmäisen integraatioryhmän vuonna 2002, mistä lähtien työ on jatkunut. Olen kiitollinen kaikille kouluttajille, opiskelijoille ja tutkijoille, jotka suostuivat mukaan. Ilman teitä asiat eivät olisi edenneet. On suuri etuoikeus kuulua tutkivaan yhteisöön, jossa on vakava pyrkimys intellektuaaliseen yhteistyöhön. Pitkäaikainen kollegani Pekka Räihä on ollut uskomattoman kiinnostunut työstäni ja ideoiva keskustelukumppani. Kiitän Pekkaa hyvistä keskusteluista ja aidosta sisällöllisestä kiinnostuksesta, jollaista toivoisi useamminkin akateemisessa maailmassa tapaavansa. Professori Pentti Moilanen on auttanut minua tarvittaessa monin eri tavoin työni vaiheissa. Kollegani Matti Rautiainen taas on etenkin viime vuosina auttanut minua näkemään sellaisia olenaisia asioita, joihin itse en tule kiinnittäneeksi huomiota. Olen kiitollinen myös Antille, Anssille, Sakarille, Marjalle ja Pekalle yhteisestä ajattelusta!

Työni ohjaajia kiitän ennakkoluulottomuudesta ja kiinnostuksesta, jolla he ottivat ohjattavakseen tutkimusaiheen, jota oli vaikea sovittaa mihinkään olemassa olevaan lokeroon. Professori Jukka Alavalla on ollut keskeistä sanottavaa työstäni prosessin eri vaiheissa. Professori Helena Rasku-Puttosta kiitän auliista tuesta, jota hän on aina ollut valmis antamaan ja joka oli tarpeen etenkin siinä vaiheessa, kun tutkimusprosessista alkoi kuoriutua väitöskirjaprosessi.

Väitöskirjani esitarkastajia dosentti Maija Lehtovaaraa ja professori Kari Kurkelaa kiitän asiantuntevista ja kannustavista kommentteista, joiden avulla oli suorastaan ilo viedä työtä eteenpäin. Ihailen osaamisen ja lämmön yhdistelmää, joka molempien esitarkastajien työssä on läsnä. Uskon, että kommentteistanne on apua myös väitösprosessin jälkeen.

Erityisesti haluan kiittää organisaatioanalyttikko Harri Hyyppää ja organisaatioanalyttikko Timo Totroa, jotka antoivat asiantuntevaa apuaan prosessin kriittisessä vaiheessa, jossa oma luottamus alkoi käydä vähiin; ilman tätä apua olisi tuntunut vaikealta jatkaa. Heidän johdollaani olen myös saanut opiskella työnohjaajakoulutuksessa. Olen oppinut paljon erityisesti tavastanne tehdä työtä.



Olen iloinen, että työni on kiinnostanut ihmisiä ja monet ovat jopa pyytäneet saada lukea siitä osia. Pekka Kososelle kuuluu kiitos innostavista keskusteluista. Leena Autio paitsi osoitti kiinnostusta työni sisältöä kohtaan myös tarkisti lopullisen version kieliasun ja piti minua muutenkin pinnalla työn viimeistelyvaiheessa. Glyn Hughes puolestaan käänsi englanninkieliset osiot. Kuvanveistäjä Pekka Jylhää kiitän luvasta käyttää kuvaa teoksestaan kirjan kansikuvana. On ihastuttavaa saada apua osaavilta ammattilaisilta.

Opettajankoulutuslaitosta kiitän luvasta tehdä kehittämistyötä ja saamastani tuesta työlleni. Yliopistoallianssin kärkitutkimushankeraha Kriittinen opettajatiETOisuus -hankkeellemme puolestaan mahdollisti kontaktit aiheeni johtavien asiantuntijoiden, erityisesti professori Deborah Britzmanin kanssa. Vielä haluan erikseen kiittää niitä kollegoitani, jotka tekivät kehittämistyöstä ajoittain hankalaa etenkin prosessin alkuvaiheessa. Teidän takianne olen paitsi kokenut tarpeelliseksi jatkaa maailman parantamista myös joutunut miettimään toimintani perusteluja todella tarkasti.

Työhöni suhtaudun vakavasti, joskus intohimoisestikin, mutta läheisiäni yritän rakastaa.

Laajemmalla perheelläni ei onnekseen ole juurikaan tekemistä tämän tutkimuksen kanssa. Kuitenkin jotakin asenteesta, jolla tutkimustani olen tehnyt, juontuu luultavasti jo varhaisista kokemuksista: minulla on aina ollut kyky löytää ne ihmiset, joiden kanssa voin solmia luotettavia ja antoisia suhteita ja toisaalta taipumus hakeutua tilanteisiin, joista olisi helpompaa ja järkevämpää pysytellä poissa. Kiitän lähisukuani siitä, että olen olemassa ja olette olemassa. Samoin kiitän ystäviäni, joihin olen onnistunut säilyttämään yhteyden väitöskirjan tekemisestä huolimatta. Olette tärkeitä.

Anssilta ja Kallelta pyydän anteeksi, että tämän tutkimuksen tekeminen on vienyt meiltä perheenä niin paljon aikaa ja energiaa. En voi sydämestäni suositella tutkimuksen tekemistä kenellekään pienen lapsen vanhemmalle. Puolisoni on jo lähes puolet elämästäni ollut minulle läheisin ihminen ja myös tärkeä keskustelukumppani; kun minulla on tiukka paikka, kysyn aina Anssilta. Tämän lisäksi Anssi myös viimeisteli tutkimusraporttini ulkoasun. Kirkkain viisaus perheessämme tuntuu usein löytyvän pienimmästä, pojastamme Kallesta. Ilman perhettäni olisin yksin.

Vaikkakin vaativaa tutkiminen myös on ollut hienoa aikaa. Tutkimusaiheeni on sellainen, että sitä ei yksi väitöstutkimus vielä tyhjennä, ei yleisesti eikä edes minulle. Vaikka tälle väitöskirjaprosessille oli jo aika laittaa piste, tutkimuksen aiheelle luulen väitöskirjan olevan pikemminkin ajatusviiva. Mieli askaroi jo eteenpäin.

Jyväskylässä lokakuussa 2011  
Tiina Nikkola

## KUVIOT

KUVIO 1	Integraatiokoulutuksen kehittäminen toimintaympäristössään .....	24
KUVIO 2	Gadamerilainen hermeneuttinen kehä .....	36
KUVIO 3	Oppiaineontologia ja elämämaailmaontologia koulutuksen taustaehtoina.....	46
KUVIO 4	Sosiaalisen suojautumisen perusmuodot Crittendenin mukaan.....	55
KUVIO 5	Tutkimuksen prosessuaalinen eteneminen hermeneuttisen kehän muodossa .....	112
KUVIO 7	Syällisyyden suojautuvat käsittelytavat ryhmässä .....	184
KUVIO 8	Tunteiden synnystä suojautumistapojen korjaavan käsittelyn kautta työhön.....	199
KUVIO 9	Integraatiokoulutuksen tutkimushaasteet.....	214

# SISÄLLYS

ABSTRACT  
ESIPUHE  
KUVIOT  
SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	13
1.1	Ryhmän merkitys koulutuksessa .....	13
1.2	Tutkimustehtävä ja -kysymykset .....	17
1.3	Raportin rakenne .....	18
2	INTEGRAATIOKOULUTUS.....	21
2.1	Kokeiluhanke tutkimuksen taustalla .....	21
2.2	Opettamista, kehittämistä ja tutkimista tiiviissä yhteisössä.....	25
2.3	Oma roolini integraatiokoulutuksessa .....	28
3	TULKINNAN JA YMMÄRTÄMISEN LÄHTÖKOHDAT .....	30
3.1	Tulkinnan fenomenologiset piirteet.....	31
3.2	Hermeneuttinen ymmärtäminen ja tulkinta.....	32
3.2.1	Gadamerin hermeneutiikka .....	33
3.2.2	Hermeneuttinen tiedon rakentuminen .....	34
3.2.3	Hermeneuttinen kehä .....	35
4	ELÄMISMAAILMA OPETTAJANKOULUTUKSEN LÄHTÖKOHTANA .....	38
4.1	Kohtaavatko opettajankoulutus ja opettajan työn haasteet?.....	38
4.2	Oppiaineontologia ja elämismaailmaontologia .....	42
4.3	Integraatiokoulutus sitoutuu elämismaailmaontologiaan .....	44
4.4	Elämismaailmaontologian yleiset ehdot .....	47
4.4.1	Looginen osatotaliteetti .....	48
4.4.2	Psykologinen osatotaliteetti .....	52
4.4.3	Eettinen osatotaliteetti .....	56
5	OPPIVA IHMINEN JA YHTEISÖ.....	58
5.1	Ryhmä ja oppiminen .....	58
5.2	Haasteena tiedostamaton .....	60
5.2.1	Tiedostamaton ryhmän toiminnassa .....	60
5.2.2	Ahdistukselta suojaava tiedostamaton .....	63
5.2.3	Tiedostamaton ja oppiminen.....	64
5.2.4	Tunteet tiedostamattoman tulkkina .....	66
5.3	Ristiriitojen kohtaamisen vaikeus .....	70
5.4	Oppimisen ohjaaminen oivallusryhmässä.....	73

5.4.1	Ohjaamisen luonteen ymmärtäminen ja ohjausprosessin helpottaminen.....	73
5.4.2	Suojautuminen ohjauksen ongelmana .....	74
5.4.3	Ohjaustilanne kahden subjektin suhteena.....	76
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	79
6.1	Tutkimusprosessin eteneminen.....	79
6.1.1	Alkuvaihe .....	80
6.1.1.1	Tutkimusongelman havaitseminen .....	80
6.1.1.2	Kohti pidempiä prosesseja .....	81
6.1.1.3	Silmukka kiristyy.....	82
6.1.2	Tutkimuksen empiirinen toteuttaminen.....	84
6.1.2.1	Etnografisen aineiston kerääminen .....	84
6.1.2.2	Tarkentavan aineiston hankkiminen.....	85
6.1.3	Dialogia tulkinnoista.....	86
6.1.3.1	Tutkittavien mahdollisuus kommentoida tulkintoja ja käsitellä ilmiötä.....	86
6.1.3.2	Eettiset kysymykset.....	89
6.1.4	Tutkijan orientaation muutos .....	91
6.2	Tulkintaprosessin eteneminen.....	91
6.2.1	Aineiston kerääminen sisältää alustavan analyysin .....	91
6.2.2	Kiinni ilmiöön .....	93
6.2.2.1	Syällisyys ryhmässä toistuu.....	93
6.2.2.2	Syällisyyttä analysoimaan.....	97
6.2.2.3	Hypoteesit muotoutuvat .....	104
6.2.3	Tulkitsijan näkökulmien muutokset prosessina.....	105
6.2.3.1	Aineiston, analyysin ja raportoinnin kehässä .....	105
6.2.3.2	Tutkimuskysymysten vaiheittainen tarkentuminen.....	108
6.2.3.3	Tutkijana ja osallisena .....	109
6.3	Tutkimuksen prosessuaalinen eteneminen kootusti.....	111
7	SYYLLISYYDEN ANALYYSI.....	114
7.1	Opiskelija syntipukkina - tapahtumien analyytinen kuvaus.....	115
7.1.1	Ryhmän alkutaival.....	115
7.1.1.1	Huomioita opiskelukulttuurista ryhmän alkuvaiheessa...	115
7.1.1.2	Ohjaajana aloittavassa ryhmässä .....	118
7.1.2	Syntipukki-tilanteen kehittyminen.....	120
7.1.2.1	Ryhmän tapahtumat .....	120
7.1.2.2	Ohjaajan teot ja tuntemukset .....	128
7.1.3	Syntipukki-ilmiö valloillaan .....	131
7.1.3.1	Ryhmän tapaamisissa kuohuu .....	131
7.1.3.2	Syntipukki-ilmiö sähköpostissa .....	135
7.1.3.3	Ohjaajan osuus sähköpostikuohunnassa .....	144
7.1.4	Vaikeneminen .....	149
7.1.4.1	Tapahtuneesta vaietaan ryhmässä.....	149
7.1.4.2	Ohjaajana vaikenevassa ryhmässä.....	152

7.2	Huomioita analyysien pohjalta.....	155
7.2.1	Ryhmän analyysin herättämiä havaintoja ja kysymyksiä.....	156
7.2.2	Ohjaajan osuuden analyysi.....	157
7.3	Ryhmän opiskelijoiden yksilölliset käsitykset tapahtuneesta.....	160
7.3.1	Ensimmäistä tulkintaa koettelemaan .....	160
7.3.2	Tyypittely tutkimusvastausten pohjalta .....	161
7.3.2.1	Ei muistikuvaa tapahtuneesta .....	162
7.3.2.2	Sisäinen maailma painottuu tapahtuneen kuvailussa ..	163
7.3.2.3	Ulkoinen kuvaus tapahtuneesta.....	170
7.3.2.4	Ulkoinen ja sisäinen, minä ja muut - integroitunut kuvaus tapahtuneesta .....	174
7.4	Tarkentavan aineiston anti .....	176
7.4.1	Kirjoitukset suhteessa ensimmäiseen syntipukkitulkintaani ..	176
7.4.2	Ohjaajan osuus opiskelijoiden silmin.....	180
8	KESKEISTEN TUTKIMUSLÖYDÖSTEN POHDINTAA.....	183
8.1	Syylisyys .....	183
8.1.1	Syylisyys ryhmässä.....	183
8.1.2	Syylisyyden yksilölliset selitykset .....	186
8.2	Syntipukki-ilmiö .....	188
8.2.1	Syntipukki-ilmiön kulttuurisesta taustasta .....	188
8.2.2	Syntipukiksi valikoituminen .....	190
8.3	Vaikenemista vai syvää hiljaisuutta? .....	192
8.4	Ohjaaja taakkojen kantajana.....	194
8.5	Suojautumisesta korjaamisen kautta oppimiseen.....	198
9	TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTIA .....	203
9.1	Tutkijan esiymmärryksen ja sen muutoksen tarkastelu .....	203
9.2	Menetelmävalinnat.....	204
9.3	Aineiston erityispiirteet .....	206
9.4	Oma prosessini opettajankoulutusyhteisössä .....	210
9.5	Jatkotutkimusajatuksia .....	212
10	KOHTI FENOMENOLOGISTA OPETTAJANKOULUTUSTA - HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET .....	216
10.1	Adekvaatti epävarmuus .....	216
10.2	Ohjaaminen fenomenologisessa opettajankoulutuksessa .....	218
10.3	Kehittäminen yhteisössä ja yhteisön kyky kehittyä .....	220
	SUMMARY .....	222
	LÄHTEET .....	228
	LIITE .....	245

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Ryhmän merkitys koulutuksessa

Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Miksi ryhmä usein näyttää tekevän jotakin muuta kuin se sanoo tekevänsä? Näihin kysymyksiin olen palannut toistuvasti työkennellessäni ryhmissä tai ryhmien kanssa. Ryhmän perusolemukseen on haastavaa päästä kiinni niin ryhmän jäsenenä kuin sen ohjaajanakin. Ryhmää käytetään koulutuksessa paljon ja sen käyttö organisatorisena ratkaisuna on usein itsestään selvää, mutta perustuuko ryhmän käyttö siihen, että sitä on ensin yritetty ymmärtää kokonaisena ilmiönä (ks. esim. Britzman 1999; Hinshelwood 2007)? Mikäli tiedostamaton puoli jää vaille huomiota, jää käsitys ryhmästä vajaanasti analysoiduksi ja tämän seurauksena epämääräiseksi perustuen kapealaisyisesti erilaisiin luokituksiin ja hierarkioihin.

Ryhmä on ihmisen luonnollinen oppimisympäristö. Ihminen syntyy johonkin yhteisöön, useimmiten perheeseen, ja viettää suurimman osan ajastaan yhteisöissä. Ryhmä, jossa oppiminen tapahtuu, on yksilölle merkityksellinen, koska oppimisen prosessit ovat sidoksissa ryhmään. Oppijoiden kokemuksissa ryhmän sisäinen dynamiikka onkin usein varsinaista virallista ja julkilausuttua oppimisen kohdetta merkittävämpää. Vaikka nykykoulun käsitys ryhmistä on yhä perin passiivinen ja sulkeutunut, näyttää ryhmä silti olevan jäsenilleen paljon muutakin kuin yksilön säilytyspaikka opetuksen aikana (ks. esim. Arvaja 2005; Laine 1997; Laine 2000). Se näyttää olevan pikemminkin oppimisen laatuun voimakkaasti vaikuttava elementti, jonka hyödyntäminen oppimisprosessissa jää varsin usein pinnalliseksi.

Ihmisen itsetuntemus kehittyy suhteessa muihin ihmisiin. Ryhmä on oivallinen paikka oppia tuntemaan itseään ammatillisesti. Opettaja nähdään yleensä opiskeluryhmän itsestään selvänä johtajana: hän on työn käynnistäjä, ohjaaja, kontrolloija ja usein myös hyväksyjä tai hylkääjä. Varsin yleistä on nähdä opettajan johtajuus persoonallisuuden piirteenä, ei kykynä ymmärtäen ohjata ryhmän toimintaa.

Opettajan tavat ja menetelmät organisoida koulutyötä pohjautuvat usein itsestäänselvyyksiin, heikosti tiedostuviin, piileviin oletuksiin ja mielivaltaisiin sääntöihin, jotka kuitenkin ohjaavat käyttäytymistä voimakkaasti. Aikojen saatossa vakiintuneet toimintatavat ilmoittavat yhteisön jäsenille vastaanantomasti ja kiistämättömästi, miten heidän tulee havainnoida, ajatella ja tuntea. Tämän vuoksi ne omaksutaan itsestään selvinä ja kyseenalaistamatta toiminnan lähtökohdaksi. (Britzman 1986; 2003; ks. Karjalainen 1991; myös Varto 2005, 197.) Koulun kontekstissa oppiaineet ovat kehittyneet koko koulutyötä organisoivaksi rakenteeksi ja niiden asemaa voidaan sanoa kyseenalaistamattomaksi. Vähemmälle huomiolle taas on jäänyt oppiaineiden ulkopuolelle jäävä todellisuus ja etenkin instituutiossa koetut kokemukset.

Koska opettajankoulutus perustuu oppiainejakoon, on ymmärrettävää, että opettaja ammatillisen ongelman kohdatessaan tulkitsee sen luonteeltaan didaktiseksi. Tällöin myös hänen ratkaisuyrityksensä on didaktinen: muutos opetusjärjestelyissä. Toinen ratkaisumalli on yritys muuttaa oppijoiden käyttäytymistä riippumatta siitä, liittyykö ongelma oppimiseen vai käyttäytymiseen. Mitä enemmän ongelmia yritetään ratkoa didaktisesti, sitä enemmän ongelmat jäävät ratkaisematta, mikäli ne kuuluvat henkilökohtaisten kokemusten, eivät oppisisältöjen alueelle. Lisäksi ei-didaktisten ongelmien ratkaisukeinot – yritykset saada oppijat muuttamaan käyttäytymistään – kuri ja tapakasvatus ovat tehotomia tai provosoivia.

Vaikka tutkimukseni kohdistuu opettajankoulutuslaitoksen opiskeluryhmään, se linkittyy kuitenkin myös koulumaailmaan. Laeksen (2007) mukaan opettajankoulutuksen ja koulumaailman kulttuurit heijastelevat toisiaan. Opettajankoulutus toisaalta tähtää kouluun, mutta lisäksi koulu on se kulttuurinen lähde, josta opettajankoulutuksessa ammennetaan. Koulun ja koulutuksen yhteydessä työskentelevät henkilöt ovat alttiina samoille kommunikaatiokulttuurin vaikutuksille. (Laes 2007, 171.)

Yritys ymmärtää paremmin suomalaisen koulu(tus)todellisuuden kysymyksiä on käsillä olevan tutkimuksen keskeinen lähtökohta. Tutkimuksen perushypoteesi on, että *kokemuksen ottaminen osaksi koulutusta* lisää tulevan opettajan kyvykkyyttä kohdata myös koulun ristiriitaista todellisuutta. Tällaisesta koulutuksen lähtökohdasta käytetään jäljempänä käsitettä elämismaailmaontologia. Tutkimuksen taustalla on opettajankoulutusmalli, joka perustuu moniäänisen todellisuuden suoraan kohtaamiseen omassa opiskeluyhteisössä eikä esimerkiksi kuvitteellisiin koulun tilanteisiin tai esimerkkitapauksiin.

Suomalaisessa kasvatustutkimuksessa nousee säännöllisesti esiin se, että suomalaiset lapset viihtyvät koulussa keskimääräistä huonommin ja heidän roolinsa kouluyhteisössä on passiivinen. Tutkimuksista selviää, että lapset eivät koe tulevansa kuulluksi koulussa. (Esim. Luopa, Lommi, Kinnunen & Jokela 2010, 21–24; Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010, 143–150.) Vaikka myönteiset uutiset suomalaisen koulujärjestelmän tuloksista ovat viime vuosina olleet dominoivia, myös vähemmän mairittelevia tuloksia on saatu jo pitkään. Tutkimukset ovat paljastaneet myös viitteitä koulu-uupumuksesta, pahoinvoinnista, psykosomaattisesta oireilusta ja osattomuudesta (Kupari & Välijärvi 2005, 230;

Salmela-Aro, Kiuru, & Nurmi 2008; Suutarinen 2002; Välimaa 2004). Toisaalta opettajatkaan eivät välttämättä viihdy koulussa (Innola & Mikkola 2008, 119–120) ja kiusaaminen koetaan ongelmaksi jo päiväkodeissa (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 41–42).<sup>1</sup>

Asia on huomion arvoinen ja ihmettelyn kohde olennainen. Mitä oppilaat todella oppivat peruskoulussa, jossa tahkotaan oppimisen huipputuloksia mutta jossa samalla opitaan inhoamaan koulua ja siellä tapahtuvaa työntekeä? Mikä on tärkeää oppia? Mikä on sellaista, joka jää voimaan? Onko jotakin oleellista jäänyt huomaamatta ja ymmärtämättä? Mikä on opettajankoulutuksen osuus asiassa?

Viihtymättömyys ja suoranainen pahoinvointi koulussa lienevät asioita, joita on syytä tarkastella hieman syvällisemmin, koska ne tuntuvat pulpahtavan esille tasaisin väliajoin eri lähteistä. On outoa, että nämä pahanolon ilmaukset pyritään yleensä lieennyttämään ja kuittaamaan toteamuksella siitä, miten hyvin meillä koulussa kuitenkin asiat ovat. Tällöin viitataan yleensä hyviin oppimistuloksiin ja Suomeen koulutuksen malli- ja nykyään myös vientimaana. Tällaisia kommentteja, jotka vähättelevät julkilausuttuja epäkohtia, ei kuitenkaan toivoisi kuulevansa ainakaan kasvatustieteen ammattilaisten lausumina, ainakaan ilman kunnollista analyysia siitä, mitä pahanolon ilmausten takaa mahdollisesti löytyy. Olivatpa syyt pahaan oloon mitkä hyvänsä, vähättely tai peräti pahanolon kokemusten kieltäminen ei ole asiallinen eikä ammattimainen tapa käsitellä niitä.

Koulun ongelmiin yleisimmin löydetty syyt ovat hämmentäviä. Päähuomio epäkohtien etsimisessä kiinnitetään ainakin julkisessa keskustelussa useimmiten opiskelutilanteen ulkoisiin tekijöihin. Pahimmillaan opettajat ammattikuntana alkavat jopa rakentaa muuria ympärilleen siinä missä heidän olisi syytä kohdata niin oppilaat, heidän vanhempansa kuin koulun ammatilliset yhteistyötahotkin. (Ks. esim. Laaksola 2010a; 2010b; 2010c; 2011.)<sup>2</sup> Fullanin (1997) mukaan koulun perusongelma usein onkin, että kun koulun pitäisi muuttaa omaa toimintaansa, aletaankin sen sijaan miettiä, miten muuttaa koteja, esimiehiä ja yhteiskuntaa.

Korkeakoulutettujen ammattilaisten kapea näkökulma koulun ongelmien syihin herättää kysymyksiä: Onko koulutuksen uudistuksia tehty arvioimatta

<sup>1</sup> Jokelan ja Kauhajoen kouluampumisesta ovat ääriesimerkkejä siitä, millaisia pahanolon purkauksia koulussa saattaa tapahtua. Vaikka näiden tapahtumien syyt ovat epäilemättä moninaiset, ei liene merkityksetöntä, että ne tapahtuivat juuri oppilaitoksissa.

<sup>2</sup> Opettaja-lehden pääkirjoituksista on tältä osin luettavissa melko vahva säilyttävä ja epäanalyttinen asenne. Kirjoituksissa toistuu esimerkiksi haluttomuus avautua yhteistyöhön ympäröivän yhteiskunnan ja vanhempien kanssa, koulussa esiintyvien ongelmien sysääminen koulun ulkopuolisten tahojen syyksi sekä toisaalta opettajan merkityksen korostaminen koulun myönteisen yhteisöllisyyden luojana mutta toisaalta kiusaamisen mieltäminen täysin irralliseksi opettajien omasta toiminnasta – jopa niin että opettaja nähdään uhrina. Opettajista rakennetaan kuvaa kaiken osaajina, ja ongelmiin nähdään olevan ratkaisu, joka on ennalta ammattikunnan tiedossa. Vaikka kyseessä on opetusalan järjestö- ja ammattilehti, jonka yhtenä tarkoituksena on tukea opettajien ammatti-identiteettiä, on tapa kyseenalainen: opettajien kaikkivoipaisuutta korostettaessa tullaan helposti sivuuttaneeksi ammatillisen itsetutkiskelun ja yhteistyön mahdollisuuksia.



niiden teoreettista ydintä? Onko opettajankoulutus toiminnan tasolla aktivoiva mutta ajattelun tasolla passivoiva, ja torjuuko se uudistusten mahdollisuutta? Opetuksen uudistukset näyttävät usein kohdistuvan juuri näkyvän toiminnan muuttamiseen, ei taustalla olevien ajatusmallien kyseenalaistamiseen. Miten koulussa ilmenevän passiivisuuden ja pahoinvoinnin syyt kytkeytyvät opettajankoulutukseen?

Ryhmän syvällisemmän hyödyntämisen avulla saatettaisiin löytää uusia näkökulmia myös koulupahoinvointiin ja passiivisuuteen. Ymmärretäänkö ryhmää koulussa kuitenkin opetustyöhön vaikuttavana organaisena elementtinä vai jääkö ryhmän dynamiikka koulussa pitkälti tiedostamatta? Tuntuu kuin ihmisiin ja heidän välisensä kohtaamisen mahdollisiin ongelmiin ei uskalleta, osata tai haluta koulumaailmassa puuttua. Ikään kuin ei haluttaisikaan selvittää, mistä erilaisissa koulussa vaikuttavissa ilmiöissä kulloinkin on kysymys. Jospa kyse onkin ammattitaidon tietyn osa-alueen puutteista. Onko opettajilla riittävästi kykyä ja uskallusta keskeyttää arkinen kiire, jotta eteen tulevat selvittämättömät ongelmat voidaan rauhassa tunnistaa ennen korjausehdotusten antamista ja syyllisten nimeämistä? Onko kyse myös opetusalaan koskevan tutkimuksen ja kehittämistyön katvealueista? Kykeneekö opettajankoulutus vastaamaan alati muuttuviin haasteisiin?

Ehkä pahan olon taustalla onkin oppilaiden kokemus, että heitä ei kuunnella koulussa. Opettajan ammattiin näyttää hakeutuvan elämänasenteeltaan ekstroverttejä ja sanavalmiita pyrkijöitä, ja myös opiskelijavalinnat ovat suosineet näitä hakijoita (Heikkilä-Laakso 1995, 253; Laes 2003, 130). Käsitys opettajasta tilanteiden hallitsijana ja sujuvana esiintyjänä lienee ainakin osittain opettajan ammatin historiallisen kehityksen aikaansaama ihanne (Rinne 1986, 205–206; ks. myös Iisalo 1987, 162–170), joka pysyy hengissä, vaikka aika muuttuu. Harvasta työstä ihmisillä on niin paljon omakohtaisia kokemuksia kuin opettajan ammatista. Tällainen ammatin erityispiirre mahdollistaa sen, että kulttuuri voi vaivattomasti uusintaa itseään, myös aikansa eläneitä myyttisiä piirteitä sukupolvesta toiseen. (Britzman 2003, 27.)

Akateemisen opettajankoulutuksen tehtävä on luoda opettajan ammatille sellaista teoriaan perustuvaa pohjaa, joka auttaa analysoimaan ja ymmärtämään koulutuksen alati muuttuvia toimintaympäristöjä. Tällaisen koulutuksen tulee tutkia ja kyseenalaistaa opettajuuteen liittyvät myytit ja auttaa saavuttamaan professionaali näkökulma ammattiin. On kysyttävä, millaista opettajaa nykyaikainen koulu ja etenkin tämän päivän lapset tarvitsisivat tuekseen.

Kyky kuunnella ja kohdata oppilaan maailmaa oppimistilanteen aktiivisena subjektina lienee tärkeä opettajan ammatin asettama velvollisuus. Tämän seurauksena myös opettajankoulutukselle asetetut vaatimukset ovat erilaisia kuin ennen, mutta onko koulutuksessa osattu ottaa riittävästi näitä lähtökohtia huomioon? Tämä tutkimus, kuten myös sen pohjana ollut opetuskokeilu, on yritys vastata opettajan ammatin muuttuviin haasteisiin tutkimalla todellisuutta oppiainekeskeisen lähtökohdan sijasta elämismaailman ymmärtämisestä käsin. Ryhmien ohjaaminen on elämismaailman näkökulmasta keskeinen osa-haaste, johon tässä tutkimuksessa keskitytään.

## 1.2 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämä tutkimus koskee opiskeluryhmän dynamiikkaa ja ryhmän ohjaamista opettajankoulutuslaitoksen kulttuurissa. Tutkimuksen etnografinen aineisto on kerätty opetus- ja tutkimuskokeilusta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 2002–2003 ja 2003–2004. Kokeiluun osallistui yksi opiskelija-ryhmä opettajineen ja gradutukijoineen (yhteensä 24 henkilöä).

Lähestyn ryhmässä opiskelun problematiikkaa monitieteisesti näkökulmasta, jossa ryhmän ja yhteisön toiminta sekä ryhmän ohjaaminen nousevat tarkastelun keskiöön. Olen kiinnostunut erityisesti piilevistä ja heikosti tiedostuvista tavoista, jotka muodostavat edellytyksiä ja myös esteitä oppimiselle ryhmässä. Lisäksi olen kiinnostunut ohjaamisen käsitteen jäsentämisestä ryhmän johtajuuden näkökulmasta.

Laine (1997, 28) viittaa Giroux'hun (1992, 180), jonka mukaan koulussa tuotetaan, organisoidaan ja legitimoidaan oppilaiden kokemuksia. Mitä nämä kokemukset oikeastaan ovat? Tutkimukseni tarkoitus on kuvata ja jäsentää niitä merkityksiä, joita luokanopettajakoulutuksen opiskeluryhmässä syntyy, sekä pohtia näiden merkitysten suhdetta tosiinsa. Tutkimusaineistosta löytämieni ilmiöiden tunnistaminen, kuvaaminen ja käsitteellistäminen psykodynaamisysteemisen ajattelun avulla ovat keskeisiä tutkimustehtäviäni. Ryhmädynamiikan syvällisellä ymmärtämisellä on sovellettavuutta laajasti paitsi koko koulutusjärjestelmässä myös muissakin organisaatioissa ja ryhmissä.

Tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa opettajankoulutuksen ja kouluopetuksen kannalta tarpeellista uutta tietoa opiskelusta ryhmässä ja ryhmän ohjaamisesta sekä käsitteellistää tästä näkökulmasta vasta vähän tutkittua aluetta. Pyrkimykseni on jäsentää omaa työtäni ja kehittää sitä edelleen. Tutkimus myös sijoittuu ajallisesti kohtaan, jossa opettajankoulutus on useiden uudistumishaasteiden edessä. Ulkoiset ja sisäiset paineet opetussuunnitelman muuttamiseen pirstaleisesta mosaiikista kohti kokonaisuuksia ja relevantteja opintosisältöjä ovat suuret. Tutkimukseni kohteena oleva opetuksen kokeiluhanke (myöhemmin integraatiokoulutus) ja sen tutkiminen voi omalta osaltaan antaa yhdenlaisen näkökulman myös opetussuunnitelman uudistamiseen ja eheyttämiseen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Mitä opiskeluryhmässä tapahtuu elämismaailman näkökulmasta katsottuna?
- Millaisia muotoja perususkomustoiminta<sup>3</sup> saa opiskeluryhmässä?
- Millaisia oppimisen esteitä ryhmässä esiintyy?
- Millainen on ryhmän ohjaajan osuus syyllisyyden kehittymisessä syntipukki-ilmiöksi?
- Mitä ohjaaja voi tehdä ryhmän työkyvyn edistämiseksi ja ylläpitämiseksi?

<sup>3</sup> Perususkomustoiminnalla tarkoitetaan ryhmän tiedostamatonta ja usein irrationaalista toimintaa (ks. tarkemmin lukua 5.2.1).

- Mitä ohjaaminen opiskeluryhmän oppimisen edellytysten rakentajana merkitsee?
- Mitkä ovat vaativien ilmiöiden käsittelyn mahdollisuudet yhteisössä?

Tutkimukseni sijoittuu hermeneuttisen, ymmärtämään pyrkivän tulkinnan ja kriittisen teorian reflektioivan toimijuuden välimaastoon. Perustarkoituksensa mukaan se luontevimmin sijoittuu enemmän kriittisen teorian puolelle, mutta taas tulkintatavoiltaan enemmän hermeneutiikan puolelle. Tulkinnan luonnetta määrittelen erityisesti Gadamerin hermeneutiikkaan nojaten, koska tavoitteeni on luoda ymmärrystä eri toimijoiden elämismaailmojen välille. Fenomenologisen lähtökohdan määrittää tutkimuksen kohde, integraatiokoulutus. Aineiston lähestymistapa, hermeneuttinen fenomenologia, painottaa sekä tulkitsijan että tulkittavan sidonnaisuutta omaan situaatioonsa, elämismaailmaansa tietyssä elämäntilanteessa.

Tutkijana ja tutkimani ryhmän opettajana pyrin myös selkeästi vaikuttamaan ympäröivään todellisuuteen. Tutkin omaa työtäni, ja prosessissa on siis myös emansipatorinen tiedonintressi. Olin tutkijana osa ryhmää ja vaikutin siihen monin tavoin, myös tiedostamattani. Myös tutkimukseni teoriataustan psykodynaamiset kytkennät johdattavat kriittisen tiedonintressin suuntaan. Peruseriaatteena on kuitenkin ollut hermeneuttisesti tulkita aineistoa ja yrittää oppia ymmärtämään niitä merkityksiä, joita opiskeluryhmässä syntyy ja synnytetään.

### 1.3 Raportin rakenne

Käsillä oleva tutkimusraportti on eräänlainen pysähdyspiste pitkällä tutkimusperustaisen kehittämistyön jatkumolla. Tämä tutkimusprosessi on lähes kymmenen vuoden jatkumo, johon kietoutuvat niin opetuksen kehittämistyöni, oma kehittymiseni kouluttajana kuin tutkimuspolkunikin. Tällaista työtä voisi kutsua elämän mittaiseksi työksi, sillä en aio lopettaa sitä tähän raporttiin. Päinvastoin koen olevani usean, vielä selvittämättömän kysymyksen edessä.

Prosessin välivaiheena kuvasin opiskeluryhmässä ilmenevän syyllisyyden kehittymisen syntipukki-ilmiöksi, jonka olen raportoinut lisensiaatintutkimuksessani (Nikkola 2006). Väitösvaiheessa olen nostanut ohjaajan osuuden tapahtuneessa erityistarkasteluun ja tehnyt tarkemman analyysin ohjaajan osuudesta – eli omasta osuudestani – ryhmän tapahtumissa sekä syventänyt ja toisaalta selkeyttänyt tutkimuksen teoreettista osuutta.

Tutkimusprosessini luonteen vuoksi en ole tehnyt työtäni umpiossa, enkä kaikilta osin edes yksin. Etenkin oivallusryhmätyön kehittämisen perustat lepäävät kollegojeni Kai Kallaksen ja Pekka Räihän kanssa tekemäni yhteistyön varassa (prosessista tarkemmin luvussa 6.1.1 alalukuineen). Tämän yhteistyön tuloksia olen sittemmin toteuttanut ja kehittänyt edelleen muidenkin integraatiokoulutuksessa työskentelevien kouluttajien ja tutkijoiden kanssa.

Tutkimusraporttini aloittavassa johdantoluvussa johdattelen lukijan tutkimukseni aihepiiriin ja lähtökohtiin, kuvaan tutkimustehtävän ja -kysymykset lyhyesti sekä autan lukijaa hahmottamaan raportin kokonaisuuden.

Toisessa luvussa esittelen tiiviisti tutkimuksen kohteena olevan integraatiokoulutuksen toiminnan perusteita, sitä toteuttavaa yhteisöä sekä omaa rooliani siinä. Integraatiokoulutuksen puitteissa tehtävää työtä on myös systemaattisesti kehitetty tutkimusperustaisesti koko sen olemassaolon ajan. Myöhemmin luvuissa 4 ja 5 käsittelen integraatiokoulutuksen taustoja tarkemmin.

Kolmannessa luvussa esittelen tutkimukseni yleisemmät tieteenteoreettiset ja menetelmälliset lähtökohdat. Pohdin, millä ehdoin ymmärtäminen, etenkin kokemuksen ymmärtäminen, on mahdollista. Fenomenologisen lähtökohdan määrittää tutkimuksen kohde, integraatiokoulutus. Tulkinnan luonnetta määrittelen erityisesti Gadamerin hermeneutiikkaan nojaten, koska tavoitteeni on luoda ymmärrystä eri toimijoiden elämismaailmojen välille. Lähestymistapani, hermeneuttinen fenomenologia, painottaa sekä tulkitsijan että tulkittavan sidonnaisuutta omaan situaatioonsa, elämismaailmaansa tietyssä elämäntilanteessa.

Neljännän ja viidennen luvun tarkoituksena on taustoittaa tämän tutkimuksen lähtökohtia, mutta näillä luvuilla on osittain eriytyneet tarkoituksensa ja myös syntyhistoriansa.

Neljännessä luvussa tarkastelen oppiaineontologian ja elämismaailmaontologian lähtökohtaisia eroja. Käsiteparin kautta yritän ymmärtää koulutusorganisaatioiden jännitteiden ja perusongelmien muodostumista. Tämä tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä elämismaailmaontologian näkökulmasta, jonka esiin nostamat kysymykset ovat toistaiseksi jääneet marginaaliin. Kuvaan elämismaailmaontologian lähtökohtia tarkemmin tukeutuen Juhani Suortin (1981a; 1981b) opetus suunnitelma-analyysiin. Luku myös kontekstoi tutkimukseni kohteena olevan opiskeluryhmän toimintaa. Luvun perusteet on suurilta osin kirjoitettu jo ennen aineiston keräämistä.

Viidennessä luvussa jatkan tutkimukseni aineistoa kehystävän teorian syventämistä kuvaamalla oppimisen ristiriitaisuutta, Wilfred R. Bionin (1979) psykodynaamista näkemystä ryhmistä sekä tiedostamattoman vaikutusta ihmisen ja yhteisön toiminnassa. Näiden näkökulmien kautta haen opettajankoulutukseen elementtejä, joiden avulla voidaan analysoida toisen ihmisen kohtaamisen ja ymmärtämisen mahdollisuuksia. Opettajan työ ei ole pelkän näkyvän toiminnan ohjaamista, vaan myös näkyvään kätkeytyneen ymmärtämistä. Tätä kautta tiedostamattomien ja irrationaalisten aineiden merkitys ryhmän – ja ylipäätään ihmisen – prosessien ohjaamisessa tulee merkitykselliseksi.

Kuudennessa luvussa kuvaan seikkaperäisesti tutkimusprosessini etene mistä käytännössä ja tulkinnan syntymistä. Onko toisen ymmärtäminen mahdollista, ja jos on, niin millä ehdoin? Työni ryhmän ohjaajana ja tutkijana voisi sanoa kulminoituvan juuri ymmärtämisen mahdollisuuteen – tai oikeastaan mahdottomuuteen. Tutkimukseni empiria perustuu etnografiseen aineistoon, joka on kerätty elämismaailmaontologian periaatteiden mukaan opiskelleesta luokanopettajakoulutuksen opiskeluryhmästä. Aineiston tulkintaprosessi on edennyt vaiheittain ja palapelimäisesti täydentyen vuoroin empirian ja teorian avulla.

Seitsemäs luku sisältää opiskeluryhmän syntipukkitilanteen kehittymisen tulkinnan sekä ryhmän jäsenten yksilölliset käsitykset tapahtuneesta jälkeenkäpäin, toisin sanoen aineiston analyysin väliyhteenvetoinen. Ensimmäinen tulkinta piirtää dramaturgisen kuvan itse syntipukkitapahtumasta ja esittelee oman tulkintani ryhmän irrationaalisen ja tiedostamattoman puolen liikkeistä. Tarkentavan aineiston avulla tapahtuva ryhmän opiskelijoiden tyypittely täydentää ensin tekemääni tilanteen tulkintaa. Empiirinen osuus on eräs esimerkiksi tapaus siitä, millaisia asioita nousee esiin, jos neljännessä luvussa kuvatun elämissä maailman teemoille annetaan koulutuksessa mahdollisuus nousta käsittelyyn. Tavallisesti tällaisille teemoille, kuten syyllisyydelle ja työn välttelylle, ei ole tilaa virallisessa koulutusinstituutiossa, vaan niistä vaietaan.

Kahdeksannessa luvussa kokoan laajan analyysiluvun tuloksia yhteen ja teemoittelen niitä pohtimalla opiskeluryhmässä esiintyvää syyllisyyttä ja syntipukki-ilmiötä sekä niiden taustoja, vaikenemisen olemusta, ohjaajaa syyllisyyden kantajana sekä suojautuvaa kulttuuria ja korjaavan työn mahdollisuutta opiskeluinstituutiossa. Luvut 8 ja 10 yhdessä muodostavat työni pohdinnan ehkä hieman tavallisesta poikkeavalla tavalla.

Yhdeksännessä luvussa arvioin tutkimuksessa tekemiäni ratkaisuja ja katson lopuksi eteenpäin, kohti tämän vaiheen herättämiä, tulevia tutkimushaasteita.

Raporttini päättää luku kymmenen, joka on ehkä tavanomaista käytäntöä hieman laajemmalle kurottava pohdinta. Päätösluvussa pohdin opettajankoulutuksen kehittämisen tarvetta ja sen mahdollisuuksia. Tarkastelen siis tutkimukseni tuloksia laajemmassa viitekehityksessä. Prosessini laaja-alaisuuden ja pitkäkestoisuuden vuoksi pidän ratkaisua perusteltuna.

## 2 INTEGRAATIOKOULUTUS

### 2.1 Kokeiluhanke tutkimuksen taustalla

Tämä tutkimus kytkeytyy monella tavalla Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa vuonna 2003 aloitettuun koulutus- ja tutkimushankkeeseen, jonka lähtökohtaisena tarkoituksena oli tutkia mahdollisuuksia eheyttää luokanopettajakoulutuksen pirstaleista rakennetta. Syntyi integraatiokoulutukseksi kutsuttu hanke, jossa pyritään ryhmässä olemisen ja opiskelemisen prosessien syvälliseen ymmärtämiseen sekä oppiaineintegraatioon kielen prosessien kautta. Perustarkoituksena on siis tutkia oppimisen ehtoja kahden ehtojärjestelmän alueella: toisaalta oppimista määrittävät opettajan ja oppilaan ihmisenä olemiseen liittyvät yleiset suhteet ja niiden ehdot, toisaalta oppisisältöjen oppimiseen liittyvät erityiset ehdot kuitenkin niin, että nämä ehdot määritellään oppijan, ei opettajan tai instituution termein. (Integraatiokoulutuksen perusteista laajemmin Kallas, Nikkola & Räihä 2006; Kallas, Nikkola, Rautiainen & Räihä 2007; Nikkola, Räihä, Moilanen, Rautiainen & Saukkonen 2008; ks. myös lukuja 4 ja 5.)

Tämän tutkimuksen empiirinen osuus on tehty aloittavassa integraatiokoulutuksessa sekä sitä lukuvuonna 2002–2003 edeltäneessä saman ryhmän opiskelussa. Vaikka varsinainen integraatiokokeilu aloitettiin vasta syksyllä 2003, oli se jatkumoa ryhmän ensimmäisenä opintovuonna aloittamalle opiskelulle, jossa jo toteutettiin osin samankaltaisia pedagogisia periaatteita.<sup>4</sup> Aineis-

---

<sup>4</sup> Integraatiokokeilun aloittaminen oli jatkumo ns. kotiryhmäopetuksen kehittämiseksi oivallusryhmäperiaatteen mukaan. Opettajankoulutuksessa on Jyväskylän yliopistossa toteutettu kasvatustieteen perusopintojen opetusta kotiryhmäopiskeluna vuodesta 1996 lähtien. Oivallusryhmä on kotiryhmähankkeesta jo tuolloin eriytynyt koulutussuunta. Alun perin kotiryhmät syntyivät organisatorisena ratkaisuna. Oivallusryhmä ei kuitenkaan ollut organisatorinen vaan sisällöllinen ratkaisu. Se keskittyy tarkastelemaan yksilöllisten oppimistarpeiden ja pyrkimysten sekä sosiaalisen sidonnaisuuden ja totunnaisuuden välistä suhdetta. Oivallusryhmä on väline, jonka avulla pyritään ottamaan pedagogiikan lähtökohdaksi yksilölliset autenttiset oppimiskokemukset ulkoa annettujen pedagogisten mallien ja tavoitteiden sijaan. Oivallusryhmän pedagogisena periaatteena ei ole yksilön käyttäytymisen ennustaminen ja muuttaminen vaan yksilön auttaminen ymmärtämään oman oppimisensa ehtoja ja

ton keruu sijoittuu koulutuskokeilun laajentumisen taitekohtaan: oivallusryhmäperiaatteen (oppimisen yleisten ehtojen sovellus) lisäksi mukaan tuli oppiaineintegraatio (oppimisen erityisten ehtojen sovellus). Tutkimukseni teoreettisen osuuden kehittäminen on niin ikään keskeinen osa integraatiokoulutuksen kehittämistä. Koulutusmallin soveltaminen ja määrätietoinen kehittäminen on jatkunut keskeytyksellä tähän päivään saakka.

Integraatiokoulutus perustuu vallitsevan opettajankoulutusjärjestelmän tutkimiseen ja kyseenalaistamiseen. Opiskelu tapahtuu opiskelijoista ja kouluttajista koostuvassa tutkivassa ryhmässä. Opiskelun kohteena ei niinkään ole se, mitä jo tiedetään, vaan se, mitä ei vielä tiedetä. Tarkoituksena ei ole niinkään opetella selviytymään opettajan työn arjesta vaan oppia esittämään koulusta ja koulutuksesta oleellisia kysymyksiä ja etsiä niihin perusteltuja vastauksia. Opiskelijoita haastetaan ottamaan aktiivista roolia oman opiskelunsa suunnittelussa ja toteutuksessa niin yksilöinä kuin ryhmänäkin. Opiskelun lähtökohtana ovat osallistujien kokemukset, ja opiskelu jäsentyy tutkimusprosessien kautta. Autenttiseksi tutkimusprojektiiksi rakentuvassa opiskelussa sekä opiskelijat että kouluttajat toimivat tutkijoina.

Koulutuksen peruskivenä on ryhmän syvälinen hyödyntäminen niin työtapa- kuin tutkimuksen kohteenakin. Lähtökohtana on, että tutkiminen ja tiedon tuottaminen ovat pikemminkin yhteisöllisiä kuin yksilöllisiä prosesseja. Koulutuksessa pyritään rakentamaan intellektuaalista opettaja-opiskelija-yhteisöä, joka kykenee tarkastelemaan kriittisesti oman toimintansa lähtökohtia ja pysyy sitä kautta toimintakykyisenä muuttuvissa tilanteissa. Koulutusta suunnittelevan ja toteuttavan ryhmän tavoitteena on luoda oppimisyhteisö, jossa tuetaan tiedollisen uteliaisuuden ylläpitämistä ja oivaltamista. Kaikki hankkeeseen osallistuvat tutkivat omaa työtään: opiskelijat tekevät kandidaatintutkielmia ja graduja, opettajat opinnäytteitä ja muita tutkimuksia.

Integraatiokoulutuksen pedagogisen ytimen muodostavat niin kutsutut oivallusryhmäistunnot, joissa kokoonnutaan säännöllisesti pohtimaan ryhmän työskentelyn aiheuttamia ajatuksia ja kokemuksia. Oivallusryhmässä opiskelijoilla on tilaisuus ohjatusti keskustella esimerkiksi tunteista, joita opiskelu ja ryhmän työ ovat herättäneet. Tavoitteena on oppia kohtaamaan ja käsittelemään ristiriitaitilanteita yksilön ja ryhmän välillä ja näin kehittää kykyä oman toiminnan reflektointiin. Kaikilla osallistujilla on yhtäläinen oikeus ja velvolli-

---

edellytyksiä. Tämä nähdään opettajan työn perusedellytyksenä. (Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 157.)

Oivallusryhmä alkoi muutaman kouluttajan pioneerihankkeena. Työtapa on pitkien kehittäjien tulos, yritys vastata opettajan ammatin yhä kasvaviin ja monipuolistuviin vaatimuksiin. Kompleksisessa yhteiskunnassa koulutuksen tavoite ei voi olla perinteinen yksilön sopeuttaminen ja hallinta, vaan ymmärtävä ja innovatiivinen suhde todellisuuteen. Koska kaikki muutos tuo mukanaan vastarinnan, innovaatio ja ristiriita kuuluvat yhteen. Pedagogiikan lähtökohtana ei siis voi olla ainoastaan konsensus tai sen tavoittelu, vaan sen tehtävä on auttaa ihmistä elämään maailmassa, joka on ristiriitainen. Oivallusryhmä on yritys vastata myös kasvatustieteen tieteenalan kysymyksiin pyrkimällä opetuksessa tuottamaan sellaista käsitteistöä, joka vastaa mahdollisimman hyvin tämän päivän kasvatustyön tarpeisiin. (Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 157-158.)

suus ilmaista omia ajatuksiaan. Keskustelun aihetta tai teemaa ei tapaamisissa määrätä kouluttajien taholta vaan opiskelijat nostavat käsittelyyn tarpeelliseksi kokemiaan asioita.<sup>5</sup> Oivallusryhmäistuntoja ohjaa kouluttaja. Käytännössä hän pyrkii auttamaan opiskelijoita siinä, että nämä tunnistavat omat toimintatapaansa, motiivinsa ja arvostuksensa.

Kokeiluna alkanut integraatiokoulutus sai hankkeen statuksen syksyllä 2005, ja se jatkuu yhä vaihtoehtoisena tapana toteuttaa luokanopettajakoulutusta. Integraatiokoulutuksessa on vuodesta 2002 lähtien aloittanut yksi luokanopettajaopiskelunsa aloittava opiskelijaryhmä joka toinen vuosi. Ryhmässä toimii seitsemän opettajankouluttajaa, joista viisi on ollut mukana alusta asti. Opettajien vaihtuvuus on siis ollut erittäin pieni. Mukana on kaiken aikaa ollut myös pro gradu- ja väitöskirjatutkijoita sekä kenttäkoulujen opettajia ja rehtoreita.

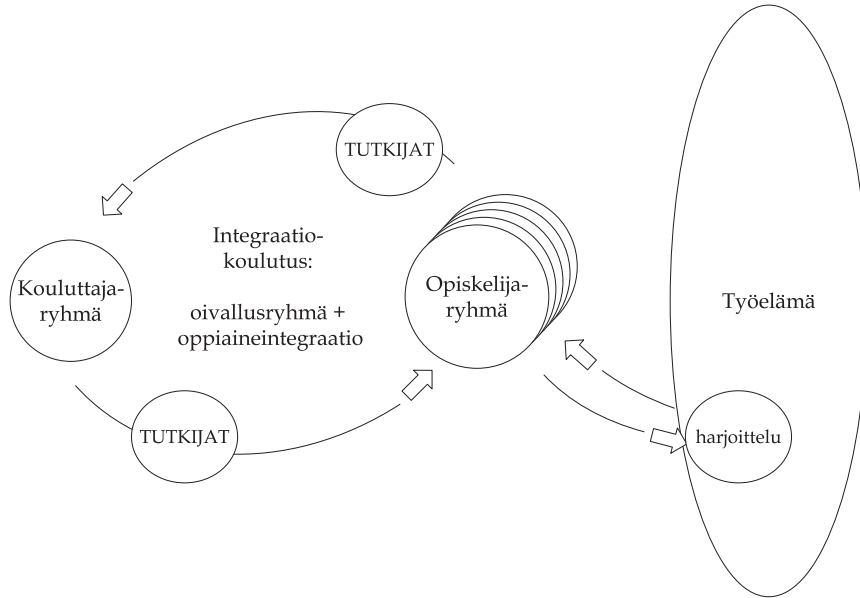
Opiskelijoista, kouluttajista ja tutkijoista koostuva ryhmä työskentelee tiiviisti yhdessä opiskelijoiden kaksi ensimmäistä opintovuotta, jolloin opiskelijaryhmä opiskelee yhdessä noin 80 opintopistettä. Kolmantena opiskeluvuonna tehdään vielä kandidaatintutkielma. Integraatiokoulutuksen kokonaisuus käsittää noin puolet kahden ensimmäisen vuoden opinnoista; toisen puolen opinnoistaan opiskelijat opiskelevat muiden luokanopettajaopiskelijoiden mukana. Integraatiokoulutuksessa opiskellaan laajempia kokonaisuuksia, joita ei ole jaettu perinteisiin oppiaineisiin. Lukuvuoden kaikki maanantait ja tiistait on varattu opiskelijoiden työjärjestyksessä integraatiokoulutukseen. Tuona aikana opiskelijaryhmällä on käytössään sama tila, jossa he opiskelevat joko itsenäisesti tai kouluttajien johdolla. Integraatiokoulutuksen yhteydessä toimii myös gradu-ryhmä, johon ryhmässä nousseiden kysymysten tutkimisesta kiinnostuneet opiskelijat voivat maisterivaiheessa halutessaan hakeutua.

Integraatiokoulutuksen kehittäminen perustuu toiminnan jatkuvaan tutkimusperustaiseen arviointiin. Kaikista koulutukseen osallistuneista ryhmistä on tehty eritasoisia oppinäytetöitä ja muuta tutkimusta. Toiminnan tutkimisen avulla on syvennetty koulutusmallin teoreettisia lähtökohtia ja koeteltu käytännön menettelytapoja.

---

<sup>5</sup> Ristiriitaisuutta pyrkimysten ja toiminnan välillä voi havaita jäljempänä aineistossa. Esimerkiksi tämän periaatteen noudattaminen jäi integraatiokoulutuksen kokeiluvaiheessa vielä puolitiehen.





KUVIO 1 Integraatiokoulutuksen kehittäminen toimintaympäristössään

Integraatiokoulutuksen ytimen muodostaa opiskelija- ja kouluttajaryhmän vuorovaikutus. Kouluttajaryhmä suunnittelee opintokokonaisuuden, joka toteutetaan yhdessä opiskelijaryhmän kanssa. Koulutukseen kuuluvat myös opetusharjoittelut, jotka tuovat työelämän mukaan vuorovaikutukseen. Opiskelusta kerätään tietoa tutkimalla (ks. Moilanen, Nikkola & Räihä 2008, 21–22). Opiskelija- ja kouluttajaryhmän sekä työelämän – eli koulun – suhteet ovat tutkimuksen lähtökohtana. Tutkimusten keskeisimpiä teemoja ovat tähän mennessä olleet tutkimusperustainen oppiminen, opiskeluun liittyvät ryhmäprosessit sekä opiskelun tuottama osaaminen (Jaskari & Suokonautio 2006; Liljeroos 2010; Löppönen 2011; Martikainen 2008; Moilanen 2007; Moilanen & Rautiainen 2009; Mononen 2007; Mäensivu 2007; Mäki & Ristiniemi 2007; Nikkola 2006; Nikkola 2007; Nupponen 2009; Rautiainen 2006; Rautiainen, Nikkola, Räihä, Saukkonen & Moilanen 2010; Rautiainen & Saukkonen 2005; Räihä, Mäensivu, Rautiainen & Nikkola 2011; Seppänen 2011; Terva-aho & Törn 2004).

Vaikka integraatiokoulutuksesta on saatu myönteisiä tuloksia, ovat tutkimukset nostaneet esiin myös kehittämisen kohteita. Integraatiokoulutusta tutkimalla on saatu selville, että etenkin yhteisön jäsenenä toimiminen tuottaa vaikeuksia. Nämä vaikeudet ilmenevät opiskelun seesteiseltä näyttävällä pinnalla kytevinä ja vaikeasti havaittavina pulmina, jotka kuitenkin vaikeuttavat varsinaisen tehtävän suorittamista. Tutkivan asenteen omaksuminen ja kokemusten jakaminen ryhmissä ei ole helppoa. Omana kouluaikana omaksutuista toimintamalleista luopuminen ja syvällisiin opiskeluprosesseihin ryhtyminen

näyttää tämänkin tutkimuksen perusteella olevan opiskeluryhmässä suuri haaste. Lyhytkestoisilla kursseilla tällaiset ongelmat eivät välttämättä ehdi nousta esiin, mutta pitkäkestoisessa ryhmässä työprosessien pinnanalaisia haasteita on ollut tutkimuksen avulla mahdollista nostaa tarkasteluun.

Tämän tutkimuksen keskiössä olevaa oivallusryhmätyötä on tutkittu paljon, ja sen toteuttaminen on muuttunut tutkimuksen myötä. Oivallusryhmätyön ohjaaminen on kehittynyt yhä enemmän työnohjauksen suuntaan. Tutkimuksen aineiston keräämisen vaiheessa ohjaustyö sisälsi jo työnohjauksen piirteitä, mutta nämä piirteet olivat vasta pikemminkin pyrkimyksiä kuin vakiintuneita työtapoja.<sup>6</sup> Ohjaaja ei myöskään tule ryhmän ulkopuolelta, kuten työnohjaaja yleensä, ja hänellä on ohjaamassaan ryhmässä myös muita rooleja. Joissakin tilanteissa ryhmän kanssa sovelletaan prosessikonsultaation (Onnismaa 2007, 90–91) piirteitä. Myös johtajuuden näkökulmat (Onnismaa 2007, 93–94) ovat läsnä ohjaajan työn kokonaisuudessa ryhmän kanssa, ja joskus ne sekoittuvat tahtomattakin ohjaustilanteisiin.

Ohjauksen kenttä on nykyään hyvin moninainen (ks. esim. Onnismaa 2007, 84–92), mutta kuitenkin työnohjaus erotetaan koulutuksesta. Toisaalta nykyaikaisessa koulutuksessa tavoitellaan varsin yleisesti opiskelijoiden (ohjattavien) kokemusten ottamista työn lähtökohdaksi opettajan (ohjaajan) aseman korostumisen sijaan. Roolien liukumissa ei siis liene kyse pelkästään tutkimuksessa kuvatus ohjaamistyön erityispiirteestä, vaan myös koko koulutuksen käsitteen laaventumisesta ohjauksen suuntaan.

## 2.2 Opettamista, kehittämistä ja tutkimista tiiviissä yhteisössä

Ryhmällä toimintamuotona on vankkumaton sijansa koulutusorganisaatioissa. Vaikka yhteisöllisyyden kaipuu ja usko ryhmässä työskentelyn etuihin ovatkin olleet viime aikoina muodissa, eivät ne ainakaan kovin syvästi ole näkyneet opetuksen käytännöissä eivätkä rakenteellisissa ratkaisuissa. Vaikka tällaisten asioiden tulisi tuntua juuri arjessa, ryhmätyön ja yhteisöllisyyden arvostus on esiintynyt voimakkaana lähinnä juhlapuheissa ja toiveajatuksissa.

Olemme integraatiokoulutuksessa yrittäneet kehittää sellaista teoreettisesti perusteltua ryhmäopiskelun muotoa, jota samaan aikaan toteutetaan, kokeillaan ja myös tutkitaan käytännössä. Tämä ei ole ollut helppoa eikä yksinkertaista, vaan olemme törmänneet useisiin näkyviin, mutta myös näkymättömämpiin rakenteellisiin pulmiin ja esteisiin.

Integraatiokoulutusta toteuttavasta opettaja- ja tutkijaryhmästä on muodostunut pysyvä kollektiivi, joka toimii myös tutkimusryhmänä. Tutkimuksen sisältöalueita ovat

- 1) integraatiokoulutuksen teoreettis-filosofiset lähtökohdat

<sup>6</sup> Esimerkiksi nyttemmin oivallusryhmän ohjaamisesta huolehtivalla kouluttajalla on työnohjaajan koulutus, mutta aineiston keräämisen hetkellä näin ei vielä ollut.

- 2) edellisen pohjalta tapahtuneen käytännön työn (esim. opetuksen eri sisältöalueiden) empiirinen raportointi
- 3) harjoitteluyhteistyön kehittäminen kenttäkoulujen kanssa
- 4) kollegiaalisuuden tutkiminen.

Jo integraatiokoulutuksen kokeiluvaiheessa koin saavani poikkeuksellista vertaistukea. Yhteisöllisyyttä kokeilussa löytyi suunnasta, josta en oikeastaan alun perin odottanut sen tulevan ilmi. Perinteisesti kouluttaja on työssään varsin yksin, eikä hänellä ole vertaisryhmää, jossa jakaa kokemuksiaan opiskeluryhmän tapahtumista (Blomberg 2008, 211-217; Karjalainen 1991, 86-90; Mäntylä 2002; Rautiainen 2008). Haastavissa tilanteissa minusta oli helpottavaa tietää, että saatoinkin keskustella asioista myös muiden kouluttajien sekä tutkijoiden kanssa ja kysyä heidän näkemyksiään. Samantyyliin yhteisöllisyyden kokeiluun kiinnittivät huomiota muutkin kouluttajat väliraportteissaan vuodenvaihteessa 2003-2004.

[- -] En ole koskaan ollut mukana yhtä vahvassa yhteisöllisessä opetuskokeilussa, jossa yhteistyö on monella tasolla hyvin kiinteää ja monitahoisesti myös antoisaa. Kokeilu ja sen eri osiot suunnittelusta toteutukseen ovat antaneet ensinnäkin oman opettajuuden pohtimiselle ja analysoimiselle paljon jo pelkästään uuden tyyppisen lähestymistavan ansiosta. [- -]

Yhteissuunnittelun ja kokonaisuuden hahmottaminen yhdessä ovat antaneet opettajan työssä harvoin saatavia yhdessä koettuja onnistumisen kokemuksia. Jos otan esimerkiksi Anttolanhovin kaksi päivää, erityisesti sen ensimmäisen, niin pitäisin sitä erinomaisena esimerkkinä siitä, mitä toivoisin työni olevan useammin. Avointa ja kriittistä keskustelua, jossa joukolle määrittyy hetki hetkeltä selkeämmin tietty tavoite, joka jollakin tasolla ratkeaa yhdessä tehtynä. Ylipäättänsäkin tämä opettajan työn ikuinen vaikeus nähdä viikkoa kauemmaksi sopii itselleni. Viihdyn parhaiten tilanteissa, jossa edessä tuleva on enemmän arvoitus kuin selvitys. Toisekseen älykkäiden ja itseään likoon laittavien ihmisten kanssa on miellyttävä tehdä töitä. Kuten edellä sanoin, se on itseä kehittävää ja myös mukavaa. Kai se työ saa sitäkin olla.

Leon tutkimusvastaus joulukuussa 2003

Kouluttajista: Kollegoiden kanssa on helppoa olla. Kaikilla näyttää olevan omat "jutunsa", jotka eivät aina liity projektin peruskuvioon. Varsinkin alussa homma heijasteli vanhojen konstien uudelleen nimeämistä. [- -]

Laurin tutkimusvastaus tammikuussa 2004

Oloni on tullut jotenkin rennommaksi tämän syksyn aikana. Alussa oli ahdistustakin.

Yllättävän hyvin toimimme nyt porukkana (tämä on siis oma fiilikseni) eli koen meillä olevan yhdessä etsimisen henkeä.

Jukan tutkimusvastaus joulukuussa 2003

Myös tiiviisti ryhmän toimintaan osallistunut graduntekijä kertoi ennen joulua yhteisöllisyyden kokemuksistaan:

[- -] Vaikka graduntekijöiden rooli on herättänyt ihmetystä opiskelijoiden keskuudessa, eikä omakaan tietoisuus siitä ole ollut kirkkaimmasta päästä, kokeilun myön-

teinen ilmapiiri on helpottanut ahdistusta. Kouluttajat ovat suhtautuneet meihin siten, että luottamus ja tuki ovat olleet sopivassa suhteessa.

Vesan tutkimusvastaus joulukuussa 2003

Kouluttaja- ja tutkijaryhmän vastauksissa etenkin paljon toimintaan osallistuneet mainitsivat yhteisön voimavarana. Toimintaan vähemmän osallistuneet eivät maininneet yhteisön tukea väliraporteissaan samoin kuin toiminnan tasolla sitoutuneemmat.

Kaikki tutkija- ja kouluttajaryhmän jäsenet eivät koko prosessin aikana oppineet kuulumaan ryhmään. Esimerkiksi aineiston toinen tutkijapari ei oikeastaan koko prosessin aikana suostunut kuulumaan ryhmään tai oppinut ymmärtämään, mitä ryhmän jäsenyys on. He hakivat tukea ryhmän muilta jäseniltä silloin, kun sitä tarvitsivat ja heille sopi, mutta he eivät sitoutuneet olemaan mukana ryhmän toiminnassa silloin, kun siitä ei ollut heille välitöntä hyötyä. He itse valitsivat, mahdollisesti tiedostamattaan, olevansa ryhmän ulkopuolella. Totto (2008, 136, 153) kuvaa Lawrenceen ym. (1996) viitaten tällaista selviytymiskeinoa minäkeskeisyydeksi, jossa ryhmän jäsen kuuluu ryhmään vain näennäisesti ja pysyttelee siitä ainakin mentaalisesti poissa pyrkien kuitenkin hyötymään itse ryhmästä mahdollisimman paljon.

Tiiviskään ryhmä ei siis automaattisesti takaa yhteisöllisyyden syntymistä, vaan yhteisöllisyys vaatii yksilöiltä panostusta. Muutamat kouluttajaryhmän jäsenet kuvasivat väliraporteissaan ryhmän kanssa olemisen vaatavuutta.

Ärtymystä on herättänyt toisten ohjaajien erilainen ajattelutapa kuin omani. Sen kanssa olen joutunut tekemään työtä eli pohtimaan omia lähtökohtiani.

Jukan tutkimusvastaus joulukuussa 2003

-vaatii kouluttajilta enemmän kuin rutiinopetus, tiimityö ja sen toimijoiden ominaisuudet ja kyvyt korostuvat.

-vuorovaikutustaidot sekä toiminta ryhmässä korostuvat, samoin sitoutuminen.

Riston tutkimusvastaus tammikuussa 2003

Parhaimmillaan opettajaryhmä voi toimia toisiaan tukevana, jopa työnohjauksellisia piirteitä saavana, työryhmänä opetukseen liittyvissä tilanteissa. Tällaisen ryhmän tuki voi olla ensiarvoisen tärkeää tilanteissa, joissa yhteisön asettamat paineet viekoittelevat opettajaa toimimaan toisin kuin hän tietäisi olevan järkevää ja ammatillista, vaikkakin ehkä vaivalloisempaa.

Itselleni ryhmän tuki oli merkityksellistä. Muun muassa tämän tutkimuksen analyysissä esiteltävä syntipukkitilanteen kehittyminen oli haastava kokemus, ja halusin tiedostamattani ratkaista tilanteen nopeasti niin, että pahan olon tuottamisen riski itselle ja muille minimoituisi. Tällaisessa tilanteessa on riski, että toimintaa ohjaa enemmänkin inhimillinen tarve saada aikaan sopusointu kuin tarve hoitaa asia mahdollisimman ammattitaitoisesti. Olen kokenut tällaiset tilanteet aiemminkin ongelmallisina, ja esimerkiksi ryhmää ohjatessa, kun vastaavanlainen kouluttajien välinen vertaistuki on puuttunut, olen joskus ollut

valmis tinkimään opetuksellisista tavoitteistani, jotta sopusointu saadaan aikaan. Kukapa ehdoin tahdoin haluaisi olla hankala opettaja ja ihminen? Ryhmän tuki ja yhdessä oppiminen tuntuu ainakin omalla kohdallani lisänsen rohkeutta ja jaksamista toimia ammatillisesti sosiaalisesti haastavasta tilanteesta huolimatta. Nämä näkökulmat eivät ole merkityksettömiä viime aikoina paljon puhutun työssä jaksamisen näkökulmasta katsottuna.

### 2.3 Oma roolini integraatiokoulutuksessa

Asemani integraatiokoulutuksessa on alusta asti ollut keskeinen. Tutkijan roolia luonnehtisin ryhmässä vasta toissijaiseksi, sillä etenkin alkuvaiheessa keskeisellä sijalla oli kehittäminen ja opettaminen. Olen toinen koulutuksen perustajajäsenistä ja olen ollut ryhmän toiminnassa mukana koko ajan. Olen johtanut sekä opiskelija- että kouluttajaryhmän toimintaa vuodesta 2007 lähtien. Olen alusta saakka ohjannut integraatiokoulutuksessa opiskelijaryhmän elämismaailmaan liittyvän problematiikan käsittelyn. Se on ollut osa kasvatustieteen opetusta. Lisäksi vastaan ryhmän äidinkielen ja viestinnän opetuksesta integroituna muihin oppiaineisiin; tämä vastuu siirtyi minulle kokonaisuudessaan vuonna 2007, johon saakka vastuu oli jaettu minun ja kollegani välillä. Hankkeen suunnittelu- ja arviointivastuu kuuluvat olennaisesti rooliini.

Tehtäväni ryhmässä on erittäin haasteellinen, sillä uusille vesille suuntaavan koulutusmallin luotsaaminen ja tutkiminen vaativat erityistä sitoutumista työhön, työtä toteuttavaan yhteisöön sekä näiden kehittämiseen. Työ vaatii luonnollisesti koulutuksen perustana olevien ajatustapojen syvällistä ymmärtämistä ja toisaalta ymmärryksen jatkuvaa syventämistä. Tutkimusaiheitani integraatiokoulutuksessa ovat opiskeluryhmän ohjaamisen lisäksi yhteisöllinen tiedon rakentaminen, kielen prosessit oppiaineintegraation perustana sekä prosessien ohjaaminen taiteellisessa työssä.

Roolien moninaisuuden ja päällekkäisyyden tuottama hämmennys, joissakin tilanteissa myös niiden sekoittuminen, vaikuttivat oivallusryhmätyön ohjaamiseen etenkin integraatiokoulutuksen alkuvaiheessa. Useammastakin opettajan pätevydestä sekä työkokemuksesta huolimatta näkökulmani pitkäkestoisesta oivallusryhmän ohjaamiseen *elämismaailman näkökulmasta* on noviisin kasvutarina, josta ei puutu yritystä eikä erehdystäkään.

Tutkimuksen aineistonkeruuhetkellä asemani integraatiokoulutuksessa ei kuitenkaan vielä pitänyt sisällään kaikkia edellä mainittuja vastuita, sillä osa niistä on tullut osalleni vasta myöhemmin. Integraatiokoulutus oli alussa leimallisesti kokeiluhanke, jossa etsittiin uutta, ja rakenteet muodostuivat työtä tehdessä. Kokeilulle oli kuitenkin esimerkiksi nimetty johtaja, joka oli toinen perustajajäsen. Myös opetusvastuista oli sovittu. Integraatiokoulutuksen käynnistyessä etenkin kouluttajat olivat opettelemassa itselleen uutta työtapaa. Itse osallistuin kaikkeen tutkimusryhmän opetukseen joko aktiivisena toimijana tai

seuraajana. Oma roolini – kuten myös ammatillinen osaamiseni<sup>7</sup> – on kehittynyt ja vahvistunut integraatiokoulutuksen kehittymisen mukana. Myös koko koulutus on muuttunut siitä, mitä se oli tämän tutkimuksen aineiston keräämisen vaiheessa eli kokeilun alkaessa. Tutkijan positiosta tämä tilanne ei ole yksinkertainen, ja olen käsitellyt sitä perusteellisemmin luvussa 6 (ks. myös lukuja 9.1 ja 9.4).

---

<sup>7</sup> Olen esimerkiksi tämän tutkimusprosessin aikana hankkinut työnohjaajan koulutuksen.

### 3 TULKINNAN JA YMMÄRTÄMISEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa esittelen tulkintani tieteenteoreettisia lähtökohtia. Tukeudun tutkimuksessani hermeneutiikan ja fenomenologian ajatuksiin, joskin joissakin kohdin jännitteisesti. Tulkinnan lähtökohdaksi muotoutui hermeneuttinen fenomenologia, jota olen tarkemmin määritellyt Gadamerin hermeneutiikkaan tukeutuen. Aloitan alaluvuissa tutkimukseni fenomenologisista piirteistä (luku 3.1) ja päädyn Gadamerin hermeneutiikkaan (luku 3.2 alalukuineen), vaikka hermeneutiikan osuus tulkinnan jäsentäjänä on suurempi. Fenomenologinen asenne antaa tutkimukselleni kuitenkin pohjavireen, minkä vuoksi lähdän tässä luvussa siitä liikkeelle.

Kakkori (2009) huomauttaa, että vaikka kasvatustiede on viime aikoina ottanut fenomenologis-hermeneuttisen metodin käyttöönsä, se jää usein heikosti määrittelyksi. Omassa tavassani tulkita aineistoa yritys ymmärtää ihmisen toimintaa ja sen mieltä määrittää hermeneuttisen perusasenteen tutkimuksen lähtökohdaksi. Ryhmän vahva tiedostamaton puoli tarkentaa tämän perusasenteen psykodynaamiseksi (ks. lukua 5). Hermeneuttista asennetta edustavat myös syvämerkitysten etsiminen, tulkinnan prosessi sekä esiymmärryksen vaikutuksen huomioiminen tulkinnassa. Elämismaailman tutkiminen tuottaa tutkimukseen fenomenologisen perusasenteen, sillä tutkija ei voi irrottautua maailmasta, eikä täten tutkittavasta kohteesta. Ihmisten kokemusten tulkinta, olennaisen pelkistäminen moninaisesta aineistosta sekä reflektiivinen asenne tutkittavaan ilmiöön edustavat niin ikään fenomenologista otetta.

Tutkimuksen pohjana olevan opetuskokeilun uudistamaan ja uudistamaan pyrkivä luonne tuo hermeneutiikan, fenomenologian ja psykoanalyttisen teorian sovellusten lisäksi tutkimukseeni vielä emansipatoris-kriittisen tiedonintressin. Niin ikään psykodynaamisella teoriolla on kytkentöjä kriittiseen tiedonintressiin. Toisaalta taas psykodynaamisen teorian mukana oloa – vaikkakin hyvin alustavana ajatuksena – jo tutkimuksen alkuvaiheista lähtien voidaan pitää vastakkaisena fenomenologiselle asenteelle.

### 3.1 Tulkinnan fenomenologiset piirteet

Tutkimus ja ne jaot, joita tieteessä on olemassa, eivät synny sattumalta tai pelkistä hallinnollisista syistä. Olemassa olevat jäsennykset ennakoivat tietynlaista tapaa kysyä asioita, tematisoida ja ryhtyä tutkimaan maailmaa. (Varto 1992, 24.) Tutkimukseni liittyy traditioon, joka pyrkii pitämään elävänä myös sellaista tutkimusta, joka ei rajoitu vain täsmällisesti varmistettavaan mitattavaan tietoon. Tämän tradition anti on siinä, että se muistuttaa meille, että ihminen on aina maailmassa, elää elämismaailmansa mukaisesti eikä edes tiedä muita kuin maailmaan suuntautuneita päämääriä. (Ks. Satulehto 1992, 2-6, 8-9.)

Tutkimuksessa keskeinen elämismaailman käsite on alun perin Edmund Husserlilta, jota pidetään myös fenomenologisen tutkimussuuntauksen perustajana. Husserlin tuotannossa elämismaailmaan viittaavia tarkasteluja esiintyy jo varhain, mutta kovin systemaattinen hänen esityksensä aiheesta ei ole. Husserlille elämismaailma – josta hän puhuu myös ”arkikokemuksen maailmana” ja ”välittömän kokemuksen maailmana” – on merkityksellinen inhimillisen elämän horisonttina. Fenomenologisen tutkimuksen näkökulma on alusta lähtien maailmassa ihmisen kokemana. Merkitykset syntyvät subjektiivisista kokemuksista. Inhimillinen kulttuuri rakentuu sosiaalisuudessa ja yhteisessä todellisuuskokemuksessa. (Satulehto 1992, 23-24, 60-61, 76; ks. myös Schutz & Luckmann 1973.)

Fenomenologiassa tutkitaan maailman rakentumisen inhimillisiä ehtoja. Tarkoitus ei ole niinkään määritellä käsitteitä vaan selkeyttää niitä. (Satulehto 1992, 9, 15). Alun perin fenomenologian tarkoituksena oli nousta kyseenalaiseen pelkän käsitteiden analysoinnin mielekkyyttä sekä pystyynkuolleita akateemisia systeemejä. Perusteena oli ’Zu den Sachen selbst’ eli ”paluu asioihin itseensä”. (Himanka 1995, 9-10; Perttula 1995, 8-9; Varto 1992, 86.) Maailma välittyy ihmiselle tajunnassa rakentuvina kokemuksina, eikä ulkoista maailmaa ole mahdollista tutkia puhtaana empiiristen faktojen kokoelmana. Täten yksi fenomenologisen tutkimuksen perusjohtopäätöksistä on se, että havainnon mielellinen rakenne jäsentää kohdettaan. (Juntunen & Mehtonen 1982, 110; Perttula 1995, 7.) Elämismaailmaan perustuvassa tutkimuksessa on keskeistä ymmärtää kaiken havaitsemisen ja merkityksenannon subjektiivisuus.

Tutkimuksessani en yritä soveltaa niin sanottua puhtaan fenomenologian ideaa (ks. Husserl 1995), vaan analyysiani voisi paremminkin luonnehtia hermeneuttis-fenomenologiseksi yritykseksi ymmärtää sitä, mitä ryhmässä näkyvän pintatason toiminnan suojissa tapahtuu. Oikeastaan tutkimukseni perimmäisenä tarkoituksena on opettajien, tutkijan ja koulutettavien elämismaailmojen saaminen kriittiseen vuorovaikutukseen keskenään. Kun tutkimuksen kohteena olevan ryhmän koulutus on toteutettu elämismaailmaontologian periaatteeseen nojaten, on loogista, että myös koulutuksesta tehtävä tutkimus tapahtuu fenomenologisen analyysin lähtökohdasta.

Empiirisellä tutkimuksella on aina jokin kohde, jonka ontologian tutkija tulee määrittäneeksi – joko tietäen tai tiedostamattaan. Esimerkiksi hypoteesien



tekeminen tai menetelmien valinta on mahdotonta ilman että kohde edellytetään jonkinlaiseksi. Erilaisista mittauslaitteista ja välineistä huolimatta tutkijan ajattelu on keskeistä tutkimuksenteossa ja metodiset välineet vain ajattelun standardoituja jatkeita. Kriittisen ajattelun arvo metodina korostuu tapauksissa, joissa laitteita ei tutkimuksen kohteen luonteen vuoksi voida käyttää. Etenkin tällaisissa tapauksissa filosofis-ontologinen analyysi ja empiirinen analyysi kie-  
toutuvat yhteen koko tutkimusprosessin ajan. (Rauhala 1983, 8–11; myös Varto 1992, 26–27.)

Tutkimukseni ei rajaudu pelkkien syy-seuraus-suhteiden selvittämiseen, vaan käyttäytymisen problematiikan lisäksi pyrin ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä, toisin sanoen tutkin merkityksenantoja (ks. Lehtovaara 1992, 11–12). Ihminen tutkimuskohteena on poikkeuksellisen haastava, koska jokaisen ihmisen voi perustellusti väittää olevan ainutlaatuisen. Jokaiseen ihmisyyteen kuuluu myös monia osa-alueita, kuten kokemuksia, tunteita, elinolosuhteita ja elämisen muotoja. Fenomenologisessa tutkimuksessa korostuukin tutkimussysteemin joustavuus ja tarkoituksenmukaisuus. Ihmistutkimuksen paras instrumentti on samankaltainen olio – toinen ihminen. (Lehtovaara 1994, 11–20, 26–27.) Lauri Rauhalan (1983, 9) sanoin: ”Meillä ei yksinkertaisesti ole parempaa keinoa tehdä tutkimusta kuin ajattelu.”

Tässä tutkimusprosessissa ontologinen analyysi on myös tarkentunut koko työn ajan, keräämäni aineisto on muokannut ymmärrystäni tutkimani ilmiön olemuksesta aivan raportoinnin loppuvaiheeseen saakka. Ontologinen analyysi aineiston ja teorian vuorovaikutuksessa on ollut tutkimuksen keskeinen prosessi. Aineiston keruuta edeltänyttä ymmärrystä tutkimuskohteeni luonteesta voisi kuvailla aavistuksiksi, ideoiksi ja arveluiksi, jotka olivat muodostuneet käytännön kokemusten, luetun kirjallisuuden ja ihmettelyn pohjalta. Ennen aineiston keräämistä olin kuitenkin aiempien kokemusteni perusteella päätenyt käsitykseen siitä, että ryhmää on hyvin vaikeaa ymmärtää havainnoimalla pelkkää näkyvää pintatason toimintaa. Psykodynaamisen ajattelun mukaantuloa tutkimusprosessin varhaisessa vaiheessa voidaan pitää fenomenologiselle asenteelle vieraana toimintatapana. Koska tämä on luultavasti vaikuttanut tulkintoihini, olen kuvannut tutkimusprosessini hyvinkin seikkaperäisesti (ks. lukua 6).

Minulla oli siis jo tutkimuksen varhaisessa vaiheessa käsitys siitä, että ryhmässä tapahtuu jotakin merkittävää, mutta vaikeasti havaittavaa, jolla on kuitenkin merkitystä ryhmän työkyvyn kannalta. Tutkimisen motiivi oli yrittää selvittää tarkemmin, mistä tuossa vaikeasti havaittavassa ilmiössä on kyse. Rauhalan (1983, 11) mukaan ilman ongelmakokonaisuuden ontologista analyysia onkin mahdotonta edes muodostaa käsitystä siitä, millaista tutkimusta aiheesta tarvitaan.

### 3.2 Hermeneuttinen ymmärtäminen ja tulkinta

Hermeneutiikka määritellään usein tulkinnan tieteenä (esim. Niiniluoto 1986, 61). Se on koettu vaikeaksi, melkein mahdottomaksi, määritellä tiiviisti (esim.

Kusch 1986). Hermeneutiikan voidaan nähdä olevan moniaineksisen ja hajallaan olevan materiaalin kokoamista erilaisiksi synteeseiksi. Sitä voidaan pitää eksistentialismin kaltaisena filosofisena suuntauksena, jota yhdistää joukko yhteisiä kysymyksenasetteluja. (Koski 1995, 32–33.)

Hermeneutiikan ideana on, että koko kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus on merkitysten läpäisemää, ja sen tutkiminen on näin ollen ilmiöiden merkitysten etsimistä (Juntunen & Mehtonen 1982, 113). Hermeneutiikan voi sanoa identifioituvan filosofisena suuntauksena peruskysymyksensä kautta: Mitä ymmärtäminen on ja miten se voidaan saavuttaa? (Kannisto 1986, 155.) Kieli on hermeneutiikan keskeinen kiinnostuksen kohde, sillä ymmärtäminen on kielellinen ilmiö ja kielen rooli tulkintaprosessissa oleellinen. Myös ihmisen olemassaolon kysymys on kieleen sidottu. Teemme tulkintoja kielen avulla, mutta toisaalta kieli rajoittaa tulkintaamme. (Koski 1995, 33.)

### 3.2.1 Gadamerin hermeneutiikka

Hans-Georg Gadamer (1900–2002) purkaa Heideggerin jalanjäljissä länsimaisen filosofisen ajattelun minäkeskeisyyttä ja muistuttaa siitä, että ajattelumme ja ennakkokäsityksemme ovat riippuvaisia aiemmasta traditiosta. Subjekti ja objekti, tutkija ja tutkittava kohde, menettävät molemmat ontologisen riippumattomuutensa. Toisaalta hermeneuttinen tutkimus on edellä sanottuun verrattuna paradoksisesti äärimmäisen yksilöllistä; tutkijan ja aineiston kohtaaminen on aina ainutkertaista. (Koski 1995, 8–9, 53.)

Heidegger ja Gadamer kytkevät hermeneutiikan fenomenologiseen olemassaoloon ja sen ymmärtämiseen (Kakkori 2009, 277). Ymmärtämisen käsite on läpikäyvä piirre ihmisen tavassa olla historiallis-yhteiskunnallisena olentona. Gadamerin mukaan ymmärtäminen ei niinkään ole tietoisten ponnistelujemme tulos, vaan ennemmin jotakin niistä huolimatta tapahtuvaa. Gadamerilla ymmärtämiseen liittyvä totuus ylittää tieteellisen menetelmän rajat; tieteelliset objektiivisuusvaatimukset eivät myöskään päde ymmärtämiseen. Menetelmässä pitäytyminen on vastakohta dialogiin antautumiselle toiseuden, vieraan subjektin kanssa, heideggerilaisittain este totuuden paljastumiselle. (Gadamer 2004, 129; Kannisto 1986, 157–158.)

Jo Platonin ja Schleiermacherin ajattelussa keskeinen kielen ja ajattelun dialogisuus on Gadamerin filosofian kulmakivi. Dialogisuus nähdään kielen olemassaolon tapana. (Nikander 2004, xi.) Hermeneutiikassa tulkinnan ja ymmärtämisen prosessien tarkastelu on keskeistä. Tieto ja tiedon etsiminen kuuluvat hermeneutiikan piiriin. (Koski 1995, 34, 67–68.)

Kosken mukaan keskeisin nykyhermeneutiikan debatti käydään konservatiivisen ja gadamerilaisen hermeneutiikan välillä. Konservatiivisen hermeneutiikan kysymys, mikä on tekstin merkitys, korvautuu gadamerilaisessa hermeneutiikassa kysymyksellä, kuinka selitämme tekstin merkityksen. (Koski 1995, 40–46.) Gadamerilainen hermeneutiikka ei pyri objektiiviseen tietoon eikä edes usko sen mahdollisuuteen. Se ei ole kiinnostunut konservatiivisen hermeneutiikan tulkinnan sääntöjen muotoiluun liittyvistä ongelmista, vaikka ei myöskään kiistä tieteellisen metodin tärkeyttä. Gadamer korostaa luovansa

ymmärtämisen ontologiaa, ei metodologiaa. (Koski 1995, 34–37, 41–42.) Ymmärtäminen on siis enemmän ihmisen eksistenssi kuin metodi.

### 3.2.2 Hermeneuttinen tiedon rakentuminen

Gadamerin (1975) mukaan olennaisia ovat yhteisön jäsenten käsitykset jostakin asiasta, ei itse asia. Totuus muodostuu yksilöiden kertomuksista, uskomuksista. Klassisen tieto-opin korvaa gadamerilaisessa hermeneutiikassa yhteisöllinen tieto-oppi, jonka mukaan kaikki tieto rakentuu yhteisön kautta. Ihmisyyteen liittyy ihmiskunnan yhteinen olemisen koodi, mikä mahdollistaa toisen ihmisen kohtaamisen ajallisesta tai fyysisestä etäisyydestä huolimatta, esimerkiksi kirjallisuuden kautta. Gadamerin mukaan esiymmärrys on ainoa asia, jonka varaan oppiminen voi rakentua. Toisaalta esiymmärrys saattaa myös estää oppimista. Yksilön esiymmärrys muodostuu kokemuksista, mielikuvista, käsityksistä ja arvoista. Se muodostaa yksilön perspektiivin tai horisontin, josta hän katselee maailmaa.

Hermeneuttisesti kouliintunut tietoisuus on alusta pitäen vastaanottavainen tekstin toiseudelle. Vastaanottavuus ei kuitenkaan edellytä ”neutraaliutta” tarkasteltujen asioiden suhteen tai itsensä häivyttämistä, vaan siihen kuuluu omien ennakkonäkemyksien ja ennakkoluulojen omaksuminen erottamalla ne tekstin näkemyksistä. (Gadamer 2004, 34.) Hermeneutiikan peruskysymys voidaankin gadamerilaisittain nähdä kysymyksenä: mitä minussa tapahtuu suhteessa toiseen? Ja edelleen: miten voin ymmärtää toiseutta, sellaista, johon itsellä ei ole olemassa rakenteita?

Keskeistä gadamerilaisessa hermeneutiikassa on dialogi, luova keskustelu, joka parhaimmillaan saattaa johtaa horisonttien sulautumiseen. Tulkinta on dialogista, eikä se koskaan ole täysin subjektiivista tai objektiivista, vaan riippuu aina paitsi tulkitsijasta ja tulkinnan kohteesta myös traditiosta ja kielestä. Kahta samanlaista tulkintaa ei ole. Kieli ei ole identtinen maailman kanssa, mutta maailma näyttäytyy vain kielenä. (Koski 1995, 35–36, 40.)

Kullakin yksilöllä on oma horisonttinsa, josta hän katselee maailmaa. Situaatio on se ”ympäristö”, johon näkemisemme mahdollisuudet rajautuvat. Horisontti taas on se näkökenttä, johon sisältyy ja toisaalta rajoittuu kaikki se, mikä on näkyvässä jostakin paikasta. Gadamerin mukaan ymmärtäminen vaatii liikkettä. Kohdatessamme toisen horisontin tuloksena voi olla uutta luova tapahtuma, horisonttien sulautuminen. Tällainen uutta luova ymmärtäminen tapahtuu dialogin kautta kielen avulla. Situaation ja horisontin käsitteiden lisäksi vaikutushistoria on Gadamerin hermeneutiikan kolmas keskeinen käsite. Tietoisuutemme on historian vaikutusten tulosta. Toisaalta nykyisyys tuottaa itselleen aina uuden menneisyyden. (Kannisto 1986, 172–173.) Tämä johtaa hermeneuttisen kehän ajatukseen, alku on loppu ja loppu uusi alku. Kysymys on vastauksen alku.

Vastavuoroisuus, dialogisuus ja mahdollisesti tapahtuva horisonttien sulautuminen voidaan nähdä tutkimuksen tulkintaprosessin eri vaiheissa esiintyvänä asenteina. Alati tietoisesti ja tiedostamattakin tapahtuva tulkinta ja ymmärtämisen mahdollisuus tuntuisivat olevan ihmistieteiden ontologisessa yti-

messä. Tällainen dialoginen analyysi mahdollistaa ymmärtämisen ja tulkinnan, jonka avulla vuorovaikutuksen sisältö moniulotteisuudessaan voi paljastua. Yritys kohdata ja jopa ymmärtää toista, ja itsessä olevaa vierasta, on kuitenkin hyvin haastava tehtävä.

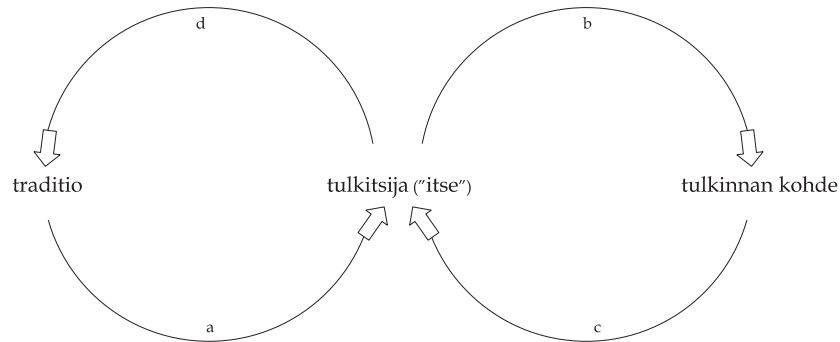
Kriittisen hermeneutiikan edustajat ovat kritisoineet Gadamerin käsitystä kielestä naiivina, koska hän ei kiinnitä tarpeeksi huomiota kielen ulkopuolisiin tekijöihin (Koski 1995, 44). Rauhalan (2005) mukaan hermeneutiikan historiassa tapahtui 1900-luvun alkupuolella käänne, jossa tieto-opillisen painotuksen rinnalle nousivat ontologinen ja eksistentiaalinen analyysi. Tämä Heideggerin aikaansaama käänne avasi tulkinnalle uusia tehtäviä, kuten tiedostamattoman liittämisen hermeneuttiseen tutkimukseen tekstianalyysin rinnalle. (Rauhala 2005, 127.) Hermeneuttis-fenomenologinen teoreettinen lähtökohta ei siis sulje tiedostamatonta tulkinnan ulkopuolelle.

Monet seikat arkipäivässä kuitenkin vaikeuttavat vastavuoroisuuden ja dialogin syntymistä. Kieli on luonteeltaan retorinen, tahtomattammekin valtasuhteita luova ja pönkittävä, samoin institutionalisoitunut elämänmuotomme. Kulttuurissa eläessään ihminen joutuu väistämättä sopeutumaan tiettyyn kielenkäytön traditioon. Kun yksilön kieli kohtaa tradition muokkaaman kielen, eivät tekstit ole vailla arvolatauksia. Toisaalta toisistaan eroavat kulttuurit voivat myös estää dialogiin pääsemistä, vaikka tuo dialogi olisikin tarpeellista. Hermeneutiikan todellinen paikka onkin perinteeseen kuulumisen ja etäisen ulkokohtaisuuden välitilassa (Gadamer 2004, 37).

Dialoginen praktinen järki, jota Gadamer korostaa, liittyy hänen mukaansa ihmisen ymmärrykseen siitä, mitä on "hyvän ihmisen hyvä elämä hyvässä yhteiskunnassa". Hän kritisoi yhteiskuntaa, jossa kaikki ongelmat koetetaan ratkaista teknisestä tiedonintressistä käsin: ekspertit ovat sivuuttaneet praktista järkeä käyttävän viisaan kansalaisen. Tällaisessa yhteiskunnassa ihmistä uhkaa identiteetin kadottaminen ja muuttuminen "koneiston rattaaksi", jonka tärkein tehtävä on pitää yllä tieteellisen, teknisen ja taloudellisen koneiston häiriötöntä toimintaa. Tällainen yhteiskunta arvostaa yksilöä, joka sopeutuu teknokraattisiin päätöksiin, kun taas kyky tehdä omia vastuullisia päätöksiä johtaa yleensä hankaluuksiin. Praktista järkeä käyttävän yksilön velvollisuus taas olisi päättää henkilökohtaisista ja yhteiskunnallisista asioista oman arvostelukykynsä mukaisesti. (Koski 1995, 226–228.)

### 3.2.3 Hermeneuttinen kehä

Hermeneuttisen kehän perusajatuksena on ymmärtämisen kehämäinen luonne, jonka mukaan kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Gadamerin mukaan ymmärtäminen voi kuitenkin alkaa vasta kun jokin puhuttelee meitä. Tämä on Gadamerille hermeneuttisista ehdoista ensimmäinen, ja se vaatii, että asetamme omat ennakkoluulomme ja -näkemyksemme täysin esille. (Gadamer 2004, 29–39.)



KUVIO 2 Gadamerilainen hermeneuttinen kehä (Koski 1995, 102)

Hermeneuttisen kehän malli kuvaa ymmärtämisen prosessina, jossa tulkitsija tai tulkinnan kohde eivät ole autonomisia prosessin osia, vaan ymmärtäminen on transformoivaa.

- a) Tulkinta on aina riippuvainen traditiosta. Historian ja tulkitsijan välillä on elävä suhde.
- b) Edellisen suhteen a) muodostama esiyymmärrys, jonka tulkitsija väistämättä projisoi ennakkokäsityksenä tulkinnan kohteelle.
- c) Palaute, jonka seurauksena tapahtuu muutos tulkitsijan esiyymmärryksessä.
- d) Tulkitsijan suhde tulkintaa ehdollistaneeseen traditioon muuttuu. Traditio siis paitsi ehdollistaa tulkintaa myös syventyy ontologisesti prosessin aikana. (Koski 1995, 102–103.)

Hermeneuttisessa prosessissa muuttuvat niin traditio, tulkitsija kuin tulkinnan kohdekin; mikään osapuoli ei Gadamerin mukaan säily muuttumattomana. Hermeneuttisen kehän malli paljastaa kaiken tietomme rajoittuneisuuden, ennakkoluuloisuuden ja perspektiivimäisyyden. (Koski 1995, 102–103.) Vaikka ymmärryksemme perustuu aina jo ymmärrettyyn, liike tarkoittaa näiden ennakkoluulojen ylittämistä, alituisen kriittisen etäisyyden luomista. Näin ollen traditiolle ei anneta auktoriteetin tai totuuden kriteerin asemaa. (Juntunen & Mehtonen 1982 116–117.)

Tutkittava aineisto muuttuu hermeneuttisen tulkitsijansa käsissä koko ajan (ks. Gadamer 2004, 67–74). Peruskysymys onkin, miten päästä vähemmän itsensä kaltaiseen tulkintaan eli uutta luovaan tulkintaan. Tämän tutkimuksen tulkintaprosessi on jatkunut lähes kymmenen vuotta, ja siinä on ollut taukoja. Tutkimuksen fokus on siirtynyt ja myös syventynyt prosessin aikana useita kertoja. Yhden tulkintanäkökulman seuraaminen on nostanut esiin uusia kysy-

myksiä (ks. lukua 6). Tulkintaprosessin kaikista vaiheista on jäänyt jälkiä lopputulokseen.

Tulkitsijan on tiedostettava, löytääkö hän merkityksiä vai asettaako niitä tekstiin. Kun tulkitsija vetoaa tekstissä sanottuun, pysyy teksti kuitenkin vakaana viitekohtana tulkintamahdollisuuksien kyseenalaisuudelle, mielivaltaisuuudelle tai ainakin moninaisuudelle. (Gadamer 2004, 219–220.)

## 4 ELÄMISMAAILMA OPETTAJANKOULUTUKSEN LÄHTÖKOHTANA

### 4.1 Kohtaavatko opettajankoulutus ja opettajan työn haasteet?

Opettajankoulutukseen kohdistuva kritiikki on voimistunut aina 1970-luvun alusta lähtien. Kriitikkojen mukaan opettajan ammattitaidoksi ei riitä pelkkä opettamisen tekninen hallinta (ks. esim. Reid & Petocz 2008). Opettajankoulutusta on kritisoitu kolmesta näkökulmasta: teorian ja käytännön vastakkainasettelusta, opettamisen psykologisoinnista ja uskosta käytäntöön (Popkewitz 1987; Giroux 1988). Opettajankoulutus ei ole kyennyt ratkaisemaan näitä ongelmia, minkä voi käytännössä havaita opetussuunnitelmista, joka ovat kokoelma erillisiä kursseja ja joissa teoria jää käytännöstä irralliseksi (Willemse, Luneberg & Korthagen 2005). Harvoja holistisia suunnitelmia ja kokeiluja (esim. ten Dam & Bloom 2006) lukuun ottamatta opettajankoulutus on perinteisesti organisoitu koulun oppiaineiden varaan. Väistämätön seuraus on koulutuksen sirpaleisuus, huolimatta siitä että samaan aikaan koulutus on – ainakin verbaalisesti – kiinnittänyt konstruktivistisiin ajatuksiin oppimisesta.

Vahva oppiainejako on yhä myös suomalaisen opettajankoulutuksen perusta. Monet opettajan työn haasteet eivät kuitenkaan kytkeydy oppiaineisiin, ja ongelmat, joita opettajat työssään kohtaavat, ovat vain harvoin didaktisia (esim. Britzman 1986; 2009; Brizman & Dipppo 2000). Opettajat eivät työssään niinkään väsy opettamiseen vaan kaikkeen muuhun, mikä liittyy opettajana toimimiseen. Opettajat kokevat, että työtä kuormittavat esimerkiksi puutteelliset työtilat, melu, kiire sekä oppilaiden ja kurinpidon ongelmat. Osa opettajista kokee myös itseensä kohdistuvan kiusaamisen kuormittavaksi. Lisäksi yhteinen näkemys koulun tehtävästä on murenemassa. (Innola, Kyrö, Mikkola & Väyrynen 2005, 91–100; Innola & Mikkola 2008, 119–120.) Esimerkiksi erilaiset sosio-ekonomiset, kulttuuri- ja uskonnolliset taustat nostavat koulun arjessa esiin kysymyksiä. Työssä kohdataan siis erilaisuutta ja ristiriitoja, eikä perinteinen auktoriteetti enää anna oikeutusta ja välineitä näiden tilanteiden ratkaisuun. Opettajan työ on haastava ihmissuhdeammatti. Oppiaineisiin sitoutunut opettajankoulutus

on kyvytön vastaamaan näihin elämismaailmasta kumpuaviin haasteisiin, koska lokeroitu tieto viittaa vain itseensä ja on irronnut sosiokulttuurisista juuristaan ja poliittisista seuraamuksistaan (Britzman 2003, 51–53).

Tuula Laine (2004) on suomalaista opettajankoulutusta koskevassa tutkimuksessaan havainnut, ettei koulutus juurikaan vaikuta koulutettavien opettajaihanteeseen eikä kasvatusasenteisiin. Laineen löydös liittyy opiskelijoiden kokemuksiin ammatillisen identiteetin kehittymisestä. Asko Karjalainen (1991) taas on havainnut, että opettajien työyhteisö toimii pitkälti tiedostamattomiin ja näkymättömiin tapoihin nojaten. Onkin perusteltua ihmetellä, onko opettajankoulutuksella juurikaan vaikutusta ennen koulutusta omaksuttuihin yksilöllisiin tai kollektiivisiin käsityksiin opettajan professiosta vai onko koulutus vain tyhjä riitti ennen ammattiin pääsyä (Britzman 1986, 442). Tilanteelle on kaksi mahdollista syytä: joko opiskelijat ovat jo koulutukseen tullessaan persoonallisilta kyvyiltään valmiita tai sitten koulutus, joidenkin näkemysten mukaan jo opiskelijavalinnoista lähtien, epäonnistuu tehtävässään.

Sekä Kari Kiviniemen (1997) että Pekka Räihän (2010) tutkimukset kallistuvat jälkimmäisen vaihtoehdon kannalle. Kiviniemi näkee syyksi koulutuksen tavoitteiden sisäisen ristiriidan. Opettajuuden ihanne kytkeytyy niin opiskelijoilla kuin kouluttajillakin henkisen kasvun ideaan, mutta koulutuksen käytäntöä ohjaa kouluttajien puolelta hallinta ja opiskelijan puolelta sopeutuminen:

On siis ilmeisen yleinen trendi, että opiskelijat pyrkivät sopeutumaan ainakin osittain kyseisen luokanopettajan ja luokan käytäntöihin. [- -] Ristiriitaisuuksien välttämiseksi opiskelijat näyttävät toisinaan tulkinneen harjoittelukontekstia siten, että asioita on syytä harjoittelussa hoitaa tiettyjen normien ja odotusten mukaisesti, ja samalla omien näkemysten vastaisesti, jotta harjoittelusta selviytyisi ilman suurempia ongelmia. (Kiviniemi 1997, 157.)

Opiskelijat siis käyttävät sopeutumista manipuloiivasti, hyödyntävät myötäilyä kouluttajassa herättämiä mielihyvänsävyisiä reaktioita ja varovat aiheuttamasta mielipahaa. Räihä (2010) puolestaan kiinnittää huomiota sopeutuvuuden ja oppimiskyvyn suhteeseen ja näkee opiskelijan suojautumisen sopeutumalla jo opiskelijavalinnan ongelmana. Sopeutuminen perustuu regressioon. Mitä alttiimpi opiskelija on naamioitumaan kulloinkin vallitsevien olosuhteiden vaatimalla tavalla, sitä alhaisempi on hänen kykynsä oppia uutta. (Myös Britzman 1986.)

Laine, Karjalainen ja Kiviniemi ovat tiedostaneet keskeisen ongelman. Heidän tutkimuksissaan kuitenkin itse ongelma, koulutuksen heikko vaikuttavuus ja sen mahdollinen syy, teeskentely, otetaan annettuna. Laine (2004, 243) näkee siinä yksilönpsykologisen itsestänselvyyden, Karjalainen (1991) taas kollektiivipsykologisen luonnonlain, jota ei tarkemmin yritä teoreettisesti lähestyä eikä ymmärtää. Kiviniemi (1997, 157) puolestaan katsoo naamioituvan suojautumisen kuuluvan asiaan: "Toisaalta tätä tilannetta voidaan pitää luonnollisena osana opetusharjoittelua, joka edellyttää väistämättä sopeutumista harjoitteluluokan olosuhteisiin."

Laineen (2004) ja Karjalaisen (1991) tulokset viittaavat siihen, että ongelmana on soveltuvan psykologisen ja sosiaalisen teorian puuttuminen. Sen sijaan



että pyrkisivät tarkemmin selvittämään tutkittavien ilmiöiden ominaisuudet, syyt ja lainalaisuudet, tutkijat vaihtavat roolia ja pyrkivät suoriin käytännöllisiin ratkaisuihin. Laine (2004) esimerkiksi esittää opetuksen käytännön uudelleenjärjestelyjä, kuten valinnaisuuden ja erityisopetuksen lisäämistä. Näin tutkija ryhtyy koulutuksen suunnittelijaksi, vaikka juuri on hylännyt mahdollisuutensa tutkia suunnittelun perustaa. Tällöin ohitetaan keskeinen kysymys havaitun ongelman luonteesta; mikäli havaitun sisäisiä suhteita ei mitenkään teoreettisesti lähestytä, opettajan psykologinen ja sosiaalinen ammattitaito jää instituution mukanaan kuljettaman perimätiedon – toisin sanoen käytännön saneleman sattuman – varaan (Nikkola & Rähä 2007). Pahimmillaan itsestäänselvyudeksi kehittynyt epäanalyttinen tieto näyttää ohjaavan paitsi opettajaa myös tutkijaa. Tällöin tiedeyhteisöä ohjaava periaate ei enää ole tieto vaan lojaalius (ks. Kuhn 1994).

Juhani Suortti (1981a) sen sijaan näkee teoriapulassa keskeisen ongelman. Hänen mukaansa erityisesti Suomen ongelma on, ettei koulusuunnittelulle perustaa luovaa opetussuunnitelmateoreettista työtä ole riittävästi tehty, mikä näkyy opetussuunnitelmassa esimerkiksi sisäisinä ristiriitoina sekä taitojen ja tavoitteiden abstraktina luettelointina. Suortti kritisoi teoreettisen ajattelun puutetta opetussuunnitelmatyössä ja huomauttaa, että opetussuunnitelma usein kuvastaa arkiajattelusta pikemmin kuin tieteellisestä analyysistä johdettuja suhteita. (Suortti 1981a, 71.)

Nähdäkseni Suortin (1981a; 1981b) väitöstutkimuksessaan tekemä opetussuunnitelma-analyysi ja sitä kautta esittämä haaste etsiä opettajan hajanaisen ammattitaidon ydinteoretisaatioita on yhä ratkaisematta ja siten ajankohtainen. On oikeastaan hämmäntävää, miten ajankohtaisia Suortin (1981a; 1981b) ajatukset yhä ovat. Kolme vuosikymmentä sitten esitetyt näkökulmat ovat yhä kiinnostavia ja koulutodellisuuden ongelmien ytimessä. Erityisen kummalliselta tuntuu, että Suortin esittämien ongelmien ratkaisuyrityksiä ei juuri ole tehty. Onko käytännön ratkaisujen hakeminen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa niin keskeisellä sijalla, että ontologisen analyysin tekeminen on jäänyt toissijaiseksi? Yksi mahdollinen selitys on suomalaisen opettajankoulutuksen lyhyt akateeminen traditio. Syystä riippumatta ei liene kenenkään etu, jos teoreettinen perusanalyysi koulutuksen ratkaisujen takana jää kokonaan tekemättä tai ainakin keskeneräiseksi.

Laineenkin ehdottama menetelmä, niin sanottujen sosiaalisesti toivottavien asioiden (ks. Tanner & Tanner 1980, 388–389) lisääminen koulutuksessa, on ikivanha, yleinen ja tuhoisa. Se siirtää suunnittelun pohjalle, jota Suortti (1981a) nimittää toiveiden tasoksi. Suunnittelu nojaa ulkoisesti nähtyyn "hyvän ihmisen" tunnusmerkistöön ja jättää huomiotta välttämättömyyden ymmärtää näitä piirteitä generoivia henkisiä prosesseja. Kuitenkin koulutuksen suunnittelun mielekäs tarkoitus olisi juuri koulutustavoitteiden kääntäminen prosesseiksi. Yritys ymmärtää oppimisen prosesseja on tästä näkökulmasta tutkimuksen tärkein tehtävä. Jos ihmis- ja maailmankuvaa koskeva perusanalyysi suunnittelun lähtökohtana lyödään laimin, opetuksen toteutuksessa taannutaan väistämättä

kahtalaisuuteen: toisaalle jäävät abstraktit toiveenomaiset tavoitteet ja toisaalle reaali maailma. (Suortti 1981a, 110–111.)

Perustavien suhteiden tarkastelun puuttuessa ajaututaan epätäydelliseen argumentaatioon. Toiveet ja todellisuus sekoittuvat. Jos suunnittelu ei voi nojata teoriaan, jää epäselväksi, mihin se tukeutuu. Nojaaminen käytäntöön edellyttäisi, että on olemassa varmuus käytännöstä, eikä sellainen ole mahdollista. Reaali maailmassa ei ole mahdollista edetä ainoastaan oikeiden tai varmojen ratkaisujen suunnassa, sillä ne valmiit ratkaisut, joita on olemassa, ovat luonteeltaan kulttuurisia: vajaasti argumentoituja sekä uskomuksilla, toiveilla ja myynteillä perusteltuja. Ne perustuvat menneestä ongelmanratkaisusta tottumuksina siirtyneisiin käytänteisiin ja tapoihin, eivät kurinalaiseen analyysiin. (Ks. Britzman & Dippo 2000, 31–35; kulttuurisen tiedon luonteesta ks. Schein 1987, 31–38.)

Käytäntö näyttää opettajankoulutusinstituutiossa viehättävän teoriaa enemmän myös opiskelijoita. Laineen (2004) havaintojen mukaan opiskelijat ovat ”didaktisia osajia” enemmän kuin pedagogisia ymmärtäjiä, mikä mitä ilmeisimmin viittaa perinteisen siirtopedagogiikan toimintamallin elävän yhä opettajankoulutuksen käytännöissä. Koulutus siis vaikuttaa vähän koulutettavien asenteisiin, mutta merkittävästi heidän toimintaansa. Mikäli opetus nähdään mekaanisluonteisina syy-seuraus-seuraantoina, on opetustaito näiden seuraantojen sovellusten hallintaa. Ei liene mahdotonta tulkita tämä tieto siten, että opettajankoulutuksessa opettaminen mielletään käsityöammatiksi, jossa tuloksellisuus mitataan suorituksen oikeellisuudella ja tuloksen ennustettavuudella. Opettaminen perustuu enemmän osaamiseen ja hallitsemiseen kuin ymmärtämiseen ja vastavuoroisuuteen. Tällöin tärkeää on se, miten toimitaan, ei niinkään se, mitä toiminnasta prosessien tasolla seuraa. Koulutusta ohjaa kisliperiaate: koulutettavan tehtävänä on oppia hallitsemaan kouluttajan hallitsemat valmiit toimintamallit. Vaihtuvat opetusinstruktioit nähdään saman sisällön siirtämisen vaihtoehtoisina keinoina, ei eri lopputuloksiin johtavina laadullisesti erilaisina prosesseina (Olson 1977, 79). Tässä katsannossa mekaanisesti ulkoa opittu voi lopputuloksena olla samanarvoista kuin tutkimalla saavutettu.

Vaikka tutkimukset viittaavat siihen, että koulutus ei vaikuta opiskelijan asenteisiin, ne eivät kuitenkaan viittaa siihen, etteikö asenteita olisi. Tämän asiointilan voi tulkita niin, että opetuksen käytäntöä ohjaa didaktinen kurinalaisuus, mutta opetus- ja kasvatusasenteet nähdään alueena, jolla muuttumisvelvoite on heikko ja jolla vallitsee suuri ammatillinen vapaus (Britzman 1986). Syntyy dualismi: toimintapuoli mekaanistuu didaktiseksi toimenpiteiksi, kun taas kokemus todellisuudesta ja käsitys itsestä mystifioituu kokemukseksi opettajapersoonasta. Koska tämä ”persoonaa” – idealisaatio opettajan ammatista – ei ole peräisin koulutuksen teoriaan nojaavasta analyysistä, voidaan kysyä, mikä ja mistä se on. Mikä täyttää paikan, joka kuuluisi opettajapersoonaa koskevalle teoreettiselle analyysille?

Buchman (1990, Kiviniemen 1997 mukaan) tarttuu tähän ilmiöön ja varoitelee tukemasta ”tyhjää henkilökohtaista vapautta”. Hänen mukaansa koulutuksen harhautuminen liiaksi humanistisiin painotuksiin voi lopulta johtaa hyvinkin narsistisiin motiiveihin, joilla on hyvin vähän tekemistä ammatillisen

autonomian ja kehittymisen kanssa. Opettajankoulutuksessa yleiset persoonallisen opetustyylin, luovuuden ja ainutlaatuisuuden ihanteet ovat houkuttelevia, koska on miellyttävää uskoa, että olemalla vain ”oma itsensä” ja toimimalla tahtonsa ja uskomustensa mukaisesti toimii juuri niin kuin opettajan tulee toimia. Buchmanin mukaan opetustyössä henkilökohtainen vapaus ja itsensä toteuttaminen eivät kuitenkaan voi olla hyveitä itsessään. Ne ovat hyveitä vain, mikäli niistä on hyötyä oppilaille. (Kiviniemi 1997, 206.) Mikäli opettajan suhde itseensä ja oppilaaseen pohjautuu enemmän sattumanvaraiseen intuitioon kuin koulutuksessa saavutettuun teoriaperäiseen pyrkimykseen ymmärtää opiskelutilannetta ja oppijaa, tuntuu opettajalle vaikealta antaa oikeutta tietää, mikä on oppilaalle parhaaksi.

Laineen (2004, 243–244) näkemyksen mukaan mitään yhtenäistä opettajuutta ei ole mahdollista koulutuksella tuottaa eikä toteuttaa. Tieteellisesti perusteltu opettajan ammattitaito on hänen mukaansa mahdottomuus. Suortti (1981a) sen sijaan pitää opettajankoulutuksen teoreettista perustaa metodisena kysymyksenä. Hänen käsityksensä mukaan ammatillisen teoreettisen tiedon ongelma on ratkaistavissa tutkimalla tätä tietoa koskevan arvioinnin perusteita:

Opetussuunnitelmien laatijoilta voidaan siten aina kysyä, ja heiltä pitääkin kysyä, mikä on heidän arviointinsa perusta. Ja mikä on se ihmis- ja maailmankuva, jonka he ovat ottaneet arviointinsa perustaksi. Lisäksi on tiedusteltava, miten tästä arvioinnista reaalityölään suhteutettuna nousevat ”suositeltavat” toimenpiteet. (Suortti 1981a, 111.)

Mikäli koulutus ei perustu tietoon oman maailmankuvan subjektiivisuudesta ja tämän subjektiivisuuden jatkuvaan tutkimiseen, toiveet ja koulutuksen todellisuus erkanevat toisistaan. Opettajan ammatillisen itsetuntemuksen terävöitymistä voi kuitenkin pitää tärkeämpänä kuin hänen ammatillisesta vapaudestaan seuraavaa subjektiivisen itsetunnon vahvistumista. Mikäli koulutustavoitteet halutaan kääntää prosesseiksi, ihmis- ja maailmankuvaa koskevaa perusanalyysia ei voi laiminlyödä. Se on edellytettävä horisontiksi. Tällöin pätevä tieteellinen argumentointi kasvatuksen alueella edellyttää fenomenologista analyysia.

## 4.2 Oppiaineontologia ja elämismaailmaontologia

Näkemyks, että opettamisesta ja opettajan professiosta on mahdotonta saada aikaan kokonaisvaltaista teoreettista käsitystä, saattaa viitata tutkimuksen kontrolloimattomiin taustaoletuksiin. Kenties ongelman ydin on siinä, että tutkija näkee sen, minkä hänen metodinsa näyttää. Edellä kuvattu tutkimusprosessin pysähtyminen ja palaaminen käytännöllisten ongelmien ratkaisuun kielii tällaisesta: ikään kuin tutkija ei lähtökohdissaankaan edellyttäisi yritystä ymmärtää ilmiöitä vaan ainoastaan niiden olemassaolon toteamista ja mahdollisesti todistamista. Rauhala (1983, 9–10) mukaan on kaksi mahdollisuutta: joko ontologinen ratkaisu tehdään tietoisesti tai metodi tekee sen tutkijan tietämättä.

Rauhala (1983) esittää spekulatiivisen klassisen ontologian lisäksi kaksi ontologisen ratkaisun perustyyppiä, reaalian ja fundamentaalisen. Reaalian-

logiassa kysytään, miten ilmiöt ovat olemassa ja millaisia kuvauskategorioita tarvitaan niiden tutkimiseen. Kategoriat johdetaan siinä ilmiöstä itsestään. (Rauhala 1983, 171.) Reaalisen ontologian lähtökohta siis on, että todellisuus on käytäntö, joka usein näyttäytyy itsestäänselvyytenä (ks. Kuhn 1994). Fundamentaaliologiassa pyritään lisäksi perustelemaan olemisen analyysillä, miten reaaliontologiset kategoriat saavat mielensä (Rauhala 1983, 171). Fundamentaaliologiassa siis todellisuus on ulkotodellisuuden ja koetun sisäisen todellisuuden suhde.

Tässä tutkimuksessa käytän kehittämäämme jakoa oppiaine- ja elämämaailmaontologiaan (Kallas, Nikkola & Räihä 2006). Koska koulun viitekehyyksessä hallitseva käytäntöä ohjaava elementti on oppiaineet, oppiaineontologia kuvaa reaaliontologista ratkaisua määritellä koulun ja koulutuksen todellisuus. Elämämaailmaontologia taas on fundamentaaliologinen ratkaisu hahmottaa koulun ja koulutuksen todellisuutta. (Ks. myös kuviota 3 luvussa 4.3.)

Oppiaineologiassa organisaatiota ylläpitävä voima, koulutuksen tavoitteet ja niitä perustelevat yhteiskunnalliset tarpeet tulevat oppilaan tai opiskelijan oppivan systeemin ulkopuolelta. Niiden keskeinen siirtoperiaate on transaktio ja ulkoinen pakko. Tässä katsannossa oppimisinstituutio ei ole oppijan systeemi, vaan hallinnon ja opettajan, ja oppija helposti ajautuu vain systeemin tahdottomaksi osaseksi. Järjestelmää ylläpitävä toiminta, opettaminen ja oppiminen, on perusluonteeltaan sopeuttamista ja sopeutumista itsen ulkopuolisiin voimatekijöihin ja niitä ylläpitävään ulkoiseen kontrolliin. Näin opettajan ohjaavaksi voimaksi tulee valta ja oppilaan osalle jää pakko.

Elämämaailmaontologia painottaa oppivaa systeemiä ylläpitäviä sisäisiä voimatekijöitä, kykyjä. Ne tulevat oppivan systeemin sisältä, niitä kontrolloi sisäinen organisatorinen voima, tahto, ja ne siirretään kommunikaatiolla. Suortin (1981a, V; 1981b, 92–93) ontologinen ratkaisu on ymmärtää opetus opettajan ja oppilaan dialogiksi. Tällöin työn perustana on elämämaailmaontologia ja metodina on fenomenologia. Suortin mukaan fenomenologinen analyysi opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen fundamentaaliteorian osoittaa, että opetuksen suunnittelu ei ole abstraktisten materiaalien ja niihin liittyvien vaikuttamismuotojen (didaktista) analyysia. (Suortti 1981a, IV–V.)

Elämämaailmaontologia näyttää loogisesti sopivan hyvin yhteen tutkivan ja dialogisen oppimisen idean kanssa. Tässä viitekehyyksessä sen näyttäisi olevan mahdollista generoida oppivan yksilön sisäiseen järjestelmään perustuvia prosesseja – jonkinlainen oppijan systeemi. Elämämaailmaologiassa oppija siis nähdään subjektina, jonka sisäinen systeemi on edelleen osa suurempaa kokonaisuutta ja vuorovaikutuksessa muiden systeemien kanssa. Systeemiajattelun näkökulmasta oppiaineontologia edustaa suljettujen systeemien paradigmassa pysymistä, kun taas elämämaailmaontologiaa leimaa pyrkimys siirtyä kohti avointen ja dynaamisten systeemien paradigmaa (Totto 2010, 16).

Laineen (2004), Karjalaisen (1991) ja Kiviniemen (1997) havainnot tuovat selkeästi esiin näiden ontologisten lähtökohtien systeemiset rajoitukset. Tutkimuksissa löydettyjä ongelmia ei ole mahdollista tutkia eikä ratkaista oppiaineontologian käsittein. Ongelmien luonnetta tutkiakseen ja ymmärtääkseen

tulisi siirtyä elämismaailmaontologian alueelle. Ontologinen ratkaisu on siis näissä tutkimuksissa oikeansuuntainen, mutta ei vielä riittävä.

Oppiaineontologia, niin hallitseva kuin se opetuksen ja koulutuksen tutkimuksessa onkin, koskee vain osaa todellisuudesta. Oppiaineet ovat vain enemmän tai vähemmän jäsentymätön osa opettajan ja oppilaan kokemusta. Tavallaan ne sijoittuvat kunkin yksilöllisen elämismaailman sisään, mutta määrän ja laadun varianssi on valtava. Pelkkien koulusaavutusten tai observoinnin kautta saatu tieto oppimisesta ei ole riittävä. Adekvaattius edellyttää syvällistä tietoa myös oppimisen sisäisestä ja ulkoisesta viitekehystä: yksilön ulkoisesti havaittavista ja sisäisesti koetuista olosuhteista, päämääristä, motiiveista, arvoista, preferensseistä, toiveista sekä ilmaisun välineistä.

Sitä mukaa kuin käsitys oppimisen kokemuksellisesta perustasta on vahvistunut, oppivaa subjektia koskevan analyysin tarve on lisääntynyt. Paitsi oppiaineiden oppimista koskevaa tietoa nykykoulu tarvitsee ihmisenä, vanhempana, opettajana ja oppilaana olemisen kokemukseen liittyvää tietoa. Oppiaineiden sisältöihin ja sovinnaisiin menettelytapoihin liittyvän spesifin tiedon rinnalle tarvitaan tietoa oppimisen ja kehittymisen yleisistä yksilöllisistä ja sosiaalisista ehdoista.

### 4.3 Integraatiokoulutus sitoutuu elämismaailmaontologiaan

Integraatiokoulutuksen tavoite on johdettavissa edellisissä luvuissa kuvatussa problematiikasta. Sen tarkoitus on lisätä tulevien opettajien kyvykkyyttä opettajan työn moninaisten haasteiden kohtaamiseen. Näin opettajankoulutus tapahtuu myös elämismaailman viitekehyksessä, eivätkä koulun oppiaineet muodosta opettajaksi opiskelun rakenteellista perustaa. Integraatiokoulutuksessa etsitään vaihtoehtoisia tapoja koulutuksen rutiineille ja peruskoulun oppiaineiden mukaan jäsenyvälle opettajankoulutukselle. Pedagogisena periaatteena ei ole yksilön käyttäytymisen ennustaminen ja muuttaminen, vaan yksilön auttaminen ymmärtämään oman oppimisensa ehtoja ja edellytyksiä. (Ks. myös Kallas, Nikkola & Räihä 2006; Kallas, Nikkola, Rautiainen & Räihä 2007; Nikkola, Räihä, Moilanen, Rautiainen & Saukkonen 2008.) Pohjimmiltaan kysymys on siitä, mitä opetuksella tai oppimisella tarkoitamme – siis ontologisesta perusratkaisusta.

Integraatiokoulutuksessa opiskelu perustuu elämismaailmaontologiaan. Ihmistä ja ihmisen maailmaa voidaan yhdessä tarkastella elämismaailmana. Mikään elämismaailman ilmiö ei ole riippumaton ihmisestä, sillä merkitykset syntyvät vain ihmisen kautta. (Varto 1992, 23–24; ks. myös Satulehto 1992.) Näin ollen koulutuksessa maailmaa ei oteta annettuna, vaan oppijan omana kokemuksena. Elämismaailmaan perustuvassa tutkimuksessa ja koulutuksessa on keskeistä ymmärtää kaiken havaitsemisen ja merkityksenannon subjektiivisuus.

Elämismaailmaontologian ja fenomenologisen lähestymistavan myötä oppiva ja opettava yksilö tuovat väistämättä prosessiin omat kokemuksensa, Suor-

tin (1981a; 1981b) sanoin kokemuksellisen totaliteettinsa<sup>8</sup>. Oppiminen koulussa syntyy näiden totaliteettien ja oppisisältöjen ei-totaliteetin suhteesta. Opettajankoulutuksen fenomenologisessa lähestymistavassa on siis lähdettävä liikkeelle kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta, joka ei ole jakautunut oppiaineisiin. Vasta teoreettisen analyysin jälkeen kokonaisuus voidaan jakaa oppiaineisiin, mikäli reaalityössä muuta vaihtoehtoa ei ole. Tällöin on luonnollisesti tarpeellista ja mahdollista tutkia, mitä aiheutuu siitä, että opiskelija tai koulussa oppilas kohtaa oppiaineiksi luokiteltua materiaalia elämismailmassaan. Ensimmäinen askel opiskelun suunnittelussa on oppiaineiden ja ihmispsykyen tieteellisen yhteyden löytäminen ristiriitoinen. Toisena vaiheena on opiskeltavan sisällön valinta, joka taas kytkeytyy arvoproblematiikkaan ja ilmenee totaliteetin sisäisissä suhteissa. Valinta on luonnollinen seuraus siitä, että yleisessä koulussa ei voida opettaa kaikkea.

Elämismailman ja siihen kuuluvan dialogin omaksuminen opetuksen olemukselliseksi perusratkaisuksi merkitsee myös oppisisältöjen sitomista tähän ratkaisuun. Näin niiden asema suhteessa kokonaisuuteen toisaalta muuttuu, toisaalta täsmenyy. Koska maailma ei rakennu oppiainejaon mukaisesti, ei koulutustakaan ole syytä rakentaa oppiaineiden erottelun varaan. Opetussuunnitelma on aina sosiaalisen kamppailun tulos, ja sitä määrittävät ennen kaikkea sosiaaliset ja poliittiset prioriteetit (Goodson 2001, 27). Integraatiokoulutuksessa vanhaan opetussuunnitelmaan ei tuoda uusia oppiaineita tai opintokokonaisuuksia, vaan pyritään kyseenalaistamaan vallitseva tilanne ja sitä kautta uudistamaan opettajankoulutuksen rakennetta ja sisältöjä järjestämällä olemassa olevat resurssit uudella tavalla. Integraatiota ei rakenneta eri aineita yhdistämällä, vaan tiedonrakentamisen ja kielen prosessien kautta. Opetusmenetelmien valinta ei ole merkityksetöntä, sillä menetelmän vaihtuessa myös oppimistulos vaihtuu. Opetusmenetelmiä ei siten nähdä vaihtoehtoisina teinä samoihin tuloksiin vaan ne ovat teitä keskenään erilaisiin tuloksiin. (Ks. Olson 1976.)

Oppimisen ehdot ovat kahden ehtojärjestelmän alueella: toisaalta niitä määrittävät opettajan ja opiskelijan ihmisenä olemiseen liittyvät yleiset suhteet ja niiden ehdot, toisaalta tietojen ja taitojen, erityisesti oppisisältöjen, oppimiseen liittyvät erityiset ehdot kuitenkin niin, että nämä ehdot määritellään oppijan, ei opettajan tai instituution termin.

---

<sup>8</sup> Totaliteetin käsitteellä Suortti (ks. 1981a, 45–61) tarkoittaa opetuksen, kasvatuksen sekä niiden tutkimuksen ymmärtämistä lähtökohtaisesti jakamattomana kokonaisuutena. Tällöin mikään ei saa lähtökohtaisesti jäädä vaille mahdollisuutta tulla tietoisien valinnan kohteeksi opetuksessa ja kasvatuksessa.

Oppiaineontologia	Elämismaailmaontologia	
<p>Koulun rutiinit</p> <p>Esim.</p> <p>Koulupäivien rakenne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oppitunti – välitunti</li> <li>• oppiaineet koulutyön jäsentäjinä</li> </ul> <p>Opettajankoulutus sopeutuu koulun rakenteeseen ja jopa jäljittelee sitä:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• työsuhteet ja opetustehtävät määrittyvät valtaosin koulun oppiaineiden perusteella</li> <li>• opetus jäsennelty koulun oppiaineiden mukaan</li> </ul>	<p>Oppimisen yleiset ehdot</p> <p>Ihmisenä olemiseen liittyvät suhteet</p> <p>Käytännön sovellus opettajan-koulutuksessa: Oivallusryhmä</p>	<p>Oppimisen erityiset ehdot</p> <p>Oppisisältöjen oppimiseen liittyvät suhteet</p> <p>Käytännön sovellus opettajan-koulutuksessa: Oppisisältöjen integraatio kielen prosessien kautta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• havaintotieto</li> <li>• sopimustieto</li> <li>• kokemustieto</li> </ul>

KUVIO 3 Oppiaineontologia ja elämismaailmaontologia koulutuksen taustaehtoina

Oppimisen yleiset ehdot ovat sidoksissa ihmisenä olemisen peruskysymyksiin: miten opimme tuntemaan itseämme ja kanssaihmissä sekä ymmärtämään inhimillisen vuorovaikutuksen luonnetta? Näitä kysymyksiä tutkimalla pyritään kohti syvällistä ymmärrystä oppimisesta. Oppimisen yleiset ehdot pitävät sisällään oppimiskontekstin, esimerkiksi ryhmädynamiikan ja yksilöllisten oppimisehtojen vaikutuksen.

Integraatiokoulutuksessa oppimisen yleisten ehtojen käytännön sovellus on oivallusryhmä. Toistuvat oivallusryhmäistunnot muodostavat koulutuksen pedagogisen ytimen. Niiden tarkoituksena on kokoontua säännöllisesti ja ohjautusti käsittelemään opiskelun herättämiä henkilökohtaisia kokemuksia. Tavoitteena on oppia kohtaamaan ja käsittelemään elämismaailmoista nousevaa erilaisuutta ja näin kehittää kykyä oman toiminnan reflektointiin. Koska oivallusryhmäistunnot ovat tämän tutkimuksen ytimessä, keskityn oppimisen yleisten ehtojen tarkempaan käsittelyyn luvuissa 4.4 sekä luvussa 5.

Oppimisen yleisten ehtojen lisäksi oppimista määrittävät tietojen ja taitojen oppimiseen liittyvät erityiset ehdot<sup>9</sup>. Ne liittyvät selkeämmin oppimiseen koulutuskontekstissa. Mitä tapahtuu, kun oppija kohtaa oppisisällöt elämismaailmassaan? Vaativatko erilaiset sisällöt erilaisia opetusmetodeja? Miten opiskelu instituutiossa eroaa arkikokemuksista oppimisesta? Toisin sanoen op-

<sup>9</sup> Vaikka oppimisen erityiset ehdot ovat toinen keskeinen osa integraatiokoulutusta, esittelen ne tässä vain lyhyesti taustaksi kokonaisuuden ymmärtämiselle, sillä tutkimukseni fokus on oppimisen yleisissä ehdoissa.

pimisen erityisissä ehdoissa keskitytään oppisisältöjen oppimiseen liittyviin ehtoihin.

Integraatiokoulutuksessa tarkastelunäkökulmaksi on valittu ajatus oppimisesta tiedonkäsittelytaitojen kehittymisenä. Tiedon rakentamisen prosesseja hahmotetaan kielen näkökulmasta, koska tiedon hankkimisen, jäsentämisen ja oivalluksen ketjussa käytettävän kielen asema on keskeinen. Esimerkiksi selittämällä opettaessa oppija ei yleensä omaksu käsitteitä vaan sanoja. Tämän hän tekee muistinsa varassa, ei kehittääkseen itselleen henkisiä työkaluja. Näin opitun tiedon soveltaminen on vaikeaa. (Vygotski 1982, 118, 154.)

Käytännössä koulutuksessa mennään koulun oppiaineiden taakse ja tutkitaan niitä kielen prosesseja, joille erilaiset tietämisen tavat rakentuvat. Keskeinen idea on integroida kieli muihin oppisisältöihin niille tyypillisten ajattelu- ja tiedonkäsittelyprosessien avulla siten, että äidinkielen formaalit taitotavoitteet yhdistetään tiedonalojen tiedonkäsittelyprosesseihin ja arvioidaan niiden hallinnan kautta. Teoreettisena perustana on käsitys kielestä psykologisena ja sosiaalisena, siis oppimisen kannalta funktionaalisenä, ei lingvistisenä, entiteettinä.

Käytännön sovelluksena oppimisen erityisten ehtojen tutkimiseen on integraatiokoulutuksessa käytetty hypoteesia erilaisista tietämisen tavoista. Koulutuksessa tutkittavat ilmiöt on jaettu havaintotietoon, sopimustietoon ja kokemustietoon.<sup>10</sup> Havaintotiedon prosessissa oleellisia ovat ilmiötä koskevat empiiriset tosiasiat. Havaintojen tutkiminen on tällöin perusprosessi ja prosessin tuotos malli tai selostus tutkittavasta ilmiöstä. Sopimustieto viittaa ihmisen merkityksellistämään ja kulttuurissa välittyvään tietoon. Perusprosesseja tällä alueella ovat tulkinta ja arvottaminen, ja prosessin tuotos on keskustelu. Kolmas tietämisen tapa liittyy ihmisen kokemuksen ilmaisuun ja konkretisoituu taiteena. Prosessina oman kokemuksen tunnistaminen ja jalostaminen johtaa sisäisen kokemuksen jakamiseen muille esimerkiksi taiteen keinoin. (Aiheesta laajemmin ks. Kallas, Nikkola, Rautiainen & Räihä 2007, 90-92; Nikkola, Räihä, Moilanen, Rautiainen & Saukkonen 2008, 258-261.)

#### 4.4 Elämismaailmaontologian yleiset ehdot

Kuvaan seuraavaksi tarkemmin sitä, miten oppimisen yleisiä ehtoja on integraatiokoulutuksessa jäsennetty. Tämä luku keskittyy oppimiseen ja opettamiseen liittyvien yleisten ihmissuhde-ehtojen tarkasteluun, mikä on keskeinen näkökulma tutkimukseni kannalta.

Suortin (1981a) esittämän näkemyksen mukaan koulutus ja opetus, joka perustuu elämismaailmaontologiaan, nojaa kolmeen osatotaliteettiin: loogiseen, psykologiseen ja eettiseen. Näiden kautta kaikki välttämättömät yhteiskunnalliset suhteet tulevat ontologiastaan yhdessä johdetuiksi ja tulevat tarkasteluun totaliteettiperiaatetta noudattaen. Looginen viittaa kaikilla tasoillaan struktuu-

<sup>10</sup> Lisäksi on olemassa ainakin taitojen oppimisen prosessi, mutta se ei ole toistaiseksi ollut konkreettisesti mukana integraatiokoulutuksessa.



riin, esimerkiksi opetuksen tapaan, kulkuun ja opetuksen muotoon, jotka muodostavat jo Clevellä (1886) didaktiikan loogisen struktuurin. Psykologinen viittaa mihin tahansa ihmisen tiedostamisproblematiikkaa koskevaan, jolloin tiedon muodon analyysi tulee sekä välittämisen että vastaanottamisen suhteen mahdolliseksi analysoida. Eettinen viittaa yksilöllisen ja yhteiskunnallisen suhteeseen. (Suortti 1981a, 71.)

#### 4.4.1 Looginen osatotaliteetti

Loogisen osatotaliteetin perussisältö on erilaisuus ja opetusmetodina ryhmä.

Yritys ymmärtää oppimista ihmisen totaliteetin viitekehyksessä edellyttää yritystä ymmärtää ryhmien ja yhteisöjen ominaislaatua ja dynamiikkaa. Ihmistä lienee ylipäättään mahdotonta tutkia täysin irrallaan sosiaalisten suhteiden verkostosta. Nykykoulussa ja -koulutuksessa ryhmää käytetään paljon, ja sitä pidetään organisatorisena itsestäänselvyytensä. Useimmiten jakautuminen opetusryhmiin on tekninen työnjakoratkaisu, jolla ei ole pedagogista sisältöä tai perustelua. Toisaalta ryhmää käytetään yleisesti kasvatuksellisin perustein. Toimintaa ohjaa yleinen uskomus, että ryhmä sellaisenaan sosiaalistaa ihmistä kasvatustavoitteiden suuntaisesti. Tällöin lähtökohtana on taso, jota Suortti (1981a) nimittää toiveiden tasoksi, ei tieto reaali maailmasta. Kasvatuksen osalta tämä merkitsee pysymistä oppiaineontologian alueella: jopa kasvatustieteestä tulee oppiaine muiden oppiaineiden joukkoon.

Nykykoulussa käsitys ryhmästä on passiivinen ja sulkeutunut – ryhmä on yksilön säilytyspaikka opetuksen aikana. Kuitenkin esimerkiksi sosiologian ja psykoterapian teorioiden valossa se näyttää olevan oppimisen laatuun voimakkaasti vaikuttava elementti, jonka hyödyntäminen oppimisprosessissa on varsin vähäistä. Esimerkiksi Kaarlo Laineen (1997; 2000) tutkimuksen mukaan näyttää siltä, että ryhmän sisäinen dynamiikka näyttelee oppilaiden kokemuksissa suurempaa roolia kuin varsinaisen virallinen ja julkilausuttu oppimisen kohde.

Opetuksen ja kasvatuksen loogisuus edellyttää, että oppimiskokemukseen liittyvät merkitysyhteydet pystytään kuvaamaan ja käsitteellistämään sillä tarkkuudella, että rationaalinen päätöksenteko opetuksen ja kasvatuksen alueella käy mahdolliseksi. Keskeinen kysymys on ryhmän työkyky. Työkyvyn perusehdot ovat yhtäältä riittävä konsensus, joka mahdollistaa yhteistoiminnan, toisaalta riittävä yksilöllinen vapaus, joka mahdollistaa innovaatiot.

Tässä viitekehyksessä ryhmän konsensuksella tarkoitetaan ryhmän tehtävän suorittamiseen liittyvää jaettua kokemusta. Työkykyisen ryhmän syntymisellä on ehtonsa. Aloittavassa ryhmässä jäsenet ovat toisilleen ympäristöä. On luonnollista, että yksilö pyrkii tyydyttämään tarpeitaan tämän ympäristön avulla. Näitä tarpeita ovat esimerkiksi kuuluminen yhteisöön ja mahdollisuus kontrolloida sitä sekä hyväksyntä. Jos ryhmän jäsenen tarpeet eivät tyydyty ryhmässä, ne alkavat ilmetä addiktiivisella tavalla – henkisenä taantumisena (Jenson 1996). Taantuneessa tilassa yksilö ei ole työkykyinen. Tällöin myös ryhmän kollektiivinen kyvykyys on uhattuna. Ryhmän on siis pysyttävä käsittelemään paitsi tehtävän suorittamiseen liittyviä myös ryhmään kuulumiseen liittyviä elämämaailman ongelmia. Näitä ovat esimerkiksi riippuvuus, avuttomuus,

pelko, syyllisyys, erilaisuus sekä oikeassa tai väärässä olemisen kysymykset. Jos ryhmä ei käsittele niin sanottuja perususkomuksia<sup>11</sup> (ks. Bion 1979), niistä syntynyt emotionaalinen kaaos kasvaa, kunnes ryhmä menettää yhtenäisyytensä ja kykynsä tehtävän suorittamiseen.

Jos elämismailman teemoille annetaan mahdollisuus nousta käsittelyyn opiskeluryhmässä, monenlaisia yleensä vaiettuja opiskelun esteitä alkaa tulla esille. Mikäli on mahdollisuus käsitellä ryhmän perususkomuksia (Bion 1979; aiheesta enemmän luvussa 5.2.1) ja kehittyä sitä kautta, työskentely johtaa siihen, että yksilöiden väliset erot tulevat ilmi ja ennen pitkää yksilöllinen erilaisuus näyttäytyy erimielisyytenä. Konsensus ei siis näyttäisi olevan ryhmän luonnollinen eikä pysyvä olotila. Ryhmän elämää näyttää kuvaavan pareminkin paradoksaalinen malli: ryhmä toimii tilapäisesti yhteisymmärryksessä, mutta ennemmin tai myöhemmin palaa ristiriitaan (Bion 1979; Schein 1987). Käytännössä yhteisymmärrystä kuitenkin pidetään usein tuloksekkaan oppimisen yhtenä edellytyksenä ja arvokkaana opetuksen tavoitteena – jopa itseisarvona. Konsensuksen tavoittelu ryhmässä ilmenee usein tuhoisalla tavalla, esimerkiksi pyrkimyksinä salata todelliset ajatukset ja löytää ryhmän kirjoittamat tomat säännöt, joiden mukaan on turvallista toimia.

Eteneminen siitä, mihin esimerkiksi Kiviniemi (1997) ja Laine (2004) jäävät, edellyttää siirtymistä elämismailman yleisten ehtojen alueelle. Opetus on aina suhdeverkko. Opettajan toiminnalla suhteessa ryhmään on seurauksia samoin kuin ryhmän jäsenten toiminnalla suhteessa opettajaan ja toisiin ryhmän jäseniin. Myös ryhmien toiminnalla suhteessa toisiin ryhmiin on elämismailmassa ilmeneviä seurauksia. Ryhmän toiminnasta voi syntyä yhteistyötä, mutta siitä voi yhtä hyvin syntyä ennakkoluuloja ja skismoja. Näistä ilmiöistä opettajan koulutuksessa on varsin vähän tietoa. Kun ongelmia ilmenee, yleinen ratkaisuyritys on paluu käytäntöön (ks. lukua 4.1 edellä), useimmiten ”säännöistä sopiminen”. Perusongelma kuitenkin on, missä määrin yksilön on mukauduttava ryhmään ja missä määrin hänen on säilytettävä yksilöllinen ajattelunsa.

Sulautumisoletuksen jatkuva käsittely on ryhmän keskeinen tehtävä. Sulautumisoletus on sama kuin harha konsensuksesta. Konsensuksen tavoittelu on itse asiassa yhdenmukaistamista, yksilölliset erot nähdään uhkana ryhmän eheydelle. Yhdenmukaistavat paineet ovat ryhmän ratkaisemattomien ongelmien (esim. riippuvuuden) oireita. (Schein 1987, 214–215.) Johtajan asema ryhmässä on keskeinen. Varsin yleistä on nähdä opettajan johtajuus persoonallisuuden piirteenä, ei kykynä ymmärtäen ohjata ryhmän toimintaa. Kehittyneessä ryhmässä johtajuus ruvetaan näkemään jaettuna toimintojen sarjana eikä niinkään erityisenä persoonallisuuden piirteenä. Organisaatio voi toimia vain, jos sen jäsenet rupeavat tuntemaan vastuuta ryhmän tuotoksista. (Schein 1987, 208–209.)

Suortin (1981b) mukaan reaalista taustafilosofiaansa analysoimattomassa koulussa oppilaiden osaksi jää oppia lähinnä teeskentelemään. Saman ilmiön

<sup>11</sup> Olen päätenyt käyttämään Klemelän suomennosta perususkomus suomennoksessa (Bion 1979) käytetyn perusoletuksen sijaan. Klemelän (2005, 88) mukaan perususkomus kuvaa paremmin Bionin (1961) *basic assumption* -käsitteen piilotajuista luonnetta.

Kiviniemi (1997) löytää opettajaopiskelijoista, jotka niin ikään salaavat ja peittelevät todellisia pyrkimyksiään harjoittelussa. Esimerkiksi vetäytyminen mykkyyteen on opettajan kannalta pahin vaihtoehto, edes häirikköä tunnilla ei pidetä yhtä ongelmallisena kuin tavoittamatonta vetäytyjää (Laine 1997, 120). Kuitenkin sama ilmiö näkyy myös opettajien koulutuksessa. Monet opiskelijat koulutuksessa tekevät itse juuri sitä, mitä he eivät myöhemmin opettajina siedä. Kysymyksessä on perususkomuskehä, jonka kyseenalaistaminen on välttämätöntä. Ainoa tapa pyrkiä kehän katkaisemiseen on käsitellä asiaa avoimesti ja systemaattisesti koulutuksessa. Ongelmana on kuitenkin kasvatustieteellisen teorian riittämättömyys tämän problematiikan käsittelyyn.

Jotkut tutkijat ovat etsineet ymmärrystä kasvatustieteen teorianmuodotuksen ulkopuolelta. Esimerkiksi Sinikka Ojanen (2001) on hakenut ilmiöiden selityksiä psykoterapian alueelta. Tämä menetelmä näyttää auttavan ymmärtämään ja analysoimaan niitä ilmiöitä, joiden kohdalla kasvatustieteilijät yleensä luovuttavat. Prosesseihin liittyvä psykologinen tapahtuminen näyttää olevan selitettävissä. Mikäli opettaja ei ymmärrä menettelynsä todellisia motiiveja, ongelma siirtyy oppilaan ongelmaksi. Kurin nimissä opettaja voi tiedostamattaan ajaa ryhmää sen työskentelyn kannalta voimakkaasti taannuttavaan sulautumisoletukseen (ks. Schein 1987, 213–216), jonka vallitessa yksilölliset erot nähdään uhkana ryhmän eheydelle. Ilmeisesti ristiriidat koetaan jollakin tavalla tuskallisiksi, koska niitä pyritään poistamaan esimerkiksi luopumalla yksilöllisestä ajattelusta tai estämällä se muilta.

Koulussa hallitsemisorientoitunut opettaja pyrkii keinolla millä hyvänsä harmoniaan (Koppinen & Koppinen 1988, 24–26). Tämä näkyy luokkahuonetilanteessa niin, että ryhmä on näennäisesti rauhallinen mutta ajautuu ohjaajan vaihtuessa (esim. sijainen tai toinen opettaja) kaaokseen. Esimerkiksi rauhallisen luokan opettaja saattaa sijaiseltaan kuulla luokan olleen hyvinkin rauhallisena. Koppinen ja Ojanen (1980, 63) etsivät opettajasta syytä käyttäytymisen muutokseen: ”Opetustaan yksilöimättömän ja pakkokeinoja käyttävän opettajan oppilaat ovat usein luokassa passiivisia ja mykkiä, välitunnilla sitäkin eloisampia.” Näyttää mahdolliselta, että se, mikä on opettajalle työrauhaa, onkin oppilaalle passiivisuutta ja mykkyyttä. Tuloksena on näennäinen yksimielisyys, jonka suojissa yksilölliset tunnereaktiot voimistuvat ja valtaavat alaa ilmiöitten rationaaliselta tutkimiselta.

Tyypillinen konsensustilanne ryhmässä on sellainen, jossa muutaman ryhmän jäsenen puhetulvaa vastaan asettuu muiden ryhmän jäsenten apaattisuus. Puhetulva voi olla myös opettajan tapa ehkäistä ristiriitaa. Se onkin yksi perinteisimmistä ja hyväksytyimmistä opetusmuodoista. Oppimisen kannalta näennäinen konsensus on kuitenkin ilmeinen paradoksi. Koulutuksessa ryhmän jäsenen sosialisoinnin ja individualisoinnin prosessit on nähtävä samanaikaisesti ilmenevinä eikä toisistaan erillisinä tapahtumina; yksilö joutuu ratkaisemaan prosessien väliset suhteet ja ristiriidat. Ryhmässä oleminen ja yksin oleminen eivät ole toistensa vastakohtia, eikä ryhmäkoulutuksen tavoite ole keskinäinen pitäminen vaan keskinäinen hyväksyntä. (Schein 1987, 214–215; ks. myös Bion 1979, 111.) Ratkaisevaa on, voidaanko opettajaa koulutuksella val-

mentaa tiedostamaan oman toimintansa motiiveja ja luonnetta. Jos ei, oppilas kantaa aina sosialisointien ongelmien seuraukset.

Opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä on kehittää sekä opettajankouluttajien että opettajiksi opiskelevien käyttöön menetelmiä juuri heikosti tiedostuvien ohjautumisjärjestelmien tutkimiseen, tunnistamiseen ja korjaavaan käsittelyyn. Perinteisesti koulu on tähän jatkuvaa kompetenssin parantamiseen ainoastaan oppilaitten osalta (Cooper 1988, Seppälän 1995 mukaan), ja tätä järjestelmää opettajankoulutus yhä tukee. Halusimme tai emme, sosiaalistuminen on aina molemminpuolinen prosessi. Opettajan ammatissa se tarkoittaa, että myös opettaja sosiaalistuu joko tietten tai tietämättään. Erityisen tärkeää on, että opettajaksi opiskeleva tulee tietoisiksi näistä sosiaalistavista mekanismeista. Tätä kautta hän voi saavuttaa kriittisen perspektiivin ja siten mahdollisuuden oppia kontrolloimaan sosiaalisia mekanismeja sen sijaan, että ne ohjaisivat opiskelijaa (ks. Brizman 1986). Mitä valmiimpi persoonana opettaja kokee olevansa, sen vaikeampaa sosiaalistavien mekanismien tiedostaminen ja opettajaksi kouluttautuminen on. Niin sanotusti valmis opettajapersoonallisuus kaipaa tuekseen vain ulkoisia opetustyyliin ja didaktiikkaan liittyviä jatkeita, eli hän etäännyttää itsensä molemminpuolisesta sosiaalistumisprosessista ja samalla luonnollisesti menettää mahdollisuutensa ymmärtää oppilasta – diagnostiikka korvaa empaattisuuden.

Mikäli opettajan ammattitaito nähdään sisäsyntyisenä, opettajan ammatillisten ratkaisujen valinta tapahtuu henkilökohtaisten vahvuuksien ja tarpeiden suunnassa. Jos ammattitaito nähdään joukkona staattisia, suhteellisen pysyviä ominaisuuksia, ammattitaito sopeutuu siihen, mitä sanotaan persoonaksi. Toisaalta persoona ei sopeudu siihen, mitä on tapana sanoa ammattitaidoksi. Opettaja tuo oman elämänsä ja siihen liitetyn opetustyylin sille paikalla, jossa pitäisi olla ammatillista tietoa. (Brizman 1986, 451–452.)

Goffmanin kehysanalyysin (1986) näkökulmasta kyseessä on arkielämän ja ammatillisen kehityksen sekoittuminen; ammatilliseen ongelmaan haetaan ratkaisua väärästä viitekehystä. Opettajankoulutuksessa tämä ongelma on kyllä tiedostettu. Yhtäältä sitä on pidetty oikeana asiainilana, toisaalta opetuksella on yritetty mahdollistaa persoonallista muutosta etenemällä esimerkiksi oppimispäiväkirjan ja portfolion suuntaan. Vuorovaikutusprosessia on yritetty tasarvoistaa dialogisuuden suuntaan. Muutokset näyttävät kuitenkin olevan lähinnä terminologisia. Paikoitellen näyttää siltä, että uusiin termeihin liitetään maagisia ominaisuuksia. Pelkän nimen vaihtamisen toivotaan muuttavan todellisuuden. Yhtä kaikki ohjaavana heikosti tiedostuvana periaatteena näyttää olevan koulutettavan muuttuminen, ei kouluttajan ja koulutettavan yhteinen kasvu. Uudistuksiin liittyvä myyttinen odotus, että ne johtavat automaattisesti parempaan, voidaan kuitenkin tulkita tiedostumattomaksi yritykseksi ohittaa kiussalliset tunteet, jotka nähdään oppimisen esteinä vaikka ne itse asiassa ovat oppimisen välttämätön ehto.

#### 4.4.2 Psykologinen osatotaliteetti

Psykologisen osatotaliteetin alueella koulutuksen keskeisenä sisältönä on oppia tiedostamaan omat reaktiot sekä ymmärtämään ja ohjaamaan niitä.

Opettajaopiskelija on nähnyt tulevaa ammattiaan toteutettavan vähintään 12 vuotta. Hän on nähnyt opettajan toimivan oppitunnin ylläpitämiseksi ja selviytyvän vaihtuvissa opetustilanteissa. Vaikka opiskelijalla on kokemus opettajan näkyvästä toiminnasta, hänellä ei ole kokemusta opettajan piilevistä perususkomuksista, kuten tunnetiloista, tilanteisiin liittyvästä epävarmuudesta, ahdistuksesta tai epätasapainosta. Nämä yllättävät opiskelijan etenkin harjoittelussa. Hän kohtaa oppilaalle tuntemattomaksi jääneen opettajan kokemus- ja tunnemaailman, ammatin piilevän puolen, jota oppilas tuskin on kuvitellut olevan olemassakaan. Epävarmuuden tai avuttomuuden tunne, jonka jokainen opetusharjoittelija kohtaa, ei kuulu hänen vuosien varrella muodostamaansa opettajakuvaan. (Britzman 1986, 448–454; 2003, 26–28.)

Luokkahuonetilanteessa opettajaksi opiskeleva usein pyrkii minimoimaan opettajan työhön väistämättä kuuluvan kompleksisuuden. Oppilaiden elämämaailman kohtaamisen sijasta hän pyrkii saamaan luokan tapahtumat ennustettaviksi ja siten hallittaviksi. Suuri osa opetuksen suunnitteluksi miellettyä toimintaa on itse asiassa enemmän tai vähemmän piilevää yritystä kontrolloida omia, mahdollisesti herääviä tunteita. Opiskelijan itsetuntemuksen ja ammatillisen tiedon syntymisen kannalta juuri tilanteen kompleksisuuden kokeminen olisi ensiarvoisen tärkeää.

Olipa kyseessä kouluttaja, opettaja, opiskelija tai oppilas, kaikkein tärkeintä olisi pyrkiä ymmärtämään, mitä tilanteeseen osallisten mielessä liikkuu. Kaikkinaisen ennustettavuuden ja hallinnan tavoittelu estää tilanteeseen liittyvän tiedon saamista. Elämämaailmasta johdettu johtamisen ja organisaation periaate on luonnostaan moniarvoinen. Hallintayritykset sitä vastoin johtavat yksiarvoisuuteen. Moniarvoisuus edellyttää suhteellisuuden tiedostamista. Hallinta taas edellyttää sekä hallitsevan että hallitun sitomista ja sitoutumista ennalta määrättyihin muotoihin, malleihin, arvoihin, normeihin ja asenteisiin. Pahimmillaan hallinnan logiikka kehittyi kaksiarvoiseksi: kaikki, mitä opettaja tekee, on oikein, ja kaikki, mitä oppilas tekee, on väärin. Lopulta opettaja yksinkertaisesti kokee olevansa oikeassa. Opettajuus muuttuu annetuksi ylemmydeksi.

Opettajuuden myytti (Britzman 1986; 2003) synnyttää tämän ongelma-ryhmän, pitää sitä yllä ja estää sen analyttisen käsittelyn. Opettajuuteen yleisesti liitetty mielikuva tilanteiden hallinnasta ja ohjailusta estää kompleksisuuden kokemisen ja sitä kautta oppimisen. Syvempien kokemusten kohtaamista voidaan pitää opettajayhteisössä jopa merkkinä ammatillisesta epäonnistumisesta (Karjalainen 1991), vaikka juuri näiden rakenteiden tiedostaminen on elämämaailman näkökulmasta koko opettajan ammattitaidon ydintä. Kyse on ilmiöstä, johon monet tutkijat eri aikoina ovat kiinnittäneet huomiota. Britzman (1986; 2003) viittaa ilmiöön käsitteellä myytti, Argyris ja Schön (1976) käsitteellä käyttöteoria sekä Bion (1979) ja Schein (1987) käsitteellä perususkomus.

Myytit ovat heikosti tiedostuvia, käyttäytymistä ohjaavia, piileviä oletuksia ja julkilausumattomia sääntöjä, jotka ilmoittavat yhteisön jäsenille, miten heidän tulee havainnoida, ajatella ja tuntea. Ne ovat yleensä vastaansanomattomia ja kiistämättömiä. Myyttien käsittelyä vaikeuttaa se, että ne ovat yhteisössä hyvin syvälle juurtuneita ja niihin liittyy tunnelataus. (Sahlberg 1996, 95–97.) Aikaa myöten myytit asettuvat myös instituution normeiksi, ja sen kautta myytin mukainen toiminta on oikeutettua ja sitä ruvetaan jopa vaatimaan yhteisön jäseniltä (Combs 1979, 1–5). Vaikka myytin totuudesta ei ole varmuutta, sillä ei lopulta ole merkitystä. Oleellista on, että myytistä ollaan yhtä mieltä. (Moilanen 2002, 68.) Myytit auttavat peittelemään sitä epävarmuutta, jolle esimerkiksi opettajayhteisön toiminta on todellisuudessa rakentunut. Ryhmän pinnallisen toiminnan kannalta myyttiin uskomisen on yksinkertaista. Jos yksilöiden väistämätön erimielisyys tulisi esiin, se alkaisi rikkoa myyttiä ja sitä kautta uhata toiminnan perusteita.

Uudelleen oppiminen myytin ohjaamalla alueella sekä myyttien esiin kaivaminen, tutkiminen ja mahdollinen muuttaminen on luonnostaan vaikeaa, koska perususkomukset ovat määritelmänsä mukaan tunteenomaisia ja sellaisina vastaansanomattomia ja kiistattomia. Myyttien tutkiminen on kuitenkin välttämätöntä, koska liittyessään opettajan heikosti tiedostuvaan kokemusmaailmaan kasvatuksen keskeiset tavoitekäsitteet – kuten kasvatus, oppiminen, hyvät/huonot tavat, kuri, toisten huomioon ottaminen, työrauha – saavat epä määräisen ja -analyttisen, opettajan subjektiivisesta ja tiedostumattomasta merkityksenannosta riippuvan sisällön. Raja suojaumisstrategioiden ja harkitun päätöksenteon välillä jää hämäräksi.

Esimerkiksi observointi menetelmänä ei voi antaa tietoa henkisistä prosesseista. Niiden suhteen opettaja on pelkästään itsetuntemuksensa varassa; opettajan on mahdollista ymmärtää oppilaan prosesseja ainoastaan oman itseymmärryksensä rajoissa. Intuitioanalyysi on keskeinen työmuoto, jonka sovellus oivallusryhmä on. Intuitioanalyysi tähtää ensisijaisesti oman persoonallisen merkityksenannon rakenteiden ja prosessien tuntemukseen: mitä käyttäytymistä ja tulkintaa ohjaavia itsestäänselvyksiä on opittu ja miten – millaisessa viitekehyksessä – ne on opittu (esim. Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982). Tieteenfilosofian näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että tieteen teoreettinen mielekkyys nojaa tieteen praktiseen merkityksperustaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita käsitteiden ja menetelmien johtamista jäännöksettä käytännön elämästä, vaan elämämaailman näkökulman hyödyntämistä. (Juntunen & Mehtonen 1982, 15; ks. myös lukua 3.1.)

Ongelmana on teorian puute. Kasvatustiede ei juurikaan kuvaa ihmisen persoonallisuutta psyyken toimintaprosesseina vaan tyytyy typologioihin. Prosessuaaliseen tietoon nojaavassa opetuksessa tällainen tieto taas on hyödytöntä, koska se antaa vastauksen kysymykseen, joka koskee sijoittumista jollekin asteikolle, mutta ei vastaa kysymykseen miksi näin on. Tarvittava teoreettinen tieto on etsittävä muiden ihmistieteiden ja muun ihmismielen dynamiikkaa kuvaavan tiedon alueelta. Tieto jää tässä tilanteessa paljolti riippumaan ohjaajan suuntautumisesta. Oivallusryhmän keskeiset teoreettiset ja käytännölliset rat-

kaisut nojaavat jo Lauri Rauhalan aikoinaan (1961) esittämään näkemykseen opettamisen ja psykoterapian prosessien likeisyydestä ja samankaltaisuudesta.

Yhdistävä teoreettinen lähtökohta on käsitys persoonallisuudesta sosiaalisissa suhteissa opittuna, ei geneettisesti tai viettipohjaisesti annettuna. Näin ollen persoonaa on mahdollista kosketella koulutuksessa. Käytetyille kuvauksille yhteinen ja psykoterapioissa yleinen lähtökohta on, että ihmisen kokemisella on yhteys hänen henkisen ominaislaatuensa kehitykseen. Koulutuksen perusideana puolestaan on, että ihminen voi – ja mikäli hän on suuntautumassa ammattiin, jossa toiset ihmiset, varsinkin lapset, altistuvat hänen persoonallisuudelleen, hänen tulee – tutkia ja pyrkiä tiedostamaan omat tapansa ja niiden motiivit.

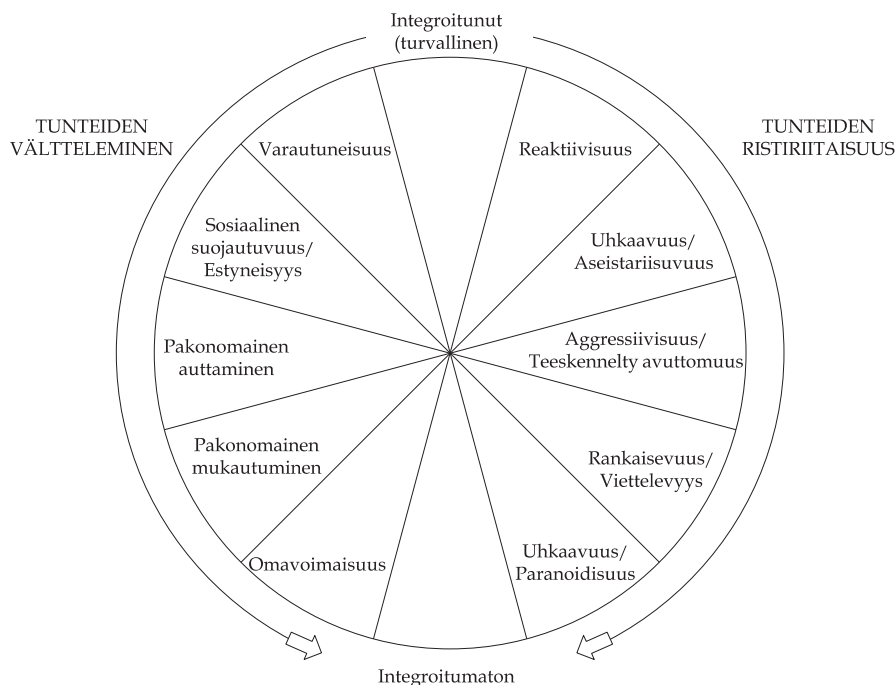
Crittendenin (2000a) kiintymyssuhdeteorian pohjalta laaditun kuvauksen perustana on ihmisen suhde omiin tunteisiinsa. Sen mukaan kaikki oppiminen tapahtuu kahden motiivin, tutkimismotiivin (uteliaisuus) ja turvallisuusmotiivin yhteisvaikutuksessa (ks. Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 165–168). Ihminen on luonnostaan utelias, sitä ei hänelle erikseen tarvitse opettaa.<sup>12</sup> Kyky tutkia edellyttää kuitenkin mahdollisuutta päästä turvaan; tutkiminen ja uteliaisuus eivät saisi vaarantaa turvallisuuden tunnetta. Oppilas koulussa tai opiskelija yliopistossa on näiden kahden motiivin ristiriidassa, ja sen hän joutuu tavalla tai toisella ratkaisemaan. Käytännössä hän joutuu ratkaisemaan, kumpaa motiivia seuraa (ks. Kiviniemi 1997). Turvallisuusmotiivin voimakas painottuminen automaattisesti vähentää tutkimismotiivia, jonka harjoittamisen pitäisi olla koulutuksen ja opetuksen todellinen tavoite. Mitä enemmän opiskelija joutuu ottamaan huomioon toisten ihmisten ehtoja ja tarpeita, sitä vähemmän hänellä on mahdollisuuksia omien oppimistarpeidensa tiedostamiseen ja toteuttamiseen. Tämän suhteen ratkaiseminen on koulutuksen keskeinen haaste.

Yhteisössä erimielisyys tuo väistämättä mukanaan sosiaalisen uhkan, ja ryhmän jäsenet alkavat reagoida tähän uhkaan kullekin ominaisella tavalla. Ryhmän jäsenet voivat esimerkiksi salata todelliset ajatuksensa ja ilmauksissaan valheellisesti mukautua kouluttajan esittämiin näkemyksiin, koska kyseessä on opetustilanne, johon liittyy tiettyjä odotuksia. Myös niin sanottu hyvä käytös voi olla oppimisen kannalta paradoksi. Kirjoittamaton kulttuurinen sääntö ohjaa tilanteessa olevia pyrkimään edes näennäiseen yhteisymmärrykseen. Usein myös ilmiöihin liittyvä konsensus pyritään korvaamaan tunnepuolen mystifikaatioilla – pyritään niin sanottuun hyvään yhteishenkeen. Oivallusryhmässä ilmaistut autenttiset kokemukset ja mielipiteet – olivat ne mitä tahansa – ovat sellaisenaan ensisijainen tutkittava aineisto, jonka esiin tuomiseen kannustetaan. Sen pohjalta tiedostettu sosiaalinen turvattomuus tulee käsiteltävään muotoon, niin että osin tiedostamatta noudatettavat sosiaaliset säännöt (Winch 1979) lausutaan ääneen.

Seuraava Crittendenin (2000a) kuvaus on yksi tapa jäsentää oivallusryhmätyössä esiin nousseita opiskelijoiden kokemuksia.

---

<sup>12</sup> Oletus ihmisen luontaisesta uteliaisuudesta on myös Bionin ajattelun kehittymisen teorian perusta (Keski-Luopa 2006, 214).



KUVIO 4 Sosiaalisen suojautumisen perusmuodot Crittendenin (2000a) mukaan

Sosiaalinen uhka aiheuttaa vaistonvaraisen suojautumisen tarpeen, jonka tapa ja muodot vaihtelevat yksilöllisesti. Kiintymyssuhdeteoria pyrkii tunnistamaan ja luokittelemaan kiintymyssuhdetyylejä ja sitä kautta luokittelemaan sosiaalisen suojautumisen muotoja. Esimerkiksi Crittendenin (2000a) mukaan on kaksi päätyyppiä: *tunteiden vältteleminen ja tunteiden ristiriitaisuus*. *Välittelemisen* ilmenemismuotoja ovat esimerkiksi varautuneisuus, sosiaalinen suojautuvuus, pakonomainen asiallisuus, ilmiöitten älyllistäminen, pakonomainen auttavaisuus tai mukautuminen. *Ristiriitaisuus* taas näkyy muun muassa reaktiivisuutena, aseistariisuusvuutena, miellyttämispyrkimyksinä, avuttomuutena, hyökkäävyytenä, uhkaavuutena tai rankaisevuutena.

Mielenkiintoista on, että monet näistä ilmeisistä suojautumiskeinoista hyväksytään nykyään osaksi opettajan ammattitaitoa ja monet ovat opetuksen tavoitteiksi asetettuja ideaaleja. Opettaja saattaa tällöin ammattinsa puitteissa hoitaa omaa sosiaalista ahdistustaan esimerkiksi moittimalla ja rankaisemalla. (Ks. myös Vuorikoski 2005, 40–41.) Se, mikä näyttäytyy sosiaalisesti tavoiteltavana, muodostaa itse asiassa oppimisen esteen. Esimerkiksi rankaisu tai hylätyksi tuleminen uhkaa opettaa ainoastaan kuuliaisuuteen tai vastustamiseen. Opiskeltavan asiasisällön kannalta tällainen toimintatapa on tuhoisa, sillä se sammuttaa tutkimismotiivin. Esimerkiksi tenttitilanteessa opiskeltavan aiheen tutkiminen on mahdotonta, jos lopputulos (eli oikea vastaus tai lähestymistapa)



on ennalta määrätty. Ongelmaa on yritetty ratkaista muuttamalla tentti oppimistehtäväksi. Käytetyt nimet eivät muuta itse asiaa miksikään: oppimistehtäväkin on edelleen ensisijaisesti kontrollin väline.

Näyttää siltä, että opetuksen praktiikassa suurin osa välttelevästä ja ristiriitaisesta toiminnasta hyväksytään opettajan ammatillisina keinoina ja niiden käyttö siirtyy opettajasukupolvelta toiselle kriiikkittömästi. Oivallusryhmässä juuri nämä itsestäänselvyydet kyseenalaistetaan. Opettajan ammattitaitoon kuuluu oman suojautumisen tunnistaminen. Esimerkiksi opettajan, joka kokee olevansa vihainen, on ymmärrettävä olevansa vihainen eikä esimerkiksi oikeassa. Merkittävän tuntuinen havainto on, ettei kysymyksessä ole vain yksilöpsykologinen ilmiö, vaan myös institutionalisoituneet tavat. Tunteitaan pidättävää ihmistä arvostetaan. Tunteiden välttelyä kuvaava puoli sisältää hyvin paljon aineksia, jotka meillä ovat opetuksen tavoitteina. Hyvin keskeisinä kasvatuksen keinoina taas pidetään ristiriitaisesta prosessoinnista syntyviä toimintamalleja.

#### 4.4.3 Eettinen osatotaliteetti

Eettisessä osatotaliteetissa vastuu on koulutuksen sisältö ja sen metodi on oman toiminnan syiden ja seurausten jatkuva analyysi.

Vastuu edellyttää oman toiminnan seurausten ymmärtämistä. Koulutusjärjestelyissä tämä merkitsee, että jokainen oppii vastaamaan omasta toiminnastaan. Yritys muuttaa koulutusta tähän suuntaan nostaa tarkasteluun eettisen ongelman, joka koskee opettajan vastuuta: onko jotenkin perusteltavissa, että opettajan persoonallinen kyvyttömyys ymmärtää oppilaan elämaailman luonnetta ja varianssia kääntyy koulutusinstituution omaksumien arvojen ja menetelmien vaikutuksesta opetettavan kärsimykseksi ja opettajan ansiottomaksi hyödyksi?

On edellytettävä jatkuvaa analyysia siitä, mitä toiminta oppijan parhaaksi kunkin käytännöllisen toimenpiteen yhteydessä tarkoittaa ja mikä vaikutus tällä ymmärryksellä on valintoihin ja päätöksentekoon. Työskentely ihmisen tiedostamattoman sisäisen todellisuuden alueella edellyttää erityistä ammattitaitoa, jota opettajankoulutuksen piirissä ei tällä hetkellä juurikaan ole. Tämän vuoksi eettiset kysymykset painottuvat alkuvaiheessa, kun uusia toimintakäytäntöjä luodaan. Tässä tutkimuksessa eettinen näkökulma on läsnä laajemmin kuin pelkkänä yksittäisten valintojen pohtimisena, sillä työn lähtökohta on syvästi eettinen: tarkoituksenmukaisemman opettajankoulutuksen kehittäminen (ks. myös lukua 6.1.3.2).

On syytä myös miettiä, mitä koulutuksen säilyttäminen ennaltaan eettisyyden näkökulmasta merkitsee. Jos kaikesta huolimatta edetään entiseen malliin, oppilaan muuttamispyrkimys pitää koulutuksen entisellään, mutta opiskelija - ja myöhemmin oppilas koulussa - on alituisesti muutoksen kohteena. Koulutuksen pysyessä muuttumattomana tilanteessa, jossa erilaisuus kaiken aikaa lisääntyy, ainoaksi keinoksi hoitaa tilannetta jää interventioiden voimistaminen ja lisääminen. Tilanne ajautuu eettisesti yhä arveluttavampaan suuntaan. Opettajankoulutuksen ei tulisi ylläpitää tätä asiantilaa, vaan kierteen katkaisu olisi aloitettava juuri opettajankoulutuksessa.

Elämismaailmaontologiaan pohjautuvassa koulutuksessa keskeinen tavoite on, että ihminen oppii paremmin ymmärtämään itseään: omaa tapaansa havaita, tuntea, reagoida ja tulkita. Tavoitteena on oman subjektiivisuuden ymmärtäminen kaikessa havaitsemisessa ja merkityksenannossa. Kouluttautumisessa on opittava ymmärtämään, että ilmiön havaitseminen, nimeäminen, muistaminen ja toistaminen eivät merkitse ilmiön ymmärtämistä. Edes lääketieteellisen tai muunkaan diagnoosin olemassaolo ei merkitse sitä, että kun opettaja vain tuntee tämän virallisen diagnoosin, hän olisi kyvykäs kohtaamaan oppilaan, samastumaan hänen elämismaailmaansa tai edes ymmärtämään hänen näkyvän toimintansa dynamiikkaa.

## 5 OPPIVA IHMINEN JA YHTEISÖ

### 5.1 Ryhmä ja oppiminen

Tutkimuksen teorianmuodostus on merkittävä ontologinen kysymys (Lehtovaara 1994; ks. myös Lehtovaara 1992), ja siksi ryhmäteorioiden alkuperä ja valikoituminen on tässä tutkimuksessa keskeinen kysymys.

Tutustuttuani koulutusorganisaatioissa yleisesti sovellettavaan ryhmää käsittelevään kirjallisuuteen, havaitsin melko pian, että opetustilanteen jännitteiden ymmärtämiseen ei juurikaan löytynyt apua. Suuri osa kirjoitetusta tuntui jäävän pinnalliselle tasolle (esim. Helakorpi 1996; Jänntti & Suonperä 1999; Lindblom-Ylänne, Repo-Karento & Nevgi 2003), tai kokonaisnäkemys hämärtyi sen vuoksi, että kaikki näkökulmat oli oppikirjoille tyypillisesti yritetty ottaa huomioon (esim. Schmuck & Schmuck 1997). Yleisesti käytetystä ryhmäkirjallisuudesta tuntui puuttuvan näkökulma, joka oli havaintojeni perusteella keskeinen oppimistilanteiden problematiikassa. Teorianmuodostus havaitsemieni ongelmakohtien alueella oli kirjallisuudessa olematonta. Ryhmän toimintaa kuvattiin yksinkertaistaen ja havaittuihin ongelmiin esitettiin yksioikoiset selitykset sekä mahdollisesti ratkaisuehdotukset. Perusajatuksena tuntui olevan käsitys ryhmästä suhteellisen selkeänä, rationaalisena ja ongelmattomana järjestelmänä, niin sanottuna konsensusryhmänä.

Koska oma kokemukseni ryhmien dynamiikasta ja siihen liittyvästä problematiikasta oli paljon monisyisempi (ks. tarkemmin lukua 6.1.1), jäivät lukukokemukset jotenkin ohuiksi; minusta tuntui, että kirjallisuudessa hyvin harvoin saavutettiin jotakin sellaista, joka olisi todella lisännyt ymmärrystäni ryhmien toiminnasta ja niiden ohjaamisesta. Sen sijaan lukeminen jopa yksinkertaisti ja latisti havaitsemani kiinnostavan ilmiön. Vaikka ryhmää työmuotona käytetään koulutuksessa paljon, vaikutti ryhmä ilmiönä vajaasti analysoidulta.

Usein kouluorganisaatioita koskevat kirjoitukset pohjautuvat oletukseen ideaalin toimintaympäristön olemassaolosta. Ryhmien toimintaa kuvaavassa kirjallisuudessa tämä tarkoittaa sitä, että kuvataan yhteisö ideaalissa tilanteessa ja annetaan lyhyet ohjeet yleisimpien ryhmässä esiintyvien ongelmien ja häiriö-

tilojen poistamiseen (ks. myös Joensuu 2006, 42). Kärjistäen voisi todeta, että asiat nähdään sellaisina kuin niiden toivottaisiin olevan, ei sellaisina kuin ne näyttävät todellisuudessa ilmenevän (myös Dawson 2003, 178–179). Vaikka tutkimuksetkin ovat osoittaneet (esim. Arvaja 2005; Laine 1997; 2000), että tämä ideaalitila on vain harvoin todellisuutta, ei koulutusorganisaatioissa tietoa ole ymmärretty, otettu vastaan tai ainakaan osattu soveltaa.

Tämän tutkimuksen aihepiirin näkökulmasta kiinnostavin kotimainen ryhmätutkimus onkin tehty muualla kuin koulutusorganisaatioissa. Ymmärrystä kartuttaessani olen pääosin turvautunut terapiaryhmissä tehtyyn vuorovai-  
kutustutkimukseen ja kehittelytyöhön (esim. Arppo, Pölönen & Sitolahti 1996; Pölönen & Sitolahti 2003; Salminen 1997) sekä Tavistock-traditioon perustuvaan organisaatiodynamiikan, konsultaatiotyön ja työnohjauksen kehittelytyöhön (esim. Hyyppä, Keski-Luopa & Ruotsalainen 2005; Hyyppä & Miettinen 2000; Keski-Luopa 2001; Tokola & Hyyppä 2004; Karjalainen & Totro 2008), joka osuu tutkimukseni näkökulmasta keskeiselle alueelle.

Jopa armeijassa ryhmän johtamistyyliin on haettu tutkimuksen kautta tuoreita ja perinteisestä poikkeavia näkökulmia (esim. Nissinen & Seppälä 2000), ja psykohistorian selitysmalleja sekä erityisesti ryhmäkoheesiota on käytetty sodan ja väkivallan käsittämiseen (Siltala 2006). Psykodynaamista näkökulmaa on sovellettu yritysmaailmassa (esim. Kuittinen 2001) sekä joukkueurheilussa ja valmentamisessa (esim. Salmi 2005; Rovio, Lintunen & Salmi 2009). Koulutusorganisaatioissakin tehtyä aihetta sivuvaava tutkimusta on jonkin verran (esim. Hyytiäinen 2003; Mäntylä 2002), ja muutama peruslähtökohdiltaan sopiva (oppi)kirja alalta löytyy (esim. Jauhiainen & Eskola 1994; Niemistö 2002), mutta ne eivät suoranaisesti ole auttaneet oman työni teorianmuodostuksessa, vaan ilmiötä on täytynyt lähestyä monitieteisesti yhdistelemällä soveltuvia palasia.

Oma kokemukseni vaatii tuekseen näkökulmaa, joka hyväksyy peruslähtökohdakseen ryhmien erittäin monimutkaisen systeemisen luonteen ja kompleksisuuden. Etenkin opiskeluryhmässä kaaoksen ja epävarmuuden suuri määrä näytti olevan vallitseva olotila. Vain harvat yritykset kuvata ja teoretisoida ryhmäilmiöitä kuitenkin yltyvät tämän todellisuuden kuvaamiseen ja erittelyyn. Tällainen on W. R. Bionin (1961; 1979)<sup>13</sup> yritys kuvata ryhmien dynamiikkaa. Tästä syystä jo melko varhaisessa vaiheessa analyysini keskeiseksi teoreettiseksi viitekehyykseksi valikoitui Bionin sekä hänen seuraajiensa teoria ryhmien irrationaalisesta ja tiedostamattomasta puolesta.

Tutkimukseni tarkoitus ei kuitenkaan ole nostaa jotakin tiettyä teoreettista tarkastelutapaa ryhmistä oikeammaksi muihin tarkastelutapoihin nähden. Ta-  
voitteenani on rakentaa pedagogisesti ja inhimillisesti tärkeästä ilmiöstä koko-

<sup>13</sup> Bionin alkuperäinen teos *Experiences in Groups and other papers* on vuodelta 1961, ja se on suomennettu vuonna 1979. Alun perin tutustuin suomennokseen. Olen prosessin kuluessa tutustunut myös alkukieliseen teokseen, mutta päätynyt lopulta käyttämään suomennettua versiota lähteenä tutkimuksessani. Bionin ajatukset innostavat pikemmin kyseenalaistamaan totuuksia kuin noudattamaan niitä (Klemelä 2005, 84, 88–89). Lisäksi hänen ajatuksensa pakenevat, mikäli niitä yrittää ottaa haltuun, ja ne herättävät jokaisella lukukerralla uusia oivalluksia. Tämän vuoksi olen tukeutunut pääosin äidinkielelleni käännettyyn versioon, kun sellainen kerran on olemassa.

naiskuvaa, jonka avulla pyrin teoreettisesti ymmärtämään elämismaailmaontologian esiin nostamia havaintoja. Oman kokemukseni sekä tutkimukseni aineiston perusteella olen päätenyt siihen tulokseen, että ryhmien tarkastelu psykodynaamis-systeemisestä näkökulmasta on tarpeen. Tässä näkökulmassa oleellista ja erilaista on se, että ryhmää kohtaan ilmiönä koetaan uteliaisuutta.

Kuten lapsi kypsyy vain toisten ihmisten kautta, ei pelkän tiedon tai välineiden varassa (esim. Tamminen 2004, 73), voidaan perustellusti olettaa, että myös aikuisten oppimisessa toiset ihmiset ovat merkityksellisempiä kuin nykykäytännöt antaisivat olettaa. Tärkeää on myös se, minkälaisia arkinen yhdessä-olo ja työn tekeminen niin opiskelijoiden kuin opettajankin kokemuksina ovat. Tähän seikkaan kiinnitetään kuitenkin etenkin aikuisten koulutuksessa usein varsin vähän huomiota tai huomioiminen jää ulkokohtaiseksi.

Koulumaailmassakaan ei ole juuri hyödynnetty ajatusta ryhmästä kokonaisuutena näkyvine ja kätkeytyvine puolineen. Enimmäkseen on tutkittu mahdollisuuksia ja keinoja hallita ryhmän toimintaa. Sen sijaan hallitsematon, monesti kaoottinen ja pelottavakin puoli, joka ryhmissä olemiseen väistämättä liittyy, on jäänyt koulutuksen virallisessa todellisuudessa – ja pitkälti tutkimuksessakin – varjoon. Hävinnyt se ei kuitenkaan ole, ainakaan lehtiotsikoista päätellen. Ryhmän kaoottinen puoli jää helposti käsittelemättä tai ainakin vähälle huomiolle, kun keskitytään voimakkaasti hyötyihin, joita ryhmän avulla voidaan saavuttaa. Jotta voitaisiin saavuttaa hyötyjä, pitäisi kuitenkin toimia pitkäjänteisesti ja uskaltaa katsoa myös ”pimeälle puolelle”.

Toki on ollut kokeiluja, jotka vievät koulua radikaalisti todellisen dialogisuuden ja osallisuuden suuntaan, mutta laajempaa vaikutusta kouluinstituution toimintaan uudistuspyrkimyksillä ei kuitenkaan ole ollut, vaan ne näyttävät jääneen marginaaliin tai ajatukset hyväksytään pikanteiksi ”virallisen vastarinnan” edustajiksi (esim. Freire 1972; Giroux & McLaren 2001; ks. myös Postman & Weingartner 1970). Jostakin syystä kouluorganisaatio on liian jähmeä muutoksen edessä.

## 5.2 Haasteena tiedostamaton

### 5.2.1 Tiedostamaton ryhmän toiminnassa

Tutkimukseni empiirisille löydöksille olen löytänyt keskeisen perustan Wilfred R. Bionin (1979) ryhmäteoriasta psykoanalyysin näkökulmasta, koska sen avulla on mahdollista tutkia ryhmässä esiintyvää dissonanssia. Bionin teorian näkökulmasta ryhmä on paitsi fyysinen myös erityisesti psyykkinen ilmiö eikä ryhmää ole mahdollista ymmärtää ilman tiedostamattoman psyykkisen toiminnan tarkastelua. Bionin käsityksen mukaan ryhmän toiminta jakautuu tiedostettuun ja tiedostamattomaan eli rationaaliseen ja vaistonvaraiseen, irrationaaliseen toimintaan.

Bion käyttää käsitteitä työryhmä ja perususkomustilat, jotka kuvaavat asenteita tai tunnelatauksia, joita ryhmässä esiintyy. Työryhmä edustaa tiedos-

tettua toimintaa ja perususkomustilat edustavat tiedostamatonta toimintaa ryhmässä. Työryhmäsuuntautunut ryhmä toimii tietoisien päämäärän saavuttamiseksi ja suuntautuu perustehtäväänsä. Perususkomuskulttuuri taas ilmenee epärealistisena, regressiivisenä ja suojautuvana ryhmän toimintana, jonka päämääränä on ennen kaikkea ryhmän olemassaolon säilyttäminen. Käsitteet eivät kuvaa ryhmän yksilöitä, vaan ryhmässä vallitsevia emotionaalisia tiloja, joita yksilö ei tiedosta. Työryhmätilassa ryhmä kykenee tavoitteensa mukaiseen toimintaan ja sillä on realistinen suhtautumistapa omaan toimintaansa. Ryhmä myös tuntee vastuuta omasta toiminnastaan. Työryhmätilassa ryhmä osaa käyttää symboleja: vuorovaikutus on rationaalista, keskustelu avointa ja kriittistä. Perususkomustilassa ryhmä taas toimii ensisijaisesti jonkin muun kuin työtavoitteen ohjaamana. Perususkomustilassa ryhmä vastustaa kehittymistä ja yrittää pysyä muuttumattomana. Kommunikointi yksinkertaistuu ja rappeutuu. Emootiot, kuten pelko, viha ja ahdistus, liittyvät perususkomuksiin. Perususkomustilasta riippuen emootiot ilmenevät ryhmässä vaihtelevilla tavoilla. (Bion 1979; Klemelä 2005, 118–119.)

Perususkomusryhmiä ovat riippuvuususkomus, taistelu-pako-uskomus ja parinmuodostususkomus. Ryhmän toimiessa riippuvuususkomuksen pohjalta sille on tyypillistä avuttomuus suhteessa johtajaan. Ryhmä nostaa esiin yhden henkilön, asian tai idean, jonka varaan se heittäytyy. Ryhmän työ on hyvin epätaloudellista, ja ryhmä pysyy passiivisena. Yksilösuhteissa se on epäkypsä: vain johtajan mielipiteet nähdään arvokkaina ja ilman johtajaa ryhmä tuntee itsensä avuttomaksi. Taistelu-pako-uskomuksessa ryhmään on syntynyt julkilausumaton oletus siitä, että sen olemassaolo on uhattuna, ja ryhmä pyrkii suojelemaan olemassaoloaan. Vihollisen tuhoaminen tai välttäminen turvaa ryhmän olemassaoloa. Johtaja otetaan huomioon vain, jos hän käytöksellään rohkaisee vallitsevaa oletusta eli antaa mahdollisuuden taisteluun tai pakoon. Taistelu-pako-uskomukseen kuuluu voimakas kamppailun tunne, josta aiheutuva syyllisyys saattaa ilmetä syntipukkiajatteluna. Parinmuodostususkomuksen taustalla on ryhmän kokemus toivottomuuden tunne suhteessa perustehtävään, mihin ryhmä reagoi odottamalla jotakin suurta ja pelastavaa tulevaisuutta. Vastuu tehtävän suorittamisesta sysätään ryhmän ulkopuolelle. Ilmapiiri on toiveikas, eikä ryhmä koe tarvetta itse kehittää toimintaansa. Vihan ja epätoivon ilmauksia ryhmässä vältellään. (Bion 1979, 60–62, 112–117; myös Klemelä 2005, 120–122; Kurkela 2008, 90–91; Totro 2008, 132–135.)

Aloittavassa ryhmässä yksilö kohtaa muita ihmisiä, jotka hän aluksi mieltää ulkoiseen ympäristöön kuuluviksi. Yksilöllä on kuitenkin ryhmään kohdistuvia sosiaalisia tarpeita ja toiveita. Ryhmän alkutaipaleella tärkeimmäksi nousee oman selviytymisen ja eheyden tunteen säilyttäminen. Tämän saavuttaakseen yksilön täytyy käsitellä ja tyydyttää perustarpeitaan. Tällaisia ovat ryhmään kuuluminen, kontrolli, valta ja vaikuttaminen sekä hyväksytyksi tuleminen ja läheisyys. Ryhmään kuulumiseen liittyy tunteiden perusristiriita. Toisaalta yksilö haluaa kuulua ryhmään, mutta toisaalta pelkää täydellistä sulautumista ja identiteetin menetyksiä. Kontrolli, valta ja vaikuttaminen liittyvät ihmisen perustarpeeseen ainakin jossakin määrin saada vaikuttaa ryhmään ja hal-

lita sitä. Yksilöllä on tarve tuntea itsensä kyvykkääksi, kunnioitetuksi ja vastuulliseksi. Hyväksytyksi tuleminen liittyy yksilösuhteisiin ja läheisyyteen ryhmän jäsenten välillä. Jokaisella uuteen ryhmään tulevalle on tarve tuntea tulewansa tietyssä määrin henkilökohtaisesti hyväksytyksi. (Schein 1987, 162–163; Schutz 1958, 18–24.)

Ryhmä synnyttää jäsenissään tiedostamattomia tunteita ja tarpeita, joita pyritään tyydyttämään sekä yksilö- että ryhmätasolla. Ryhmän emotionaaliset tilat ovat tilanne- ja ryhmäkohtaisia, mutta niistä voidaan löytää yhdenmukaisuuksia. Ryhmän emotionaalinen tila toimii perususkomusten taustalla ja syntyy yksilöiden primitiivisistä tunteista sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Emotionaalinen tila vaihtelee yksilön tiedostamattomien tunteiden mukaan. Perususkomustilassa olevassa ryhmässä yksilön on vaikea toimia perustarpeidensa mukaisesti, koska ryhmän yhdenmukaistava paine ei salli sitä. Perususkomustilassa yksilölliset tarpeet ja erilaisuus koetaan uhkana ryhmän eheydelle, ei voimavarana. Myös yksilön toiminta vallitsevan perususkomuksen vastaisesti koetaan uhkana. (Bion 1979, 43–44, 110–127.)

Perususkomustilat perustuvat valenssin olemassaoloon. Valenssilla Bion tarkoittaa yksilön valmiutta liittyä yhteen ryhmän kanssa silloin, kun kyseessä on perususkomusten luominen ja niiden pohjalta toimiminen. Perususkomustoiminta on vaistonvaraista, kontrolloimatonta psyykkistä toimintaa, jota ryhmä ei voi tietoisesti suunnata mihinkään julkilausuttuun tavoitteeseen. Toisin kuin työryhmätoiminta, perususkomustoiminta ei edellytä yksilön yhteistyökyyvyltä mitään. (Bion 1979, 89, 117–118.)

Ryhmän perususkomuksista on mahdotonta päästä eroon. Perususkomusryhmä ei siis synny eikä kuole, vaan se on aina olemassa, enemmän tai vähemmän läsnä ryhmän todellisuudessa. Ryhmä voi toimia työryhmänä ajoittain, mutta palaa aina uudelleen perususkomustilaan – käsittelemään alitajuisia ongelmiaan. Myös työryhmäfunktiot ovat aina perususkomusilmiöiden läpikäymisiä. Vaikka perususkomukset eivät kuvaa yksilöitä, niiden taustalla vaikuttava ryhmän emotionaalinen tila syntyy yksilöiden primitiivisistä tunteista vuorovaikutustilanteessa. Bion olettaa, että on olemassa protomentaalinen järjestelmä, jossa fyysinen ja psyykinen ovat eriytymättömiä ja joka sijaitsee sen alueen ulkopuolella, jonka psykologinen tutkimus yleensä katsotaan kannattavaksi. Yksilölliset tarpeet tuodaan ryhmään, ja niistä muodostuu ryhmään yhteinen analysoimaton ja tiedostamaton tarve, jonka tyydyttämiseksi perususkomustasolla pyritään toimimaan. (Bion 1979, 112–119, 143–144.) Tämä näyttäytyy esimerkiksi tässä tutkimuksessa tiedostamattomana ryhmän työtä tuhoavana käytöksenä (myös Riijärvi 2003).

Bionin (1979) ja hänen seuraajiensa (esim. Keski-Luopa 2006; Klemelä 2005; Kurkela 2008; Schein 1987; Totro 2008) näkemykset ryhmistä auttavat rakentamaan tutkimukseeni useimmista ryhmäteorioista puuttuvaa näkökulmaa. Psykodynaaminen näkökulma ryhmiin onnistuu teoreettisesti kuvaamaan sitä ryhmän toimintaa, jota käytännön tilanteissa olen havainnut. Teorian keskeinen anti on, että ryhmää päästään tarkastelemaan ristiriitaisena ja alati lopullista määrittelyä pakoilevana monimutkaisena ilmiönä, jossa dissonanssi on ryhmän

perustila. Täten fundamentaalia ryhmien toiminnan ymmärtämisessä on ryhmässä esiintyvän kaaoksen ja erilaisten ryhmän perususkomustilojen tutkiminen ja ymmärtäminen. Tämä poikkeaa keskeisellä tavalla ryhmäkäsityksestä, jossa konsensus nähdään ryhmän normaalina ja suhteellisen pysyvänä olotilana.

Edellä kuvattu näkökulma on tarpeellinen ja perusteltu etenkin opiskeluryhmän kulttuuria tutkittaessa. Antero Hyytiäinen kuvaa väitöstutkimuksessaan (2003) sosiaalistumista opettajanhuoneen ilmapiiriin lähinnä henkiseksi tilaksi, ei niinkään toimimiseksi työryhmässä. Uudet opettajat omaksuvat opettajanhuoneen latentit toimintakoodistot, ja näin opettajuus muotoutuu lopulta toimintayhteisön ehdoilla. Tällaisessa ilmapiirissä on lähes mahdotonta kehittää koulun toimintaa rakentavassa hengessä avoimen vuorovaikutuksen kautta, mikäli irrationaalista puolta ei oteta huomioon. Bion (1979) taas kuvaa ryhmän alitajuisia, vellovia tunnetiloja, jotka vaikeuttavat työryhmänä toimimista. Hyytiäisenkin tutkimuksessaan havaitsemia ilmiöitä voisi käsitteellistää Bionin teorian avulla, vaikka hän ei itse sitä olekaan tehnyt.

### 5.2.2 Ahdistukselta suojaava tiedostamaton

Defenssi on puolustusmekanismi, jonka tarkoitus on suojella minää sen eheyttä uhkaavilta kokemuksilta. Puolustusmekanismit pyrkivät sulkemaan ahdistusta aiheuttavilta viettipyrkimyksiltä pääsyn tietoisuuteen. Defenssit toimivat tiedostamattomasti, ja vasta niiden toiminnan tulokset näkyvät ulkopuoliselle tarkkailijalle ja joskus myös asianomaiselle itselleen. Egon puolustusmekanismeja ovat muun muassa kieltäminen, projektio, introjektio, reaktionmuodostus, eristäminen, torjunta ja regressio. (Tähkä 1982, 27-34.)

Tunteiden sijoittaminen eli projektiivisuus on yleistä ryhmissä. Etenkin toiminnan alkuvaiheessa ryhmän jäsenet yrittävät ahdistavissa tilanteissa jakaa tunteensa pyrkien säilyttämään hyvät ja työntämään itsensä ulkopuolelle pahat. Koska mekanismi on tiedostamaton, omat mielensisällöt koetaan saumattomasti havainnon kohteen ominaisuuksiksi. Ryhmässä toimiminen aiheuttaa regressiivisiä reaktiota myös hyvin integroituneissa ihmisissä. Ryhmässä ilmenevät tunteet tarttuvat ja aiheuttavat uhkan identiteetille, yksilöiden varhaiset ristiriidat elpyvät ja kateus sekä kilpailu ovat yleisiä. (Kajamaa 1996, 53-55; ks. myös Salminen 1997, 91-92.)

Myös organisaatioilla on omat defensiiviset rutiininsa. Argyriksen (1994, 81) mukaan nämä rutiinit koostuvat kaikista käytännöistä, tavoista ja toimista, joiden ansiosta ihmisten ei tarvitse kohdata häpeää tai uhkaa mutta jotka samaan aikaan estävät heitä tutkimasta häpeän tai uhan luonnetta ja syytä. Kuitinen (2001) viittaa useisiin tutkijoihin, jotka ovat kukin hieman eri käsitteitä käyttäen löytäneet yhteisöjen keinoja hallita ahdistus ja samalla vältellä perustehtävänsä suorittamista. Tavallista on projisoida ahdistus johonkin ulkopuoliseen. Organisaatioissa on myös havaittu olevan toimialakohtaisia defensessejä, joiden avulla hallitaan perustehtävän suorittamiseen liittyvä ahdistus. Monia tuttuja fraaseja voidaan tarkastella defensiivisinä rutiineina: esimerkiksi sana "kiinnostava" merkitsee usein organisaatiossa peiteltyä välinpitämättömyyt-



tä tai erimielisyyttä, ilmaus ”kiitos palautteesta” erimielisyyttä ja ”työryhmän perustaminen” asian ratkaisun siirtämistä. (Kuittinen 2001, 47–48.)

Jotta organisaatio voisi muuttua, ongelmia ylläpitäviä defenssejä tulisi ensin tunnistaa. Ongelmia ei voida ratkaista, jos niistä ei voida edes puhua. Tiedostamattomat defensiiviset rutiinit johtavat organisaation ennen pitkää umpikujaan. Vaikeneminen liittyy yleensä defensiivisiin rutiineihin. Organisaatio myös palkitsee siitä, ja näin organisaation ongelmat vain syvenevät. Vaikka toisaalta ongelmat pystytään tehokkaasti peittämään defensiivisillä rutiineilla, samalla vähennetään oppimisen mahdollisuuksia organisaatiossa. (Kuittinen 2001, 49–50.) Etenkin koulutusorganisaatioiden tulisi ottaa tämä huomio vakavasti, sillä suojautumismenetelmiin perustuvat rutiinit näyttävät vaarantavan niiden perustehtävän eli oppimisen. Kuitenkin juuri koulutusorganisaatiot näyttävät synnyttävän suojautuvia tapoja toimia (esim. Hyytiäinen 2003; Karjalainen 1991; Laine 1997; 2000).

Tiedostamattomasta kumpuavat viestit voidaan kuitenkin nähdä ainakin tutkimuksessa myös voimavarana. Kuittinen (2001) viittaa Hirschhorniin, joka pitää hyödyntämättömänä tietolähteenä niitä tunteita, joita organisaatiossa toimiminen tutkijassa herättää. Tutkijalle syntyvä ahdistus voi olla merkki tärkeästä asiasta organisaatiossa, jos tutkija on tunteilleen avoin ja pystyy liittämään ne tilanteisiin, joissa ne syntyivät. (Kuittinen 2001, 63.) Tästä näkökulmasta tutkimukseni empiirisessä osuudessa kuvattu tapahtuma on ollut merkityksellinen, koska se herätti tuntemuksia lähes koko ryhmässä. Myös omat tuntemukseni olivat vahvoja.

### 5.2.3 Tiedostamaton ja oppiminen

Myös uuden oppiminen, mikäli ei tarkoiteta mekaanista mieleen painamista, on uhka minän eheydelle. Tällainen oppimisprosessi ei tapahdu kaikilta osiltaan tietoisesti: emme voi tarkasti tietää lopputulosta, kun alamme tutkia omia ajatuksiamme ja kokemuksiamme ja sitä kautta kenties muuttua. On syytä huomata, että uuden oppimisen aiheuttama tarpeellinen uhka menee ryhmäprosesseista puhuttaessa usein sekaisin toisenlaisten pelkojen kanssa: puhutaan siitä, että ryhmäprosesseja syvämmä koskettava koulutus on jotenkin epämääräisesti vaarallista. Onkin totta, että ryhmä toimintaympäristönä herättää primitiivisiä ja regressiivisiä toiveita ja pelkoja (Bion 1979), mutta niiden huomiotta jättäminen ei tee ilmiöstä yhtään vaarattomampaa.

Tietyissä mielessä kaikki vaikuttava koulutus onkin ”vaarallista”, sillä se aiheuttaa muutosta ja muutoksen suuntaa on mahdotonta arvata ennalta tai täydellisesti ulkoapäin ohjailta. Toisaalta on myös paljon rituaalinomaista koulutusta ja opiskelua, joka ei ole vaikuttavaa eikä vaarallista. Opiskelun keskeiset motiivit saattavat olla muutakin kuin halu oppia, kuten hyvien arvosanojen tuoma hyväksynnän tunne, sosiaalisen nousun odotus tai jokin muu välineellinen arvo. On toki naiivia ajatella, että instituutioissa motiivi olisi milloinkaan puhdas oppimisen halu, sillä yhteiskunnassamme myös välineellinen motiivi lienee useimmiten läsnä itsestään selvästi. On kuitenkin perusteltua huolestua siitä, jos institutionaalinen oppiminen näyttää tyystin erkaantuvan henkisen

muutoksen perusdynamikasta ja muodostuvan pelkäksi rituaaliksi vailla sen kummempia sisällöllisiä tavoitteita.

Mikäli oppimistapahtuma erkaantuu ihmisen todellisista tarpeista, on mahdollista, että ihminen tämän seurauksena kadottaa oppimisen mielekkyyden. J. Konrad Stettbacher (1992) luokittelee ihmisen tarpeet kolmeen luokkaan: kognitiivisiin, emotionaalisiin ja somaattisiin. Kognitiiviset liittyvät ymmärtämiseen; meillä on tarve ymmärtää todellisuudesta saamaamme informaatiota ja kokemuksiamme. Emotionaaliset tarpeet liittyvät tunteisiin, kuten tunnustuksen ja palautteen saamiseen. Somaattiset tarpeet ovat ruumiillisia. (Stettbacher 1992, 37.)

Tarpeiden tyydyttymistä Stettbacher kuvaa kehämäiseksi: Tarpeen heräämisestä edetään hakukäyttäytymisen kautta objektin tutkimiseen. Mikäli objekti vastaa halutulla tavalla, seurauksena on mielihyvän ja tyydytyksen aiheuttama rentoutuminen. Mikäli vuorovaikutus ei suju edellä kuvatun terveen mallin mukaisesti, muuttuu tarpeiden tyydyttäminen vammautumisen kautta häiriintyneeksi. Tällöinkin tarpeesta edetään hakukäyttäytymiseen ja objektin tutkimiseen. Objekti ei kuitenkaan vastaa tarpeeseen halutulla tavalla, ja tästä seuraa tyydytyksen sijasta mielihäviö, joka johtaa pelkoon ja jännittymiseen. Tämän jälkeen objektia ja siihen liittyviä tilanteita aletaan karttaa ja/tai manipuloida. Mikäli objekti vastaa manipulaatioyritykseen halutulla tavalla, ihminen saa korviketytytyksen, joka ei kuitenkaan koskaan tyydytä alkuperäistä tarvetta. Alkuperäinen tarve saattaa ihmisen sitä tiedostamatta muuttaa muotoaan ja kieroutua. Tällaiseen korviketytytyksen tilaan kuuluvat tuntemuksista sellaiset kuin kärsimys, epätoivo, alistuneisuus ja vimma. (Stettbacher 1992, 37–38.)

Stettbacherin korviketytytyksen käsitettä vasten on kiinnostavaa tarkastella koulutuksen arvon välineellistymistä ja rituaalisuutta. Mikäli koulutuksessa päähuomio on muualla kuin oppimisen prosesseissa, esimerkiksi suoriutumisessa ja arvosanoissa, johtaa se Stettbacherin (1992) näkemystä mukailien lähes väistämättä siihen, että suhde oppimiseen kieroutuu. Ahdistuksen tiedostamaton välttäminen saattaa siis johtaa yhä vaikeampaan tiedostamattomaan ahdistukseen. Kurkela (2008) käyttää psyykkisen realiteetin käsitettä kuvaamaan mielen sisältämää materiaalia ja tapahtumia, joista olemme vain osittain tietoisia. Psyykkisten realiteettien kohtaaminen ja altistuminen niiden vaikutuksille on usein vaikeaa, vaikka se olisikin tarpeellista kehitykselle. (Kurkela 2008, 81–83.)

Eräs tapa ymmärtää koulukulttuurin merkityksenantoa on tarkastella oppimistilanteen sosiaalisia jännitteitä. Nuorten kokemuksia peruskoulusta tutkineen Kaarlo Laineen mukaan koulun sosiaaliset käytännöt tuottavat tietynlaista subjektiutta, sosiaalistumista ja oppimista. Tavat ja käytännöt sisäistyvät automaattisiksi toimintajaksoiksi toiston kautta. Vaikka rutiinit ovatkin välttämättömiä instituutiossa oppimisen näkökulmasta, voivat ne toisaalta myös muodostua uuden oppimisen ja muuttumisen esteeksi. Paitsi satunnaisuudelta rutiinit saattavat suojata myös tihentyneiltä hetkiltä ja merkittäviltä oppimiskokemuksilta. (Laine 1997, 144–145.)

Koulu näyttääkin olevan omituinen ambivalentti kulttuurinen tila. Institutionalisoituneessa maailmassa koulusta instituutiona on kuitenkin tullut yleensä itsestään selvä osa jokaisen länsimaisen ihmisen elämää. Thomas Ziehe (1991) tarkastelee nuorten elämää ja pedagogiikkaa näkökulmasta, joka perustuu hänen modernisaatioteoriaansa ja psykoanalyttiseen lähestymistapaan. Hänen mukaansa ihmisessä vaikuttaa toisaalta eteenpäin suuntautuva taipumus progressioon ja toisaalta mielihyvähakuinen halu yhteensulautumisen elämyksiin eli regressioon. Koulu pyrkii erottamaan nämä intressit toisistaan, ja pedagogisen edistyksen nimissä kuvitellaan, että on mahdollista saada aikaan progressiointressin yliote regressiointressistä. (Ziehe 1991.)

Koulussa progressiointressi saa kuitenkin usein ulkoisen teknisen hallintapyrkimyksen muodon, jolloin yksilöiden sisäinen ja monilta osin välttämätönkin regressio jää taka-alalle (Laine 1997, 16). Virallisesti progressiointressillä on jatkuva yliote ja regressio on pannaan julistettu poikkeustila, joka häiritsee virallisen koulun pyrkimyksiä. Tämä johtaa siihen, että koulun organisatorinen pakkopaita estää oppilaita havaitsemasta omia ambivalenssejaan ja sitä kautta myös vie mahdollisuuden työstää niitä. Paradoksisesti siis progressiointressin painottaminen ja regressioon kieltäminen koulussa supistaa oppilaiden kehittymisen mahdollisuuksia. Regression torjunta ilmeneekin kouluinstituutioissa yleensä häiriökäyttäytymisinä tai henkisenä poissaolona. (Ziehe 1991, 133–136.) Laineen (1997, 16–17) mukaan nuorisokulttuuriset representaatiot voivat leikin, pelin tai itsemäärättelyjen avulla luoda omaa tilaa ja näin antaa tilaa tarvittavalle emotionaaliselle regressiolle.

#### 5.2.4 Tunteet tiedostamattoman tulkkina

Lienee mahdotonta käsitellä tunteita – etenkin toisen ihmisen tunteita – niin, että edellä esitelty ryhmän ja oppimisen perusdynamikka voitaisiin sivuuttaa. Mikäli tunteet ryhmässä liittyvät ryhmän perususkomustiloihin, on niiden yhteismitallinen ymmärtäminen työn onnistumisen kannalta epäoleellista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että emootiot pitäisi jättää huomiotta, vaikka niin koulujärjestelmässä usein näyttää tapahtuvan (ks. esim. Vuorikoski 2003, 151; Vuorikoski 2005, 41; ks. myös Kosonen 1998; Laine 1997; 2000). On kuitenkin naiivia olettaa, että tutkijalle tai opettajalle voitaisiin antaa työkaluja, joiden avulla hän ”käsittelee oppilaiden tunteita” luokassa. Samaten on epärealistista olettaa, että tuo kaikille enemmän tai vähemmän tuntemattomaksi jäävä tunneaines voitaisiin edes auttavasti määritellä ja sitä kautta ”ymmärtää”. Paljon oleellisempaa on ymmärtää, että meillä jokaisella – niin opettajilla, opiskelijoilla, oppilailta kuin tutkijoillakin – on runsaasti analysoimatonta tunne-elämää, joka myös oppimistilanteissa vaikuttaa yksilön toimintaan ryhmässä ja sitä kautta koko ryhmän toimintaan.

Ihmistä tunteineen ja suojautumismekanismeineen voikin kuvata sipulinomaiseksi: aina kun yksi kerros kuoritaan, paljastuu alta uusi. Kun ihminen ymmärtää jotakin itsestään ja tunteistaan, tulee tilalle jotakin, jota on edellistä vaikeampaa ymmärtää. (Ks. Klein 1992, 101.) Perususkomusten näkökulmasta näyttää siis siltä, että oppimistilanteissa toisen ihmisen tunteisiin puuttuminen

ulkopuolelta ei ole hedelmällistä. Hedelmällistä ei myöskään ole yritys manipuloida omia tunteitaan. Samalla kun on tärkeää ymmärtää, että tunteet ovat ryhmädynamiikassa kaiken aikaa läsnä, on ne jätettävä jokaisen yksilön itsensä vastuulle. Tutkija voi toki kuvata, miltä jokin tunnetila ulospäin näyttää, ja voimme saada yksilön kokemusaineistoa siitä, miltä jokin tilanne on tuntunut. Mitään takeita ei kuitenkaan ole siitä, että nämä havainnot ja kokemukset olisivat yhteismitallisia ja yhteisesti ymmärrettävissä olevia.

Yritykseen ymmärtää ryhmän dynamiikkaa tarvitaan avuksi myös yksilön näkökulmaa. Kiintymystyyli on yksi tapa jäsentää vuorovaikutuskäyttäytymistämme. Kiintymyssuhdeteorian suunnasta katsottuna tunteet ovatkin ongelman ydin ja taito ja mahdollisuus päästä turvaan – siis pelon vähentäminen – oppimisen tärkein edellytys.

Kiintymyssuhdeteoria on syntynyt tutkimalla lasten ja vanhempien välistä vuorovaikutusta. Ihmislapsen ensimmäinen kehitystehtävä on oppia, että turva on ja että sinne pääsee – on myös opittava, miten. Lapsen taipumus tutkia ympäristöä lienee geneettinen: sitä ei tarvitse erikseen opetella. Myös taipumus palata turvaan (ensimmäinen hoitaja) lienee samalla tavoin vaistonvarainen. Jos nämä tarpeenomaiset perustoiminnot tuottavat lopputuloksen, jossa lapsi toisaalta rohkenee irtautua tutkimaan, toisaalta tiedostaa turvattomuutensa, tietää, että turva on ja osaa hakeutua turvaan, mitään ongelmaa ei ole. Suhde turvan antajaan – kiinnittymissuhde – on turvallinen ja pohja uusille kehitystehtäville vakaa. Turvallisesti kiinnittyneellä yksilöllä on laaja valikoima välineitä; sekä nopeat tunnepohjaiset että hitaammat erittelyä ja harkintaa edellyttävät ratkaisutavat ovat käytössä. (Hautamäki 2001, 17–25; ks. myös Bowlby 1969; 1973; 1980.) Turvallisesti kiinnittynyt voi kokea itsensä. Onnistumisen ehdot ovat luonnollisesti aikuisissa ja heidän toiminnassaan, ennen kaikkea ensisijaisessa hoitajassa: ”Lapsen oikeudet ovat aikuisten taskussa” (Sinkkonen 2001b, 9).

Lapsen tunteet ovat aikuisen näkökulmasta tavattoman voimakkaat. Toisaalta lapsella on vasta vähän välineitä käsitellä niitä. Hoitajan tärkein tehtävä on rauhoittaa lasta, auttaa tunnekuohua laantumaan ja saada lapsi vähitellen luottamaan siihen, että tunteisiin liittyvä kaoottisuus ja pelottavuus ovat hallittavissa. Crittendenin (2001) käsitys on, että kasvatuksen ainoa tarkoitus on pelon vähentäminen, että itse asiassa koko ihmislajin evoluutio on siinä. Suhde omiin tunteisiin on oppimisen kannalta ratkaiseva: ihminen on oppimiskykyinen vain kutakuinkin tasapainoisessa tilassa. Voimakkaat tunteet ovat luonteeltaan regressiivisiä ja salpaavat kyvyn oppia uutta. Olennaista on, etteivät juuri kaikkein voimakkaimmat tunteet välttämättä tule koetuiksi eivätkä näy. Ihminen oppii hyvin varhain ennakoimaan tunneilmaisujensa seuraamuksia ja muuttamaan käyttäytymistään ja kokemistaan sen mukaan. (Crittenden 2001.)

Kiintymyssuhteen merkitys ei kuitenkaan pääty lapsen varhaisiin vuosiin, vaan niillä on taipumus aktivoitua myöhemmin, kun ihminen kokee avuttomuutta, turvattomuutta ja avun tarvetta (Kuusinen 2000, 3). Turvaan liittyvät taktiikkansa ihmislapsi oppii hyvin varhain ja aina suhteessa ensisijaiseen hoitajaansa. Suhde turvaan määrittää jatkossa yksilön kehityspolun ominaislaatua: stressitilanteissa yksilöllä on taipumus palata niihin reaktiotapoihin tai toimin-

tamalleihin, jotka joskus aiemmin ovat ratkaisseet turvallisuusongelman – oli tämä turva sitten todellista tai korvikkeenomaista. Suhteessa ensimmäiseen hoitajaan omaksutut kiintymystyyliä siis säätelevät toimintamme ryhmä- ja oppimistilanteissa myös aikuisina; jokainen ryhmän jäsen tuo mukanaan aikaisemat, keskenään erilaiset, turvallisuusstrategiansa. Tässä yhteydessä puhutaan usein arkisesti erilaisista ”luonteista”. Vaikka tutkimustulokset varhaisen kiintymyssuhteen pysyvyydestä ovat keskenään ristiriitaisia (Sinkkonen 2001a, 151–153), on lapsuudessa syntyneen kiintymystyylin kuitenkin todettu vaikuttavan muun muassa ihmissuhteisiin ja työn tekemiseen (Crittenden 2000b, 384). Myös kulttuurisilla seikoilla näyttää olevan vaikutusta kiintymyssuhteisiin (ks. tarkemmin Crittenden & Claussen 2000).

Opetustilanteissa olennaista näyttäisi olevan se, kuinka hyvin ohjaaja ymmärtää ohjattaviensa yksilölliset reaktiot pyrkimyksinä turvaan. Jos opetuksen keinot aiheuttavat turvattomuutta, ne loogisesti heikentävät kykyä oppia. Jos alentuneeseen oppimiskykyyn vielä reagoidaan stressiä lisäävin toimenpitein, kehä on valmis.

Tutkimuksissa esiintyy kolme perustyyliä ratkaista stressiin liittyvien tunteiden ongelma: turvallinen, välttelevä ja ristiriitainen. Näistä turvallinen on periaatteessa ongelmaton. Lisäksi voidaan vielä erikseen mainita kiinnittymätön eli turvaton tapa, jossa kiintymystyyli on organisoitumaton. (Ks. Crittenden 2000a; Hautamäki 2001; Nyman, Näntö & Sandroos 2000; ks. myös kuviota 4 luvussa 4.4.2 Psykologinen osatotaliteetti.)

Turvallisen kiintymyssuhteen muodostuminen on mahdollista silloin, kun ensimmäinen hoitaja on lapsen saatavilla, herkkä lapsen tarpeille ja empaattinen lapsen avun tarvetta kohtaan. Lapsella on mahdollisuus ilmaista tunteita ja kokea, että ne vastaanotetaan. Turvallisesti kiinnittyneet lapset uskaltavat jatkoissa ilmaista todellisia tunteitaan. Luottamus vapauttaa energiaa itsenäiseen ympäristön tutkimiseen. Turvallisesti kiinnittyneet myös kokevat itsensä rakauden ja luottamuksen arvoiseksi. (Nyman, Näntö & Sandroos 2000, 44.)

Välttelevällä tyylillä tarkoitetaan selviytymistaktiikkaa, joka perustuu omien tunteiden kontrolliin. Ihminen on oppinut, etteivät tunneilmaisut tuota tavoiteltua lopputulosta. Kuvaan kuuluu toisaalta pyrkimys lisätä toisten ennustettavuutta omaa käyttäytymistä manipuloimalla. Yleinen tästä tyylistä käytetty nimitys on ulkopuolelta katsoen hyvätapaisuus ja sisältä katsoen pakonomainen mukautuminen. (Hautamäki 2001, 36–37; Nyman, Näntö & Sandroos 2000, 45–47; ks. myös Crittenden 2000a.) Mukautuvuus koetaan yleensä ohjaajalle ongelmattomana, joten sitä pidetään kulttuurissamme tavoittelemisen arvoisena. Kiintymyssuhdeteoriat soveltaen koulussa välttelijän ongelmaksi muodostuu mukautumisen ja oppimisen suhteen hämärtyminen: oppilaalle on tärkeintä se, mitä häneltä odotetaan ja mitä hän suorittaa, ei se, mitä hän näin oppii. Opettajat usein tukevat vääristymää, jonka vaikutukset näkyvät esimerkiksi yliopisto-opinnoissa suorituksen painottumisena sisällön kustannuksella. Opettajana ja turvan antajana välttelijä on ongelmallinen, koska manipulointi ja näytteleminen estävät toisen tunteiden ymmärtämisen ja kokemisen – siis aidon empatian. Opettajana välttelijä on mieltynyt diagnooseihin ja niin sanottuun leimaavaan asenteeseen. Mukau-

tujalle itselleen tunteiden manipulointi on tuhoisaa: se johtaa helposti yksinäisyyteen, kuvitelmiin pakenemiseen ja masennukseen.

Ristiriitaisesti kiinnittynyt ihminen on oppinut, ettei turvasta eikä välineistä ole varmuutta. Joskus tunteiden paisuttaminen tuottaa tavoitellun tuloksen, joskus taas päinvastoin esimerkiksi rangaistuksen tai häpeän. Turvan tavoittelussaan ristiriitainen on ylivalpas ja liioitteleva. Hänellä näyttää olevan jatkuva epävarmuus asemastaan yhteisössä ja kovassa paineessa, esimerkiksi kilpailutilanteessa, epävarmuus kärjistyy suoranaiseksi paniikiksi. Huomio on ensisijaista, toissijaista on huomion laatu. (Hautamäki 2001, 37; Nyman, Nantö & Sandroos 2000, 47–49; ks. myös Crittenden 2000a.) Koulussa ristiriitaisesti kiinnittyneen ongelma on käänteinen välttelijään nähden: huomio kiinnittyy häiritsevään käyttäytymiseen, ei oppimiskykyyn. Yritykset kontrolloida käyttäytymistä joko lisäävät oppijan hätää tai antavat pahinta mahdollista korviketydytystä, niin sanottua kielteistä palautetta. Kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta kuri huonontaa häirikön kouluennustetta, kun häntä rauhoittamisen sijasta rangaistaan. Vastaavasti ristiriitaisuus opettajan tyylinä ilmenee jyrkkyytenä, tunnepohjaisena arvottamisena ja arvaamattomuutena. Opettajan perustehtävä pyrkii hämärtämään ja muuttumaan eräänlaiseksi taisteluasenteeksi (Jenson 1996).

Kiinnittymättömyys syntyy, kun kokemus turvaobjektin olemassaolosta puuttuu tai se, jolta turva olisi saatava, on vaarallinen. Lapsen on joka tapauksessa kiinnityttävä – vaikka se, minkä pitäisi olla turva, olisikin vaara. Kiinnittymättömältä puuttuu empatia sekä itseä että toisia kohtaan. Sosiaalisesti hän sitä vastoin on monesti erittäin kyvykäs – tai näyttää siltä. Stressitilanteessa tulee näkyviin toinen puoli: sisäinen ja ulkoinen paniikki ja täydellinen kyvyttömyys realistisiin tilannearvioihin. (Crittenden 2000a.) Tämä ongelma ei ilmeisesti ole enää koulun ratkaistavissa eikä edes lähestyttävissä.

Sekä oppilaalla että opettajalla on omat – yleensä tiedostamattomat – kiintymyssuhdejärjestelmänsä, jotka luovat vuorovaikutukselle omat ehtonsa. Varhaisten kiintymysmallien on todettu vaikuttavan käyttäytymismalleihin myös aikuisena (Männikkö 1997, 24–25). Koulutusjärjestelmän vaikutusta väheksymättä lapsi kuitenkin oppii oppimisen taidon ennen muuta varhaisen vanhemmuuden mallin mukaan: ihmisen oppimisen mahdollisuuksien perusta luodaan varhaisessa vuorovaikutuksessa (Tamminen 2004, 90). Opettajan ja oppijan suhde on myös monilta osiltaan voimakas riippuvuussuhde, aivan kuten vanhemman ja lapsen välinen suhdekin on. Opettajalla on valtaa suhteessa oppijaan, ja usein oppijan ainoaksi keinoksi suhteessa opettajan valtaan jää sopeutuminen opettajan reaktioihin. Näistä syistä opetustilanteiden ja niiden vuorovaikutuksen analysoiminen kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta on perusteltua. Kulttuurissamme kouluinstituutio perustuu voimakkaaseen ajatukseen oppijan muuttamisesta ja kompetenssin alituisesta parantamisesta. Tällaista asennetta voidaan pitää vastavuoroisuuden ja dialogisuuden vastakohtana.

Oleellista on ymmärtää, että tiedostamaton on olemassa ja että se ohjaa ihmisen toimintaa, halusimme tai emme. Vaihtoehdoiksi jää joko kieltää ja jättää huomiotta tai hyväksyä tiedostamattoman vaikutus toimintaamme ja päätöksentekoomme. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole tiedos-

tamattoman aukikirjoittaminen tai tunteiden ja niiden vaikutusten erittely. Tässä tutkimuksessa yritän selvittää, miten ryhmässä esiintyvä tiedostamaton perususkomustoiminta ilmenee opiskeluryhmän toiminnassa ja millaisia vaikutuksia sillä on ryhmän jäsenten oppimiskykyyn.

### 5.3 Ristiriitojen kohtaamisen vaikeus

Argyris on hakenut pitkän tutkijanuransa aikana selitystä sille, miksi luomme tahattomasti oppimattomia organisaatioita (Kuittinen 2001, 18-19). Kahden kognitiivisen rakenteen, niin sanottujen julki- ja käyttöteorioiden, erottaminen toisistaan mahdollistaa yhteisön toiminnan selittämisen kahdella tasolla: näkyvällä ja näkymättömällä. Julkiteoriat ovat niitä, joita ihmiset sanovat noudattavansa, ja käyttöteoriat niitä, joiden mukaan ihmiset varsinaisesti käyttäytyvät etenkin itselle hankalia tilanteita kohdatessaan. Käyttöteoriat ovat myyttisiä, käyttäytymistä ohjaavia, piileviä oletuksia, joiden ohjaamana ihmiset voivat kontrolloida ja hallita toimiaan. (Argyris 1990, 12-13, 23; Argyris & Schön 1976.) Bion (1979) käyttää nimitystä perususkomukset samassa merkityksessä (ks. myös Schein 1987, 36).

Käyttöteoriat tähtäävät siihen, että toimija pystyy kontrolloimaan käyttäytymistään, tukahduttamaan kielteiset tunteet, painottamaan rationaalisuutta, voittamaan kiistatilanteissa sekä olemaan pahastuttamatta muita ihmisiä. Käyttöteorioiden mukaisia toimintastrategioita ovat kaupankäynti, suostuttelu sekä tarvittaessa strategiat, jotka estävät toimijan omien ja muiden kasvojen menetyksen. Käyttöteoriat ovat tyypillisiä erityisesti tilanteissa, joissa on vaara, että ihminen näyttäisi epäpätevältä tai joutuisi häpeään muiden silmissä. Lopulta käyttöteorioihin turvautuminen kuitenkin johtaa suojautuviin ihmissuhteisiin, vähentää valinnan vapautta ja heikentää kehittymisen mahdollisuuksia. (Argyris 1990, 12-13; Argyris, Putnam & McLain Smith 1985, 89-93.) Uudelleen oppiminen käyttöteorioiden alueella, perususkomusten esiin kaivaminen, tutkiskelu ja mahdollinen muuttaminen on luonnostaan vaikeaa, koska perususkomukset ovat suurelta osin tiedostamattomia ja siten vastaansanomattomia ja kiistattomia.

Myös kasvatustieteissä on aivan viime vuosiin saakka käytetty käyttöteorian käsitettä lähes muotiterminä. Käsitettä näkyy kuitenkin yleisesti käytettävän epämääräisesti tai jopa päinvastaisesti kuin Argyris sitä käytti. Käyttöteoriaa on opetusharjoittelussa ohjeistettu jopa aktiivisesti rakentamaan ainakin Patrikaisen (1997; ks. myös 1999) opettajien ajattelusta konstruoiman mallin mukaan. Käyttöteoria on ymmärretty kapea-alaisesti jonkinlaiseksi ”työkaluksi”, jonka tietoinen rakentaminen ja julkilausuminen ovat osa kasvattajan ammattitaitoa, vaikka se Argyriksen (1990; myös Argyris & Schön 1976) mukaan on juuri tiedostamattoman alueen toimintaa. Tämän seurauksena käsite on jäänyt opiskelijoille sekavaksi ja ulkokohtaiseksi (Viitanen 2005). Kun käyttöteorian käsite on yritetty ottaa käyttöön kevyesti, on sen sisältö yksinkertaistettu äärimmilleen ja samalla on kadotettu tietoisien ja tiedostamattoman toiminnan keskeinen ero.

Kuittinen (2001) huomauttaa myös, että vaikka Argyriksen ideat organisaatiosta ovatkin olleet konsulttien aktiivisessa käytössä ja pitkän tutkijanuran tehnyt Argyris on ollut laajasti tunnettu ja siteerattu tutkija, ei hänen käsitteidensä varaan rakentuvaa organisaatioiden kehittämistutkimusta ole raportoitu paljoakaan. Vaikka organisaatiot usein suhtautuvat kehittämistyöhön myönteisesti, ovat kehittämishankkeiden tulokset osoittautuneet vaatimattomiksi. Pahimmillaan jotkut organisaation kehittämismallit jopa auttavat tutkijaa tai konsulttia välttämään konflikteja. (Kuittinen 2001, 18-19.)

Kuittisen (2001) havainnot tukevat esioletuksiani siitä, että kulttuurissa on jotakin sellaista, jota ei havaita tai johon jopa tietoisesti vältetään koskemasta. Ryhmä käsitteenä lienee koulutusinstituutioissa niin jokapäiväinen, että sen syvempiä merkityksiä ei usein tulla tarkemmin analysoineeksi. Tähän pinnan alaiseen, tiedostamattomaan, koin itse tarpeelliseksi päästä kiinni ryhtyessäni tutkimaan ryhmiä ja oppimisen edellytyksiä ryhmässä.

Myös oppimisinstituutiot tuntuvat luovan vahvasti tiedostamattomiin käyttöteorioihin pohjaavaa kulttuuria. On hämmäntävää, että juuri instituutio, jonka olemassaolon tarkoitus on uuden oppiminen, on kehittynyt sellaiseksi, että oppimiseen välttämättä kuuluva ristiriitaisuus on siirretty syrjään. Myös se, että kasvatustiede on pitkälti vaiennut tiedostamattomasta, tuntuu kummalliselta. On kuin koulutuksen saralla olisi tehty yhteinen ”tyhmentymissopimus” (Tähtelä 1976), jonka perusteella joidenkin oppimiseen vaikuttavien elementtien tarkastelu on kouluopetuksessa eliminoitu. Ongelma on yksittäistä opiskelijaa syvemmällä kulttuurissa, jossa opettajat ja oppilaat työtään tekevät. Kulttuurin muutos taas vaatii opetuksen paradigman muutosta.

Elisabeth Roudinesco (2000) väittää koko länsimaisen yhteiskunnan kehittyneen masentuneeksi yhteiskunnaksi, jossa subjekti on mitätöity. Masennusyhteiskuntaan kuuluu myös konfliktin kieltäminen. Roudinesco (2000, 20-21) kiinnittää yleisemmin huomiota ristiriitoja pakonomaisesti välttelevän ja diagnosoivan asenteen aiheuttamiin ongelmiin länsimaisessa yhteiskunnassa: ”Seuraa paluu järjenvastaisuuteen, ja aletaan palvoa erilaisia pikku eroavaisuuksia sekä arvostaa tyhjyyttä ja tyhmyyttä. Tyyni väkivalta voi kuitenkin olla parempaa kuin pauhaava myrsky.” Mirka Räisänen (2008) tulkitsee, että lojaalisuuteen ja puolueettomuuteen sitoutunut opettajakunta oireilee henkisesti ja fyysisesti sen sijaan että ottaisi kantaa koulun ja koulutuspolitiikan muutoksiin. Toisin sanoen opettajat ammattikuntana suosivat epäsuoraa yhteiskuntakritiikkiä ja passiivista vastarintaa.

Roudinescon (2000) mukaan 1900-luvun lopun demokraattiset yhteiskunnat eivät enää aseta konfliktia subjektin muodostumisen normatiiviseen ytimeen. Freudilaisen tiedostamattoman subjektin käsitteen mukaan subjekti on tietoinen vapaudesta mutta samalla sukupuolisuutensa, kuoleman ja kiellon riivaama. Tilalle on tullut käsitys masennukseen taipuvaisesta yksilöstä, joka pakenee tiedostamatonta ja pyrkii kitkemään itsestään kaiken ristiriitaisuuden pois. Vuosituhannen lopun masentunut on vapautunut kielloista ja saanut tilalle riippuvuuden maailmasta. Vallankumousnäkyminen puuttuessa hänestä tulee voimaton, hän alkaa etsiä onnen ihannetta huumausaineista, uskonnoista,



terveysintoilusta tai täydellisen kehon rakentamisesta. Nykyaikainen yhteiskunta haluaa torjua näkyvistä kärsimyksen, kuoleman ja väkivallan. Kaikki erot ja vastarinnat halutaan sulauttaa yhteen järjestelmään. Jopa ajatus konfliktista pyritään poistamaan, vallankumoukset nähdään rikoksiksi ja etiikka korvataan politiikalla. Vastarinnasta on siirrytty välttelyyn ja kunnian ihannoimisesta velttouden ylistykseen. (Roudinesco 2000, 19, 22–23.)

Koulutusorganisaatioissa konfliktin kieltäminen näkyy myös voimistuvana teknis-rationaalisenä ja byrokraattisena tapana suhtautua todellisuuteen, siitäkkin huolimatta, että työn ydin on ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Teknis-rationaalinen tapa suhtautua maailmaan ei ota kantaa perimmäisiin kysymyksiin vaan keskittyy koettujen ristiriitojen käytännölliseen ja tekniseen hoitamiseen. Tällöin varsinaiset sisältökysymykset jäävät toissijaisiksi. Tekninen ratkaisu ei yleensä poista perimmäistä ongelmaa vaan ehkä jopa paisuttaa sitä ja tuo mukanaan uusia pulmia.

Ranskalainen psykoanalytikko ja taloustieteilijä Corinne Maier (2005) kiinnittää huomiota yritysten käyttämään kapulakieleen, jota käyttämällä asiat voi monimutkaistaa ja korostaa niiden tärkeyttä. Bisneskieli kätkee oman osamattomuuden ja antaa varmuuden tunnetta hämmentäviin tilanteisiin. Teknisen ja abstraktin yritys kielen tarkoitus ei ole enää osoittaa asioita vaan hävittää näkyvistä niiden ja tapahtumien välinen yhteys kätkemällä taustalla olevat syyt. (Maier 2005, 21–22.) Aini Oravakangas taas on väitöskirjassaan (2005) analysoinut koulun ympärillä käytävää diskurssia ja havainnut talouden kielipelin siirtyneen melko kriittittävästi kasvatusalalle.

Vaikka opettajien mielestä talouden kielen esiinmarssi koulutukseen on vierasta (Oravakangas 2005, 65), yritysmaailmasta tuttu työ- ja puhekulttuuri on arkipäivää ainakin yliopistossa. Ratkaisut ongelmiin löytyvät verkkoasemilta ja sähköisistä opiskelun ja työajan hallintajärjestelmistä, joiden elämänsä on yleensä lyhyt. On leimallista, että tekniikkaa paisuttamalla yritetään ”tehostaa” toimintaa ja usein korvata välitöntä vuorovaikutusta. (Myös Onnismaa 2007, 73–77.) Kysymättä jää kokonaan, missä määrin nämä apuvälineet palvelevat työn varsinaista sisältöä ja sen ymmärtämistä. Usein tuntuu, että ne ovat vain sumuverho sen tosiasian kohtaamiselle, että ymmärrys työn sisällöstä on katoamassa. Sisällölliset ristiriidat hautautuvat teknisten ratkaisujen vyörytykseen.

Ristiriidat ja oppimisen vaikeus kuuluvat kuitenkin kiinteästi osaksi oppimista. Tämä vaikeus kuitenkin ehkä liian usein ymmärretään turhan kapeasti ja siihen liittyvät kokemukset jätetään kouluinstituutiosta huomiotta, jolloin niistä tulee näkymättömiä – instituution näkökulmasta jopa olemattomia. Käsittelemättöminä kouluinstituution herättämät tunteet saattavat muuttua koulua ja sen toimijoita hiertäväksi painolastiksi, joka haittaa varsinaiseen työhön eli oppimiseen keskittymistä suhteettoman paljon. Koko yhteiskunnan läpi tunkenut tehokkuusajattelu (ks. esim. Siltala 2004) pitää tunteiden käsittelyä epämiellyttävänä ja vaarallisena ajanhukkana. Ristiriidoista ihmisten välisessä kanssakäymisessä, ja etenkin oppimisessa, on kuitenkin mahdotonta – ja tarpeetonta – päästä eroon.

## 5.4 Oppimisen ohjaaminen oivallusryhmässä

### 5.4.1 Ohjaamisen luonteen ymmärtäminen ja ohjausprosessin helpottaminen

Ohjaaminen oppimisstruktuurina tarkoittaa molemminpuolista suostumista valitsevan todellisuuden tutkimiseen. Ohjaaminen on merkitysten vaihtamista, ei niiden arvottamista. Ohjaamisen perusasetelma ei tällöin voi olla hierarkkinen eikä kontrolli kuulu ohjaamiseen. Ohjaajan on ymmärrettävä, ettei todellinen oppiminen aina tuota mielihyvää ja ettei se koskaan ole helppoa. Kehityksen paradoksi on, että mitä enemmän opimme tekemään asioita ja vakauttamaan oppimaamme, sitä haluttomammiksi tai kyvyttömämmiksi tulemme sopeutumaan, muuttumaan ja kasvamaan uusiin malleihin – silloinkin kun muuttuva ympäristömme vaatii tällaisia uusia malleja. Yksilötasolla tämä voidaan kääntää kysymykseksi, tuottaako käytetty sosiaalistamistaktiikka lopultakin yhdenmukaisuutta vai salliiko se uusien jäsenten jatkuvasti luoda uutta ja kasvaa yksilöinä ja siten helpottaa yhteisön säilymistä innovatiivisena. (Schein 1987, 216.)

Tärkeintä ei ole koulutuksen tuottama uusi tieto vaan uusien merkitysten löytäminen tutuista ilmiöistä. Tämä edellyttää pysähtymistä, ilmiöiden suoraa kohtaamista, tosiasioiden havaitsemista ja tunnustamista, havahtumista, tutun näkemistä jonakin muuna, erimielisyyteen suostumista, tietämisen hylkäämistä, arvottamisesta luopumista ja ratkaisemisen lykkäämistä. Liike ja aika mahdollistavat oppimisen (Gadamer 1975).

Koska ihmisen ohjaaminen ei voi perustua empiiriseen tietoon subjektista, ohjaajan työn perusta on kyvyssä ottaa vastaan ja tulkita ohjattavan kokemukseen liittyviä ulkoisia vihjeitä. Myöskään opettajan ammattitaidon perusta ei tässä katsannossa ole taito esittää ja vaikuttaa, vaan taito ottaa vastaan oppijan mielenliikkeitä ja muodostaa niistä hypoteeseja. Sanominen (ks. Karjalainen 1991) ja taitava esittäminen on keskeistä ammattitaitoa oppiaineontologian näkökulmasta, elämämaailmaontologian näkökulmasta sitä on kuunteleminen. Sosiaalisen rangaistuksen – esimerkiksi nollaamisen, hylkäyksen, naurunalaiseksi joutumisen, kyseenalaistamisen, alistetuksi joutumisen – pelko on keskeinen oppimiskykyä ohjaava tekijä, joten valmius tunnistaa ja käsitellä pelkoa on opettajan ammattitaidon perusvalmius.

Integraatiokoulutuksen oivallusryhmässä tavoitteena on rohkaista opiskelijaa ajattelemaan käsiteltäviä asioita itsenäisesti ja tuomaan ajatuksiaan julki ilman sosiaalisten sivuefektien pelkoa. Oikeammin prosessitavoitteena on, että ryhmän jäsenet opettelevat kohtaamaan oman sosiaalisen ahdistuksensa, tunnistamaan sen muotoja ja vaikutusta ja käsittelemään sitä. Konkretia löytyy luontevasti jokaisen omasta kokemustaustasta. Sosiaalisen rangaistuksen pelko on oleellinen, koska se liittyy kaikkeen koulutyöhön. Arkinen esimerkki on tentti tai opintotehtävä, jossa opiskelija voi tulla joko hylätyksi tai hyväksytyksi.

Opiskelijapalautteen mukaan tentit tai opintotehtävät koetaan ulkoa annetuiksi sosiaalisen kontrollin välikappaleiksi, joilla on hyvin vähän tekemistä opiskelijan oppimistarpeiden ja ajattelun kehittymisen kanssa (ks. Kallas, Nik-

kola & Rähkä 2006, 163). Lähtökohdaltaan opiskelijan ja opettajan suhde näyttäisi sisältävän teeskentelyn elementtejä. Kontrolluivien tehtävien opiskelutapoja ohjaava vaikutus on kuitenkin jäänyt opetuksen tutkimuksessa hyvin vähälle huomiolle (esim. Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1983). Oivallusryhmässä opetus pyrkii mukautumaan autenttisiin oppimiskokemuksiin. Tarkoituksena on kehittää opetusmenetelmä, jossa ohjaavana periaatteena on kunkin opiskelijan sen hetkinen kokemus.

Kaikessa ohjaamisessa on kyse ohjaajan kokemuksen ja ohjattavan kokemuksen välisestä suhteesta. Yksilötasolla keskeinen periaate on oman subjektiivisuuden ymmärtäminen kaikessa havaitsemisessa ja merkityksenannossa. Tappamme havaita maailmaa on projektiivinen: näemme asiat "jonakin", usein hyvin arvolutautuneina. Ihmisellä on taipumus pitää omaa tapaansa havaita oikeana. Fenomenologisesti ajatteleva opettaja ei voi tehdä työtään ottamatta tätä huomioon. Sosiaalisella tasolla koulutuksen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa ymmärtämään kulttuuristen itsestäänselvyyksien vaikutus yksilötason toiminnassa. Tarkoitus on siis havaita kulttuurisesti toimintaamme ohjaavia piileviä merkitysrakenteita. Keskeistä on kehittää kykyä olla eri mieltä ja yrittää ymmärtää erilaisten perusteiden pohjalta nousevaa väistämätöntä moniäänisyyttä (ks. myös Britzman 2003, 49).

Kehittymisen edellytys on, että tulee uusia ajatuksia tai entiset käsitykset nähdään uudessa valossa. Tällaiset prosessit aiheuttavat aina ryhmässä erimielisyyttä. Kaikkein tärkeintä on oppia itse näkemään ilmiöiden problemaattisuutta. Tämä on keskeistä, koska oivallusryhmäopiskelun tarkoitus on paitsi oppia itse myös oppia metatasolla ymmärtämään oppimisen dynamiikkaa.

Oppiaineontologian näkökulmasta opettajan toiminta perustuu auktoriteettiin ja oikeassa olemisen periaatteeseen, ja sen tavoitteena on, että oppija muuttuu asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Psykoterapiassa tällaisesta ihmissuhteesta käytetään nimitystä taisteluasenne (Jenson 1996). Koulutuskontekstissa tästä voidaan käyttää nimitystä *annettu opettajuus*, joka on taisteluasenteeseen liittyvä piilotajuinen perusoletus. Oivallusryhmän tavoittelemaa ammattitaitoa voidaan vastaavasti kutsua *uudistuvaksi opettajuudeksi*, jossa toisen muuttamisen sijasta pyritään ohjaussuhteen ja ulkoisen todellisuuden parempaan ymmärtämiseen.

#### 5.4.2 Suojautuminen ohjauksen ongelmana

Välttelevällä orientaatiolla suojautuva ihminen pyrkii vaistonvaraisesti eliminoimaan epämieluisat tunteet painottamalla rationaalista informaatiota. Riskitietäisesti orientoituvaa taas on taipuvainen jättämään rationaaliset viestit huomiotta ja painottamaan tunteisiin liittyviä viestejä. (Ks. myös lukuja 4.4.2 ja 5.2.4.) Jälkimmäisessä tapauksessa puhumme usein tilanteesta, jossa ihmiset riitelevät, eivät asiat. Edellisessä tapauksessa helposti kuvittelemme asioiden riitelevän, vaikka itse asiassa molemmissa tapauksissa juuri ihmiset riitelevät.

Koska molemmat ovat suojautumiskeinoja, ei voida sanoa, että toinen olisi toista pätevämpi tapa käsitellä ilmiöitä. Ohjauksen ja oivallusryhmän tehtävänä on tunnistaa itse kullekin tyypilliset selviytymisstrategiat ryhmätilanteessa.

Vaikka orientaatiotyypit on helpompaa löytää toisesta kuin itsestä, lopullinen tavoite on kuitenkin oman suojautumisjärjestelmän tunnistaminen ja tunnus-taminen. Oman suojautumisjärjestelmän tunteminen on ehto sille, että opettaja voi työssään ohjata opetustilanteita harkiten. Harkittu ohjaaminen merkitsee kykyä prosessoida kaikkea tilanteeseen liittyvää informaatiota, joka koskee Jen-sonin (1996) mukaan

1. havaintoja ja havaitsemista (emme havaitse samoja asioita ja samalla ta-voin)
2. merkityksiä ja ymmärtämistä (emme tulkitse ilmiöitä samalla tavalla)
3. havaintoihin ja ymmärtämiseen liittyviä tunteita (emme reagoi samoilla tunteilla samoihin ilmiöihin, emmekä välttämättä tiedosta tunteidemme todellista luonnetta<sup>14</sup>)
4. tilanteessa olevien vaihtoehtojen mahdollisuuksia (meillä ei ole samoja vaihtoehtoja samoihin ongelmiin)
5. valintaa ja päätöksentekoa.

Fenomenologisesti orientoitunut opettaja pyrkii käsittelemään kaikkea infor-maatiota; kaikki pyrkimykset rajoittaa tai valikoida vastaanotettavaa informaatiota ovat ammattitaidon vastaisia, koska ne luonnostaan vähentävät vaihtoehtojen määrää. Oppimistilanteessa koetun turvallisuuden ja vaihtoehtojen mää-rän välillä voidaan nähdä riippuvuussuhde: vaihtoehtojen määrän lisääntymi-nen lisää turvallisuutta ja antaa mahdollisuuden tutkimismotivaatiolle. Vaihto-ehdottomuus taas merkitsee automaattista sopeutumisvaatimusta ja tukahdut-taa tutkimismotiivin. Se, mikä näyttää turvallisuuskokemukselta ei aina ole sitä. Myös pakonomainen sopeutuminen voi näyttää turvallisuuskokemukselta, mutta se ei ole suhteessa ilmiöön vaan kouluttajaan tai ryhmään.

Opetuksen suunnittelu poikkeaa oivallusryhmässä oppiaineontologiaan perustuvasta opetuksen suunnittelusta olennaisesti. Opetusta voi suunnitella vain kehittämällä omaa valmiuttaan kohdata ja käsitellä oppimistilanteissa syn-tyvää tietoa. Suortin (1981b) sanoin:

Emme voi aloittaa abstrakteista toiveista, jotka sitten jälkikäteen yritetään perustella. Emme voi myöskään lähteä liikkeelle ammatillisesta käytännöstä, vaan työn käsitteen sivistykselliseen prosessiin liittyvän tieteellisen selityksen antamisesta. Näin opetus-suunnitelma avautuu monitieteiseksi tehtäväksi didaktisesta näkökulmasta. Kasvatus-tieteen tehtäväksi jää johtaa tästä totaliteetista transformaatio sekä pedagogisoida suh-teet materiaaleiksi ja olosuhteiksi. Vasta tämän idean kehittelyn jälkeen voidaan pa-lata reaalitilan problematiikkaan ja tutkia uudistuksen edellytyksiä opetussuunnitel-mallisena toimenpiteenä. (Suortti 1981b, 95.)

Koska ennalta tietäminen on mahdotonta, ovat ohjaaja ja opiskelijat tiedoiltaan tasa-arvoiset. Ennalta tietämisen mahdottomuus lieventää valtasuhdetta kou-luttajan ja koulutettavan välillä. Kysymys vallasta kuitenkin elää ryhmässä, ja sen käsittely on tarpeen. Vaikka koulutuksessa lähestytäänkin dialogia ja pyri-

<sup>14</sup> Esimerkiksi opettajan, joka kokee olevansa vihainen, on ymmärrettävä olevansa vi-hainen eikä esimerkiksi oikeassa.

tään tasa-arvoon, niin ryhmissä useasti toistuvat tilanteet luonnollisesti vaikuttavat kouluttajan kykyyn ymmärtää ryhmässä tapahtuvaa liikehdintää. Ohjaajalle koko asetelma saattaa olla uusi tai odottamaton ja aiheuttaa tarvetta suojautua. Kouluttajan ei ole välttämättä helppoa suostua uudenlaiseen suhteeseen, jonka asettamat vaatimukset saattavat olla hyvinkin yllättäviä.

Yksi vaatimus, joka ei oppiaineontologian näkökulmasta ole edes tuttu, on ohjaajan toimiminen containerina<sup>15</sup>. Tällöin ohjaaja ottaa ohjattaviltaan kannettavakseen sellaisen pahan olon tai uhkan, joka on heille vielä liian raskas kantaa yksin. Containerina toimiminen ei kuitenkaan merkitse pelkkää säilömistä, vaan se on vuorovaikutukseen perustuva prosessi: vastaanoton, tunnistamisen, prosessoinnin ja välivarastoinnin kautta ongelma palautetaan myöhemmin takaisin ohjattaville käsiteltyssä muodossa. Palauttaminen tapahtuu kuitenkin vasta, kun ohjattavat ovat siihen valmiita. Tämä voi kestää lyhyestä keskustelusta kuukausiin. (Tokola & Hyyppä 2004, 43–45; Totro 2008, 137–138; ks. myös Keski-Luopa 2001, 253–257.)

Containerina toimivan ohjaajan toiminnassa on sama peruseriaate kuin pienen lapsen ensimmäisen hoitajan toiminnassa. Fyysisen pahanolon tai psyykkisen uhkan hetkellä hoitaja tyynnyttää lasta esimerkiksi ottamalla syliin tai puhumalla tyynnyttelevästi. Näin hän auttaa lasta sietämään muuten sietämätöntä. Tällöin hoitaja joutuu ottamaan vastaan lapsen pelot, raivon ja kiukunpurkaukset mutta tuottaa samalla lapselle tunteen jatkuvuudesta, luotettavuudesta ja ennustettavuudesta sekä auttaa sulattamaan psyykkisiä kokemuksia. (Tokola & Hyyppä 2004, 43; Totro 2008, 137; ks. myös Keski-Luopa 2001, 281–290.)

### 5.4.3 Ohjaustilanne kahden subjektin suhteena

Oivallusryhmässä pyritään ohjaamisen problematiikan syvälliseen ymmärtämiseen. Ohjausprosessin ymmärtäminen nähdään opettajan ammattitaidon perustana. Aiemmin on ajateltu, että opettajan ammattitaidoksi riittää opetettavan aineen hallinta. Sitten ammattilliseen kehitykseen on liitetty didaktiset taidot. Oivallusryhmässä nämä näkemykset siirretään taka-alalle, koska niissä oppilas nähdään objektina. Problematiikan painopiste siirtyy oivallusryhmässä mahdollisuuksiin kohdella ohjattavaa subjektina (ks. Buber 1995). Subjektina oleminen kokemuksena tarkoittaa omien kokemusten hyväksymistä totena. Totuuden ongelmaa ei ratkota auktoriteetin tai tradition kautta. Roudinesco (2000) väittää länsimaisen yhteiskunnan kehittyneen masentuneeksi yhteiskunnaksi, jossa subjekti on mitätöity ja konfliktit eivät ole suotavia (ks. lukua 5.3 edellä). Oivallusryhmässä konfliktit ja oppimisen vaikeus sen sijaan ovat normaalia oppimista. Käsittelemättömänä kouluinstituution herättämät kokemukset saattavat muuttua koulua ja sen toimijoita hiertäväksi painolastiksi, joka haittaa varsinaista työtä eli oppimista suhteettoman paljon.

<sup>15</sup> Sana container on osoittautunut hankalaksi suomentaa. Siitä on käytetty esimerkiksi käännöksiä säiliö, kompostori ja kannattelijä.

Oivallusryhmässä tutkitaan käytännössä, mitä subjektina oleminen todella tarkoittaa. Tavoitteena on opettaja, joka pystyy kriittisesti analysoimaan omaa osuuttaan koulun työyhteisön jäsenenä ja oppilaiden oppimistapahtumaa suhteessa omaan pedagogiseen toimintaansa. Ryhmän ohjaamisen lähtökohta on, että ilmiöt ja niihin liittyvät ongelmat ovat usein ihmisten välisissä suhteissa, eivät ihmisessä itsessään. Esimerkiksi kaikki pedagoginen diagnostiikka on tästä näkökulmasta yritykseen siirtää ongelmat oppilaan ominaisuuksiksi ja samalla estää näkemästä opettajan osuutta tässä suhteessa (ks. Lehtovaara 2005, 186). Toisaalta opetuksen näkeminen opettajan laatuominaisuuksina estää näkemästä oppilaan osuutta prosessissa. Kun oppilaan ja opettajan välillä on erimielisyyksiä, opettajan näkökulmasta katsottuna oppilas on hankala ja oppilaan näkökulmasta opettaja on pahantahtoinen.

Opiskelu tapahtuu kahdella tasolla. Pintatasolla opiskelu on opetukseen ja kasvatukseen liittyvien teemojen tutkivaa käsittelyä. Ryhmän pysyvyys on tämän oppimisen ehdoton edellytys. Syvätasolla opiskelu on omien reaktioiden tunnistamista, havainnointia ja käsittelyä. Tavoitteena on oppia erottamaan omat opiskeluun ja opiskeluryhmään liittyvät reaktiot ja todellisuus ja tutkia näiden suhdetta. Tiedostava ohjaus on tällä tasolla toiminnan edellytys. Keskeiset prosessit ovat seuraavat:

*1. Omien tietämistapojen paljastuminen itselle ja muille*

Omien käsitysten ilmaisemiseen liittyvän problematiikan tiedostuminen: opetellaan havaitsemaan ja ilmaisemaan, mitä ajatellaan, ja samalla pyritään havaitsemaan niitä prosesseja, joita puhumiseen ja vaikenemiseen liittyy.

*2. Erilaisuuteen ja siitä syntyvään erimielisyyteen liittyvän problematiikan tiedostuminen ja käsittely*

Pyritään tiedostamaan ja ymmärtämään erilaisuuteen ja siitä syntyvään erimielisyyteen liittyvää problematiikkaa.

*3. Omien ammatillisten kehitymis- ja oppimistarpeiden tiedostuminen suhteessa kohtiin 1 ja 2.*

Näihin kolmeen syvätason prosessiin päästään käsiksi pintatason tehtävillä, jotka kumpuavat jokaisen osallistujan omista koulukokemuksista.

Ryhmän perustehtävänä on merkityksenannon subjektiivisuuden tutkiminen. Toiminnan tasolla ihmiset ilmaisevat omia merkityksenantojaan ja suhteuttavat niitä muiden ryhmän jäsenten vastaaviin. Näin syntyvän ja ilmenevän aineiston käsittely on ryhmän keskeinen tehtävä. Oivallusryhmä on tätä tarkoitusta varten perustettu pitkäkestoinen ryhmä, joka on sekä oppimisen väline että tarkastelun kohde.

Oivallusryhmä on tietoinen vastakohta nykyisessä koulutuskulttuurissa hyvin tavanomaisille lyhytkestoisille ja satunnaisille ryhmämuodostusperiaatteille, joiden mukaan ihmiset pyritään jakamaan ryhmiin helppouden periaatteella, ja mikäli ryhmä ei toimi, se vaihdetaan uuteen. Ristiriitoja välttävä ja harmoniaan tähtäävä ryhmäkulttuuri opettaa olemaan sitoutumatta mihinkään ryhmään. Oppimisen kannalta tärkeät ryhmäkehityksen vaiheet eivät pääse

toteutumaan lyhytkestoissa ja alati vaihtuvissa ryhmissä (ks. esim. Schein 1987). Oivallusryhmä on yritys vastata tähän ryhmäytymättömyyden problematiikkaan. Sen tapa kouluttaa opettajia voi parhaimmillaan lisätä opettajan kykyä ymmärtää koululuokassa ilmeneviä vuorovaikutussuhteita kaikkine ristiriitoineen ja harmoniapyrkimyksineen.

On tavoiteltavaa, että

- jokainen ryhmän jäsen oppisi tunnistamaan oman persoonallisen dynamiikkansa vuorovaikutustilanteessa ja käyttämään tätä ymmärrystä käytännön toiminnassa
- oivallusryhmän jäsenet huomaavat instituutiossa oppimisen monimutkaisuuden ja paradoksisuuden omassa opiskelussaan sekä oppivat erottamaan rituaalisen toistamisen oppimisesta (McLaren 1993)
- vaikka oppiminen tapahtuu sosiaalisessa yhteisössä, oivallusryhmässä oppimisen yksilöllinen puoli painottuu
- ryhmän jäsenet oppivat erottamaan omat havaintonsa, reaktionsa ja todellisuuden sekä ottamaan vastuuta omasta tavastaan tulkita todellisuutta
- ryhmän jäsenet oppivat ymmärtämään, milloin kysymyksessä on oman olon helpottaminen suojautumisella, milloin taas harkittu ongelmanratkaisu.

Oivallusryhmäopiskelu ei perustu ulkoiseen kontrolliin. Työn arviointi tapahtuu jatkuvana, välittömänä ja vastavuoroisena palautteena ryhmässä. Opiskelu edellyttää sitoutumista ryhmään sekä säännöllistä läsnäoloa ja osallistumista ryhmän tehtävän suorittamiseen. Ryhmän jäsenessä ilmenevä pyrkimys edetä oman kiinnostuksensa osoittamaan suuntaan ja kyseenalaistaa käsityksiään, tunteuksiaan ja motiivejaan on käypää palautetta.

Oivallusryhmän tapa ymmärtää ja nähdä oppiminen problematisoi syvästi yhä yliopistossa laajalti käytössä olevat arvioinnin ja palautteen käytännöt (ks. myös Moilanen, Nikkola & Rähä 2008). Myönteisenä ja tavoiteltavana pidetään yleisesti palautetta, joka liittyy opiskelijoiden opetuksen aikana kokemaan mielihyvään, vaikka se oppimisen mittaamisessa on vääristävä tietoa (Armstrong 1998, 1223; Winfred, Tubré, Paul & Edens 2003, 276–277, 284). Oivallusryhmäoppimisessa on usein päinvastoin: todellisiin oppimiskokemuksiin liittyy paljon niin sanottuja kielteisiä tunteita, esimerkiksi vihaa, ahdistusta, pelkoa ja häpeää.

Koulutuksen etu on, että se elämismaailman tutkimisen kautta mahdollistaa oman persoonan uudelleenarvioimisen. Toisaalta kohdataan myös esimerkiksi suoritusorientaation ja oppimisorientaation välinen ristiriita (ks. Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 173–175). Tämän tapaiset ajatukset kuuluvat luonnollisesti kaikkeen opiskeluun, mutta oivallusryhmässä tämän ristiriidan tiedostaminen ja käsittely on työn lähtökohta.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni etenemisen luonnetta, menetelmävalintoja käytännössä ja tulkinan syntymistä. Kronologisen esittämistavan sijaan olen päättänyt esittämään tutkimusprosessin (luku 6.1) ja tulkintaprosessin (luku 6.2) etenemisen erillään. Lopuksi, luvussa 6.3, kokoan tutkimuksen prosessuaalisen etenemisen kuvion muotoon.

Tutkimusprosessi muistuttaa sipulin kuorimista: uusien kerrosten paljastuessa aiemman alta edelliset havainnot saattavat näyttäytyä uudessa valossa. Tutkimusprosessin eteneminen ja vaiheittainen syveneminen on kuin kulkisi hermeneuttista kehää tutkimuksen eri osa-alueiden painopisteitä vaihdellen (ks. myös lukua 3.2.3).

### 6.1 Tutkimusprosessin eteneminen

Tutkimusprosessini on ollut ajallisesti pitkäkö. Kiinnostukseni ryhädynaamiikkaan on virinnyt omista kokemuksistani erilaisissa opiskeluinstituutioissa aina alaluokilta lähtien. Tässä aluvuossa nostan prosessista esiin keskeisiä kohtia ja kuvaan niiden kautta tutkimusteemani hahmottumista vaihe vaiheelta.

Tutkimusprosessiani voisi kuvailla dynaamiseksi ja prosessuaalisesti eteneväksi. Kiinnostus tutkimusaiheeseen virisi käytännön työstä ja siinä havaituista ongelmista. Määrittelen tutkimukseni kuitenkin sijoittuvan aineistolähtöisen ja teorialähtöisen tutkimuksen välimaastoon (Eskola 2011, 136–137; Eskola & Suoranta 1998, 19), sillä psykodynaaminen ryhmäteoria on kulkenut käytännön havaintojen rinnalla prosessin varhaisesta vaiheesta lähtien. Tällaista tutkimusta voidaan kutsua teoriasidonnaiseksi. Eskolan (2001, 136–137) mukaan teoriasidonnaisessa tutkimuksessa on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Tutkimus ei siis pyri testaamaan tiettyä teoriaa vaan pikemminkin luomaan jäsennyksiä kokemusten pohjalta.



### 6.1.1 Alkuvaihe

Kuvaan ensin tutkimusprosessin alkua, joka sijoittuu aikaan ennen tietoista tutkimisen aloittamista. Tutkimusraporttia kirjoittaessani olen huomannut, että on oikeastaan mahdotonta määritellä luontaiseen kiinnostukseen ja pitkälliseen kypsytelyyn perustuvan laadullisen prosessin alkupistettä. Luultavasti sama pätee prosessin loppumiseen, sillä löydökseni herättävät jatkuvasti uusia tutkimuskysymyksiä, ja olenkin kerännyt prosessin aikana useita uusia aineistoja ohjaamistani ryhmistä.

Jonkinlaisen tutkimukseni alkupisteen voi asettaa siihen, kun tulin opettajankoulutuslaitokseen työhön, vaikka samalla tiedostan, että henkilökohtainen prosessini aiheen parissa on alkanut jo tätäkin aiemmin. Minulla on sekä opettajankoulutuslaitoksessa työskentelyn ajalta että myös omalta opiskeluajaltani tunnistettuja, henkilökohtaisia kokemuksia tukalista ryhmätilanteista, kuten syntipukki-ilmiöstä. Varto (1992, 112–113) huomauttaa, ettei ole merkityksetöntä, millainen suhde tutkijalla on tutkittavaan asiaan. Määrittelemäni alkupistettä aiemmat kokemukset aiheesta liittyvät kuitenkin enemmän henkilökohtaiseen oppimisprosessiini, ja niiden käsittely vaatisi runsaasti tilaa, joten olen rajannut ne pääosin tämän raportin ulkopuolelle. Koska tämän tutkimuksen fokuksena on ryhmän toiminta ja sen ohjaaminen, katson, että maininta näiden aiempien kokemusten tiedostetusta olemassaolosta riittää (ks. myös lukua 9.4).

#### 6.1.1.1 Tutkimusongelman havaitseminen

Tulin opettajankoulutuslaitokseen työhön vuoden 1997 alusta. Laitoksen opiskelukulttuurissa erilaiset ryhmät kiinnittivät heti huomioni. Lukuisia kertoja toistuvat sisällöllisesti samat opetuskokonaisuudet eri ryhmille olivat minulle uutta, ja ne antoivat mainion lähtökohdan oman opetustyön systemaattiseen tarkasteluun. Muutamassa vuodessa kerääntyi hämmäntävän suuri määrä toistoja saman sisällön opettamisesta: kolmessa vuodessa olin opettanut saman kurssin kolmisenkymmentä kertaa, joten aloin olla sen opettamisen suhteen ”eläkeiässä”.

Näytti mielenkiintoiselta, että periaatteessa samansisältöisen opiskelun puitteissa ryhmien välillä oli suuria eroja. Vaikka lyhyiden viestinnän peruskurssien sisällöt olivat periaatteessa samat, tuntuivat eri ryhmät käsittelevän asioita hyvin eri tavoilla ja jopa tasoilla. Alkuvaiheessa opetin jopa yli kymmentä samansisältöistä ryhmää vuoden aikana; kurssit olivat lyhyitä, muutaman viikon tai korkeintaan parin kuukauden periodeja. Aika pian tulin kurssista keräämiäni havaintojen ja kokemusten perusteella vakuuttuneeksi siitä, että tällaisten tietoisuuden kurssien merkitys professionaaliseen kehittymiseen on hyvin vähäinen ja etenkin melko sattumanvarainen. Merkittävämmät prosessit tuntuivat tapahtuvan jossakin opetukseni ulottumattomissa. Lyhyen kurssin opetuksen substanssi tuntui olevan vain kuorutus (ks. myös Laine 2000) jollekin muulle ryhmässä samaan aikaan tapahtuvalle voimakkaammalle ilmiölle.

Lisäksi havaitsin, että opiskeluryhmien työkyvyssä näytti olevan keskenään suuria eroja. Toiset ryhmät olivat riippuvaisempia opettajasta ja vaikuttivat passiivisilta ja jopa avuttomilta suhteessa omaan oppimisprosessiinsa. Harvemmat ryhmät taas näyttivät helpommin ottavan itse vastuuta omasta oppimisestaan. Kokemuksen karttuessa havaitsin myös, että ryhmän pysyvällä ohjaajalla (ns. kotiryhmäohjaajalla) näytti olevan vaikutusta ryhmän toimintakykyyn. Esimerkiksi vuodesta toiseen tietyn ohjaajan kotiryhmät vaikuttivat työkykyisemmiltä kuin muut. Toisaalta huomasin senkin, että ryhmät, joita itse pidin erittäin työkykyisinä ja oma-aloitteisina, olivat joidenkin kollegojeni mielestä vaikeita ryhmiä opettaa. Mikä minulle näyttäytyi aktiivisuutena ja omana tahtona suhteessa oppimiseen, näytti hämmästykseni joillekin kouluttajille edustavan uppiniskaisuutta ja jopa pahantahtoisuutta. Kaikki tämä kiehtoi minua, enkä voinut lakata ajattelemasta asiaa.

Havaintojeni perusteella oppiminen ryhmissä alkoi kiinnostaa minua yhä enemmän. Aloin lukea ryhmiin liittyvää kirjallisuutta ymmärtääkseni ryhmiä paremmin. Keskustelin asiasta yhä useammin kollegan kanssa, jonka ohjaamat ryhmät vaikuttivat erityisen työkykyisiltä. Tätä kautta tutustuin psykodynaamiseen ryhmäteoriaan, jonka näkökulmat tuntuivat tarjoavan vastauksia siihen, mitä tuo ”muu tapahtuminen” ryhmissä oli. Luku-urakkani oli alkanut. Vaikka pian ymmärsin, miten vajavaista tietoni ja ymmärrykseni oli tällä alueella, minulla ei ollut vielä mitään käsitystä siitä, miten mittavan urakan olin aloittanut. Olin löytänyt sisäntulon hermeneuttiselle kehälle.

#### 6.1.1.2 Kohti pidempiä prosesseja

Kirjallisuuden ja etenkin keskustelujen virittämien ajatusten myötä aloin arasti kokeilla ja toteuttaa myös omassa opetuksessani uudenlaisia tapoja ohjata ryhmää. Käytännössä tämä tarkoitti siirtymistä uudella tavalla rakennettuihin kursseihin ja pitempikestoisiin ryhmiin. Toisin sanoen päädyin muokkaamaan ensisijaisesti opetukseni rakenteita, en niinkään sisältöä.

Ensimmäinen kurssi, jossa pyrin tarkastelemaan opetuksen sisältöjä elämissä maailmaontologian näkökulmasta (tätä käsitettä vielä käyttämättä), oli äidinkielen sivuaineopintojen puheviestinnän kurssi syksyllä 1999. Muistan suorastaan pelänneeni kurssin aloittamista, ja koko kurssin ajan tunsin outoa levottomuutta ja loputonta epävarmuutta. Siirtyminen oppiaineontologiasta elämissä maailmaontologiaan oli henkisesti todella vaativa siirtymä. Jälkeenpäin olen oivaltanut, että minun oli vaikea luottaa opiskelijoiden yhteistyöhaluun. Kauti puheista huolimatta epäluottamus opiskelijoihin on koulutusjärjestelmäämme niin syvälle juurtunut tapa toimia, että siitä ulos murtautuminen oli ainakin minulle merkittävä kynnyksilylitettäväksi. Luottamuksen rakentuminen oppimisinstituutioissa ei ole itsestään selvää. (Luottamuksesta koulujärjestelmässä ks. Ilmonen & Jokinen 2002, 167–193.) Toisaalta kyseisen kurssin jälkeen en ole enää kokenut tarpeelliseksi palata siihen, miten opetin ennen tätä alkuvaiheen käännekohdaksi muodostunutta kurssia; jokin perustava muutos ajattelussani ja sitä kautta opetuksessani tapahtui. Tuolloin en selkeästi hahmottanut, millaisesta muutoksesta oli kyse, mutta nyt ajallisen etäisyyden jälkeen

opetuksen ontologinen muutos (ks. lukuja 4.2 ja 4.3) juuri tuolla kurssilla oli ilmeinen.

Pohjoismaisten leirikouluprojektien ohjaaminen antoi osaltaan kokemusta pitempien prosessien oppimiselle tarjoamista mahdollisuuksista, vaikka ohjausresurssi niissä olikin määrällisesti vain lyhyen kurssin luokkaa. Leirikouluprosessit olivat kestoltaan vuoden mittaisia kukin, ja ohjasin niitä vuosina 1998–2003. Prosessien aikana opiskelin tietoisesti myös ryhädynamiikkaa ja koetin soveltaa lukemaani käytäntöön havainnoimalla ryhmän tapahtumia ja työkyvyn muutoksia vuoden aikana sekä yrittämällä rekisteröidä oman toimintani mahdollisia vaikutuksia ryhmän työhön. Ymmärrystä ryhmien toiminnasta ja omasta osuudestani siinä lisäsi huomattavasti, kun eräs maisterivaiheen opiskelija päätti vuosina 1999–2000 ryhtyä tekemään pro gradu -työtään yhden leirikouluryhmän taipaleesta (ks. Holopainen 2001). Kun seurasin prosessia läheltä ja olin tutkimuksen kohteena, oma ymmärrykseni nytkähti uudelle tasolle. Kun tutkimus vuoden 2001 aikana valmistui, olivat keskeiset kiinnostuksen kohteet myös omaa tutkimustani varten hahmottuneet. Tuolloin en kuitenkaan vielä määritellyt tekeväni väitöstutkimusta; tärkeintä itselleni oli ammatissa kehittyminen ja yritys oppia ymmärtämään ryhmien monimutkaista dynamiikkaa. Hermeneuttisen kehän ajatusta mukaillen edellinen vaihe johti aina uusien kysymysten heräämiseen ja toisaalta tarpeeseen palata aiempaan uudesta näkökulmasta.

Vuoden kestävien kasvatustieteen kotiryhmien ohjaamisen aloitin syksyllä 2000, minkä jälkeen aloitin uuden ryhmän kanssa joka syksy integraatiokoulutuksen aloittamiseen asti. Tässä työssä opetusresurssi oli paljon leirikouluprojekteja suurempi, minkä myötä tarjoutui uusia mahdollisuuksia ja aikaa ryhmäprosessien havainnointiin. Keräsin etnografiset aineistot vuosittain jokaisesta ohjaamastani ryhmästä. En vielä kukaan tehnyt tarkoituksellisesti opinnäytetutkimusta ryhmistä, vaan niiden tutkiminen oli pikemminkin osa omaehtoista työsäoppimistani. Keräsin aineistoa ryhmien toimimisesta ja toimimattomuudesta lisätäkseeni ammattitaitoani. Pidin myös päiväkirjaa havainnoistani ja kokemuksestani; tutkin omaa osuuttani ryhmän toiminnassa, ja muistiinmerkintöjen avulla sain etäännytettyä itseäni tapahtumista ja pystyin luotettavammin tarkastelemaan myös omaa toimintaani jälkikäteen. Minua kiinnosti erityisesti ajattelun ja toiminnan välinen suhde opiskelussa, ja keräsin aineistoa opetuksestani hypoteesieni suunnassa.

### 6.1.1.3 Silmukka kiristyy

Oppimistarkoituksessa tekemäni tutkimukset olivat käytännön opetustyön kehittämisen kannalta varsin hyödyllisiä. Tein myös opetus- ja tutkimuskokeiluja yhdessä ryhmän opiskelijoiden kanssa. Vuosi vuodelta työ eteni hitaasti mutta varmasti niin, että oma ymmärrykseni ja käytännön toimintani muuttui ja kehittyi tutkimustyön myötä. Kerättyäni kolmen vuoden ajan aineistoa kotiryhmistä, aloin havaita teemoja, jotka toistuivat vuodesta toiseen. Huomasin ohjaamistyössäni samojen huolenaiheiden toistuvan; havaitsin myös toistuvia heikosti tiedostuvia toimintamalleja itsessäni. Opiskelijaryhmissä työn välttelyn monet muodot erilaisine selityksineen nousivat joka vuosi esiin. Näytti myös

siltä, että ristiriitaisia ajatuksia herättävien aiheiden käsittelyä välteltiin: oli asioita, joista keskustelu oli kuin sanattomalla sopimuksella julistettu pannaan. Opiskeluun liittyvät epämieluisina ja ei-toivottuina pidetyt tunteet vaikuttivat myös alusta asti yleisiltä. Oman oppimattomuuden peittelyyn käytetty aika ja monet keinot olivat poikkeuksetta opiskelijoille tuttuja. Olin yllätynyt siitä, miten kaukana opiskelijoiden opiskelussa kokemat ongelmat tuntuivat olevan opetus suunnitelman virallisista tavoitteista. Olin löytänyt opiskeluun liittyvän vaietun maailman, johon opettajilla ei automaattisesti ollut pääsyä (ks. Kiviniemi 1997; Goffman 1986).

Jokainen ryhmä ja kerätty aineisto vei ajatteluani eteenpäin: ne fokusoivat kiinnostustani tarkemmin ja ennen kaikkea kartuttivat tietoa siitä, mitä opiskelijoiden mielessä opetuksen aikana liikkuu. Opetustilanteen epävirallisen, salatun puolen kirjo alkoi saada hiljalleen hahmoa (ks. myös Karjalainen 1991). Keräsin useita pieniä aineistoja opetuskokeiluistani. Tutkimme ryhmissä esimerkiksi dialogiin pyrkivää opiskelua ja opetustilanteen sosiaalista rakentumista jännitteineen. Saatoin myös yksittäisen lyhyen kurssin jälkeen koontina kirjoittaa kirjallisesti, mitä aiheita opiskelijat olivat kurssin aikana työstäneet. Hiljalleen kasvava ymmärrys opiskelijoiden ja oman opettajanmaailmani leikkauspinnosta osoittautui usein varsin hämmentäväksi: niin erillisiksi ymmärryshorisontit saattoivat näennäisestä konsensuksesta huolimatta ryhmän jäsenten välillä jäädä. Opinnäytetyön tekeminen ei kuitenkaan vielä tässä vaiheessa ollut mielessäni. Etenin kiinnostukseni suunnassa miettimättä seurauksia.

Talvella 2002 aloin yhdessä kahden samantyylistä ryhmien ohjaustyötä tekevä kollegan kanssa kirjoittaa opetuskäytännöistämme ja niiden lähtökohdista. Osallistuimme myös OPLAA!-prosessiin, joka oli Jyväskylän yliopiston opetuksen laadun kehittämiseen tähtäävä hanke. Osallistuminen mahdollisti tilan kirjoittamiselle lehtorin opetustyön ohessa. Yhteistyö ajatusten jäsentämiseksi on ollut poikkeuksellisen tiivistä ja nyky-yliopistoyhteisössä käsittääkseni harvinaista ajatusten hidasta kehittelyä. Työn tuloksena syntyi ainakin itselleni henkistä pääomaa, ja tulokset myös julkaistiin hankepaperina (Kallas, Nikkola & Räihä 2002), vasta vuosia myöhemmin artikkeleina (Kallas, Nikkola & Räihä 2006; 2011) ja niiden pohjalta edelleen kehiteltyinä kirjoituksina (esim. Kallas, Nikkola, Rautiainen & Räihä 2007; Nikkola, Räihä, Rautiainen, Moilanen & Saukkonen 2008; Rautiainen, Nikkola, Räihä, Saukkonen & Moilanen 2010). Alkuperäinen työ sananmukaisesti kirjoitettiin yhdessä, eikä työtä juurikaan jaettu osiin. Istuimme lukemattomia tunteja yhdessä yrittäen sanallistaa sitä, mitä työksemme olimme vuosia tehneet. Matka intuitiivisesta tietämisestä sanalliseen kuvaukseen oli pitkä.

Uuden kehittämistyö oli samanaikaisesti sekä intensiivistä että hidasta. Ainakin omalla kohdallani yhdessä kirjoittaminen myös oleellisesti lisäsi ymmärrystäni ja ammattitaitoa. Se oli todellinen oppimiskokemus. Sisältöjen kehittelyn lisäksi sain aivan uuden näkökulman kirjoittamiseen ja sitä kautta kirjoittamisen opettamiseen. Työstimme ajatuksia tiiviisti neljä vuotta, aiheen tiimoilta käytyjen keskustelujen määrää ei kai kukaan kykene tunneissa mittaamaan. Työ etenkin ensimmäisten tekstien takana on valtava ja samalla monella

tapaa antoisa. Tuolloin alkanut yhteinen ajattelu- ja kirjoitusprosessi jatkuu jollakin tasolla yhä, ja prosessin vaikutus tämän tutkimuksen teorian muotoutumisen taustalla on merkittävä.

## 6.1.2 Tutkimuksen empiirinen toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa raportoitua aineistoa aloin kerätä syksyllä 2002. Aineiston kerääminen jatkui aluksi samalla periaatteella, jota olin toteuttanut jo kahden aiempina vuosina aloittaneen ryhmän kanssa. Ensimmäisen vuoden aikana tein työtä opiskelijaryhmän kanssa yksin oivallusryhmäperiaatteen mukaisesti. Toisena opintovuonna saimme kollegani kanssa opettajankoulutuslaitoksen johtajalta luvan koota opettajaryhmän toteuttamaan pilottihankkeena integroitua opintokokonaisuutta samalle opiskelijaryhmälle eräänlaisena integraatiokoulutuksen ensimmäisenä sovelluksena (ks. lukua 2). Seuraavaksi kuvaan tarkemmin varsinaista empiirisen tutkimuksen toteuttamista.

### 6.1.2.1 Etnografisen aineiston kerääminen

Tutkimusta varten olen kerännyt etnografisen aineiston (ks. esim. Alasuutari 2001, 65–67, 81–84; Eskola & Suoranta 1998, 105–106; Syrjäläinen 1994, 83–84) yhden luokanopettajakoulutuksen opiskeluryhmän opiskelusta ja sen suunnittelusta kahden ensimmäisen opintovuoden ajalta lukuvuosina 2002–2003 ja 2003–2004. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija kohtaa yhteisön sen sosiaalisessa todellisuudessa eli arkipäivän tilanteissa. Tutkijan tavoitteena on päästä sisään yhteisöön. Aineisto kerätään useista eri lähteistä, eikä sen keräämistä yleensä ole mahdollista tarkasti ennalta suunnitella. (Eskola & Suoranta 1998, 105–108.) Keräsin aineistoa ryhmän opiskelusta suhteellisen pitkältä ajalta: aineistoni kattaa ryhmän koko kaksivuotisen keston ja sähköpostikirjeenvaihdon vielä ryhmän loppumisen jälkeenkin. Pitkäkestoisuus on etnografiselle kenttä-tutkimukselle tyypillistä (Syrjäläinen 1994, 68).

Tutkimukseni laajaa kokonaisuutta voidaan luonnehtia toimintatutkimuksen periaatteiden mukaiseksi (Kiviniemi 1999; Kuula 1999), sillä tutkimus on osa laajempaa opetuskäytänteiden kehittämisen jatkumoa. Tähän tutkimukseen fokusoituneen suppeamman teeman näkökulmasta pääasiallinen tarkoitukseni ei kuitenkaan ollut opetuskäytänteiden muuttaminen vaan niihin liittyvän ilmiön ymmärtäminen.

Ryhmän opiskelu toteutettiin koko aineistonkeruun ajan elämismaaailma-ontologian (ks. lukua 4) periaatteeseen nojaten. Syksyllä 2002 aloitin uuden, luokanopettajaopintonsa aloittavan ryhmän kanssa. Ensimmäisenä opiskeluvuonna ryhmä opiskeli kasvatustieteen perusopinnot oivallusryhmäperiaatteella (ks. lukua 5.4). Keräsin aineistoa ryhmästä, jota samalla opetin ja jonka toimintaa organisoin. Seurasin ryhmän mukana myös kasvatustieteen perusopintoihin kuuluvilla luennoilla, joiden opetuksesta en ollut vastuussa. Olin siis mitä suurimmassa määrin osa ryhmää ja vaikutin sekä tietoisesti että tiedostamattani ryhmän toimintaan.

Toisena opiskeluvuonna opiskelijat ja ryhmä kouluttajia toteuttivat opettajankoulutuslaitoksen koulutuskokeilun, jonka tarkoituksena oli ensimmäisenä vuonna alkaneen oivallusryhmätyön jatkumisen lisäksi integroida oppiaineita<sup>16</sup> toisiinsa kielen prosessien kautta (ks. lukua 4.3). Integraatiokoulutukseksi kutsutun kokeiluhankkeen myötä mukaan tuli lisää kouluttajia ja tutkijoita. Toisena vuonna ryhmään kuului kuusi kouluttajaa, neljä gradututkimuksen tekijää ja kolmetoista opiskelijaa. Lisäksi yksi kouluttaja osallistui suunnitteluun ja gradujen ohjaukseen. Gradututkijat tulivat mukaan kiinnostuksen ja epävirallisten neuvottelujen – lähinnä onnellisten sattumien – kautta. Vaihtoehtoiseen koulutuskokeiluun osallistuminen oli vapaaehtoista sekä opiskelijoille että opettajille.

Opintojen kuluessa kerätty ensimmäisen vaiheen etnografinen aineisto, koostuu monista osista. Ryhmän jäseniltä kerättyyn kirjalliseen aineistoon kuuluvat

- kaikki opiskelijoiden ryhmälle tai kouluttaja-tutkijalle lähettämät vapaamuotoiset tuotokset
- opiskelijoiden ryhmälle tai kouluttaja-tutkijalle lähettämät kirjalliset pohdinnat yhteisissä opinnoissa
- sähköpostikirjeenvaihto koulutuksen aikana (yhteensä reilut 500 viestiä)
- integraatiokokeiluun osallistuvien opettajien Optimaan kerätyt muistiinpanot ja havainnot suunnittelusta ja opetuksesta
- integraatiokokeilun opettajille ja tutkijoille tehdyn kyselyn vastaukset
- integraatiokokeilussa mukana olevien koulujen opettajille tehdyn kyselyn vastaukset
- integraatiokokeilussa mukana olleiden graduntekijöiden opiskelijoilta keräämä tutkimusaineisto
- opiskelijoiden vastaukset myöhemmin esittämiini tarkentaviin tutkimuskysymyksiin.

Ryhmän jäseniltä kerättyjen kirjallisten aineistojen lisäksi aineistona ovat tutkimusryhmän ohjaustyöhön liittyvät muistiinpanoni. Tutkimusmuistiinpanoihin kuuluu

- hahmottamani runko opintojen kulusta
  1. vuosi: opintojen rakenne ja omia muistiinpanoja sisällöstä ja tapahtumista
  2. vuosi: opintojen organisatorinen rakenne ja kuvaus opintojen sisällöstä ja tapahtumista
- omia havaintojani ja kokemuksiani ryhmän tapahtumista.

Viimeksi mainittuun aineistoon sisältyvät ohjaukseeni liittyvät erilaiset työpaperit, jotka osoittautuivat etenkin oman toimintani analyysin vaiheessa tärkeäksi autenttiseksi materiaaliksi.

### 6.1.2.2 Tarkentavan aineiston hankkiminen

Ensimmäisen, etnografiseen aineistoon perustuvan tulkinnan kirjoittamisen jälkeen pyysin ryhmän opiskelijoita maaliskuussa 2004 kirjoittamaan yli vuo-

<sup>16</sup> Koulussa opetetavat oppiaineet, ns. POM-opinnot, sisältyvät luokanopettajakoulutuksen opintoihin. Ne muodostavat sirpaleisen ja kokonaisuutena usein ongelmalliseksi koetun osuuden opinnoissa.

den takaisesta tapahtumasta koetellakseni tulkintojani. Määritin tapahtuman tutkittaville ajan perusteella:

[- -]

Ensimmäisenä opiskeluvuonna ennen joulutaukoa ryhmässä tapahtui jotakin, jonka seurauksena jotkut teistä kirjoittivat tapahtumaan liittyviä ajatuksiaan myös ryhmän sähköpostilistalle. [- -]

Tarkentavasta aineistopyynnöstäni ryhmälle 26.3.2004

En kertonut opiskelijoille tässä vaiheessa omia tulkintojani, ja asetin tapahtunutta tarkentavat kysymyksenikin niin, että ne eivät ohjaisi opiskelijoiden muisteluaiheesta, sillä halusin kuulla tutkittavien omat muistikuvat tapahtuneesta. (Kirjoituspyyntö kokonaisuudessaan liitteenä 1.)

Tutkimuksen vaihe, jossa pyysin lisää aineistoa ja käytin sitä tekemäni tulkinnan koettelemiseen ja jäsentämiseen, voidaan jälleen nähdä hermeneuttisella kehällä liikkumisena. Tässä vaiheessa koettelin tulkintaani vertaamalla sitä ryhmän muiden jäsenten kokemuksiin ja muistikuviin tapahtumista. Koska tarkentavat kysymyksetni olivat mahdollisimman avoimia, oli täysin mahdollista, etteivät opiskelijat olisi enää muistaneet mitään erityistä tapahtuneen. Tarkentavan aineiston keräämisen ajankohtana varsinaisesta tapahtumasta oli kulunut vuosi ja kolme kuukautta. Uusi aineisto haastoi aiemmat tulkintani ja toisaalta syvensi niitä.

Tyypittelin tutkimuskysymyksiini saamani vastaukset suhteessa tekemääni tulkintaan sen perusteella, millainen suhde kullakin vastaajalla oli tulkinnassa kuvaamaani tapahtumaan (ks. lukua 7.3). Rinnakkain asetettuna ensimmäinen tulkinta piirtää dramaturgisen kuvan syyllisyyden kehittymisestä syntipukki-ilmiöksi ja esittelee oman tulkintani ryhmän irrationaalisen ja tiedostamattoman puolen liikkeistä. Tarkentavan aineiston avulla tapahtuva osallistujien tyypittely koettelee ja täydentää ensin tekemääni tulkintaa.

### 6.1.3 Dialogia tulkinnoista

Tarkentavan aineiston keruun ja tyypittelyn jälkeen prosessi jatkui siten, että lähetin koko siihenastisen analyysini (tässä raportissa luvut 7.1.1–7.1.4 ilman ohjaajan osuuksia) tutkittavan ryhmän opiskelijoille luettavaksi ja kommentoitavaksi. Tämä vaihe, jossa kävin dialogia tutkimusryhmän kanssa tekemistäni tulkinnoista, oli prosessissa tärkeä pysähdyspiste, joka antoi mahdollisuuden arvioida tekemääni tulkintaa yhdessä muiden ryhmän jäsenten kanssa.

#### 6.1.3.1 Tutkittavien mahdollisuus kommentoida tulkintoja ja käsitellä ilmiötä

Marraskuussa 2004 lähetin opiskelijaryhmän jäsenille luettavaksi kokonaisuuden, joka sisälsi tulkintani syntipukki-ilmiöstä sekä myöhemmin kerätyn tarkentavan aineiston analyysin. Tässä vaiheessa tapahtumat oli kuvattu ja analy-

soitu ihmisten oikeita nimiä käyttäen. Kysyin etukäteen luvan omien nimien käyttöön tässä yhteydessä. Perusteina omien nimien käytölle oli, että koko ryhmä oli osallistunut tapahtumien kulkuun ja tunsii tapahtumat entuudestaan. Kommentteja varten oli tärkeää, että jokainen ymmärtäisi mahdollisimman tarkasti, mistä on kysymys.

Pyysin jokaiselta kommentit sähköpostitse ennen tutkimusistuntoa. Monella oli kommentoinnin ja etenkin keskustelun tarvetta aihepiirin tiimoilta. Kaikille syntipukiksi joutunutta lukuun ottamatta tulokset tuntuivat olevan yllätyksellisiä. Tulkintani kuitenkin hyväksyttiin, vaikka se herätti runsasta keskustelua ja joitakin kommentteja. Esitetyt kommentit eivät antaneet aiheita muuttaa tulkintojani. Suurelta osin kommentit ja etenkin yksilöiden tapa antaa niitä päinvastoin vahvistivat tulkintojani – etenkin tarkentavasta aineistosta tehtyä toisen vaiheen tyypittelyä.

Asian käsittelyn ja tutkimusistunnon aikaansaamat reaktiot ja tapahtumat olivat sinänsä varsin kiinnostavia, mutta jouduin rajaamaan niiden yksityiskohdaisen käsittelyn tämän raportin ulkopuolelle, sillä reaktioiden tarkempi käsittely toisi tutkimukseen uuden ja melko laajan aineiston, jonka tarkempi analyysi ei tämän raportin puitteissa ollut mahdollista. Tutkittavien tulkintojen tulkinta ei myöskään näyttänyt alustavan analyysin jälkeen tuovan mitään oleellisesti uutta varsinaiseen tutkimusaiheeseen. Tältä osin saturaatiopiste näytti tulleen saavutetuksi.

Marraskuussa 2004 järjestetyllä tutkimusistunnolla oli kaksi erilaista tarkoitusta:

1. tulkintojeni luotettavuuteen liittyvien asioiden käsittely
2. mahdollisuus heränneiden asioiden (esim. syyllisyyden tunteet, joista monet kirjoittivat kommentissaan) käsittelyyn ryhmänä.

Tulkintojen luotettavuuden kannalta on oleellista löytää mahdolliset tulkinnan virheet, ja minulla oli mahdollisuus kuulla tutkittavien käsitykset tulkintojeni paikkansapitävyydestä. Korostin, että tutkimusistunnon tarkoituksena ei kuitenkaan ole rakentaa vaihtoehtoisia tulkintoja. Luotettavuuden näkökulmasta ei myöskään ole oleellista, miltä tulkinnat tuntuvat. Tässä tapauksessa tulkinnat kuitenkin herättivät tunteita, ja tutkimusistunnon toisen tehtävän näkökulmasta näiden yksilöllisten tunteiden käsittely oli tärkeää.

Pidin tällaisen tutkimusistunnon järjestämistä tutkittavien kanssa hyvin haastavana ja vastuullisena tehtävänä. En voinut ennalta tietää, millaiseksi tapahtuma luonteeltaan kehittyi tai millaiset ja kuinka voimakkaat omat tunnekokemukseni mahdollisesti olisivat. Tästä syystä tilaisuudessa oli kutsuttuna ulkopuolisena tarkkailijana läsnä kollegani, joka myös teki muistiinpanoja tapaamisesta. Peilasin omat kokemukseni ja muistiinmerkintäni tutkimustapaamisesta hänen havaintoihinsa (ks. Moilanen & Räihä 2010, 56–57).

Tutkimusistunnossa kukaan opiskelijoista ei varsinaisesti kiistänyt tulkintojani eikä havainnut virheitä tekemissäni tulkinnoissa. Keskustelua heräsi erityisesti ensimmäisen tulkinnan ja myöhemmin pyydettyjen kokemusten luokittelun



yhdistämisestä, jota kaikki tutkittavat eivät ymmärtäneet. Parin opiskelijan (joiden muistikuvat varsinaista tapahtumista olivat alun perin hatarat tai olemattomat) oli vaikea hahmottaa tapahtumien kokonaisuutta; koettiin esimerkiksi, että käynnissä oli ollut useita toisiinsa liittymättömiä tapahtumia. Osaltaan tulkintani ymmärtämisen vaikeutta selittää se, että tutkimuksestani oli tuolloin luettavissa pelkkä senhetkinen analyysiosio, eivätkä kaikki kenties ymmärtäneet tapahtumien tiedostamatonta luonnetta. Selitettyäni hieman laajemmin syntipukki-ilmion taustaa tulkinta tuntui tulevan paremmin ymmärretyksi.

Loppupuoli keskusteltiin siis syntipukki-ilmioistä ja sen ilmenemisestä sekä siitä, miten ihmisten tuntemukset liittyvät siihen. Minusta vaikutti siltä, että opiskelijat ymmärsivät asian.

Välillä keskustelu kävi kiivaana ja sen henki oli kyseenalaistava. Varmaan Tiinan selostuksen jälkeen asiat alkoivat valkenemaan.

Kollegan muistiinpanoista tutkimusistunnosta 21.11.2004

Tulkintani siis hyväksyttiin, mutta muutamat opiskelijat esittivät vaihtoehtoisia tulkintoja tapahtuneelle, vaikka se ei alun perin ollutkaan tutkimusistunnon tarkoitus. Tulkintojen tekeminen on kuitenkin tutkijan oikeus ja velvollisuus, joten tutkimustulosten oikeellisuus ei luonnollisestikaan ole tutkittavien päätettävissä eikä varsinkaan tulkintojen miellyttävyydestä kiinni. Tutkimuksen sanotaan olevan uskottava, kun analyysissa ja tulkinnassa ei ole ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta 1998, 211–212). Pidän kuitenkin myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä kuulla tutkittavien näkemyksiä tulkinnoistani. Tutkimusistunto osaltaan auttoi minua tutkijana saavuttamaan dialogista suhdetta tutkittavien kanssa vielä tulkintojen valmistuttua (ks. Lehtovaara 1994, 29–30). Tutkimukseni näkökulmasta kyse oli kuitenkin ensisijaisesti analyysin kommunikatiivisesta validoinnista: tutkittavat kertoivat näkemyksensä tulkinnoista ja niiden ymmärrettävyydestä omasta näkökulmastaan (ks. Moilanen 1998, 177–182).

Tutkimusistunnon inhimillisesti tärkeimpänä tarkoituksena pidän kuitenkin mahdollisuutta käsitellä vielä kerran ryhmänä tutkimuksessa esiin nousseita teemoja. Tutkimusistunnossa kävi ilmi, että tapahtumia ja etenkin omaa osuutta niissä oli vaikea hyväksyä ja että ne aiheuttivat yhä monissa ryhmän jäsenissä syyllisyyden tunteita. Kaikki ryhmän jäsenet olivat mukana tapaamisessa, minkä voi paitsi katsoa lisäävän tulkintojeni luotettavuutta myös osaltaan kertovan asioiden käsittelyn tarpeellisuudesta.

Kun lisensiaatintyön tutkimusraportti alkoi saavuttaa lopullisen muotonsa talvella 2006, lähetin sen vielä kerran tutkittavan ryhmän jäsenille luettavaksi, nyt kokonaisuudessaan. Kukaan ei tuolloin tarttunut annettuun mahdollisuuteen kommentoida tekstiä vielä kerran. Ohjaajan osuuden lisäämisen jälkeen en ole enää luetuttanut tekstiäni tutkittavilla.

### 6.1.3.2 Eettiset kysymykset

Tällaisessa tutkimuksessa, jossa myös tutkittavien itselleenkin tiedostamaton toiminta nousee tarkasteluun, eettiset kysymykset nousevat keskeisiksi. Tapauksissa, joissa aukottoman tutkimussäännösten tekeminen on mahdotonta, korostuvat tutkijan itsensä järjeilemät eettiset ratkaisut ja vastuunotto. Tutkijan tulee noudattaa ihmisarvoa kunnioittavia periaatteita, kuten osallistumisen vapaaehtoisuutta, anonymiteetin säilyttämistä sekä loukkaamisen ja vahingoittamisen välttämistä. Myös aineistonkeruun, ei pelkästään valmiin raportin, vaikutukset tutkimuskohteen psyykkiseen tilaan on pyrittävä ottamaan huomioon. (Eskola & Suoranta 1998, 52–59.)

Koska tutkimukseni luonne on sellainen, että olen päässyt tutkittavia hyvin lähelle ja seurannut heitä pitkäkestoisesti, olen ottanut eettiset kysymykset huomioon parhaan taitoni mukaan. Onnismaa (2007, 108–110) korostaa ohjaus- ja auttamisalojen etiikan prosessiluonnetta: eettisyys on läsnä ohjausprosessin kaikissa vaiheissa ja pikemmin resurssina ja työvälineenä kuin ohjeina. Hermeneuttinen prosessi – yritys ymmärtää toista ihmistä – on myös peruslähtökohdaltaan eettistä (Lehtovaara 1992, 12).

Tutkijan ja tutkittavien läheisen suhteen ja vaihtuvien roolien vuoksi olen erityisen tarkasti pyrkinyt raportissa kuvaamaan oman toimintani ja sen perusteet, vaikkakin perusteellisuus on johtanut hieman epäekonomiseen raportointitapaan. Tulkintojen syntymisen läpinäkyvyys on osa tutkimuksen luotettavuutta mutta myös eettistä koodia: se antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan valintoja. Välillä olen tosin joutunut kysymään, kuinka raskasta se on itseäni kohtaan: tekijä jää tällaisessa tutkimuksessa melko suojelemaksi.

Itseäni lukuun ottamatta käytän raportissa peitenimiä. Olen myös poistanut aineistositaateista tutkimuksen kannalta tarpeettomia tietoja<sup>17</sup>, joiden perusteella henkilöitä olisi helpompi tunnistaa. Luvan tutkimuksen tekemiseen olen pyytänyt kirjallisena tutkittavien opiskelijoiden toisen opintovuoden aikana. Pyysin tuolloin luvan kaiken kahden ensimmäisen vuoden aikana syntyneen materiaalin käyttämiseen. Tutkittavilla oli mahdollisuus olla antamatta lupaa oman aineistonsa käyttöön väitöskirjani aineistona. Myös oivallusryhmään ja myöhemmin integraatiokokeiluun osallistuminen oli kaikille osapuolille vapaaehtoista, ja opiskelijat tiesivät jo kokeiluun lähtiessään, että siitä tehdään tutkimusta.

Tulkintojen valmistuttua olen antanut tutkittaville mahdollisuuksia kommentoida niitä tutkimisprosessin eri vaiheissa. Tulkintojen synnyttyä lähetin ne tutkittaville luettavaksi ja kommentoitaviksi, minkä jälkeen järjestin tutkimusistunnon tulkintojen herättämien ajatusten pohjalta. Saamistani kommentteista olen erityisen kiitollinen ja olen käynyt jokaisen kommentin huolella läpi ja tutkinut, antavatko ne aihetta tarkistaa menettelyäni. Vaikka kommentit ovatkin olleet kiinnostavia ja syventäneet ymmärrystäni aiheesta, niiden pohjalta tehdyt muutokset ovat olleet sangen pieniä.

Vaikka tutkijana minun on täytyntä välillä etäännyttää itseni tapahtumista, kuvaisin yhteistyötäni tutkittavien kanssa läheiseksi ja luottamukselliseksi niis-

<sup>17</sup> Tekstiin on kuitenkin merkitty kohdat, joista on poistettu tietoja.

sä kohdissa, joissa olen altistanut keskeneräisen työni tutkittavien kommenteille. Toivon, että tutkittavat voivat yhä yhtyä tähän ajatukseeni. Likeistä yhteistyö on luonnollisesti ollut myös aineistonkeruuvaiheessa, jossa olen osallistunut ryhmän toimintaan sen ohjaajana. Näin jälkikäteen tunnen suurta kiitollisuutta tutkittavaa ryhmää kohtaan: ilman sen kaikkien jäsenten panosta tällaisen tiedon saavuttaminen olisi ollut mahdotonta. Omasta kokemuksesta tiedän, että tällaiseen tutkimukseen osallistuminen voi olla hyvin opettavaista ja samalla raskastakin.

Tutkimuksen raportointi vaatii asioiden pelkistämistä ja toisten teemojen nostamista esiin toisten kustannuksella. Syrjäläisen (1994, 99) mukaan tutkimuksen raportoinnissa tulisi muistaa kolme asiaa: tutkittavien todellisuutta ei saa hukata, raportoinnin on oltava yksityiskohtaista ja selkeää sekä raportin tulee saada lukijat vakuuttuneiksi siitä, että kuvatut tapahtumat ovat totuudenmukaisia. Ensimmäisen ja toisen kohdan voidaan katsoa tulleen validoiduksi tutkittavien toimesta lukukerroilla. Raportoinnin riittävä yksityiskoh-taisuus ja selkeys jäävät osittain myös lukijan arvioitavaksi; oman arvioni mukaan olen onnistunut tässä tavoitteessa.

Edellisessä luvussa kuvattu tutkimusistunto toimi myös eettisenä asioiden käsittelyfoorumina. Tutkimuksessa, jossa pyritään syvällisesti ymmärtämään ryhmäprosesseja, tutkimusprosessi saattaa paljastaa tutkittaville sellaisia itselle aiemmin tiedostamattomia puolia, joiden vastaanottaminen ei tunnu helpolta. Tapaamisen toisena tarkoituksena tutkimukseni luotettavuuden lisäämisen ohella oli antaa ryhmälle mahdollisuus yhdessä käsitellä tutkimuksessa esiin tulleita asioita ja niiden herättämiä kokemuksia. Ainakin muutamia istunto tuntuu todella auttavan asian ymmärtämisessä. Yhdessä myös todettiin, miten näissä asioissa osaamattomina kouluun töihin mennään. Tapaamisessa toin esiin sen, että käsittääkseni koulukiusaamisen dynamiikka on jokseenkin sama kuin tämän tapauksen ja opettaja usein osallistuu – juuri tietämättään ja tiedostamattoman alueella – kiusaamisprosessiin luokassa. Tästä näkökulmasta selitykset kuten ”en huomannut” tai ”ei minulla ole ollut ongelmia” ovat opetusammattilaisen suusta perin arveluttavia ja suorastaan ammattitaidottomia.

Onkin syytä kiinnittää huomiota opettajan työn luonteeseen: eikö vähintään yhtä epäeettistä ole jättää tiedostamattoman alueen toiminta tutkimuksen ja koulutuksen ulkopuolelle, kun se kerran kuitenkin vaikuttaa työn tekemiseen? Eikö juuri tutkimuksen ja koulutuksen tulisi kehittää ammatillista itsetuntemusta ja sitä kautta ymmärrystä omien tekojen seurauksista? Sitä, että yhteisössä jätetään mahdollisuus reagoida syyllisyyteen luomalla syntipukki-ilmiö, voidaan pitää kollektiivisena epäeettisenä tekona. Syntipukki-ilmiö itsessään voidaan tulkita yhteisön ongelmien epäeettisenä ratkaisuna: yksilö uhrataan yhteisön kykenemättömyyden vuoksi. Näin ongelmien olemassaolo voidaan sivuuttaa ja jättää eettinen pohdinta tekemättä. Työlläni voisi siis katsoa olevan myös kauaskantoisempia eettisiä päämääriä.

Ohjaustyössä eettiset ratkaisut syntyvät käytännön toiminnassa eivätkä abstrakteja sääntöjä noudattamalla. Eettistä käytäntöä ei voida palauttaa säännön noudattamiseen. (Onnismaa & Gardemaister 2009, 80.) Samoin voisi ajatel-

la olevan näiden asioiden laita alueen tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa myös menetelmiin liittyvä rohkeus voidaan nähdä eettisesti kiinnostavana valintana. Käytännössä etiikka ei merkitse pelkkiä sankaritekoja. Kokonaisuutena tutkimukseni ja integraatiokokeilu sen taustalla roikkuu rohkeuden ja hullunrohkeuden rajamailla. Rohkeasta yrityksestä luoda ja oppia ymmärtämään jotakin uutta on kuitenkin syntynyt paljon hyvää, kuten koulutusmalli, jota on osaltaan tämän tutkimuksen pohjalta kehitelty.

#### **6.1.4 Tutkijan orientaation muutos**

Marraskuussa 2004 järjestetyn tutkimusistunnon jälkeen en ole kerännyt lisää aineistoa, mutta tutkimusprosessi jatkui jo kerätyn aineiston edelleen tulkinnan ja teoreettisen ymmärryksen syventämisen varassa. Vuodesta 2007 lähtien pääpaino on ollut ensin ohjaajan osuuden tarkastelussa ja sen jälkeen kokonaisuuden viimeistelyssä.

Tutkimusprosessin loppuvaiheessa keskeistä on ollut tutkijan orientaation muuttuminen. Tämä muutos on tapahtunut kolmessa aallossa: alkuvaiheen opiskeluryhmän toiminnan analyysistä siirryin ohjaajan osuuden tarkempaan analyysiin, minkä jälkeen tarkastelin lopulta systeemiä kokonaisuutena (ks. myös lukua 6.2.3.2 Tutkimuskysymysten vaiheittainen tarkentuminen). Teoreettisesti tutkijan orientaation muutos on tarkoittanut, että psykodynaaminen näkemys on täydentynyt systeemisellä ajattelulla. Opiskeluryhmän tarkastelu laajemman organisaation systeemissä tuli mahdolliseksi osatekijöiden erillisen analyysin jälkeen.

## **6.2 Tulkintaprosessin eteneminen**

Kuvaan seuraavaksi tarkemmin tulkintaprosessin vaiheita kuvaamalla aineiston hankkimisen ja analyysin kietoutumista yhteen, esittelemällä sitten esimerkkitapauksen avulla ilmiön löytymistä ja tarkastelemalla lopuksi tutkijan näkökulmien muutosprosessia tulkinnan edetessä.

Tapani rakentaa tutkimusongelma ei ole aivan tavanomainen, eikä tavoitteenani ollut tutkia jonkin tietyn teorian soveltuvuutta ongelma-alueen tutkimuksessa tai vastata empiiristen aineistojen avulla ennalta tarkasti asetettuihin tutkimusongelmiin. Pikemminkin tavoitteenani oli lähilukea oivallusryhmäperiaatteella työskentelevän ryhmän toimintaa. Erityisesti tarkastelen ryhmän kykyä nostaa esiin ja käsitellä elämismailmojen kohtaamisesta syntyvää erilaisuutta ja ristiriitoja, joiden kohtaaminen on ensiarvoisen tärkeää opettajaksi opiskelussa.

### **6.2.1 Aineiston kerääminen sisältää alustavan analyysin**

Aineistoni on varsin laaja, mutta siitä tarkemman analyysin kohteeksi olen nostanut vain tutkimusaiheen kannalta oleellimmat kohdat. Valikoinnista huoli-

matta olen käyttänyt lähes kaikkia aineistoni osia (aineisto kuvattu tarkasti luvussa 6.1.2.1) tämän raportin valmistelussa; ainoastaan opettajakollegojeni muistiinpanoihin ja koulun opettajille tehdyn kyselyn vastauksiin en raportisani tukeudu. Tunnen myös laajan aineistoni todella hyvin, sillä sen lukeminen on kaiken aikaa ollut myös osa opetus- ja kehittämistyötäni. Olen elänyt aineistoni läpi osallistujana ennen analyysin tekemistä. Juuri tämä monitahoisuus tekee tutkimustyöstä tarpeellisen ja kiinnostavan – joskin myös haastavan – prosessin.

Laajasta aineistosta tarkempi mielenkiintoni kohdistui ryhmän historian aikana tapahtuneisiin episodeihin, joissa Bionin (1979) perususkomustoiminnaksi kutsumat, pinnanalaiset ilmiöt nousivat selvästi esiin ryhmän toiminnassa. Alun perin näitä episodeja oli neljä, ja näistä vain yksi päätyi lopulliseen raporttiin ja tuli tarkemmin analysoiduksi. Osa yhdestä, varsinaisen analyysin ulkopuolelle jääneestä, episodista toimii tosin esimerkkinä analyysin tarkentumisesta seuraavassa alaluvussa 6.2.2. Samalla se myös pohjustaa varsinaisen analyysin ymmärtämistä.

Aineiston keräämisen sekä käsittelyn keruuvaiheessa voi jakaa kolmeen vaiheeseen:

1. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoani olivat kaikki ne tapahtumat, puheet ja hiljaisuudet, joita opiskeluryhmässä ilmeni, sekä ryhmän jäsenten ja tutkijan kirjoitukset. Luonnollisestikaan tämän vaiheen aineisto ei laajuutensa vuoksi ole täysin systemaattinen ja tarkka. Ensimmäisen vaiheen aineisto toimikin eräänlaisena porttina kohti varsinaista tutkimusongelmaa.
2. Toisessa vaiheessa laaja aineisto supistui muutamiksi valikoiduiksi syyllisyyttä koskeviksi episodeiksi ja lopulta analyysi keskittyi tässä tutkimuksessa raportoitavaan episodiin. Merkittäväksi toisen vaiheen aineiston valintaperusteeksi muodostui se, oliko minulla kyseisestä tapahtumasta riittävästi tutkimusmuistiinpanoja ja muuta kerättyä aineistoa. Erään keskeisen ja kiinnostavan episodin hylkäsin lopullisesta analyysistä sen vuoksi, ettei minulla ollut riittävästi tutkimusmuistiinpanoja tästä episodista.
3. Kolmannessa vaiheessa pyysin tutkittavia kirjallisesti muistelemaan tiettyä tarkasti rajattua tapahtumaa ja sen herättämiä kokemuksia. Ensimmäisen ja toisen vaiheen aineisto eroavat kolmannen vaiheen aineistosta siten, että ainoastaan kolmannen vaiheen aineisto on tutkijan erikseen pyytämää.

Pelkkään kerrottuun aineistoon nojaaminen ei tunnu riittävältä, kun tarkoituksena on päästä käsiksi elämismaailmassa vaikuttavaan tiedostamattomaan ja usein irrationaaliseenkin toimintaan (ks. Varto 1993, 23–24). Ihmisen käsitys omasta toiminnastaan ja motiiveistaan on yleensä enemmän tai vähemmän vääristynyttä, sillä kaikki toiminta ei ole tiedostettua. Pinnan alla tapahtuviin ryhmäilmiöihin onkin lähes mahdotonta päästä käsiksi pelkästään haastattelemalla

tai tallentamalla lyhyitä ja sattumanvaraisia episodeja ryhmässä. Toimivaksi keinoksi oppia ymmärtämään ryhmän rationaalisen ja irrationaalisen puolen dynamiikkaa osoittautui yksinkertaisesti pitkäkestoinen ryhmän kanssa eläminen. Tiivis oleminen ryhmässä antoi minulle mahdollisuuden myös kirjata ja käyttää omia tunnelmiani ryhmän ilmapiiristä tutkimuksen apuvälineenä etenkin tutkimusongelman rajaamisen vaiheessa. (Ks. Kurkela 2008, 84–89.)

Aineiston keräämisen sekä sen analyysin tekee toisaalta hedelmälliseksi ja toisaalta problemaattiseksi se, että olen vahvasti ollut osallisena ryhmän prosessissa. Ilman osallistumista ryhmän prosessiin en luultavasti olisi voinut saavuttaa tutkimuksen kohteeseen riittävää läheisyyttä, jonka avulla tutkittavien ilmiöiden havaitseminen tuli mahdolliseksi. Kirjalliset aineistot puolestaan mahdollistivat palaamisen tapahtumiin. Ensimmäisen ja toisen vaiheen kirjoitettujen sähköpostiaineistojen erityispiirteenä voi pitää sitä, etten tutkijana ole vaikuttanut niiden syntyyn siten, että olisin pyytänyt opiskelijoita kirjoittamaan tietystä aiheesta. Kirjoitukset ovat syntyneet ryhmän jäsenten tarpeesta kommunikoida ja selvittää jotakin heille merkityksellistä asiaa. Täten voidaan sanoa, että ilmiö on noussut ryhmän tilanteista tutkijan sitä manipuloimatta tai edes pyytämättä.

## 6.2.2 Kiinni ilmiöön

Tutkimusraportissa – kuten analyysin etenemisessäkin – noudatan varsinaisten tapahtumien suhteen takaperoista kronologiaa. Kuvaan seuraavaksi tutkittavan ilmiön ja sen analyysin tarkentumista toisena opintovuonna tapahtuneen episodin avulla (luvut 6.2.2.1 Syyllisyys ryhmässä toistuu sekä 6.2.2.2 Syyllisyyttä analysoimaan). Tutkimusraportin varsinaisessa analyysiosiossa (luku 7) palaan – kuten palasin analyysia tehdessäni – tapahtumissa ajallisesti taaksepäin ja analysoin edellisenä eli ensimmäisenä opintovuonna tapahtuneen episodin, jossa yksi ryhmän opiskelija joutuu käsittelemättömien syyllisyyden tunteiden kantajaksi.

### 6.2.2.1 Syyllisyys ryhmässä toistuu

Toisena aineiston keruuvuonna, marraskuussa 2003, aloin ryhmän tapahtumien seuraamisen ja taltioinnin myötä oivaltaa syyllisyyden ja syyttelyn merkityksen ja voimakkuuden ryhmässä. Aloin havaita myös tiettyä säännönmukaisuutta ryhmän suhteessa syyllisyyteen. Ilmiö kiinnitti huomioni, koska se toistui hie- man eri muodoissa. Toisaalta oma historiani vaikutti luultavasti siihen, että havaitsin juuri tämän ilmiön ja että se jäi ajatteluttamaan (ks. lukua 9.4).

Hieman ennen joulutaukoa ryhmän jäsenistä sekä Erkki että Eino lähettivät opiskelijaryhmälle, graduntekijöille ja minulle sähköpostia, joissa molemmissa valitettiin tehtävien antamisesta ja siihen liittyvistä asioista. Viestejä ei kuitenkaan lähetetty kaikille ryhmän jäsenille, mutta siihen palaan myöhemmin.

Joulukuun 10. päivänä Erkki kirjoittaa sähköpostiviestin<sup>18</sup>, jossa hän aluksi purkaa opiskeluun liittyvää väsymystään:

On tainnut olla taukoa kirjoittamisessa pari viikkoa. Olemme työskennelleet itsenäisesti, eikä se ole valtavaa tajunnanvirtaa herättänyt, paitsi viime viikon lopulla, kun kovasti väsytti.

Olin viime viikon maanantain ja tiistain työstänyt estetiikkapohdintaani ja harjoittelusuunnitelmaa. Työ vaati aika paljon henkisiä ponnisteluja, ja kun ohessa oli tehtävä muitakin opintoja, viikko vierähti vauhdilla ja perjantaina olin aivan poikki. Reflektoidessani päädyin pitämään suurimman väsymyksen syynä paljoa henkistä työskentelyä. Kun Tutkivasta oppimisesta olen ymmärtänyt, että oppimisen suunta, johon lapsiakin tulisi johtaa, on tiedon rakentelu ja uuden tiedon luonti - toistavan ja vain tuotoksia tuottavan opiskelun sijasta - mietin, että mahtaa se käydä lapsillekin ranskaksi.

On hieno ajatus, että rakennettaisiin uutta tietoa, tutkittaisiin, asetettaisiin ongelmia ja löydetäisiin ymmärrystä syventäviä ratkaisuja - mutta kyllä minä, ja ehkä jotkut lapsetkin, kaipaavat opetusta, jossa voi vain olla ja ottaa vastaan. Kuten luennot. Tai katsella ikkunasta pihalle ja liidellä vain osin opetuksen maailmassa... Voiko tutkiva ja uutta luova ote käydä liian raskaaksi?

Ehkä ongelma on rakennelman muissa osissa [integraatiokokeiluun kuulumattomat kurssit, tutkijan huom.], jotka eivät ole saman periaatteen mukaisia ja tuovat oppijalle lisäsuoritettavaa - kuten jotkut melko turhat kirjoitushommat okl:ssa. En epäile, etteikö tutkiva ja uutta luova ote loisi ja toisi hyödyllisiä taitoja, mutta pohdin, missä rajat, miten paljon ja millaisessa ympäristössä sitä jaksaa olla aktiivinen oppija.

En väitä, että projektimme olisi käynyt liian raskaaksi tähän mennessä. Päinvastoin. Välillä itsenäisen työskentelyn päivät ovat tarjonneet sopivan tauon huoahtaa, tehdä muita tehtäviä - ja myös ajatella.

[- -]

Erkin kirjoitus sähköpostissa 10.12.2003

Lainauksen puolivälissä erityisen kiinnostavia ovat kohdat, joissa kirjoittaja kaipaavat perinteistä opetusta, "jossa voi vain olla ja ottaa vastaan". Kirjoitus kuvastaa kaipuuta tuttuun, perinteiseen opetukseen, eikä se ole kovinkaan rationaalisesti perusteltu. Kyse on pikemminkin tunteenomaisesta kaipauksesta johonkin vaivattomaksi ja turvalliseksi koettuun. Mielenkiintoista on myös se, että useasti opiskelijat kaipaavat ja peräänkuuluttavat juuri aktiivista ja tasa-arvoista otetta opiskeluun. Kirjoittajakin on juuri niitä, jotka ovat puhuneet asiasta koko opiskeluajan. Kun tilaisuus tällaiseen opiskeluun nyt tarjotaan, on reaktio hieman yllättävä. Ehkä opiskelijat eivät ymmärrä opinnoissa tarjottua mahdollisuutta tasa-arvoiseen ja dialogiseen kohtaamiseen samalla tavalla kuin opettajat. On mahdollista, että uudenlaisen opiskelutavan mukanaan tuoma vastuu yllättää raskaudellaan.

<sup>18</sup> Olen jättänyt sähköpostiaineiston täysin alkuperäiseen muotoonsa, sillä myös hymiöt, lyöntivirheet ja muut sähköpostikirjoittelun ominaispiirteet ovat tulkinnan materiaalia. Tutkijan huomautukset ja tekstin katkaisut olen merkinnyt hakasulkein.

Pohdiskelevasti ja sopuisasti alkanut viesti päättyy hieman yllättäenkin ”purnaamiseen”.

[- -]

Mutta juuri nyt minua ottaa hieman päähän, en kätke sitä sisääni vaan päätin jakaa sen muillekin kuin graduntekijöille. Tähän mennessä olemme lukeneet syksyn aikana yhden artikkelin ja yhden kirjan. Nyt sitten viimeisellä kerralla ennen joulua luettavaa tulee pari kirjaa ja artikkeleita. Jäi vielä sellainen olo, että ne olisi hyvä olla luettuna jo ensi viikolla, jotta voisi sitten keskustella oppimispsykologisista ajatuksistaan ohjaajan kanssa, kun ajan sai varata jo ensi viikolle. Kuitenkin kirjat on oltava luettuna ennen tammikuun kahdettatoista, jolloin palaamme yliopistolle - ja jotta niistä on hyötyä harjoittelusuunnitelman teossa, tietenkin jo hieman aiemmin.

Miksei kirjoja voitu antaa aiemmin? Lukuaikaa olisi kyllä ollut. Ja intoakin, enemmän kuin joulutauolla. Lienee moni ajatellut pitää edes jonkin pituisen loman koulujutuisista, jos se on 2 viikkoa, lukuaikaa sisäistävään lukemiseen on kovin vähän. Vähän sitä on, vaikka lukisi koko joulutauon. Kyllähän ne ehtii lukea ensi viikon aikanaan, niinkuin taidan tehdä, mutta paljonko siitä opin. Minä vaan mietin.

Mutta mitä purnaamisesta. Kyllä minä luen. Teen harjoittelusuunnitelman. Molemmat kiinnostavat. Mutta ajankohta on kökkö.

Erkin kirjoitus sähköpostissa 10.12.2003

Toisaalta Erkki viestin alussa kertoo opiskelun aiheuttamista henkisistä ponnisteluista ja niiden aiheuttamasta väsymyksestä, mutta toisaalta hän lopuksi kuitenkin hieman yllättäen kritisoi sitä, ettei työtä ole annettu enempää jo aiemmin. Aiemmin hän myös mainitsee mahdolliseksi syylliseksi tilanteeseen rakennelman muut osat eli integraatiokokeilun ulkopuoliset opinnot opettajankoulutuslaitoksessa. Vaikka oppimistilanteessa heräävät tunteet ovat kokijalleen totta, ne eivät välttämättä kerro koko totuutta tilanteesta. Scheinin (1987, 175) mukaan perususkomustilassa oleva ryhmä pyrkii aina houkuttelemaan virallisen johtajan pois perustehtävästä tai ryhmän työtehtävästä sivuun. Ryhmän työstä tekemieni havaintojen perusteella näyttääkin mahdolliselta, että Erkin tyytymättömyys on ilmaus ryhmän perususkomustilasta.

Myös Eino on ”ärsyyntynyt” ja purkaa turhautumistaan opettajiin.

#### VALITUSTA AIKATAULUISTA ja JOULULOMAN KÄYTÖSTÄ TYÖNTEKOON

Korpeaa todella paljon uusimmat nerokkaat opettajien älynväläykset. Jos en aivan väärässä ole, niin projektin tarkoitus oli ja on tarkoitus sisältyä maanantai- ja tiistai-työskentelyn sisäpuolelle. Mutta nyt tätä periaatetta rikotaan pahasti. Harjoittelusuunnitelman deadline vetäminen tammikuun alkuun johtaa käytännössä siihen, että tässä joululoman aikana saa miettiä päänsä puhki tätäkin kirjoittamista. Aivan varmasti en pysty suhtautumaan siihen kovin ammatillisesti.

Tämän lisäksi viimeisellä viikolla saatu kirja-/artikkelilista, joka ymmärtääkseni olisi hyvä olla luettuna ja näkyvä harjoittelusuunnitelman tekstissä, soti kovin ajatuksiani vastaan. Jos koko syksyn aikana on saatu luettua YKSI AINOA kirja ja jokin artikkelinpätkä siihen päälle, niin miksi sitten niitä kirjoja pitää joululomaksi tunkea? Minulla olisi ainakin ollut aikaa lukea kummatkin Piaget ja Vygotsky syksyn aikana, mutta niitä on pitänyt pantata. Tätä en ymmärrä ollenkaan, kirjallistan olisi ja se olisi



minun mielestäni pitänyt antaa viimeistään lokakuun lopussa. Ja sitä faktapohjaista perheen arjen tutkistelua tehtiin luvattoman monta viikkoa.

Tulee väkisinkin sellainen tunne, että opettajakunta on huomannut, että olemme aikatauluista jäljessä pahasti, ja yrittää nyt päästä joululomaa hyväksi käyttäen takaisin haluttuun linjaan. Mutta ei. En ymmärrä, miten ihmiset eivät pistä hanttiin. JOULULOMA ON MIELESTÄNI KAIKKEA MUUTA VARTEN KUIN PAKOLLISILLE OPISKELUHOMMILLE. Itse teen ainakin töitä, vietän muutaman rauhallisen joulupyhäpäivän ja käyn loman loppuksi sukuloimassa häiden yhteydessä. Tähän suunnitelmaan ei oikein mahdu projektiin liittyvät työt.

Luultavasti olisin tehnyt jotain vapaaehtoista, kuten lukenut proseminaariin liittyvää kirjallisuutta, mutta täitää kariutua sekin haave. En tiedä, miten tämän "jouluprojektin" kanssa teen. Joko jätän kaiken tekemättä aivan tahalleenkin ja protestoin koko syksyn järjetöntä ajankäytön tuhlaailua joulun kustannuksella. Tai sitten luen ne kirjat ja teen suunnitelman, mutta jos näin teen, se on täysin suorittamista ja ei siis laadukasta työtä.

Ärsyyntynyt.

Einon kirjoitus sähköpostissa 11.12.2003

Tämäkin kirjoitus on ristiriitainen ja syyttelevä. Paha olo purkautuu opettajiin. Kun opiskelija syyttää opettajia siitä, että faktatehtävää tehtiin luvattoman monta viikkoa, hän ei tunnu ollenkaan ymmärtävän, että juuri opiskelijat tekivät faktatehtävää "luvattoman monta viikkoa". Juuri opiskelijat määräsivät etenemisvauhdin, joka olikin paljon hitaampi kuin opettajaryhmä oli etukäteen suunnitellut. Ensin työhön ryhtymistä välteltiin erilaisten verukkeiden avulla, ja sen jälkeen työ eteni hitaasti. Opiskelijoilla oli siis valta päättää etenemisestään, ja nyt kirjoituksessa opettajia syytetään opiskelijoiden päätösten seurauksista. Kirjoituksesta voi tulkita kaipuuta opettajien tekemiin aikatauluihin ja ylhäältä määrättyyn pakkoon, joita vastaan on tuttua ja turvallista kapinoida. Viestit on lähetetty joulukuun 10. ja 11. päivänä, jolloin aikaa opiskelulle ennen joulutaukoa oli vielä jäljellä. Tuntuu kuin tuttu valittamiskaava olisi aktivoitunut opiskelijan mielessä siitä huolimatta, että työn tekemisen tapaa on yritetty yhteistuumin muuttaa.

Eino kertoo ajatelleensa tekevänsä opetustauolla ylimääräistä, "vapaaehtoista" työtä. Tästäkään huolimatta aikaa nyt sovittujen kirjojen lukemiselle ei järjesty. Myös viittaaminen tahallaan töiden tekemättä jättämiseen – eräänlaiseen protestiin tai koston – paljastaa, että opiskelua pidetään pohjimmiltaan urakkana, josta opettajat ovat vastuussa (ks. myös Totro 2008, 134–135). Ehkäpä kirjalista olikin vain sopiva purkautumiskanava pahalle ololle.

Mielenkiintoista on, että samalla kertaa purnaustiedon kanssa Eino on lähettänyt sähköpostilistalle luettavaksi myös paljon muuta, varsinaista opiskeltavaa aihetta käsittelevää tekstiä. Hän ei siis suinkaan ole jättänyt annettuja tehtäviä tyystin tekemättä. Mistä paha olo ja ärsyyntyminen sitten kumpuavat? Ehkä osviittaa tähän kysymykseen antaa hänen ennen viestin valitusosuutta harjoittelusta kirjoittamansa pohdinta.

[- -]

## YMMÄÄLLÄÄN OLO ja HARJOITTELU

Minulla on viime viikkoina ollut sellainen olo, että en ole oikein pilottiprojektissa mukana. Olen kyllä ollut fyysisesti läsnä ja ymmärrän paljon, mutta silti sellainen tunne, että olen ulkona, jotain olennaista on jäänyt ymmärtämättä. Tämä tunne on vahvistunut sitä mukaa, kun harjoittelun käsittely on lisääntynyt. En tiedä mitä minulta tai meiltä halutaan, jotenkin tuntuu siltä, että opettajapuoli kuvittelee minulta tai meiltä jotain ihmeellistä sen perusteella, mitä olemme tänä syksynä tehneet. En tiedä sitten, aionko paineita harjoittelussa suoriutumiseen ottaa, mutta rasittaa välillä koko projektiin sitoutuminen.

Einon kirjoitus sähköpostissa 11.12.2003

Opetusharjoittelu tuntuu olevan opettajankoulutuksessa kriittinen paikka, jossa tuleva opettaja tuntee painetta näyttää, mihin hän pystyy ja mitä osaa. Etenkin jos opiskelijalla on käsitys itsestään synnynnäisenä opettajana (Karjalainen 1991, 97; ks. myös Britzman 1986), hänen on vaikeata suhtautua harjoitteluun ilman kokemuksia, jotka purkautuvat voimakkaina tunteina. Tässä tapauksessa opiskelija näyttää siirtävän omaa epäonnistumisen pelkoansa opettajaryhmän vastuulle.

Itse tehtäviä ei Erkin eikä Einonkaan viestissä kyseenalaisteta, ja opiskelijat ovatkin ne jo aiemmin hyväksyneet. Mutta millaiselle joukolle valitusviestit lähetettiin? Loogisesti ajateltuna on melkoinen paradoksi, että ne tulivat lähes kaikille muille ryhmän jäsenille, mutta eivät kasvatustieteen opetuksesta vastaavalle kahdelle kouluttajalle, joiden suunnittelemissa tehtävissä viesteissä kritisoitiin. Viestit siis lähetettiin tiedoksi suurelle joukolle, mutta ne ihmiset, jotka olisivat voineet ottaa kantaa moitteisiin ja joiden toimintaa viesti koski, eivät saaneet viestejä eivätkä siten edes tienneet valittamisesta. Hyvällä syyllä siis voi ihmetellä viestien todellista tarkoitusta, joka ei ainakaan näillä perusteilla näyttäisi olevan mainittujen epäkohtien korjaaminen tai selvittäminen, vaan itsen ulkopuolisen syntipukin hakeminen. Ilmaistuun ongelmaan ei aktiivisesti etsitä ratkaisua, vaan pelkkä julkinen valittaminen näyttää riittävän kirjoittajille. Tilanne vaikuttaa lähinnä työn ja siihen liittyvien ristiriitaisten kokemusten käsittelyn välttelyltä purnaamalla ja tunteita paisuttelemalla.

Pari päivää näiden viestien jälkeen kolmas opiskelija kirjoittaa viestin, jossa on runsaasti opiskeluun liittyvää materiaalia (harjoittelu- ja tutkimussuunnitelmaluonnokset) sekä kiitokset antoisasta syksystä ja kouluttajien työstä. Huomioni kiinnittyi siihen, että jälkimmäinen viesti oli osoitettu vain kiitoksen nimettynä kohteena oleville kahdelle kouluttajalle, ei kenellekään muulle. Käsittelemme tätä Maijan tapausta tarkemmin seuraavassa luvussa.

### 6.2.2.2 Syyllisyyttä analysoimaan

Kun luin aineistoa tarkemmin löytämästäni syyllisyyden näkökulmasta käsin, havaitsin, että pelon tai turhautumisen kokemuksiksi luokiteltavia tuntemuksia esiintyi Erkin ja Einon lisäksi muillakin, mutta niiden ilmaisutapa ja etenkin

kohdentaminen vaihtelivat. Kaikki eivät projisoi kokemuksiaan itsensä ulkopuolelle – ainakaan yhtä suoraan. Seuraavan esimerkin Aino kirjoittaa vain tutkijoille, ei muille ryhmän jäsenille.

[- -]

Kukapa haluaisi olla luuseri, mutta välillä kyllä tekisi todella mieli heittää hanskat tiskiin, luovuttaa ja vaihtaa alaa. Kaikki tuntuu niin vaikealta ja mahdottomalta. Mitä jos joku päivä tulee hetki, ettei vain enää jaksaa? No onneksi en ainakaan vielä ole ihan niin loppu, mutta nyt on pakko vähän purkaa patoutumia tekstiksi.

[- -]

Mielestäni olen tehnyt hirveästi töitä. Paljon ylimääräistäkin, koska ajattelin sen palvelevan omaa oppimistani. En olisi enää siitä niin varma. Jos töitä tulee liikaa, mikään ei palvele oppimista. Suurin osa tekemästäni työstä on vielä tiivistä ajatustyötä, joka on usein sitä kaikkein raskainta. On tietysti oma vikani, että olen sitoutunut harrastukseen, joka yhdessä kahden ja puolensadan kilometrin päässä asuvan poikakaverin kanssa vie viikonlopun täysin. Tosin kuvittelin vielä jokin aika sitten, että opiskelun ohessa voi pyörittää vahvasti muutakin elämää. En enää ole siitä niin varma, ainakaan jos se muu elämä on noinkin monen kilometrin päässä.

[- -] Joululomatehtävien listaan tunkee harjoittelun suunnittelua, lukemista, proseminaaria, yllin projektia, estetiikkatuotoksen valmistelemista ja niin edelleen... mitä vähemmän tekee, sitä enemmän on edessä sitten tammikuussa kaiken muun ohessa. Vastustan kyllä, mutta tyydyn vain purnaamaan itsekseni. Ehkä sitten kesällä...

Ainon kirjoitus tutkijoille 11.12.2003

Joulun alla ryhmän opiskelijat alkavat todella oivaltaa omaehtoisen henkisen työn tekemisen merkityksen ja välttämättömyyden oman oppimisensa kannalta. Omasta työstä vastuun ottaminen tuntuu kuitenkin olevan haasteellinen, jopa ylityöpääsemättömältä tuntuva tehtävä. Vaikeuden ja oman riittämättömyyden kokeminen aiheuttaa pahaa oloa. En tulkitse pahaa oloa niinkään yksilöiden ominaisuuksiksi, vaan päättelen sen valtaosin olevan reagointia ryhmän tiedostamattoman puolen liikkeisiin (ks. Bion 1979). Ryhmän yksilöt kuitenkin reagoivat ryhmässä esiintyviin perususkomuksiin itselleen ominaisella tavalla ja usein tiedostamattomien viestintästrategioiden mukaan. Toisilla perususkomusten aiheuttamat kokemukset purkautuvat reaktiivisuutena ja toisilla pidättyytymisenä (ks. Crittenden 2000a; ks. myös Kallas, Nikkola & Rähä 2006, 166-167 sekä lukua 4.4.2).

Toinen mahdollinen kirjoitusten lukutapa on pitää opiskelijoiden uupumusta ja valittamista tehtävästä lukea kirjallisuutta perusteltuina, mitä ne osaltaan ovatkin. Koska koko ryhmän työtapa oli uutta etsivä ja kokeileva, ei selkeitä lukkoon lyötyjä suunnitelmia aikatauluineen työtä aloitettaessa ollut. Tilanteet suunniteltiin aina ryhmän tarpeen mukaan, ja alustavia suunnitelmia muutettiin tarvittaessa radikaalistikin. Tämän vuoksi opiskelijalle ei ennen joulua voinut syntyä kokonaiskuvaa opintojen etenemisestä, ja tämä keskeneräisyys on osaltaan aiheuttanut turhautumista. Työn määrä ryhmässä sen sijaan pyrittiin pitämään kohtuullisena, eikä työ määrä oman arvioni mukaan ollut erityi-

sen suuri. Työn laadulliset vaatimukset sen sijaan epäilemättä poikkesivat totuudesta (ks. lukuja 2, 4 ja 5).

Molemmat lukutavat on syytä ottaa aineistoa tulkittaessa huomioon. Koska opiskelijat tarvitsivat paljon oletettua enemmän aikaa havaintotiedon tehtävän käynnistämiseen syksyllä, jäi kasvatustieteessä luettavan kirjallisuuden määrittely turhan myöhäiseen vaiheeseen. Toisaalta aiemminkaan lukutehtävää ei olisi voinut antaa, koska ryhmä ei ollut vielä valmis siirtymään opiskelun seuraavaan vaiheeseen.

Syylisyys lukutapana on perusteltu ryhmän työskentelystä tekemieni muidenkin havaintojen perusteella: kyseessä ei ollut ainutkertainen tapahtuma ryhmän historiassa. Samantapainen työn välttelemisen ongelma ja sitä seuraava ulkopuolisten tai opettajan syytely eri muodoissaan vaivasi ryhmää myös ensimmäisenä opiskeluvuonna. Toistuvan syytelyn kautta pääsin sellaisen ilmiön jäljille, jonka kaltaista oli esiintynyt jo aiempina vuonna, mutta jota en tuolloin vielä ollut osannut nimetä ja tulkita.

Edellä esitetyistä opiskelijoiden kirjoituksista voi myös tulkita voimakkaan tarpeen erottaa opiskelu ja vapaa-aika selkeästi toisistaan. Opettajien ehdotusten ja suunnitelmien voisi tulkita edustavan sivistysihannetta, jossa opiskelu ja uuden oppiminen on kiinteä osa normaalia elämää. Opiskelijoiden kulttuurissa oppiminen taas mielletään useimmiten irralliseksi suoritukseksi, joka lokeroidaan selkeästi elämän "koululokeroon". "Sivistys" ja "oma elämä" halutaan pitää toisistaan irrallaan. Mielenkiintoinen kysymys onkin, miten ja kenen ehdoin tämä paradigma opinnoissa valitaan ja määritellään.

Kaikkia opiskelijoita työn etenemättömyys tai muu opiskeluun liittyvä ahdistus ei kuitenkaan näyttäisi vaivaavan. Suurin osa ryhmästä ei ota kantaa Erkin aloittamaan napinaan, ja heidän kantojaan voi tietenkin vain arvailla. Kaksi opiskelijoista asettuu kuitenkin julkisestikin sähköpostissa, varovaisesti tosin, kyseenalaistamaan syyttelylinjaa.

[-]

Itse työskentelyn suhteen minulla ei juuri ole ongelmia ollut, mitä nyt välillä pieniä motivaatio- ja jaksamiskatkoksia lukuunottamatta. Täytyy myöntää, että loma tulee kyllä todella tarpeeseen, ja tehtävistä huolimatta aion sitä myös reilusti pitää.

Ahdin kirjoitus sähköpostissa 11.12.2003

Tulkitsen kirjoituksen sisältävän vihjeen siitä, että työtä on tehty ja nyt voi hyvillä mielin pitää ansaittua lomaa. Toki kyse saattaa olla myös vähemmästä tunnollisuudesta opiskelun suhteen.

Purnaamisen lisäksi kiitostakin koulutusmallista esitetään, mutta tällainen viesti lähetetään vain asianosaisille opettajille.

[-] On onni olla tällaisessa ryhmässä, jossa opiskelijoita todella kuunnellaan ja heidän tilanteestaan ollaan aidosti kiinnostuneita. Yhteistyötä on silloin mukava tehdä ja hyödyntää toisen ammattitaitoa itsensä kehittämisessä. Suuri Kiitos Teille!!

Maijan kirjoitus kahdelle opettajalle 15.12.2003

Maija ei lähetä viestiä koko opiskelija- tai opettajaryhmälle. Sitä eivät saa edes gradututkijat, jotka ovat pyytäneet opiskeluun liittyviä pohdintoja, vaikka se sisältää myös pitkästi pohdintaa opiskeluun liittyvistä aiheista, muun muassa harjoittelusta ja proseminari aiheesta.

Vastaan lyhyesti seuraavana päivänä Maijan viestissään esittämiin kysymyksiin, ja saman viestin lopussa esitän hänelle kysymyksen, sillä asia todella kiinnostaa ja vaivaa minua:

[-]

Osatko ottaa kantaa siihen, miksi lähetit tämän työntekoon liittyvän viestin vain minulle ja Laurille? Useinhan viestit lähetetään tiedoksi oivatoivo-listalle tai ainakin graduntekijöille, sillä hehän ovat juuri kiinnostuneita siitä ajattelusta, jota kokeilu on herättänyt. (Kysymykseni tarkoitus ei ole moittia tai kyseenalaistaa sitä mitä teit, vaan päästä teon motiivien taustalle. Kyselyni kumpuaa ihan omasta uteliaisuudestani, eikä sillä ole mitään pedagogista tarkoitusta, mutta olen aidosti kiinnostunut vastauksesta.)

omasta viestistäni Maijalle 16.12.2003

Maijan nopea vastaus on hämmentävän voimakas reaktio omasta näkökulmastani melko kevyeen kysymykseeni:

Nyt oon kyllä hieman ymmällään. Jukalle oli ajatus lähettää myös viesti ja lähetinkin saman hänelle. Lauri pyysi minua lähettämään hänelle sähköpostia harjoittelusta ja proseminaarista, alun perin oli ajatus lähettää viesti vain hänelle mutta ajattelin samalla lähettää sen sulle, koska olin myös sun kanssa harjoittelustani puhunut. Ja minulla oli myös aito tarkoitus lähettää teille molemmille projektin vetäjille suuret kiitokset hyvästä ohjauksesta, arvostan sitä suuresti!! Kiitosta muutenkin niin vähän jaetaan. Itse en ajattele asioiden olevan elämässäni itsestään selviä. Haluan siksi kiitosta antaa sellaisille ihmisille, jotka ovat töitä tehneet kehittymiseni eteen. Arvostan sellaisia ihmisiä! Ehkä olen perussuomalaiseksi ihmiseksi sitten liian avoin tällaisissa asioissa. Mutta en minä kuitenkaan tällaisia viestejä halua julkiseen levitykseen laittaa. Ne oli tarkoitettu teille henkilökohtaisesti.

Ei viestini koskenut mielestäni ajattelua, jota kokeilu on minussa herättänyt. Miks mun tekemisistä sakotetaan, kun sitä ei pahemmin muiden toimista tehdä? Armi esimerkiksi ei ole listalle laittanut ajatusta omasta aloitteestaan yhtään kertaa. Mutta ei sitä ääneen kuitenkaan monestikaan ole sanottu, eikä siitä moitittu. Ajattelen, että ei minun tarvitse kaikkea, mitä päässä pyörii julkiseen levitykseen laittaa, kun eivät sitä moni muukaan tee ja se on myös sanottu ymmärtääkseni yleisesti, että jokainen itse saa päättää, mitä haluaa laittaa listalle. Aina ei myöskään jaksaa olla syöttämässä jotain listalle. Ymmärräthän minua?

Haluan, että vastaat tähän, etten vatvo tätä asiaa mielessäni joululomalla.

Maijan vastaus minulle 16.12.2003

Miksi valitukset ja moitteet lähetetään laajemmalle joukolle mutta kiitokset vain asianosaisille? Kun kysyin syytä vastaanottajien rajaamiselle kahteen, Maija koki kysymyksen voimakkaan emotionaalisesti ja jopa syytökseksi, johon hän vastasi voimakkaasti itseään puolustaen.

Opiskelija perustelee viestin lähettämistä vain asianosaisille sillä, ettei hän kokenut oman kirjoituksensa olevan integraatiokokeilun herättämää ajattelua.

Mikä sitten koetaan koulutuksen kannalta oleelliseksi ajatteluksi, jos ei työn etenemistä ja siihen liittyvää pohdintaa? En ehdi reagoida mitenkään tähän jälkimmäiseen viestiin, kun Maija jo kirjoittaa minulle uudestaan. Seuraavana päivänä hän lähettää minulle vielä uuden viestin, jossa jatkaa ajatusten selvitteilyään asian tiimoilta:

[- -] Takerruin siihen kun kirjoitit, että useinhan sellaiset viestit, jotka koskevat ajattelua, joita kokeilu on herättänyt, lähetetään oivatoivolle tai graduntekijöille. En ollenkaan ymmärtänyt, mitä tällä tarkoitit, sisälsihän viestini asiaa harjoittelustani ja proseminaarista, en siis ollenkaan ajatellut, että tarkoitit ajattelulla, jota tämä kokeilu herättää niitä sanoja, jotka osoitin vain teille henkilökohtaisesti kiitoksen työnteostanne. En osannut kuvitellakaan, että olisin lähettänyt tämän yleiseen jakoon kaikille tiedoksi, että olen tätä mieltä. Nimittäin, kun muussa elämässäni en näin ikinä toimi, jos minulla on jotain sanottavaa haluaa sen sanoa suoraan sille ihmiselle, jolle se on tarkoitettu. Jos en näin tee sanottavallani ei ole silloin oikea tarkoitus ja osoite. Sama koskee sekä positiivista että negatiivista palautetta. Jos negatiivinen palaute on tarkoitettu jollekin tietylle henkilölle pitäisi miettiä, mitkä ovat sen toiminnan oikeat motiivit, jos ajatuksen heittää kaikelle kansalle kuultavaksi. Se ei ole mielestäni oikein.

Silloin helposti manipuloi muidenkin mielipiteitä. Vähän samoin kuin Idols-ohjelmassa tuomaristo manipuloi kansan ajatuksia ja mielipiteitä laulajien paremmuudesta ja vetää heitä puoleensa oman palautteensa avulla. Samanlainen ilmiö on mielestäni tässäkin; listalle heitetyt mielipiteet vaikuttavat aina jollain tavalla. Jos negatiivinen viesti laitetaan yleiseen jakoon, pyrkii sen lähettäjä aina vaikuttamaan jotenkin ja se on eri tilanne kuin sen lähettäisi vain henkilökohtaisesti. Ainakin se on sen kohteelle rankempaa, kun se tulee kaikkien kuultavaksi.

Tämä on myös yksi syy, miksi ryhmässä asioiden jakaminen kaikkien tietoon koen välillä kiusallisena. Mutta ymmärrän myös sen puolen, että tämä on meidän ryhmämme toiminnan perusidea; tuoda muiden tietoon omat ajatuksensa ja tuntemuksensa ja myös siksi, että ryhmässä toimii mm. graduntekijöitä, jotka haluavat saada irti meistä mahdollisimman paljon. Ja jos me emme ole yhteistyöhaluisia ja protestoimme kaikkea vastaan, ei mistään tule mitään, jos emme siis kerro mitä mielessä liikkuu. Ei graduntekijöiden työ silloin onnistu. Tulini tässä ajatelleeksi juuri Einon listalle heittämää kritiikkiä; miksi kukaan ei kommentoinut? Itsellä oli siihen myös syy.

Oli minullakin päinvastaiset mielipiteeni siihen, mitä Eino heitti listalle ja varmasti monella muullakin. Meinasinkin jotakin heittää siihen mutta luovuin, en jaksanut. Näin teki varmasti moni muukin sellainen, joka asiasta ei todellakaan ole sitä mieltä, miten Eino toimintaa kritisoi. Se on vain näköjään Eino tapa, inhoittava sellainen, johon ei vähempää viitsinyt kommentoida. Mut nyt kun ajattelee tätä tilannetta jälkeen päin. Juuri tällaisissa kohdissa ryhmän pitäisi ottaa kantaa ja heittää oma mielipiteensä muiden tietoon. Ei auta, että kaikki pitää sisällään. Ainakaan tällä tavalla ei toiminta kehity. Oli siis minultakin lapsellista, että en sanonut mitään. Olisi tällaisessa tapauksessa toki pitänyt kertoa oma mielipiteensä. Onhan se graduntekijöitäkin kohtaan epäreilua, että pidetään heti tiukan paikan tullen suu tiukasti kiinni. Näin he saavat aivan erilaisen kuvan todellisuudesta, koska suurin osa ei kommentoi mitään. Näyttytyyhän monesti todellisuus toisen näkökulmasta aivan erilaiselta kuin jonkun toisen. He tekevät näin ollen päätöksiä niiden argumenttien avulla, mitä he ovat saaneet.

Mutta se mikä tässä jarruttaa on paljolti se, että tässä on myös ongelmakohtia, jotka olen kyllä itsekkin kokenut opiskelumme aikana. Tällainen opiskelutyyli vaikkakin on tehokas, on se myös rankkaa, kovin syvälle ei itseään soppaan viitsisi aina laittaa, aina ei vain halua ja pysty

...no kirjoittelin ja selvittelin äsken vähän itsellenikin, mitä mieltä olin Einon listalle heittävästä kritiikistä ja kaippa sen voi sitten myös laittaa yleiseenkin jakoon, ei pitäisi aina pelätä niin hirveästi muiden rektioita, asioista kuin puhutaan. Itse ainakin hirveästi pyrin varomaan sitä, että en loukkaisi ketään. Se on jotenkin niin inhottavaa itsestä, jos huomaa niin tehneen, vaikka ei ole tarkoittanutkaan mitään. Tulee itsellekin paha mieli. Se myös monesti estää kertomasta ajatuksiaan.

Maijan viestistä minulle 17.12.2003

Merkillepantavaa on, että viestissään Maija rinnastaa Einon moitteet omiin kiitoksiinsa. Kiitos näyttää muodostavan kirjoittajan ajattelussa vastaparin esiteilylle moitteille. Kiinnostavaa on niin ikään Maijan ilmi tuoma haluttomuus vaikuttaa muiden ryhmän jäsenten mielipiteisiin. Hänen kokemuksensa on, että ryhmässä on vaikeaa olla eri mieltä ja sen vuoksi ylipäätään keskustella.

Valittaminen ja napoliseminen näyttäisivät olevan sosiaalisesti sallitumpaa toimintaa opiskeluryhmässä kuin työn sujumisen kuvaaminen tai kiitoksen esittäminen. Innostuneisuuden peittely ryhmässä on ilmeistä. Ehkä opiskelijoiden ryhmäkoheesio ja perinteisen opettajat-opiskelijat-vastakkainasettelun pelättään rikkoutuvan, jos tyytyväisyyttä ryhdytään julkisesti ilmaisemaan. Psykodynaamisesta katsantokannasta ryhmäkoheesio vaaliminen, jota vastakkainasettelu opiskelijoiden ja opettajien välillä tukee, vaikuttaa valheellisesta yhtenäisyydestä kiinni pitämiseltä. Schein (1987, 174) kuvaa Turquetiin (1973) nojaten tällaista perususkomusta, joka perustuu sairaalloiseen, jonkin jaetun toiminnan tuottamaan hyvinvoinnin tunteeseen.

Koska Maija näyttää kokevan kysymykseni voimakkaan emotionaalisesti ja jopa syytöksen, hän vastaa itseään puolustaen. On tietenkin huomattava, että opettajan ja opiskelijan suhteessa käytetään aina valtaa puolin ja toisin, mikä voi osaltaan vaikuttaa Maijan reaktion voimakkuuteen. Toisaalta voimakasta reaktiota saattaa selittää se, että Maija oli aiemmin joutunut opiskelijaryhmässä voimakkaan syntipukki-ilmiön kohteeksi (ks. tarkemmin analyysia 7.1 Opiskelijan syntipukkina). Kysymykseni saattaa palauttaa mieleen ryhmän taholta aiemmin koetun paineen, ja pyrkimys välttää vastaavan ahdistavan tilanteen toistumista ohjaa toimintaa.

Myöhemmin Maija lähettää vielä ryhmän sähköpostilistalle, minulle ja graduntekijöille viestin, jossa ottaa kantaa syyttelyyn. Hän muokkasi ajatuksiinsa kaksi erilaista versiota: toisen kouluttajalle ja toisen koko ryhmälle. Viesti laajemmalle lukijakunnalle on sävyiltään erilainen kuin ainoastaan minulle lähetetty viesti:

Heipodei

En oo vähään aikaa kirjoitellut tuntemuksiani kokeilusta, joten kirjoitan nyt ennen lomafilikseen siirtymistä syksyn aikana minussa heränneitä tuntemuksia myös muiden tietoon, etteivät ne jää vain oman pääni sisälle pyörimään.

Aloitan keskustelun(tai siis jatkan jo Einon vähän aikaa sitten aloittamaa keskustelua, johon kukaan ei kommentoinut yleisesti mitään.) Toivon, että tähän otetaan kantaa, ettei tämä jää vain minun omaksi yksinhuuteluksi. Olisi mukava kuulla kaikenlaisia kokemuksia tästä kokeilusta, minkälaisia tuntemuksia se kullakin on herättänyt. Vain tällä tavoinhan voimme mahdollisimman järkevästi suunnitella työtämme ke-

väälle. Olkaa siis eri mieltä, samaa mieltä, siltä väliltä; ihan mitä tahansa, pääasia että saisi kuulla, mitä toisen mielessä liikkuu! =)

Ja ei muuta kuin Hyvää ja rauhallista Joulua kaikille! On ollut mukava tehdä yhteistyötä tämmöisessä projektissa, jollaisen työn parissa kokee kehittyvänsä.

Mutta siis ajatuksia tästä pilottiprojektista yleensä, minkälaisia kokemuksia/tuntemuksia/ajatuksia projektissa toimiminen on minussa herättänyt. Itselläni oli hieman erilaisia tuntemuksia kuin Einolla. Minulla on esimerkiksi ollut täysi työ sen Tutkivan Oppimisen kanssa, kun olen sitä yrittänyt opiskella. Minusta on ollut hyvä asia, että olemme saaneet kerrankin aikaa opiskella; aikaa oli myös todella sen opiskeluun ja oppimiseen, eikä vain sen läpi lukemiseen. Olen vakuuttunut, että jos sen kirjan asiat pystyy siirtämään omaksi käyttöteoriaksi, pärjää sillä opettajan työssä pitkälle. Se on nimittäin petollista mielestäni kirjojen lukemisessa, että lukiessa kyllä ihan hyvin tuntee ymmärtävänsä mutta kun vierähtää muutama päivä ei muistakaan enää, mitä oli lukenut. Se ei siirry silloin ihmisen työkaluksi elämää varten. Jotenkin se vaatii sen asian työstämistä rauhassa, niin että se muuttuisi itselle merkitykselliseksi tiedoksi. Niin, että huomaa, että opiskeltavasta tiedosta on hyötyä opettajan ammatissa toimiessa. Tämä on ilmeisesti juuri sitä tiedon käsitteellistymistä, eli ihminen liittyy teorian tietoa omaan arkitietoonsa, joko assimiloituen tai akkommodoituen. Tämä ei mielestäni onnistu mitenkään lukiessa 20 sivua tunnissa tai edes kymmenen sivua tunnissa, vaan on riippuvainen tiedon rakentelun laadusta.

Kyllähän se itsestänikin tuntuu aika hurjalta, että on siis opiskellut sitä Tutkivaa Oppimista tässä koko syksyn mutta voin sanoa, että olen itse ainakin oppinut paljon enemmän kuin ennen, jolloin juuri luin tenttiin sen 25 sivua tunnissa, joskus nopeammin. Olin sitä tyytyväisempi, mitä nopeammin sain kirjan kahlattua läpi ja pois alta. Jotenkin sitä on nyt ottanut sellaisen asenteen, että on koko elämä aikaa opiskella. Se, mitä saan tämän koulun aikana kirjoista opittua, niin se on vain plussaa. Kirjojen määrällä ei ole merkitystä. Ja, miten pystyn omaksumaan esimerkiksi harjoitteluraporttiini teoriaa kirjallisuudesta, kuvaa se sen hetkistä oppimistani; voin siitä kehittää tietämystäni sitten eteenpäin. En itse ainakaan jaksa siitä hirveästi ottaa stressiä. Pääasia on kuitenkin, että sitten työssä pystyisin toimimaan ammattitaitoisesti. Yliopiston harjoitteluissa olen sillä asenteella, että olen siellä harjoittelemassa enkä suinkaan väkipakolla onnistumassa. Tosissani toki täytyy ottaa mutta nöyrällä ja ihmettelevällä asenteella.

[Viesti jatkuu laajalla sisältöjen pohdinnalla, tutkijan huom.]

Maijan kirjoitus ryhmän sähköpostilistalle 17.12.2003

Lainaukset antavat kuvan siitä, miten eri tavalla Maija kirjoittaa aiemmin minulle - ja itselleen - kuin nyt koko ryhmälle. Ryhmälle lähetetty viesti on täynnä aiemmin minulle lähetetystä viestistä pehmennettyjä ilmauksia ja hyväksyntää hakevaa kielenkäyttöä. Paljon jätetään myös sanomatta. Kirjoittajan voi tulkita haluavan antaa ryhmälle toisenlaisen kuvan kokemuksestaan tilanteessa kuin minulle.

Viestien perusteella voi tulkita, että kirjoittaja kokee ryhmän uhkana. Maija kuvaa viestissään julkilausumatonta - pienissä alaryhmissä mahdollisesti julkilausuttuakin - erimielisyyttä Einon esittämän kritiikin kanssa. Hän kertoo pyrkivänsä olemaan loukkaamatta ketään, mikä johtaa siihen, että ryhmän työn kannalta oleellisetkin kommentit jäävät sanomatta. Ryhmässä ei siis Maijan mielestä ole turvallista esittää eriäviä mielipiteitä. Scheinin (1987, 171-175) mukaan taantuneet emotionaaliset tilat, kuten tällaisen yhtenäisyyden illuusion ylläpitäminen, ovat ryhmissä tavallisia. Pintatasolla Maijan käytös voidaan toki



tulkita kohteliaisuussääntöjen mukaan toimimiseksi. Pyrin kuitenkin ymmärtämään ryhmän psykodynaamiikkaa eli pinnan alla vaikuttavia, usein tiedostamattomia motiiveja. Tällöin kysymys kuuluu: minkä asian paljastumiselta kohteliaisuus suojaa?

### 6.2.2.3 Hypoteesit muotoutuvat

Kun ilmiö alkoi hahmottua minulle, huomasin, että tutkimusryhmässä toive syntipukin olemassa olemisesta tuli toisen opintovuoden syksyn mittaan toistuvasti esille. Kaivattiin jotakin, jota voi syyttää oman työn epäonnistumisesta tai vain epäonnistumisen pelosta. Syyttely ja siihen liittyvät kokemukset vaikuttivat liittyvän myös siihen, että työhön ryhtyminen oli vaikeaa ja sitä välteltiin.

Usein kuulee toivottavan, että opetus olisi tasavertaista keskustelua, jossa opiskelijaan suhtaudutaan nuorempana kollegana. En ole kuullut opiskelijan milloinkaan puheiden tasolla täysin kyseenalaistavan tällaista opetustapaa. Tutkimusaineistostani alkoi löytyä kuitenkin runsaasti esimerkkejä siitä, miten vaikeaa kollegiaaliseen ja tasavertaiseen opiskelusuhteeseen ryhtyminen voi opiskelijalle ja opettajalle olla. Toiminnan tasolla opiskelija näytti säikähtävän sitä vastuuta ja tasavertaisia odotuksia, joita kollegiaalinen asioiden yhdessä tutkiminen hänelle asettaa. Opetuksessa tutkittavien asioiden moni-ilmeisyys ja kompleksisuus näyttivät olevan jotakin sellaista, mitä opiskelijat eivät olleet olettaneet seuraavan tasavertaisen kollegiaalisen työnteon mukana. Opettajille taas koko ajatusmalli oman tietämättömyyden paljastamisesta opiskelijoille voi olla lähes mahdoton. Vaikka integraatiokokeiluun oli valikoitunut opettajia ja opiskelijoita, jotka halusivat lähteä mukaan tällaiseen yhdessä opiskelun tapaan, ei käytännön toteutus ollut mitenkään ongelmatonta.

Vaikka opiskelijat lähes poikkeuksetta kritisoivat voimakkaasti ylhäältä päin käskyttämistä ja tehtävien antamista, niillä näytti olevan opiskelukulttuurissa selkeä ja varsin tärkeä syntipukin roolinsa. Opintotehtäviä ja opettajien asettamia vaatimuksia on helppo syyttää pahasta olost ja turhautumisesta, jota vaikeudet itse opiskelussa aiheuttavat. Toisaalta ne ovat syy olla ryhtymättä parantamaan opiskelun laatua. Opettajatkaan eivät usein pidä tenttejä ja opintotehtäviä järkevänä opiskelutapana mutta eivät silti luovu niistä, vaikka se olisi heidän vallassaan. Voi siis tulkita, että sekä opiskelijat että opettajat haluavat itsepintaisesti pitää kiinni toimimattomista tavoista, joita sitten voidaan yhdessä syytellä, kun oppimista ei tapahdu toivotulla tavalla.

Ryhmästä tekemieni havaintojen valossa tutkimusryhmän opiskelijat joutuivat outoon ja hieman ahdistavaan tilanteeseen, kun heidän toiveitaan kuunneltiin ja turhina pidetyt, esimerkiksi kontrolliin perustuvat opintotehtävät poistettiin ohjelmasta. Jonkin ajan kuluttua totutun syntipukin puuttuminen alkoi näkyä uuden hakemisena. Vanhan syntipukin poistaminen ei siis ratkaisut varsinaista ongelmaa, jota varten syntipukki alun perin oli tarvittu. Paha olo jäi, mutta sen totuttu purkamiskanava oli pois käytöstä. Osa opiskelijoista näytti ratkaisevan muuttuneen tilanteen ryhtymällä töihin, mutta osa piti itsepintaisesti kiinni tavastaan nähdä ongelmien syy vain itsensä ulkopuolella.

Havaitsemani ristiriidat puheen ja toiminnan välillä muotoutuivat hypoteeseiksi ryhmän peruskomustoinnasta ja sen vaikutuksesta ryhmän ja sen yksilöiden toimintaan.

### 6.2.3 Tulkitsijan näkökulmien muutokset prosessina

#### 6.2.3.1 Aineiston, analyysin ja raportoinnin kehässä

Edellä kuvaamani syyllisyyden ilmeneminen ryhmässä toisena opiskeluvuonna auttoi minua saamaan kiinni jostakin sellaisesta, jonka olemassaolon olin enemminkin aistinut ryhmässä mutta jonka ymmärtämiseen minulla ei ollut aiemmin välineitä. Kuvaamani esimerkin lisäksi myös kouluttaja- ja tutkijaryhmässä esiintyi samaan aikaan, vuodenvaihteessa 2003–2004, samankaltaisia ilmiöitä. Nämä ilmiöt tuntuivat minusta raskailta ja ahdistavilta, mutta samalla ne auttoivat hahmottamaan toistuvia säännönmukaisuuksia ja antoivat myöhemmin välineitä tarkastella myös aiemmin kerättyä aineistoa syyllisyyden näkökulmasta uudelleen (ks. Kuittinen 2001, 63). Kävin läpi aineistoa edellisen ja kuluvan opintovuoden ajalta ja löysin helposti useita episodeja, joissa syyllisyys vaikutti olevan keskeisessä osassa ryhmän toiminnassa.

Aloin etsiä syytä irrationaaliselta näyttävälle käytökselle myös laajemmin opiskelukulttuurista, jossa työn tekemisen sijaan hyväksytympää on tehdä jotakin sellaista, joka pitää ajatukset pois itse työstä ja sen haasteellisuuden aiheuttamista kiusallisista kokemuksista (myös Karjalainen 1991, 86–87). Tällainen syyttelyn ja ulkopuolisen syntipukin hakemisen kulttuuri on havaintojeni mukaan varsin yleistä opettajankoulutuslaitoksessa (myös Rähä 2003, 99–100). Tätä tutkimusaineistoa alustavasti analysoidessani kiinnitin huomiota muutamaani julkisesti koko laitoksessa sähköpostissa puituihin tapahtumiin, jotka kielivät kuvailemani kulttuurin yleisyydestä laitoksessamme.<sup>19</sup>

Vuoden vaihteen jälkeen talvella 2004 aloin kirjoittaa löytämiäni episodeja ryhmän historiasta. Kaikki kiinnostava ja analysoimisen arvoinen aineisto ei luonnollisestikaan mahtunut lopulliseen työhön. Kaikkein kiinnostavimman ja ehkä voimakkaimman episodin jouduin lopulta jättämään alustavan analyysin vaiheeseen. Kyseessä oli ryhmän johtajan voimakas kyseenalaistaminen, jota itse seurasin pääosin ulkopuolisena. Jouduin hylkäämään kyseisen episodin, sillä vaikka en ollutkaan tapahtumien keskipisteessä, oma kokemukseni tilanteessa oli voimakas ja sen seurauksena aineistonkeruu puutteellista. Tämän vuoksi minun oli mahdotonta palauttaa tilannetta riittävän luotettavasti analysoitavaksi. On paradoksisista, että tunnekokemukseni oli voimakkaampi tilanteessa, jossa olen seurannut johtajan kyseenalaistamista sivusta kuin tilanteessa, jossa olen itse ollut tapahtumien keskipisteessä. Myös kouluttaja- ja tutkijaryhmän episodeja syyllisyydestä jouduin jättämään alustavan analyysin tasolle, sillä koska olin aineistonkeruussa keskittynyt opiskelijaryhmään, en ollut kerännyt tämän ryhmän toiminnasta kaikilta osin riittävän rikasta aineistoa, jota voisi jälkepäin luotettavasti analysoida eri näkökulmista.

<sup>19</sup> Esimerkki tällaisesta tapauksesta löytyy luvun 8.5 alaviitteestä.

Lopulta päädyin tässä tutkimuksessa analysoimaan perin pohjin ensimmäisenä opiskeluvuonna tapahtuneen episodin, jossa yksi ryhmän opiskelija joutuu syyllisyyden tunteiden kohteeksi. Löydettyäni ilmiön palasin siis aineistossa vuoden verran taaksepäin; tuoreen ilmiön havaitseminen sai aiemmin kerätyn aineiston näyttäytymään uudessa valossa. Aiemmin piiloon jäänyt tapahtuma sai merkityksen. Syyllisyyden havaitsemisen jälkeen tuntui käsittämättömältä, etten ollut aiemmin kyennyt ilmiötä aineistosta näkemään. Hermeneuttisen kehän ajatuksen mukaan tulkinnan kohteesta saatu uusi tieto laajensi tässä vaiheessa aiempaa ymmärrystäni (ks. Gadamer 2004, 29–39; Koski 1995, 102–103) ja sitä kautta tapaa, jolla tulkitsin aineistoa.

Olen kuvannut aineiston lähestymistapaa peruslähtökohdiltaan hermeneuttisella kehällä kulkemisena. Aineiston analyysissä pyrin tilanteesta koottuun aineiston merkitysten tulkintaan. Tutkijana peruskysymykseni on, miten voin ymmärtää ryhmässä esiintyviä erilaisia näkökulmia mahdollisimman monelta kannalta. Analyysissä saatan aineistoni erilaisia näkökulmia dialogiin keskenään, jotta horisonttien sulautuminen ja uuden näkökulman löytäminen aineistosta tulisi mahdolliseksi. Lopullisen sysäyksen tähän näkökulmien välisen dialogin alkamiseen antoivat ennen joulua 2003 tapahtuneet törmäykset ryhmän elämismaailmassa (ks. Varto 1993, 23–24). Kouluttajana toimivalle tutkijalle tämä aika oli emotionaalisesti raskasta, mutta ahdistuksen tunteen voi tulkita merkiksi siitä, että ryhmässä tapahtui jotakin merkittävää (Kuittinen 2001, 63). Tiedostamatonta tulkittaessa ei ole riittävää nojautua vain siihen, mitä sanotaan, vaan on yritettävä päästä ilmaisujen pinnan alle ja koetettava ymmärtää myös, mitä jätetään ilmaisematta (ks. Moilanen & Räihä 2010, 54).

Analyysissäni pyrin tilannetta ja siihen osallistuneiden kokemuksia tulkittamalla löytämään mahdollisia tulkintoja mielivaltaisten tulkintojen joukosta (ks. Siljander & Karjalainen 1993, 97–99). Varton mukaan (1992, 59) toisen ihmisen täydellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista; kohdetta on luettava muisteen, että maailma on toisen ihmisen. Koska tavassani tutkia kokemuksia on yhtymäkohtia fenomenologiseen ajatteluun, olen määrittänyt aineiston menetelmällisen lähestymistavan hermeneuttis-fenomenologiseksi (ks. lukua 3).

Aineistoa analysoidessani havaitsin jo aineiston keruuvaiheessa työn välttelyn, joka näyttäytyi kokoelmana erilaisia opiskeluun liittymättömiä ja usein irrationaaliselta näyttäviä toimintoja ryhmässä. Raaka-analyysin ja aineiston keruun ollessa yhä kesken kiinnitin huomiota syyllisyyteen. Tämä havainto tarkentui myöhemmin syntipukki-ilmiöksi. Hermeneuttisen prosessin edetessä käsitykseni ilmiöstä syveni kierros kierrokselta aina raportointivaiheeseen saakka.

Havaittuani syyllisyyden ja sen ilmenemismuotoja ryhmässä havaitsin myös hyvin pian, että aihetta ei ole mahdollista lähestyä vain sen perusteella, mitä aiheesta eksplisiittisesti ilmaistiin. Julkilausuttua oleellisemmaksi alkoi analyysin edetessä muodostua se, mistä ja milloin vaiettiin ja mitä ei ryhmässä yrityksistä huolimatta käsitelty. Knuutilan (2002, 119, 149) mukaan nonkommunikaatiota voi pitää jopa metodina, etsintäkaavana, jota soveltaen on mahdollista havaita ja tarkastella sellaistaikin, mitä ei eksplisiittisesti ole ilmaistu (ks.

myös Löfström 1999, 103–108). Vaikenemisen teema ja sen ilmenemismuodot ryhmässä alkoivat nousta vahvana esiin etenkin analyysin loppuvaiheessa. Vaikeneminen ja ryhmän passiivinen vastarinta näyttelevät varsin merkittävää roolia ryhmän dynamiikassa, mutta piilotetun luonteensa vuoksi sen merkityksiä ryhmässä oli vaikeaa tulkita ennen tarkkaa analyysia. On myös huomattava, että vaikeneminen ei merkitse samaa kuin hiljaisuus. Myös puheliaan ja eloisan vaikutelman antava ryhmä voi vaieta tietyistä asioista. Ryhmän vaikenemisessa oleelliseksi nousi etenkin se, miten sitä käytettiin (tiedostamattomana) metodina, jolla pyrittiin salpaamaan ryhmän valheellisen yhtenäisyyden paljastumista uhkaavat aiheet pois keskustelusta.

Seuraavaksi tulkintani kääntyi erityisesti omaan toimintaani ryhmän ohjaajana ja tämän toiminnan vaikutuksiin. Lukuvuoden 2007–2008 aikana kirjoitin analyysin omasta toiminnastani ryhmän ohjaajana. Perhesyistä johtunut ajallinen etäisyys analyysiin ja aineistoon ennen tätä vaihetta oli mielestäni tutkimukselle hyödyksi. Oman osuuteni liittämisen myötä tein aiemmin valmistuneeseen analyysiin tarkennuksia, mutta en muuttanut sitä oleellisesti sisällöllisesti tai rakenteellisestikaan. Oman osuuteni analyysin lisääminen tutkimukseen pakotti kuitenkin tarkistamaan ja jäsentämään teoriaa vielä kerran uudelleen. Tämän myötä koko tutkimuksen näkökulma tarkentui.

Syntipukki-ilmiön tarkastelu suhteessa laajempaan yhteisöön on tullut mahdolliseksi vasta osa-analyysien jälkeen. Opiskeluryhmän tarkastelu osana suurempaa kokonaisuutta on ollut analyysin viimeinen vaihe. Ryhmän tapahtumien ymmärtäminen jäisi vaillinaiseksi, ellei laajemman systeemin vaikutusta oteta huomioon.

Jos tutkimustyötä tehdään olemalla tutkittavien kanssa, ei aineiston keruuta ja sen analyysia ole mahdollista erottaa erillisiksi, peräkkäisiksi vaiheiksi. Tutkija lähestyy jokaista kohtaamista tutkittavien ja aineiston kanssa tietty tulkinta mielessään, ja kysymykset nousevat tämän tulkinnan perustalta. Kohtaamisessa tulkinta kaatuu ja/tai täsmentyy, ja jälleen seuraavaa tilannetta lähestytään edellisen pohjalta. Kyseessä on siis aidosti generatiivinen tutkimuskäytäntö, jossa aineistoja kerätään, kunnes tulkinta ei enää oleellisella tavalla muutu. Tällainen tutkimuskäytäntö vaatii tutkijalta yhtäaikaista kiinnittymistä tutkimusongelmansa teoreettisiin jäsennyksiin sekä tutkittavien ilmausten piileviin merkityksiin. Tutkittavien ajatteluun eläytyminen ja toisaalta ajattelun sisäisten ristiriitaisuuksien havaitseminen edustavat tällaisen tutkimuksen keskeistä dynamiikkaa. Erityisesti ristiriitaisuuksissa tulee kiinnittää huomiota tilanteisiin, joissa ”ajattelu ja/tai käyttäytyminen tuntuu ylittävän päämäärärationaalien järjen rajat” ja ”joissa ’järjettömyydellä’ on kollektiivisen mittasuhteet ja ankkurit”. (Kortteinen 1997, 371–372.)

Analyysi ja teoreettinen viitekehys ovat tarkentuneet vuorovedoin, ja välillä tutkimusprosessissa on ollut ainakin näennäisiä taukoja, joiden aikana ajatukset ovat jäsentyneet vuoroin aineistosta löydetyn, vuoroin teorioiden avulla. Vaikka ennen tulkintaa lukemani psykodynaaminen ryhmäkirjallisuus on varmasti osaltaan vaikuttanut siihen, mitä olen ryhmän toiminnasta havainnut ja

tulkinnut, voi kuitenkin todeta, että vasta analyysi on järjestänyt taustalla vaikuttavista teoreettisista näkökulmista nykyisen konstruktion.

### 6.2.3.2 Tutkimuskysymysten vaiheittainen tarkentuminen

Tutkimuskysymykset ovat muokkautuneet ja niiden painopiste on muuttunut prosessin kuluessa, mikä on luonteenomaista laadulliselle tutkimukselle (Eskola & Suoranta 1999, 15–16; Kortteinen 1997, 371–372; Syrjäläinen 1994, 81). Alun perin lähdin hakemaan tutkimukseni avulla vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä opiskeluryhmässä tapahtuu ”virallisen opiskelun” lisäksi?
- Millaisia oppimisen esteitä ryhmässä esiintyy?

Ensimmäisen vaiheen analyysin edetessä tutkimuskysymys täsmentyi ja kohdentui ryhmän irrationaalisen puolen dynamiikkaan:

- Millaisia muotoja perususkomustoiminta saa opiskeluryhmässä?

Ensin analyysini keskittyi koko ryhmän toimintaan ja opiskelijoiden osuuden kuvaus painottui. Tämä analyysi valotti lähinnä opiskeluryhmän dynamiikkaa ja nosti seuraavaksi selvitettäväksi ohjaajan osuutta tapahtumissa:

- Millainen on ryhmän ohjaajan osuus syyllisyyden kehittämisessä syntipukki-ilmiöksi?
- Mitä ohjaaja voi tehdä ryhmän työkyvyn edistämiseksi ja ylläpitämiseksi?
- Mitä ohjaaminen opiskeluryhmän oppimisen edellytysten rakentajana merkitsee?

Analyysi on edennyt kolmen vaiheen kautta: opiskeluryhmästä ohjaajan kautta kokonaisuuden tarkasteluun. Jokaisessa vaiheessa näkökulma aineistoon on muuttunut. Ensimmäisessä vaiheessa huomio kiinnittyi opiskeluryhmään ja sen vaikeuksiin käsitellä syyllisyyttä. Toisessa vaiheessa huomasin itse ohjaajana olleeni osa opiskeluryhmästä löytämäni ilmiötä. Lopulta kolmannessa vaiheessa tarkastelin opiskeluryhmää systeeminä vuorovaikutuksessa muiden siihen vaikuttavien systeemien kanssa. Kävi siis ilmeiseksi, että kysymys ryhmän ohjaamisesta on laaja. Tässä vaiheessa kysymys kuuluu:

- Mitkä ovat vaativien ilmiöiden käsittelyn mahdollisuudet yhteisössä?

Suoraviivaisen etenemisen asemesta tutkimusprosessissani on ollut enemmänkin kyse pitkäkestoisesta reflektiivisestä suhteesta tutkittavaan ilmiöön (ks. myös Syrjäläinen 1994, 89–90). Olen myös voinut todentaa ryhmästä havaitsemiani yleisiä kehityskulkuja tutkimusryhmän jälkeen ohjaamissani muissa ryhmissä. Työskentely ryhmissä palauttaa mieleen aina uudelleen ryhmän toiminnassa toistuvia keskeisiä periaatteita ja kysymyksiä. Syyllisyys on yksi tällainen. Olenkin vakuuttunut, että löytämäni ilmiö ei ole yksittäistapaus.

### 6.2.3.3 Tutkijana ja osallisena

Oman leimansa tutkimukselle antaa se, että olen ollut mukana tutkittavan ryhmän tapahtumissa ryhmän ohjaajana ja opettajana ja myöhemmin pyrkinyt tarkastelemaan kriittisesti myös omaa toimintaani. Tiivis osallistuminen ryhmän toimintaan voidaan nähdä etuna tutkimukselle. (Ks. Vähämäki 2008, 39–41.) Grönforsin (2001) mukaan havainnointi ja osallistuva havainnointi kytkevät saadun tiedon kontekstiinsa muita menetelmiä paremmin. Jos asia esimerkiksi kerrotaan tutkijalle, hän saattaa liittää sen väärään asiayhteyteen, niin että merkitys muuttuu. Myös yhteisön normit tulevat näkyviksi toiminnassa paremmin kuin niistä kerrottaessa. (Grönfors 2001, 127–129.)

Toisaalta osallisuus saattaa myös vääristää näkökulmaa. Pällekkäiset roolini ryhmässä ovat osin keskenään ristiriitaiset: ryhmän ohjaajana päämääräni oli eri kuin tutkijana (ks. Karjalainen 2008, 41). Tutkimukseni näkökulma on selkeästi ohjaajan, ja näin ollen tutkimukseni onkin luettava opetuksen toteuttajan näkökulmana kysymykseen, miksi hyvätkään aikomukset eivät aina tuota toivottua tulosta.

Tulkintani ei siis ole puolueeton eikä täysin objektiivinen, koska sen tekeminen on vaatinut itseltäni aktiivista osallisuutta, kannanottoja ja ylipäättään jatkuvaa dialogia muiden tutkittavaan ryhmään kuuluvien kanssa. Tämä on kuitenkin tutkimukseni ontologinen perusvalinta (ks. lukua 3; ks. myös Rauhalta 1983), joka asettaa tutkijalle vaatimuksen esitellä omat lähtökohtansa sekä prosessinsa. Oman kokemuksen mukana olo prosessissa on myös ollut keskeinen avain psykodynamiikan käsitteistön soveltamiseen.

Ryhdyin varsin haasteelliseen tehtävään analysoidessani itseäni ohjaajana ryhmän syntipukki-ilmiössä, sillä samat tiedostamattomat tarpeet ja toiveet, joista olen kirjoittanut aiemmin, koskevat luonnollisesti myös itseäni. Koska itselle tiedostamattoman toiminnan analysointi on lähes mahdotonta tai ainakin epäluotettavaa, en edes yritä analysoida itseäni täysin samalla tavalla kuin koko ryhmän osuutta. Toisaalta suuri osa kuohunnasta realisoitui sähköpostin välityksellä, mikä parantaa tekemieni tulkintojen yhdenvertaisuutta jossakin mielessä. Sähköpostissa esimerkiksi kenenkään nonverbaalit vihjeet eivät ole luettavissa, vaan pystyin näiltä osin palaamaan omiin tekoihini yhtä luotettavasti kuin mihin tahansa muuhun tutkimukseni aineistoon.<sup>20</sup> Minulla oli lisäksi käytössä omat kokemukseni ja autenttisia muistiinpanoja kyseisestä tapahtumasta ja sen aiheuttamista mielenliikkeistä. Täysin samanlaista itsetutkiskeluun perustuvaa aineistoa minulla ei luonnollisestikaan ollut ryhmän muista jäsenistä, vaikka ryhmän opiskelijoilta kerätty tarkentava aineisto osaltaan tällaisena toimii ja opiskelijoiden reflektioivista kirjoituksista löytyy samanlaisia piirteitä.

Minulla oli luonnollisesti myös tuntemuksia suhteessa tutkimaani ryhmään tutkimusprosessin aikana. Psykologinen ymmärtäminen voidaan saavuttaa vain yhdistämällä emotionaalista (eläytyminen) ja rationaalista tietoa. Täl-

<sup>20</sup> Toisaalta ilmiön realisoituminen suurelta osin sähköpostikeskusteluna antaa leiman koko tilanteelle ja asettaa osaltaan haasteita sen tulkinnalle. Näitä haasteita arvioin tarkemmin luvussa 9.3 Aineiston erityispiirteet.

löin tutkimusvälineenä käytetään tutkijan omaa mieltä, omia tunnetiloja, assosiaatioita, kokemuksia, mielikuvia ja ajatuksia. (Tähkä 2001, 226–228.) Pyrin analyysiosuudessa mahdollisimman rehellisesti tuomaan omia tunteitani osaksi tulkintaa, mutta niiden kokonaisvaikutusta tutkimukseni kulkuun on kuitenkin hyvin vaikeata tarkasti itse määritellä.

Analyysissa kuvaan tarkemmin joidenkin yksittäisten tilanteiden aiheuttamia tuntemuksia, mutta on tarpeen miettiä myös laajempaa perusasennettani ryhmään ja sen vaikutuksia tutkimusprosessiin. Etenkin ryhmän alkuvaiheessa, mutta myös koko tutkimuksen aineistonkeruun ajan, opiskelijaryhmään liittyi pääosin tyytyväisyyden tunteita. Minun oli esimerkiksi vaikeata nähdä ongelmia ryhmän työssä. Oloani voisi kuvata toiveikkaaksi, tarkastelin ryhmän toimintaa hyvinkin lempeästi, ja tulkintani olivat voittopuolisesti myönteisiä. Jälkeenpäin arvioituna tyytyväisyyden tunne perustui ainakin osittain tilanteen vaillinaiseen tulkintaan. Vastavuoroisesti analyysin kirjoitusvaiheessa huomasin jollakin tapaa irtautuvani henkisesti ryhmästä; tuossa vaiheessa tulkitsin ryhmää jopa ylikriittisesti, minkä voi huomata tuolloin kirjoitettujen tekstien kovista sanankäänteistä (esim. Nikkola 2007). Samankaltainen tuntemusten vaihtelu on liittynyt myös itse tuottamani ohjaajan aineiston analyysiin: jossakin vaiheessa ruoskin itseäni ohjaajana sanallisesti tavalla, jota tekstiä kommentoinut kollega piti jo tarpeettoman itsekriittisenä.

Näitä kriittisten vaiheiden tuotoksia olen joutunut myöhemmin tarkistelemaan – lähinnä kuitenkin vain sivaltavimpien sananvalintojen osalta. Ylikriittisen vaiheen huomaamista edesauttoivat ulkopuoliset kommentit: aineiston pohjalta tekemistäni kirjoituksista saadut vertaisarvioinnit veivät tätä prosessia eteenpäin. Jälkeenpäin tarkasteltuna lempeän suhtautumisen vaihtuminen kriittiseksi vaiheeksi – kokemuksena eräänlainen pettymys ryhmään ja omaan toimintaani ryhmän ohjaajana – on ollut tulkinnan etenemisen kannalta merkityksellinen vaihe. Suhtautumisen vaihtuminen tutkimuksen kohteeseen saattaa olla osa tällaista tutkimusprosessia, jossa näkökulmat vaihtelevat kokijasta tutkijaan.

Saattaa myös olla eduksi, että lopulliseksi aineistoksi valikoitui vuoden takainen aineisto, sillä näin ajallinen etäisyys antoi minulle tutkijana jo analyysin alkuvaiheessa tarpeellista etäisyyttä ja sitä kautta mahdollisuuden ottaa kriittistä välimatkaa tapahtumiin ja käsityksiini niistä (ks. Juntunen & Mehtonen 1982, 117). Ajallisessa etäisyydessä on tietenkin myös haittapuolensa, kun unohtamisen ja muistikuvien vääristymisen mahdollisuus kasvaa. Episodista ”Opiskelija syntipukkina” oli kuitenkin olemassa poikkeuksellisen rikas kirjallinen aineisto, mikä osaltaan edesauttoi juuri tämän episodin valitsemista lopullisen analyysin kohteeksi.

Tällaisessa tulkintaprosessissa tutkija on väistämättä myös muistinsa varassa. Bion (1970) kysyy, kuinka tietoisia lopulta olemme siitä, mitä mielesämme liikkuu ja kenen tai minkä kokemuksia kannamme. Bion tekee eron muistitikkumaisen (memory stick) ja oivallusta lähelle tulevan muistelun välille. Hän varoittaa jäykästä muistista ja puhuu assosiativisen muistamisen puolesta ja painottaa sen oivaltavan funktion merkitystä. Oivaltavan muistelun avulla on mahdollista vapautua pakonomaisesta toistamisesta, saavuttaa tutkivuutta.

(Bion 1970.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt yhdistelemään assosiativista muistamista (omat kokemukset, tunteet) ja ”kovaa”, muistitikkumaista aineistoa (kirjalliset dokumentit).

Aika ja etäisyys (ks. Gadamer 1975) aineistoon auttoivat tarkastelemaan sitä eri kulmista ja antoivat tarpeellista välimatkaa, joka mahdollisti tutkimustilanteeseen liittyvien omien tunteiden tai asenteiden tunnistamisen. Tässä tapauksessa tapahtumien kokijasta kehittyi tutkija. Tästä katsantokannasta juuri katkokset tutkimuksen aktiivisessa työstämisessä ovat toimineet tutkimukseni kokonaisuuden eduksi antamalla tarpeellista etäisyyttä. Tutkimusprosessin lähestyessä loppuvaihetta huomaan tunnekokemukseni ryhmään laantuneen: ehkä sekin on merkki siitä, että analyysi on riittävän valmis.

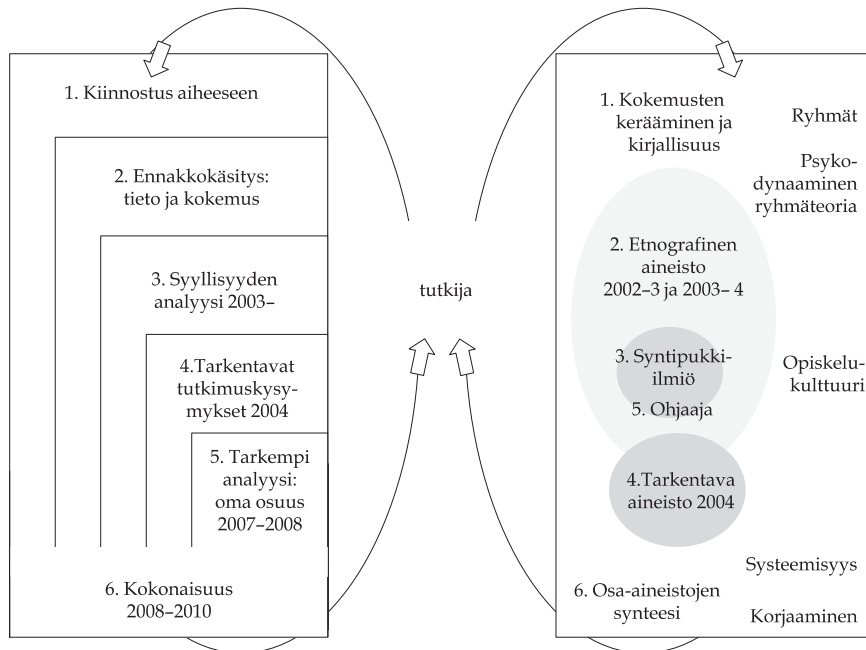
### 6.3 Tutkimuksen prosessuaalinen eteneminen kootusti

Tutkimukseni hahmottui palapelimäisesti siten, että aineisto ja sen tulkinta on kulkenut edellä ja teoria täydentynyt sen perässä (ks. Eskola 2001, 136–137). Tutkimustani jäsentävien teorioiden kanssa olen tehnyt työtä pitkäjänteisesti aineiston ohjaamana useita vuosia.

Urakka on ollut suuri. Omissa opettajaopinnoissani syntyneestä ymmärryksestä ei ollut sanottavaa hyötyä syventyessäni tutkimusaiheeseeni. Elämämaailmaontologian katsantokannasta tarpeellisten palasten perusopiskeluun kului ensin useita vuosia, eikä kokonaisuuden hahmottaminen ollut vaivatonta. Vasta useamman vuoden perehtymisen jälkeen kokonaiskuva alkoi hahmottua; tästä huolimatta teoreettinen tausta esimerkiksi lisensiaatintyön (Nikkola 2006) raportointivaiheessa oli vielä eklektinen. Vasta väitöskirjaprosessin loppuvaiheessa psykodynaaminen ryhmä- ja oppimisteoria, opiskelukulttuurin analyysi sekä ryhmä osana laajempaa systeemiä alkoivat jäsentyä synteetiksi, jonka avulla tarkastelen aineistoni merkityksiä. Olen vakuuttunut, ettei teoreettinen ymmärrykseni ole vieläkään saavuttanut päätepistettään, vaan sen kehittäminen edelleen jatkuu myös väitösvaiheen jälkeen.

Monipolvisen, prosessuaalisesti edenneen tutkimusprosessin voi esittää kootusti hermeneuttisen kehän muodossa (ks. myös lukua 3.2.3).





KUVIO 5 Tutkimuksen prosessuaalinen eteneminen hermeneuttisen kehän muodossa

Tutkimusprosessin eteneminen pelkistettynä, "kierroksittain":

1. Kiinnostus ryhmien toimintaan johtaa tiedon keräämiseen omista opetuskokemuksista ja lukemiseen. (Samalla oivallusryhmätyötä kehitellään.)
2. Tiedon ja kokemusten karttumisen johtaa etnografisen aineiston keräämiseen vuosina 2002–2003 ja 2003–2004. (Tässä vaiheessa myös integraatiokoulutus alkaa kokeiluna.)
3. Aineiston analyysi (1. vaiheen koko laaja aineisto) johtaa syyllisyyden ja syntipukki-ilmion löytymiseen (2. vaiheen aineisto: neljä syyllisyyttä koskevaa erillistä episodista, joista yksi valikoituu tarkemman analyysin kohteeksi) vuodenvaihteessa 2003–2004.
4. Syntipukki-ilmion ymmärtäminen ja tulkinan koetteleminen vaatii uuden, tarkentavan aineiston (3. vaiheen tarkentava aineisto) keruun talvella 2004.
5. Analyysin syventäminen nostaa esiin jatkumahdollisuuksia, joista valitaan paluu alkuperäiseen tapahtumaan ja siellä tarkemmin ohjaajan osuuden tarkempi analysointi 2007–2008. Tätä vaihetta voi kutsua myös analyysin introspektiiviseksi osuudeksi (ks. Alanne 2001, 13–14).
6. Kokonaisuuden hahmottaminen, synteesi osa-aineistoista 2008–2010.

Tutkimuksen eteneminen kehämäisenä prosessina pelkistää todellisuutta voimakkaasti, mutta tutkimuksen kokonaiskulkua sen esittäminen kuitenkin aut-

taa hahmottamaan. On esimerkiksi huomautettava, etteivät tässä esitetyt kuusi kierrosta kehällä kuvaa tutkimuksen etenemistä realistisesti, vaan tutkimuksen eteneminen on pelkistetty kuuteen kehään. Todellisuudessa kehillä kulkeminen, mikäli tutkimusprosessin ylipäättään koetaan hahmottuvan näin, voidaan kuvata jatkuvaksi ja osin edestakaiseksi liikkeeksi. Näin ollen tässä hahmotetut kehät sisältävät jokainen liikettä, jopa useita kierroksia, tutkimuksen kehällä.

## 7 SYYLLISYYDEN ANALYYSI

Syylisyyden analyysi lähtee liikkeelle ryhmässä tapahtuneen syntipukki-ilmion kuvauksella (luku 7.1), jossa vuorottelevat koko ryhmän tapahtumien analyysi sekä analyysi ohjaajan osuudesta tapahtumissa. Nämä rinnakkain kulkevat analyysin näkökulmat on kirjoitettu eri aikoihin (tutkimusprosessia on kuvattu seikkaperäisesti edellisessä luvussa 6).

Koko ryhmää koskevan analyysin olen kirjoittanut maaliskuussa 2004, eikä ole sen jälkeen oleellisesti muuttanut näitä tulkintoja. Tekstiin jälkepäin tekemistäni luettavuuden kannalta välttämättömistä lisäyksistä, korjauksista ja täsmennyksistä huolimatta olen pyrkinyt säilyttämään ensimmäiset tulkinnat juuri sellaisina kuin ne olen tehnyt ennen tarkentavan tutkimusaineiston hankkimista ja siitä seurannutta lisäinformaatiota tapahtuneesta sekä ohjaajan osuuden tarkempaa analyysia.

Tarkastelen tapahtunutta erikseen ohjaajan näkökulmasta. Ohjaajan osuutta tapahtuneessa analysoivan osuuden olen kirjoittanut ja liittänyt aiempaan analyysiin vuoden 2007 aikana. Kuvaan ja analysoin omia ohjaustekojani, kokemuksiani ja niiden välisiä ristiriitoja tapahtuneen aikana. Pyrin alaluvuissa erottelemaan ohjausteot, jotka ovat sillä tavalla yksiselitteisiä, että ne voidaan aineiston perusteella jälkikäteen kuvata, ja tunteet, joita tilanteeseen liittyi. Vaikka tällainen jaottelu on toki teennäinen, haastavan analyysin apuvälineenä se on perusteltu ratkaisu. Valotan jaottelun avulla omia tulkintojani ryhmän reaktiosta. Käytän opiskelijaryhmän tapahtumia ja niiden tulkintoja peilinä oman toimintani analyysissa.

Tapahtumien analyttisen kuvauksen jälkeen luvussa 7.2 kokoaan yhteen huomioita ryhmän analyysin pohjalta sekä sen herättämiä jatkokysymyksiä. Tulkitseen myös omaa toimintaani ryhmän ohjaajana ikään kuin jälkiviisaana; yritän katsoa omaa toimintaani ajan ja ymmärryksen lisääntymisen etäännyttämänä. Teen vaativan työn niin avoimesti ja rehellisesti kuin kykenen.

Luvussa 7.3 tarkastelen ryhmän opiskelijoiden yksilöllisiä käsityksiä tapahtuneesta ja tarkastelen syntipukki-ilmion analyysiani niitä vasten. Koettelen ja syvennän syntipukkitulkintaa maaliskuuhun 2004 ryhmän opiskelijoilta keräämäni tarkentavan tutkimusaineiston avulla.

Luvun 7.1 analyysi on siis rakentunut prosessimaisesti osa kerrallaan: ensin hahmottui opiskeluryhmässä ilmenevän syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi, ja ohjaajan osuuden erityistarkastelu ryhmän tapahtumissa oli vuorossa vasta aivan koko prosessin loppuvaiheessa kolme vuotta myöhemmin. Samoin luvun 7.2 alaluvut ovat syntyneet eri aikoihin: 7.2.1 koko ryhmän analyysin jälkeen ja 7.2.2 vasta ohjaajan osuuden liittämisen jälkeen. Luku 7.3 taas on syntynyt heti koko ryhmän analyysin jälkeen ja siis ennen ohjaajan osuuden analyysia.

## 7.1 Opiskelija syntipukkina – tapahtumien analyttinen kuvaus

Ensimmäisenä opiskeluvuonna ennen joulua 2002 ryhmässä kärjistyi tilanne, jossa opiskelijaryhmän turhautuminen ajettiin yhden opiskelijan niskaan. Kyseessä ei ollut voimakas avoin konflikti, vaan kaikki tämä tapahtui niin, että kokemattomalta tai asiaa tuntemattomalta ryhmän ohjaajalta tapahtuma olisi voinut jäädä jopa kokonaan huomaamatta tai sen olisi halutessaan voinut kuitata normaalina ja epämääräisenä pikku eripurana ryhmässä.

Analyyssissa nostan ryhmän tapahtumien jatkumosta esiin syntipukkitilanteen kehittymisen ensimmäisistä merkeistä kuohunnan kautta hiipumiseen. Ryhmän arjessa tapahtumat eivät luonnollisesti erotu näin selvänä kertomuksena vaan sekoittuvat tapahtumien ja suhteiden runsauteen.

### 7.1.1 Ryhmän alkutaival

Aluksi keskityn syntipukki-ilmiötä taustoittaviin tapahtumiin. Esitän huomioita opiskelukulttuurista opettajankoulutuslaitoksessa myöhemmin syntipukiksi joutuvan opiskelijan toiminnan näkökulmasta sekä kuvaan omaa suhdettani ryhmään ohjaajana ryhmän työn alkuvaiheessa.

#### 7.1.1.1 Huomioita opiskelukulttuurista ryhmän alkuvaiheessa

Ryhmän syntipukiksi myöhemmin joutunut opiskelija käyttäytyi opiskelun alkaessa muista opiskelijoista poiketen: Hän pyysi aloittavien opiskelijoiden ryhmienjakotilaisuudessa 3.9.2002 päästä opinnot aivan alusta aloittavaan ryhmääni opiskelemaan, vaikka olikin jo aiemmin suorittanut ryhmässä opiskeltavat kasvatustieteen perusopinnot. Aiempien opintojensa vuoksi hän olisi sijoittunut automaattisesti opinnoissaan pidemmällä olevien ryhmään, jossa opinnoissa edetään nopeammin. Hän ei kuitenkaan ollut kokenut oppineensa juuri mitään, mikä johtui aikaisemmasta suorituspainotteisesta työskentelystä. Jälkeenpäin Maija kirjoittaa tästä tapahtumasta laajan kirjoituksen<sup>21</sup>, johon hän on

<sup>21</sup> Maija kirjoitti tämän pohdintansa erilliseen muistikirjaan käsin. Ensimmäisen vuoden keväällä hän halusi näyttää pohdintansa minulle, jolloin pyysin lupaa kopioida myös sen tutkimusaineistoksi.

ensimmäisen opintovuoden päätteeksi halunnut koota yhteen ja jäsentää ensimmäisen opintovuoden ajatus- ja oppimisprosessit:

[- -]

Täytyy huokaista helpotuksesta, että yleensäkin pääsin kokeilemaan kotiryhmäopiskelua siinä muodossa kuin me sitä meidän ryhmässä toteutimme. Todella lähellä oli myös se vaihtoehto, että olisin aloittanut kasvatustieteen appron suorittaneena aivan toisessa ryhmässä. Aloitusinfon lopuksi uskaltauduin kuitenkin avaamaan suuni, että haluaisin aloittaa täällä aivan alusta, kun en kyllä mitään edellisestä appron suorittamisesta oppinut. No ei kyllä mikään ihme, sillä enhän siihen opiskeluun silloin yhtään panostanutkaan armottoman aikapulan vuoksi.

Mutta rohkeutta se vaati kaikkien kuullen pyytää sellaista mahdollisuutta, kun toiset hakivat korvaavuuksia. Pelkäsin etukäteen sitä mahdollisuutta, että en saisi aloittaa alusta. Onneksi löytyi ymmärtäväisiä ihmisiä ja todellakin asiansa osaavia ammattitaitoisia ihmisiä, jotka ymmärsivät täsmälleen, mitä tarkoitin.

Kyllähän minä sain siitä myös jälkeen päin kuullakin eräältä toisen ryhmän opiskelijalta, että ai sinäkö se olet se innokas opiskelija? No en siihen jaksanut mitään selitellä. Itse sisimmässäni tiesin, mikä itselleni on tärkeintä. Ei arvosanat, ei mitkään merkinät. Ne eivät vielä takaa mitään todellista oppimista. Oppiminen ja osaaminen on kaikkein tärkeintä, arvosanat ja opintoviikkojen kerääminen ovat vain opiskelun sivutuote, joka varmasti toteutuu jos on todella kiinnostunut itsestään ja kehittämisestään.

[- -] Kohtaloni oli kyllä omissa käsissäni ja opiskeluni suuntaa hallitsi oman tahdon julkittuominen, vaikeata se kyllä oli. Onneksi vieressäni istui silloin eräs toinen opiskelija, joka koko ajan kannusti minua sanomaan toiveeni ja lopulta hänen kannustamana uskaltauduin.

En millään olisi uskaltanut olla massasta poikkeava, en halunnut olla erilainen. Yleinen käyttäytyminen ohjasi vahvasti ajatteluani.

[- -]

Maijan kirjoituksesta ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen keväällä 2003

Kirjoituksen perusteella opiskelija suhtautuu oppimiseensa erittäin tavoitteellisesti. Hän kuvaa vahvaa sisäistä motivaatiotaan, joka kohdistuu oppimiseen suoritusmerkintöjen keräämisen asemesta. Maijalla on kuitenkin myös omakohtaisia kokemuksia suorittamisesta.

[- -] Opiskelu siellä [edellisessä opiskelupaikassa, tutkijan huom.] oli hyvin toiminnallista ja konkreettista, joten se erityisesti miellytti ja en hirveästi viitsinyt pohtia, mikä minusta tulee, mitä ammattia lähden harjoittamaan tulevaisuudessa. [- -] Opiskelu oli aikamoista numeroa ja suorittamista joka käännteessä. [- -]

Maijan kirjoituksesta ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen keväällä 2003

Kirjoituksista voi tulkita, että opiskelija on ymmärtänyt aiempien opiskelukokemustensa paradoksisuuden suhteessa oppimiseen. Tämän oivalluksen myötä hän on päässyt opettajan ammattitaidon kannalta keskeisen kouluoppimisen ongelman ytimeen. Mielenkiintoista kuitenkin on se, että opiskelija kokee tarvetta salata muilta opiskelijoilta tämän oivalluksensa herättämän oppimisinnos-

tuksen. Mitä se merkitsee, ja kertooko se jotakin opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista ja laajemmin oppimisen ja suorittamisen suhteesta koko yhteiskunnassa? Voisiko oppimishalun salaaminen tapahtua myös jollakin muulla alalla, vai liittyykö salaamisen tarve erityisesti opettajan ammattiin opiskelemiseen?

Opiskelijan tavoitteellinen suhtautuminen opiskeluun ei kuitenkaan ole aivan poikkeuksellista, sillä tutkimusryhmässä on toinenkin opiskelija, Paula, joka on tehnyt ennen laitokseen tuloa kasvatustieteen pedagogiset perusopinnot. Hänen ei olisi tarvinnut osallistua kasvatustieteen perusopintojen opiskeluun lainkaan, mutta tästä huolimatta hän pyysi päästä ohjaamaani alusta aloitetaan ryhmään opiskelemaan. Otin molemmat ”uudelleen opiskelijat” ryhmään, koska tilaa oli. Heillä ei opiskelun luonteen vuoksi ollut mitään erivapauksia, vaan he osallistuivat ryhmän toimintaan aivan tavallisina ryhmän jäseninä. Kun olin selvittänyt oivallusryhmäperiaatteella (ks. lukua 5.4) tehtävän työn ehdot, pyysin molempia vielä harkitsemaan osallistumista kaikessa rauhassa. Molemmat halusivat opiskella ryhmässä kerrotuilla ehdoilla. Näiden kahden opiskelijan erilaista lähtökohtaa ei ainakaan minun kuulteni milloinkaan tuotu ryhmässä esille. Itse käytännössä unohdin vuoden kuluessa, että mukana oli jo opinnot kertaalleen suorittaneita opiskelijoita.

Pohdinnassaan ensimmäisen opiskeluvuikon tapahtumista Maija viittaa muihin opiskelijoihin ja heidän mahdollisiin reaktioihinsa kolme kertaa. Jo ensimmäisen viikon tiedotustilaisuudessa hän kertoo tunteneensa painetta käyttäytyä tietyllä tavalla. Hänelle näyttää muodostuneen kuva siitä, miten opettajankoulutuslaitoksessa toimitaan: ihmiset ovat pääsääntöisesti hakemassa korvaavuuksia, ja pyyntö päästä opiskelemaan vaatii erityistä rohkeutta. Myöhemmin opiskelija on saanut kuulla toisen ryhmän opiskelijalta olevansa ”se innokas opiskelija”. Poikkeuksellinen käytös on siis huomattu ja pantu merkille. Rähä (2003) on tutkimuksessaan kiinnittänyt huomiota siihen, että pyrkimys oppimiseen ei ole välttämättä sosiaalisesti suotavaa opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurissa (ks. myös Ylijoki 1998, 138–140). Maijan kokemukset tukevat Rähän havaintoa, jonka mukaan opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurissa oppimiseen suhtaudutaan vähättelevästi ja ylimielisesti.

Huomiota herättävää on myös se, että tämä toimintamalli on välittynyt aloittavalle opiskelijalle jo ensimmäisen viikon aikana. Onkin tietenkin mahdollista, että asenne on omaksuttu aiemmissa oppimiskonteksteissa, mutta oleellista on, että sen vaikutus jatkuu myös opettajaksi opiskeltaessa. Toisaalta uskomukset siitä, millaista opettajaksi opiskelu on ja millaisia opettajaksi opiskelevien tulisi olla, elävät vahvoina kulttuurissamme: esimerkiksi Kemppinen (2006) on havainnut, että jo opettajankoulutuslaitoksen valintakokeisiin valmistautuvilla on hyvin vahvoja uskomuksia siitä, millainen opettajaksi opiskelevan on syytä olla.

Maijan onneksi hänen vieressään tiedotustilaisuudessa istui kuitenkin kannustava opiskelija, joka auttoi uskaltamaan. Ensimmäisen lainauksen loppu on yhtä kaikki paljastava: massasta ei tunnu suotavalta poiketa, ja julkisesti oppimisintoinen opettajaksi opiskeleva tuntee poikkeavansa massasta räikeästi.

Kyseinen tapaus herättää kysymyksen siitä, miksi kiinnostusta oppimiseen pidetään näin kielteisenä ja ei-toivottuna ilmiönä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurissa.

### 7.1.1.2 Ohjaajana aloittavassa ryhmässä

Marraskuun puoliväliin mennessä syyskuussa aloittaneella ryhmällä oli 15 varsinaista oivallusryhmätapaamista, alle 20 muuta tapaamista (yleisiä luentoja ja muita opetukseen liittyviä tapaamisia) sekä harjoitteluviikkoon liittyvät tapaamiset pienemmissä ryhmissä. Jokainen opiskelija kävi myös keskustelemassa kansani harjoitteluraportista. Kohtaamisia oli siis paljon, ja tässä pyrin jonkinlaiseen ryhmän alkuvaiheen yleiskatsaukseen ohjaajan näkökulmasta.

Omien ohjaustekojensa luonnetta on vaikeata uskottavasti kuvata pitkältä ajanjaksolta, koska on mahdotonta edes pyrkiä samanlaiseen tarkkuuteen kuin yksittäisen tapahtuman kuvauksessa. Muista tapaamisista (ensimmäisen viikon ohjelma, luennot sekä viestinnän opetus, josta myös vastasin ryhmälle) en ole myöskään tehnyt varsinaisia tutkimusmuistiinpanoja, sillä olin keskittynyt aineistonkeruussa varsinaisiin oivallusryhmätapaamisiimme. Myös näistä ryhmätoiminnan liepeillä tapahtuvista toiminnoista kuitenkin olemassa perustapahtumat kattavat – joskin sisällöllisesti hajanaiset – muistiinpanot, joten olen tässä yhteydessä myös niiden avulla täydentänyt kokonaiskuvaa alkusyksyn opiskelusta.

Ryhmän aloitus ei ulkoisilta puitteiltaan poikennut opettajankoulutuslaitoksen muiden ryhmien opiskelun aloituksesta. Opiskelijat valikoituivat ryhmään kansliatyönä samojen periaatteiden mukaan kuin muihinkin ryhmiin, eikä ryhmään ollut erillisiä pääsyaatimuksia. Opetuksen kehitystyön suhteen pidettiin matalaa profiilia, eikä ryhmää esimerkiksi mitenkään ”markkinoitu” opiskelijoille. Ryhmän sisäiset toimintaperiaatteet selvitettiin ryhmän aloittaessa, ja samalla annettiin mahdollisuus siirtyä toiseen ryhmään, mikäli sitoutuminen ryhmän pitkäkestoiseen toimintaan tuottaisi vaikeuksia. Varsinainen integraatiokokeilu alkoi vasta toisena lukuvuonna, jolloin opiskelijoilta kysyttiin uudelleen halukkuutta jatkaa ryhmässä. (Integraatiokoulutuksesta tarkemmin luvussa 2 ja oivallusryhmän ohjaamisen periaatteista luvussa 5.4.)

Kokeileva ja tutkiva luonne toki ilmeni ryhmän sisäisessä toiminnassa alusta asti. Opintojen alussa ryhmälle jakamassani kirjallisessa instruktiossa korostettiin aktiivisuutta ja oman ajattelun merkitystä opintojen lähtökohtana:

Kotiryhmätyöskentelyssä<sup>22</sup> lähdemme opiskelijaryhmän tasolta ja tarpeista. Opettaja luo oppimisympäristön ja vastaa siitä, että koulutus on sitä, mitä sen pitäisi olla. Opiskelijan tehtävänä on luoda merkityksiä: esittää kysymyksiä ja etsiä vastauksia.

Ote opintojen alussa syksyllä 2002 jaetusta instruktioista

<sup>22</sup> Tutkittavasta ryhmästä käytettiin virallisissa yhteyksissä nimitystä kotiryhmä opettajankoulutuslaitoksen yleisen käytännön mukaan. Opiskelijoille kuitenkin kerrottiin, että ryhmä toimii oivallusryhmäperiaatteen mukaan. Termi oivallusryhmä vakiintui ryhmän puhekieleen kotiryhmä-nimen rinnalle. Usein oivallusryhmäistunnoista puhuttiin lyhyesti vain ryhmäistuntoina tai istuntoina.

Korostin myös tapaamisissa opiskelijoiden osuutta ja vastuuta opiskelun etenemisestä ja sisältöjen suunnittelusta. Käytännössä tämä ilmeni esimerkiksi niin, että olin tarkoituksellisesti pelastamatta ryhmää vaikeiltakin kysymyksiltä ja hiljaisilta hetkiltä. Kursseihin kuuluvan kirjallisuuden suoritustavat opiskelijat saivat päättää tai jopa kehittää itse, ja pyrin lähtökohtaisesti luottamaan heidän harkintakykyynsä oman opiskelunsa suunnittelussa. Ohjaajan rooli sisälsi enemmän auttamista ja ajatusten haastamista kuin kontrollointia. Vastuun ja vapauden tarjoaminen herätti hämmennystä ja keskustelua, ainakin Ahti sanoi aivan suoraan alkusyksyn tapaamisessa, ettei usko tekevänsä mitään ilman pakkoa ja ”persauksille potkimista”.

Olin alkusyksyn mittaan tyytyväinen ryhmän kykyyn tarttua asioihin. Ryhmän tapaamisissa sain ryhmästä hyvin aktiivisen vaikutelman, ja ensimmäisestä varsinaisesta oivallusryhmäistunnosta alkaen keskustelu virisi yleensä sen kummemmin yrittämättä.

[ - ] osa oli ehkä jopa valmistautunut miettimällä puhuttavaa. Ryhmä tarttui aiheeseen kuin aiheeseen ja riepotteli sitä innokkaasti.

Muistiinpanoni ensimmäisen oivallusryhmäistunnon jälkeen 10.9.2002

Muutamit ryhmän jäsenet ottivat kantaa käsiteltyihin asioihin ryhmän tapaamisten lisäksi myös lähettämällä kommentteja ja kirjoituksia sähköpostin välityksellä tai esittämällä tarkentavia kysymyksiä lukemistaan kirjoista. Opiskelijat perustivat lokakuussa ryhmälle oman sähköpostilistan, jonne heistä jotkut alkoivat pian lähettää pohdintojaan kaikkien luettavaksi.

Ryhmä vaikutti myös harvinaisen sitoutuneelta opiskeluun eikä esimerkiksi poissaoloja esiintynyt. Kokemukseni perusteella on tavallista, että läsnäolon kysymyksiä joudutaan käsittelemään pian opiskelun käynnistyttyä, mutta tämän ryhmän kanssa tällaista keskustelua ei tarvinnut käydä. Tulkitsinkin, että opiskeluun suhtauduttiin tosissaan. Tunsin tyytyväisyyttä siitä, että saatoimme tapaamisissa keskittyä muihin sisältökysymyksiin, kun poissaoloista ei tarvinnut tavalliseen tapaan keskustella.

Olin myös itse ohjaajana aktiivinen. Osallistuin oman opetukseni lisäksi ryhmän työskentelyyn liittyville luennoille kuuntelijana ja joskus kommentoidenkin. Olin tuolloin ainoa luennoilla käyvä kotiryhmäohjaaja. Vaikka tällainen osallistuminen kollegoiden pitämiin luentoihin ei ollut laitoksemme työ-  
kulttuurissa kovin yleistä, ei se kuitenkaan ollut aivan poikkeuksellistakaan. Osallistuminen ei ollut myöskään minulle poikkeuksellista käytöstä, sillä olen pitänyt tapanani osallistua ainakin ensimmäiselle opintoihin johdattavalle luentosarjalle osana opetuksen suunnittelua.

Suhtautumistani ryhmän ohjaamiseen voisi kuitenkin kuvata ryhmän aloittaessa antaumukselliseksi, sillä selkeä päämääräni oli kehittää työtäni ja soveltaa käytäntöön edellisestä talvesta lähtien yhdessä kollegoiden kanssa kirjoitettuun muotoon jäsenettyä ajattelua ryhmän ohjaamisesta. Oma ymmärrykseni ryhmän ohjaamisesta oli syventynyt edeltäneen lukuvuoden aikana, ja olin erittäin motivoitunut työhön. Esimerkiksi ensimmäisen harjoittelun jälkeen



näin vaivaa kokeillakseni purkutilaisuudessa tavanomaisesta poikkeavaa tapaa keskustella opiskelijoiden kirjoittamien raporttien pohjalta. Järjestin opiskelijoiden kanssa erikseen tilaisuuden, johon kaikki normaalikoulun ryhmän jäseniä ohjaavat opettajat (4 henkilöä) kutsuttiin ryhmän tapaamiseen keskustelemaan harjoitteluraporttien pohjalta.<sup>23</sup> Opiskelijat kokivat tämän tilanteen kaikkine jännitteineen haastavaksi, ja muistan sen vaatineen itseltänikin ylimääräistä viitseliäisyyttä ja rohkeutta.

Minulle muodostui siis pääasiassa hyvin myönteinen kuva ryhmän kanssa työskentelystä opiskelun alussa. Pidin ryhmää myönteisessä mielessä hieman poikkeuksellisen opettajankoulutuslaitoksen opiskeluryhmänä. Omia ohjaus- tekojaan on mahdotonta täsmällisesti ja tarkasti arvioida yleisesti ja pidemmällä aikavälillä, mutta olin innostunut työstäni ja valmis näkemään hieman ylimääräistäkin vaivaa opiskelun käytänteitä kehittääkseni. Tämä on varmasti näkynyt jollakin tavalla toiminnassani.

### 7.1.2 Syntipukki-tilanteen kehittyminen

Tässä alaluvussa kuvaan tapahtumia, jotka johtivat syyllisyyden kehittymiseen niin, että yksi ryhmän opiskelija joutui syntipukki-ilmiön kohteeksi.

#### 7.1.2.1 Ryhmän tapahtumat

Syksyn mittaan saan Maijasta vaikutelman hyvin aktiivisena ja motivoituneena opiskelijana. Hän ottaa kantaa käsitelyihin asioihin kirjoittamalla jo alkusyksyn aikana – siis jo ennen syntipukki-ilmiön esiintuloa, jonka seurauksena kirjoitusten määrä moninkertaistuu – ryhmän sähköpostilistalle kolme laajaa opiskeluun liittyvää kirjoitusta sekä kuusi kommenttia ryhmässä käsitellyistä asioista. Kaikki kirjoitukset ovat oma-aloitteisesti lähetettyjä. Kirjoituksissaan hän muun muassa pohtii motivaatiotaan opiskeluun ja ryhmän toimivuutta sekä iloitsee avoimesti opiskelun sujumisesta:

[ - - ] Itse ainakin tunnustan joutuneeni käsittelemään omaa asenteellista suhtautumista opiskeluun täällä yliopistossa. Täällä kun ei numeerisesti kontrolloida ja tenttejä ei ole ollut, niin joutui miettimään omaa asennettaan opiskeluun, kun viimeistä ulkoista motivaation lähdeä eli tenttejä ei ole ollut. Tällöin motivaation on pakostakin lähdeä itsestä ja uskon, että kovin kauaa ei pysty itseä huijaamaan, jos motivaatiota opiskeluun ei ala löytymään. Silloin mitä ilmeisimmin on väärällä alalla.

Maijan kirjoituksesta ryhmälle sähköpostissa 14.11.2002

Syy, miksi kirjoitan aiheesta heräsi kotiryhmässä käymästämme keskustelusta kotiryhmäopetuksen toimivuudesta. Minua alkoi kiinnostaa, miten ryhmämme toimii meidän kaikkien oppimisen edistäjänä. Tulkintani perustuvat omiin pohdintoihini ja Sinikka Ojasen kirjasta Ohjauksesta Oivallukseen heränneiden ajatusten pohjalta. Aikomuksenani ei ole referoida kirjan tietoja, vaan mitä ne herättivät minussa ja miten ne mielestäni koskettavat meidän opiskeluamme ja yleensäkin kehittymistämme. Kä-

<sup>23</sup> Tavallisesti jokainen ohjaaja järjesti oman, erillisen palautetilaisuuden, jossa keskusteltiin raporteista omien ohjattaviensa kanssa ryhmässä tai erikseen.

sittelen kirjoituksessani omia kokemuksiani kotiryhmäopiskelusta ja peilaan kirjassa esiintyviä aihepiirejä omiin kokemuksiini.

Näin alkuun voin todeta, että Tiina on kyllä aivan oikeassa siinä, että kun löytää mielenkiintoisen kirjan, sitä todella ahmii. Näin kävi minulle tämän kirjan kohdalla. Olihan hieno ja aikalailta uudenlainen tunne...lukea siis kirjaa, joka itseä kiinnostaa. Enpä ole pitkän opiskeluputken aikana monta kertaa tällaista tunnetta kokenut vaan hikipisarot otsalla puskenut läpi tylsiä oppikirjoja. Niin surullista kuin se onkin. Mutta ihminen näköjään tottuu ja turtuu kaikkeen, vaikka ei pitäisi.

Maijan kirjoituksesta ryhmälle sähköpostissa 4.11.2002

Maija on opintojen alkuvaiheessa yksi ryhmän kolmesta aktiivisesta sähköpostikirjoittelijasta. Ryhmän opiskelijoista Erkki ja Eino kirjoittavat syksyn aikana vielä Maijaa useammin ryhmän sähköpostilistalle. Muut opiskelijat eivät ole vielä 26.11.2002 mennessä lähettäneet sähköpostitse omia pohdintojaan. Kirjoitusten lähettäminen onkin täysin vapaaehtoista ja oma-aloitteista. Oivallusryhmäistunnoissa Maija on hiljaisempi, ja hän perustelee kirjoittamistaan myöhemmin näin:

Varmasti osasyys, miksi syksyllä innostuin ajatuksieni jakamiseen kirjoittamalla oli se, että se osoittautui itselleni nautinnollisemmaksi tavaksi tavaksi tuoda ajatukseni ja kokemukseni ryhmän tietoisuuteen, kuin se puhuminen demolla<sup>[24]</sup>, tutkijan alaviite]. Se kun tuntui niin vaikealta.

Maijan kirjoituksesta ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen keväällä 2003

Tilanne ryhmässä näyttää kärjistyvän ensimmäisen kerran Maijan lähetettyä Oppiminen koulukasvatuksessa 1 -kurssin luennolle tekemänsä yli kymmensivuinen esseen "Kehittyvä oppimiskäsitykseni" ryhmälle luettavaksi 26.11.2002.

Kuvaan pohdinnassani oman oppimiskäsitykseni hahmottumista kouluajoiltani tähän päivään asti erilaisten oppimis- ja koulukokemusten sekä eri oppimiskäsitysten valossa. Vertailen omaa käsitystäni oppimisesta lähdemateriaaleissa esitettyihin tiedeellisiin näkemyksiin ja käsittelen kirjoituksessani myös omia perusteltuja näkemyksiäni eri oppimiskäsityksistä tähänastisen kehitykseni ja oppimiseni pohjalta.

Maijan esseen ingressi 26.11.2002

Esseessään hän korostaa muun muassa oppimisen kompleksisuutta ja motivaation ja itsenäisen ajattelun merkitystä oppimisessa sekä esittää kriittisiä esimerkkejä oppimisesta kouluinstituutioissa. Omakohtaisen esseen saatteena on ryhmälle viesti, jonka otsikkona on "Oppimista vai oppimattomuutta?":

Ajattelin laittaa Oppiminen koulukasvatuksessa -oppimistehtävän(tentin korvaus) myös tänne listalle yhteiseksi hyväksi, jospa joku heittäisi jotain kommenttia/eriäviä mielipiteitä siitä. Tämän kautta voisi herätä jotain ajatuksiakin kenties...

Maijan sähköpostiviestistä ryhmälle 26.11.2002

<sup>24</sup> Demo on opettajankoulutuslaitoksen kielenkäyttöön pesiytynyt jäännös, joka saattaa tarkoittaa mitä tahansa pienryhmäopetusta, tässä tapauksessa ryhmäistuntoa.

Ritva ottaakin haastavasti kantaa Maijan esseeseen vielä samana päivänä:

Luinpa äskön tuon Maijan oppimistehtävän ja kyllähän se herätti ajatuksia. Oon ihan samaa mieltä sun kanssa tuosta tiedostamisen tärkeydestä. Sitä onkin niin paljon kotiryhmissä käsitelty, ettei oo varmaan jääny kellekkään epäseleväksi, ja hyvä niin! Mutta huomasin olevani muutamasta asiasta eri mieltäkin kanssasi. Laitampa ne ajatukset tänne, on varmaan hedelmällisempää keskustella siitä, mistä on eri mieltä.

Siinä mielessä oon hiukan eri mieltä tuosta omasta reflektiosta, että sitä ei saisi aloittaa lasten kanssa liian aikaisin, tai ainakaan sitä ei saa tehdä liian laajamittaisesti. Meillä piti seiskaluokalla itse arvostella uskonnonkokeet ja pitää oppimispäiväkirjaa tunteista (ope ei ollu tunneilla paikalla, opeteltiin ryhmissä). Se sujui kyllä yhdessä aineessa, mutta oikein enempää ei olisi jaksanut. Tuollainen oman oppimisen reflektointi vaatii itseltä niin paljon, eikä kaikki ole valmiita siihen samanikäisinä. Sekin saattaa herättää oppilaisia turhautumista ja inhoa sellaista oppimistyylillä kohtaan, jos siihen ei ole vielä valmiuksia. Senkin suhteen pitää kuulostella oppilaita.

Sitten tuosta muistiinpanoasiasta [25, tutkijan alaviite]. En lähde sitä nyt tarkemmin tässä vatvomaan, koska sitä asiaa on aikaisemmin jo käsitelty ja minusta sen suhteen jokaisella saa olla oma mielipiteensä. Lisäksi itselläni on siinä taustalla laajempi oma filosofinen käsitys. Uskon, että geeneihin periytyy muutakin, kuin ”yksinkertaiset” solun tai kromosomin toimintaohjeet. Uskon eräänlaisen geenimuistin olemassaoloon. Eli siis että osa hankituista ominaisuuksista voisi periä. En usko, että oikein muuten on selitettävissä ihmiskunnan valtava kehitys. Meillä täytyy aivoissa olla periäytynä joitakin esi-isiltä opittuja tietoja. Muutenhan kaikki jouduttaisiin keksimään uudestaan. Eihän kaikista keksinnöistä ole ollut ohjeita ja niitä on pystytty hyödyntämään. Tiedemiehillä täytyy olla jotain pohjaa taustalla, että he ovat voineet edetä niin pitkälle pohdinnoissaan. Eivät he ole lähteneet aivan alusta liikkeelle. Monet osaavat asioita jo lapsesta lähtien (vrt. Mozart). Tuo pohja on minusta juuri se, että osaa ottaa niitä tietoja esiin aivoistaan. Voisin yrittää valaista tätä esimerkillä. Kaikki varmaan tietävät, mitä tarkoittaa kielillä puhuminen. Eli siis uskonnollista, hurmoksellista puhetta, jota ihminen ei itse tuota. Ei kuitenkaan hallitsematonta, vaan hallittua. No tätä ilmiötä on tutkittu ja tutkimusten mukaan (valitettavasti minulla ei ole nyt tekijöitä eikä tarkempaa tietoa, voin yrittää ottaa selville, jos jotakin kiinnostaa) ihminen kykenee tuottamaan sanoja ja useitakin lauseita muutaman kuullun vieraskielisen sanan perusteella. Saattaa kuulostaa uskomattomalta. Tosin en missään nimessä halua yrittää todistaa, ettei kielillä puhumista ole! Toinen esimerkki, kuinka tipu osaa rikkoa munankuoren ja kuoriutua? Mistä se tietää, mitä sen tulee tehdä. Tämä liittyy läheisesti evoluutioon. Tosin siitäkin on hirveästi uusia kriittisiä tutkimuksia. Sillä on kuitenkin nyt hyvä kuvata ihmisen kehityskulkua. Mistä ensimmäinen olio/mato/ihminen on ymmärtänyt varoa vihollista. Ei mistään, muuta kuin oppimalla. Nämä tiedot/taidot hän siirtää eteenpäin. Osan tietenkin opastamalla jälkeläisiään, mutta kaikkea hän ei varmasti ehdi opettaa. Paljon puhutaan ns. kuudennesta aistista ja vaistoista.(VAROITUS Siirrytään X-Files osastolle ) Esim. ihminen suojaaa automaattisesti kaulaansa, menee ravintolassa istumaan paikalle, josta voi tarkkailla muita, ym. Kyllähän nämä periäytyvät vaistonvaraisetkin asiat on opettelemalla hankittu. Psykologian tunnilla lukiossa sanottiin, että kaikki kokemukset jättää muistijäljen aivoihin. Ne jäljet, joita aktivoidaan jatkuvasti ja joihin yhdistellään muita synapseja, säilyy helposti työmuistiin palautettavina. Muut haalenee ajan myötä, mutta katoako ne kokonaan? Jos kerran me ei pystytä hakemaan kaikkea omaa hankittua tietoa aivoista, kuinka me löydettäis sieltä mitään muutakaan? Ja Maija, kun sanot, että sulle merkitsee eniten se, mitä sulla on pään sisällä, eikä se mitä pystyt sieltä palauttamaan, niin eikö se ole sama asia?

Sitten vielä tuosta ymmärtämisestä, että kun puhut, ettei kannata kirjoittaa, jos ei ymmärrä (näin käsitin). Niin eihän kaikkea voi millään aina heti ymmärtää. Itse ainakin voin myöntää kirjoittavani varastoon. Tällaisena informaatiotulvan aikana ei

<sup>25</sup> Ryhmässä on keskusteltu muistiinpanojen tekemisen merkityksistä. Maija on jatkanut asian käsittelyä esseessään.

ole mitään järkeä pyrkiä ymmärtämään kaikkea, vaan ennemmin opiskelemaan tiedonlähteitä ja kriittisyyttä niitä kohtaan. Tämähän liittyy konstruktivismiin. Ei saisi irrottaa kouluopiskelua maailmasta, esim. tentit ilman muistiinpanoja. Tätä asiaahan Tynjälä myöskin käsitteli kirjassaan. Elämässä meillä on kaikki tiedonlähteet käytettävissä. Ja nyt vasta mulle on auennut monet asiat, mitä oon joskus kirjoittanu ja onneksi oonki. Mutta tämä on siis vain mun mielipide.

Tämä jäi kans mieleen, kun sanot, että: " Uuden tiedon sulauttamista vanhaan tietorakenteeseen kuvataan assimilaatio -käsitteen avulla. Tämä ei kuitenkaan saa vielä aikaan oppimista." Onhan sulauttaminen yhtä lailla oppimista kuin muokkaaminen. Esim. Tiedät joen, jossa on kaksi haaraa, opit, että siinä onkin vielä ylempänä kolmas haara. Uusi tieto sulautuu vanhaan ja opit. Tieto ikään kuin laajenee. Mutta jos opitkin, että ei olekaan kaksiharainen joki, vaan kaksi eri jokea, niin tietorakenne muuttuu. Ja opit taas. Ehkä vähän huono esimerkki, mutta ehkä selitti mun ajatuksen.

Sitten sellainen juttu, kuin lasten kiinnostusten kohteitten mukainen opiskelu. On totta, että kiinnostus lisää motivaatiota, mutta eikö koulun tehtävä ja omien oppimistyylien reflektointien tehtävä ole nimenomaan opettaa lasta motivoimaan itsensä myös ei niin mukavia asioita kohtaan. Eihän aina voi millään opiskella vain sitä, mikä kiinnostaa. Sehän nykyaikana onkin mennyt pieleen, kun mennään tuntemusten mukana koko ajan. Erotaan, kun ei enää tunnu siltä. Samaten lapset kohtaa esim. elokuvissa huippukokemuksia ja sitten voi olla vaikea kestää arkea. Mun mielestä pitäisi opetella tahtomaan sellaisiakin asioita, jotka ei välttämättä aina kiinnosta. Mutta et varmaan tarkoittanutkaan ihan tätä. Se on vaan jotenkin niin huolestuttavaa, kun lapsilähtöisestä toiminnasta tuleekin lapsikeskeistä. Lapsille annetaan liikaa määräysvaltaa omasta elämästään. Eihän esim. lasten moraalilla ole vielä täysin kehittynyt (Kohlbergin moraaliteoria). Mua ainakin vielä nuorenakin välillä kauhistutti, kun ei aina kielletty, että saanko tehdä näin vai en. Itsellä ei ollut vielä valmiuksia tehdä kaikkia ratkaisuja yksin ja se vastuu tuntui tosi ahdistavalta.

Mutta on hyvä, että tuot esiin tuon, mitä Erkki silloin luennolla sanoi (Voi opettaa konstruktivistisesti, vaikka käyttääkin behavioristisia menetelmiä) Ei behaviorismia voi pitää pahana mörkönä konstruktivismia ratkaisuna kaikkeen. Kaikella on puolensa. Ennenmin kuin arvottaa, kannattaa tiedostaa.

Ritvan kirjoituksesta ryhmälle sähköpostissa 26.11.2002

Vastineessaan Ritva tarttuu useisiin Maijan esseessään käsittelemiini asioihin, kuten tiedostamiseen, lapsen kykyyn reflektoida ja päättää itseään koskeissa asioissa, opiskelutekniikoihin ja ymmärtämiseen. Maijan tapaan myös Ritva perustelee näkemyksiään omakohtaisilla esimerkeillä ja kokemuksilla. Ritvan kommentit viittaavat joiltakin osin myös ryhmäkeskusteluissa käsiteltyihin aiheisiin.

Jo jonkin aikaa ryhmässä aistittavissa ollut mutta julkilausumaton paha olo ja ahdistuneisuus nousevat käsittelyyn oivallusryhmäistunnossa sähköpostiviestejä seuraavana päivänä 27.11.2002. Ryhmässä käsitellään puhumista ja vaikenemista sekä sitä, että osa ryhmän jäsenistä kirjoittaa ryhmän sähköpostilistalle ja osa ei. Pyydän ryhmän jäseniä kertomaan omista ajatuksistaan ja tuntemuksistaan asiaan liittyen. Kirjoituksia luettavaksi lähettäneet nostavat esiin sen, että toivoisivat muidenkin olevan aktiivisia. Ne, jotka eivät ole sähköpostilistalle kirjoittaneet, kertovat siitä, miten toisten aktiivinen kirjoittaminen saa heidät tuntemaan olonsa huonoksi. Mielestäni keskustelu on sillä tavalla onnistunut, että asiasta saadaan julki useita eri puolia ja ilmiö havaitaan monimutkaiseksi. Kokoontumisessa saamme uutta tietoa ryhmässä esiintyvistä problematiikasta, joka liittyy omien ajatusten esittämiseen tai niistä vaikenemiseen.

Kaikkien olo ei kuitenkaan ryhmäkokoontumisen seurauksena helpottunut. Maija kirjoittaa kokoontumisen jälkeisenä päivänä ryhmän sähköpostilistalle otsikolla "Ahdistaa..":

Mun on pakko purkaa ahdistustani, kun oon ollut melkoisen ahdistunut eilisen kotiryhmäistunnon jälkeen. Tässä onkin se motiivi, miksi yleensäkin kirjoittelen listalle, purkaa siis opiskelussa heränneitä ajatuksia. Kun syksyn aikana olen tietoisesti mutta paljon myös aivan alitajuisesti pohtinut asioita (ovat siis seuranneet lenkeillekin), johti se jossain vaiheessa siihen, että ajatukset vain pyörivät vimmatun lailla päässäni. Tällainen uudennainen opiskelutyö on aiheuttanut minussa niin voimakasta ajattelua, että olen sen tuntenut myös väsyttävänä ja ahdistavanakin. Vaikka pidän ajattelua ja omaa pohdintaa todella tärkeänä oppimisen edistäjänä, saattaa ajattelun paljous alkaa tuntua raskaaltakin taakalta. Minun oli siis pakko alkaa purkaa sitä ajattelua johonkin, jollekin toiselle ja jakaa ajatukseni jonkun kanssa. Kotiryhmässä keskustelusta huolimatta on siis paljon sellaisia asioita, joista haluaisi puhua sen ryhmän kanssa, jossa asioita on käsitelty. Tämä johtuu monesti siitä, että ajatuksia herää paljon kotiryhmän jälkeen, vaikka just siellä lenkillä. Ja kun seuraavaan kotiryhmäistuntoon saattaa olla aikaa, mielestäni on aivan järjetöntä pantata niitä mieltä kaihertavia tai askarruttavia ajatuksia sinne. Itse ainakin haluan puhua asioista, kun ne ovat itselle ajankohtaisia.

En kuitenkaan ajattele niin, että peilaisin omaa oppimistani toisten kommentteista, päinvastoin. Toinen ihminen ajatuksineen herättää vain uutta ajattelua. Itse olen kuitenkin oman kehittymiseni ja oppimiseni kontrolloija ja ohjaaja. Minulla on vain ollut tapana puhua asioista, jos joku asia kaihertaa mieltä tai jos joku asia tuntuu itselle tärkeältä. En halua käpertyä ahdistukseeni tai sulkeutua. Kirjoittamisen olen siis kokenut todella vapauttavana. Hirveän vapauttavaa se ei itseni kohdalla ole, jos kirjoitan itselleni pöytälaatikkoon, siellä se ei herätä kyllä keskustelua. Ja tällöin purkautumiseni ei ole kyllä kovin tavoitteellista. Tähän ilmeisesti perustuu myös säveltävien, taiteilijoiden tai kirjailijoiden työ. Siihen ne purkavat itseään, omaa persoonaansa, ja ajatuksiaan.

Me ihmisethän teemme toistemme toiminnasta havaintojen perusteella tulkintoja omassa päässä ja harmittavasti ne ovat useasti ristiriidassa keskenään ja tämä aiheuttaa ryhmätoiminnassa ongelmia. Muodostamme siis jatkuvasti käsityksiä toisista ihmisistä hänen toimintansa perusteella ja muodostamme kuvaa hänestä ihmisenä. Peilaamme myös omaa toimintaamme suhteessa muihin ihmisiin. Tästä ei varmasti kukaan ihminen ole vapaa. Sosiokognitiivisiin taitoihin kuuluu myös kyky tunnistaa toisen ajattelua, tunteita ja toiminnan tarkoitusta. Ihminen alkaa toimia tunteettomasti muita kohtaan, jos ei ajattele omaa toimintaansa suhteessa muuhun sosiaaliseen ympäristöön.

Mutta ääriolossaan oman toiminnan peilaaminen toisten ihmisten kautta aiheuttaa kyllä ongelmia. Esimerkiksi meidän opiskelussa tämä oman toiminnan peilaaminen toisiin ihmisiin, rajoittaa omien tavoitteiden saavuttamista huomattavasti. Jos aina ajattelee sitä, että mitäköhän toiset nyt ajattelevat, kun toimin näin, keskittyy opiskelija tällöin sen olennaisen eli opiskelun ohella johonkin aivan muuhun ja ei toimi näin tehokkaasti oppimisen edistämiseksi. Emme siis tee tällöin töitä. Tästä Tiina onkin paljon puhunut.

Voi olla, että myös eilen keskustelemastamme aiheesta (Mitä tuntemuksia listalle kirjoittelu herättää ryhmäläisissä) on syntynyt tällaista toisen toiminnan motiivien väärintulkintaa. Toisen sisälle kun emme voi nähdä ja toisen ajatuksia lukea, ilman että toinen kertoo omista toiminnan tavoitteistaan ja motiiveistaan. Oma ahdistuksen tunteenikin liittyy siihen, miten tulkitsemme toistemme ja toimintamme, nimenomaan siihen väärintulkittamisen ongelmaan. Ei voi siis olla ahdistavampaa tunnetta, kun kokee tulleen todella väärinymmärretyksi. Eli toisten käsitykset ja oma toiminta, motiivit, tunteet ja asenteet ovat ristiriidassa keskenään. Mutta oletus toisen ihmi-

sen käsityksistä voivat nekin olla väärintulkittuja. Saattaa tulla eteen sellaisia tilanteita jossa vuorovaikutuksen molemmat osapuolet tulkitsevat toisiaan väärin.

Eilen tuli siis esille, että viime vuoden ryhmä oli alkanut kirjoitella listalle suoritusperiaatteella ja keräämään ns. pisteitä itselleen. Tällöin heidän motiivinsa opiskeluun oli mitä ilmeisemmin ulkoinen, eli opettajan miellyttäminen vaikka kirjoittaminen oli täysin vapaaehtoista. Kohdistin tämän itseeni, koska olenhan myös minä listalle kirjoitellut. Asia siis jäi minua vaivaamaan. En tarkoita tällä, että joku olisi näin minusta ajatellut, enhän voi sitä tietää, mutta joka tapauksessa tällaisia ajatuksia se herätti minussa. Vain ja ainoastaan minä itse ahdistukseni ja ajatukseni pään sisälläni kuitenkin muodostan. Oma ahdistukseni syntyi siis juuri siitä, että minkä kuvan annan itsestäni muille, kun kirjoittelen listalle. Olenko siis se perkeleen perseennuolija. Tiesinkin, että jossain vaiheessa kyllä asia etenee siihen pisteeseen, että jossain kirjoittelu herättää ahdistusta ja jossain se saattaa herättää sellaisia ajatuksia, että herran jestas mikä mielistelijä. Näitäkään en todellakaan kohdista kehenkään, koska en tiedä onko kukaan näin ajatellut. Haluan vaan miettiä ongelmia, joita voi syntyä ryhmän toiminnassa. Minusta ryhmän toiminnan onnistumisen kannalta ja väärinymmärtämisen välttämiseksi tarvitaan ryhmässä avointa ilmapiiriä. Omien tavoitteiden ja asenteiden selvittäminen ryhmälle voisi ainakin jollain tapaa puhdistaa ilmapiiriä ja vähentää toisen toimintatapojen arvottamista. Tämä ei kuitenkaan ilmeisestikään useasti toteudu ryhmien toiminnassa vaan ryhmä on yleensäkin käsitteenä melkoinen omituisuus ja ongelma.

Minulla ei siis missään nimessä ollut tarkoituksena aiheuttaa kenellekään ahdistusta, itselleni kyllä sain kuitenkin sellaisen aikaiseksi. Haluan myös tuoda sen esille, että mulla ei missään vaiheessa täällä opiskeluni aikana ole ollut opiskeluni motiivina suorittaminen, olisinhan silloin kuutosryhmässä, enkä suinkaan tässä mihinkä nyt kuuluun. Olen vain konkreettisesti halunnut ajatusteni purkamisen ohella tehdä ns. töitä ryhmälle, josta puhuimmekin joskus aikaisemmin. Halusin ahdistuksestani huolimatta yrittää tällaista uudenlaista oppimistapaa, riskitkin aavistelin. Mutta toivoisin että jatkossa jokainen voisi rennosti toteuttaa opiskeluaan omalla persoonallisella tyylillään, toivottavasti ilman ahdistumista ja ilman paineita.

Se, miksi mielestäni jutut kannattaa lähettää myös ryhmän ohjaajalle on yksinkertaisesti se, että koen ohjaajankin yhdeksi ryhmän jäseneksi. Näistä jutuista kuitenkin saattaa nousta jotain keskustelunaiheita istunnoilla. Ei ole mielestäni ryhmän toiminnan ja oppimisen kannalta hyvä asia, jos ryhmän ohjaaja ei ole näihin juttuihin perehtynyt. Ohjaaja saattaa myös nostaa, jonkun aran asian keskusteluun, koska saattaa olla ettei ryhmän sisältä uskalleta ns. nostaa kissaa pöydälle. Lähetän siis jatkossakin kaikki jutut ryhmän kaikille jäsenille. Ja aion myös kirjoitella jatkossa, jos jotain sellaista itseäni kiinnostavaa aihetta herää ajatteluni pohjalta.. toivottavasti ilman lähetän-en lähetä-lähetän vatvomista.

Kun sain purettua ajatuksiani paperille, helpotti se kyllä kovasti. Tämä kirjoittaminen on siis mun tapa käsitellä asioita ja helpottaa pään sisällä olevaa ajatusten tulvaa.

Maijan kirjoituksesta ryhmälle sähköpostiin 28.11.2002

Käyty keskustelu on koskettanut Maijaa ja saanut hänet ehkä epäilemäänkin omia motiivejaan. Kaikkein pahinta tuntuu kuitenkin olevan pelko väärinymmärretyksi tulemisesta.

Eino reagoi ensimmäisenä (29.11.2002) Maijan kirjoitukseen kiittelemällä vuolaasti Maijaa ja kannustamalla häntä jatkamaan kirjoittelua:

Maija, sinä olet kirjoittanut oman (siis sinun!) oppimisesi kannalta (ei siis kenenkään muun tai kenenkään takia, vuoksi!) häikäisevän, järkyttävän hyviä oppimisprosessia osoittaneita tekstejä. Luin eilen illalla nukkumaanmennessä iltasaduksi Oppiminen koulukasvatuksessa -kirjatentin korvaukseksi kirjoittamasi tekstin. Minusta sen lu-

keminen oli järjestyttävä kokemus! Ja nyt kun pääsin koneelle, niin löysin ahdistustekstin, ei ei ei! Voit tietenkin ottaa tämän behavioristisena palautteena, että hyvä Maija, kirjoitit oivallista tekstiä ja niin edespäin... toisin sanoen tätä perinteistä oppimisen kannalta naurettavaa palautetta! Ei niin, vaan pikemminkin tarkoitukseni on kirjoittaa, että minusta oli erityisen hienoa lukea tekstiäsi, koska siinä näkyi selvästi oikeata ajattelua, asioiden ymmärtämistä ja todellisia oppimisprosesseja ja niiden tuloksia. Oikeita opettajan työn kannalta tärkeitä konstruointeja! Minun oma ajattelunikin raksutti hurjaa vauhtia lukiessani, ja mieleni oli iloinen sinun puolestasi! Ajattelin itskeseni, tässä näkyy todellinen opiskelu eikä missään suorittamisessa!

Voitko rehellisesti väittää, että olet kirjoittanut tuotoksesi lähinnä näytteeksi Tiinalle, että kyllä minä olen ajatellut? En pysty millään uskomaan, että olisit! Loppuu tuo ahdistus tykkäänään!!!! Et ole mikään ...nuolija, tuollaisella opiskelustrategialla.

Itse ainakin ajattelin kannustaa sinua jatkamaan samaan mahtavaan tyyliin, itse uskon samankaltaiseen opiskeluun ja kirjoittamisen tuottamisella johtavaan laadukkaaseen oppimiseen. Painotan sanaa laatu.

Einon sähköpostiviestistä ryhmälle sähköpostiin 29.11.2002

Saatteena toimivaa viestiä seuraavassa varsinaisessa kirjoituksen kommentiosuudessa Eino ottaa kantaa sekä Maijan että Ritvan kirjoituksiin. Hän enimmäkseen vahvistaa Maijan ajatuksia ja ilmoittaa olevansa Ritvan kanssa ainakin osittain eri mieltä.

Ryhmäkeskustelun ja sitä seuranneen kirjoittelun seurauksena kaksi uutta kirjoittajaa osallistuu sähköpostikirjoitteluun. Marko ilmaisee tyytyväisyyttään viimeiseen ryhmäkeskusteluun ja kirjoittaa oivallusryhmäistunnon herättämistä ajatuksista otsikolla "Ahdistuksesta...":

Viime demokeskustelu muutti mua, ainakin musta tuntuu siltä. Mä en ymmärrä miksi, mutta viime aikoina olen ollut todella hiljainen kun muut ovat jutelleet ja esittäneet mielipiteitään. Ainakin omasta mielestäni olin alussa suhteellisen aktiivinen. Ja onhan niitä sellaisikin kertoja, jolloin ei vaan halua/jaksa jutella, vaan kuunnella. No mutta kuitenkin... Se ahdistuskeskustelu oli todella hyvä, kiitos Tiina. Miksiköhän sun sitten piti se aihe esittää? Olisinhan mä (tai joku muu "ahdistunut") ihan hyvin voinut esittää sitä aihetta...

Niin. Se miksi mä olisin muuttunut, niin mä todellakin taisin sen demon aikana ja sen jälkeenkin tutkia ahdistustani. Ihan totta! Ja se on tainnut kannattaa. Mä en oikein ymmärrä mikä mua niissä teidän jutuissanne ahdisti! Kaipa se, että mä en ole lukenut juurikaan kirjoja. Siitä sitten taisi tulla sellainen kumma paine... Mut enää ei ahdistista => Jee!!! => Silloin demolla mä sanoin, että mä tiedän että me kaikki opiskelomme eri tavalla ja että jotkut lukevat kirjoja nopeammin kuin toiset ja jotkut kirjoittavat juttuja tänne listalle yms. Mutta silloin en vielä ollut sisäistänyt sitä asiaa. Silloin sillä oli todella suuri haittavaikutus...

Ainahan mä olen ollut laiska, tai vähintäänkin potkua tarvitseva, mutta ehkäpä mulla meni yli siinä vaiheessa kun mä muutin sen yksisivuisen [luennoivan professorin, tutkijan muutos] tehtävän 2,5 sivuiseksi... Ja miksi ihmeessä??? No siksi, että sosiaalinen paine ahdisti mua. Käsittämätöntä!!! Mitä väliä sillä on kuinka pitkä joku juttu on kunhan vain itse siihen on tyytyväinen. Mitä väliä sillä on, jos joku toinen tekee pidemmän. Eihän se välttämättä ole parempi. Ja mitä väliä sillä loppujen lopuksi on kenellä on paras. Helkkari, me ollaan niin paljon erilaisia, että jollekin ihan tavallinen tehtävä voi olla toiselle ylitsepääsemättömän hieno... Nyt mä väitän tajunneeni tän asian! Ja nyt mulla on paljon parempi mieli => Ja silloin kun on hyvä mieli, niin maailmakin näyttää paljon paremmalta paikalta asua =>

Joten mä pyydän anteeksi (jos sitä nyt tarvitsee anteeksi pyytää), jos mä pahoitin jonkun mielen kertomalla oman ahdistukseni lähteen. Mä luin sen Maijan jutunkin... Mahtava teksti!!! Lähettäkää tänne listalle kaikki jutut, jotka haluatte. Enää se ei mua ahdistaa => Mä oikeastaan palan halusta lukea ajatuksianne. Kirjoittakaa, kirjoittakaa ja vielä kerran kirjoittakaa... Kirjoittakaa ihan mitä tahansa => Kirjoittakaa vaikka ihan pieni tervehdys, kirjoista syntyneitä ajatuksia tai vaikka mukavan viikonlopun toivotus => Mähän myönsin silloin demollakin että kirjoittaminen on myös mulle yksi tapa herättää jopa omiakin ajatuksia. Tämä teksti varmastikin jäi siihen omaan toiseen aivosoluun muutamaksi hetkeksi pyörimään ja sitten siirsi tärkeimmät kohdat siihen toiseen =>

Markon sähköpostiviestistä ryhmälle 29.11.2002

Lukuisat huutomerkkit, hymiöt ja ylisanat leimaavat Markon viestin tyyliä ja saavat aikaan ylitsepursuvan vaikutelman.

Aino kirjoittaa ryhmälle ajatuksistaan otsikolla "lapsen reflektiosta...". Kirjoituksessaan hän ottaa kantaa ryhmässä ja sähköpostissa esitettyihin aiheisiin ja esittää niistä omia näkemyksiään. Omassa ryhmässä toimimisesta käytyyn keskusteluun hän viittaa lyhyesti varsinaisen kirjoituksen saatteessa:

[- -] oon samaa mieltä teidän "kirjoittajien" kans siitä että kirjoittaminen auttaa jäsen-tämään ajatuksia, mutta itse saan aikaiseksi kirjoittaa oikeastaan vain silloin, kun joku asia todella herättää voimakkaasti ajatuksia. Tämä nyt oli yksi sellainen. Lukekaa jos kiinnostaa. Kirjoitin aika kiireellä, että voi olla pientä epäjohtonmukaisuutta ja keskeneräisiä ajatuksia mutta kuitenkin=)

Ainon sähköpostiviestistä ryhmälle 29.11.2002

Tämän jälkeen tilanne sähköpostissa rauhoittuu. Myös oivallusryhmäistunnoissa on parin viikon tauko. Vain Maija lähettää 8.12.2002 sävyiltään sovittelevan viestin, jossa hän pohtii ryhmälle sähköpostiin viime aikoina lähetettyjä kirjoituksia ja niiden herättämiä ajatuksia sekä tuo edelleen julki oman kirjoittamisensa motiiveja. Kirjoitus sisältää kuitenkin myös omaa ryhmäämme koskevia tiukkoja kysymyksiä:

[- -] Onko meidän kotiryhmässämme turvallinen oppimisilmapiiri, jossa jokainen voi käsitellä avoimesti omissa opiskelussaan kohtaamiaan ongelmia ja tuntemuksia? Olemmeko me ryhmä? Heitän myös Erkin heittämän kysymyksen omissa kirjoituksissaan: "Onko "keinotekoisesti" yhteen saatettu ihmismäärä ryhmä? Voiko ryhmällä olla myös yhteisiä tavoitteita vai ovatko ne haitaksi jokaisen omien tavoitteiden saavuttamiselle..voisiko niistä olla jotain hyötyä tai aktivoivaa vaikutusta? Nämä asiat ovat askarruttaneet mieltäni. Demolla voisi vaikka näistä keskustella, jos kellään ei ole mitään sitä vastaan.

Maijan kirjoituksesta ryhmälle sähköpostiin 8.12.2002

Tulkintani mukaan edellä kuvatut tapahtumat ovat alkusoittoa varsinaiselle syntipukki-ilmiölle, jonka kohteeksi opiskelija joutuu. Ajattelutyön liittyvän epävarmuuden, jopa osaamattomuuden tunteen tai ainakin ajattelutyön vaatavuuden aiheuttama paha olo ja ahdistuneisuus tuntuu etsineen ulospääsyä ryhmässä jo jonkin aikaa. Pahaa oloa on todennäköisesti aiheuttanut myös kyytömyys olla eri mieltä, toisin sanoen yhtenäisyyden illuusio, josta kiinni pitäminen on tavallista muotoutuvissa ryhmissä (Schein 1987, 209-210). Bionin



(1979) määritelmän mukaan ryhmä ei ole ryhmänä vielä tähän mennessä kyennyt kovin syvälliseen työntekoon, vaan se on taistellut erilaisten perususkomusten ja henkilökohtaisten tarpeiden tyydyttämisen kanssa. Työnteon näkökulmasta ryhmä on vasta ottamassa kehitysaskeleita.

Tiivistetysti sanottuna muutosprosessi alkaa näkyä lähes kolmen kuukauden opiskelun jälkeen sähköpostissa, kun Ritva kyseenalaistaa ja haastaa Maijan sähköpostissa jakamia pohdintoja. Myös seuraavan päivän tapaamisessa 27.11.2002 tunnelma muuttuu. Ryhmäkeskustelussa käsitellyt aiheet nostavat pintatason konsensuksen alla ehkä jo pitempään piilossa olleen turhautumisen näkyvästi esille, ja ryhmän jäsenten erilaisuutta käsitellään tapaamisessa varsin monipuolisesti ja asiallisesti. Ryhmälle merkityksellisen asian käsittely sähköistää ilmapiiriä ja tuottaa ainakin sen näkyvän tuloksen, että useampi ryhmän jäsen osallistuu sen jälkeen myös sähköpostikeskusteluun. Sähköpostin käyttäminen ryhmän viestintävälineenä kielii kuitenkin siitä, että oivallusryhmäistunnoissa asioita jää yhä sanomatta.

Maija näyttää reagoivan turhautumisen ilmaisemisen lisääntymiseen ryhmässä selittämällä omaa toimintaansa. Selittelyn voi tulkita hyväksynnän hakemiseksi ryhmältä tilanteessa, jossa ryhmän riippuvaisuuteen perustuva yhtenäisyyden illuusio alkaa rakoilla ja erimielisyys tulla esiin (Bion 1979, 58–59). Niin ikään Einon sähköpostiviestissä Maijalle esittämä nopea kannustus ja kiittäminen voidaan tulkita paitsi kirjaimellisesti, myös tiedostamattomana yrityksenä pitää ryhmän pintatason konsensusta yllä. Vaikka Marko ja Aino toisaalta alkavat ilmaista ajatuksiaan ja kokemuksiaan, heidänkin viestinsä sisältävät muiden aiheiden lisäksi oman toiminnan selittelyä ja konsensushakuisuutta, Markolla voimakkaammin kuin Ainolla. Kaikki nämä Ritvan konsensuksen rikkovaa viestiä seuraavat kohteliaansävyiset toiminnot itse asiassa pitävät yllä ryhmän perususkomusta ja suojaavat ryhmää kehittymiseltä (ks. Bion 1979, 112–125).

### 7.1.2.2 Ohjaajan teot ja tuntemukset

Marraskuun alussa, siis ennen edellä kuvattua sähköpostikirjoittelua, ryhmän tapaamisia on tiiviisti: 1.11., 4.11., 5.11. ja 12.11. tavataan ja käsitellään opiskeluun liittyviä asioita. Paljon ajatuksia ja kysymyksiä herättänyt viikon harjoittelujakso on takana. Havaitsen, että ryhmän alkuvaiheen innostus on alkanut muuttua. Ryhmän kanssa työskentely tuntuu minustakin aiempaa vaikeammalta ja haasteellisemmalta. Tässä vaiheessa alan kaivata kokeneemman kollegani tukea, ja keskusteluissa hänen kanssaan sivuan usein ryhmässä esiin nousseita teemoja sekä sitä, mihin ryhmän tapaamisissa kannattaa huomiota suunnata. Yhteydenotoni eivät kuitenkaan ole systemaattisia ja tiedostettuja avunpyyntöjä, vaan enemmän epävirallista jutustelua aiheen tiimoilta. Keskusteluyhteys kollegan kanssa on luonteva yhdessä tehdyn kehittely- ja kirjoitustyön jäljiltä. Leimallista on, että näissä keskusteluissa koen tarvetta keskustella mieluummin ”ryhmästä” kuin omasta toiminnastani.

Ohjaajana seurasin aluksi ristiriitaisten näkemysten esiinmarssia ryhmässä kiinnostuneena. Tilanteen kehittyminen ei huolestuttanut minua, sillä tulkitsin

ryhmän tapahtumat aktiivisuudeksi opiskelun suhteen. Ristiriitaisuuden esiintuloon liittyi kuitenkin pian muutakin. Sen lisäksi, että olin ohjaajana innostunut työstäni, tunsin myös uuteen työtapaan liittyvää epävarmuutta, sillä en voinut ennalta tietää, mihin opiskelijoiden aktiivisuus johtaa. Koska olin kehittämässä ohjaajana uutta työtapaa, ei minulla luonnollisesti ollut kokemuksen tuomaa varmuutta. Epävarmuus näkyi ainakin siinä, että olin jälkeinpäin tarkasteltuna liiankin hyväksyvä esitettyjen kommenttien suhteen. Olisi ollut mahdollista esimerkiksi tiukemmin ohjata keskustelun rakentumista, etenkin sen pysymistä sovitussa aiheessa riittävän pitkään, ja tätä kautta muistuttaa ryhmää perustehtävästä. Käytännössä tämä olisi tarkoittanut kysymyksiä esiin nostettujen esimerkkien ja avausten liittymisestä kulloinkin käsiteltävään aiheeseen. Ennen pitkää oma epävarmuuteni heikensi siis kykyäni puuttua keskusteluun harkiten ja perustellusti, jolloin puuttumisestani tuli oman sisäisen maailmani värittämää ja sattumanvaraisempaa.

Jälkeinpäin voin löytää toiminnastani ohjaajana piirteitä, joiden olemassaoloa en tunnistanut vielä tilanteen tapahtumahetkellä. Esimerkkinä omasta reagoimistani ryhmässä käy hyvin seuraava tapahtuma.

Marraskuun alussa käy ilmi, että osa oivallusryhmäistuntojen ajoista on jäänyt merkittämättä laitoksen opetusohjelmaan, ja meidän tulee yllättäen itse sopia kahdeksan tuntia lisää tapaamisia ennen joulutaukoa. Asiaa tiedustelee minulta sähköpostitse Maija, ja tiedotan kansliasta saamani vastauksen koko ryhmälle:

Maijan kysymys:

[Osastosihteerillä, tutkijan muutos] on aikoja, joista voitte valita. Ottakaa joku häneen yhteyttä ja sopikaa sitten keskenänne, milloin istunnot pidetään. [Osastosihteerin, tutkijan muutos] sanoi, ettei ole saanut teihin yhteyttä soittoyrityksistään huolimatta.

Vastaukseni Maijan kysymykseen ryhmän sähköpostiin 6.11.2002

Erkki lähettää saman tien vastausviestin, jossa hän kommentoi asiaa koko ryhmälle:

Voi onnea..

juuri kun näytti vielä jossain väljältä...

No vaan eipä auta, ja oppi ei koskaan ojaan kaada. Kokonaan toinen kysymys on, miten oppi ojaasta nostaa jos uupumus sinne kulkijan heittää. Reticone - eihän kellään kuitenkaan ole vastausta.

[- -]

On se muuten kumma ettei [osastosihteerin, tutkijan muutos] ole meitä tavoittanut - onko joku laittanut ryhmäpuhelimemme pois päältä? Siitähän meidät kaikki kerralla

tavoittaisi... [armaata sarkasmia]<sup>26</sup> Itse henk. koht. en ole [osastosihteeriltä, tutkijan muutos] saanut soittoyrityksiä?

Onko joku?

[- -]

Erkin viesti ryhmän sähköpostiin 6.11.2002

Viestin tyyli on kevyt ja vitsaileva ja kirjoittaja jopa mainitsee sarkasmin tyyllilajiksi hakasulkeissa, mutta sisällössä puhutaan opintojen kuormittavuudesta ja väsymyksessä. Viestin voi tulkita osoittavan ärtymystä. Asiasisällön ja esittämistavan voidaan tulkita olevan keskenään ristiriitaiset. Tällöin konfrontoin selkeästi tiedustelemalla ryhmän suhtautumista oivallusryhmäistuntoihin:

Näyttääkö se nyt todella siltä, että ryhmäistunnot estävät oppimistanne? Jos niin on, asialle on tehtävä jotakin.

Ymmärtääkseni seuraavat ajat ovat tyrkyllä ja niistä pitäisi 4 kertaa eli 8 tuntia valita:

[- -]

Pohtikaa ensimmäistä kysymystä tosissanne. Pelkällä sarkasmilla ei asioita ratkota.

Oma viestini ryhmän sähköpostiin 6.11.2002

Jälkeenpäin luettuna nopea vastaukseni Erkin viestiin on helppoa tulkita ainakin lieväksi ylireagoinniksi. Vaikka itse asia olisikin kysymyksen esittämisen arvoinen, ei sähköposti ole järkevin paikka tällaiselle interventiolle. Toimintani ei ole loppuun asti harkittua, ja sitä leimaa jonkinlainen ärtymys, jota mielestäni tärkeän asian esittäminen leikillisessä sävyssä aiheutti. Reagoin Erkin viestiin omilla vastatunteillani. Erkin viestissä luultavasti kiteytyy jotakin sellaista, jonka olen jo jonkin aikaa kokenut ryhmän tapaamisissa painostavana ryhmän asenteena opiskelua kohtaan. Tästä kertoo sekin, että osoitan vastauksessa kysymykseni koko ryhmälle, vaikka vain yksi ryhmän jäsen oli sitä edeltäneen kirjoituksen takana. Huomaamattani yleistän Erkin edustamaan koko ryhmää.

Erkin viesti konkretisoi vielä jäsentymättömän tunnekokemukseni siitä, että ryhmä oli asettumassa jonkinlaiseen vastahankaan. Tämä toi painetta omaan toimintaani, vaikka en olekaan muistiinpanoihini osannut ilmaista asiaa näin. Keski-Luopa (2000) kuvaa tällaista johtajaan kohdistuvaa regressiivistä painetta ja siihen liittyvää tunteensiirtoa eli transferenssia. Valta-asetelma saa aikaan sen, että vuorovaikutussuhde muistuttaa vanhemman ja lapsen suhdetta. Tämä rakenteellinen ominaisuus aktivoi lasta edustavassa osapuolella (opiskelija) hänen varhaisia kokemuksiaan vanhempisuhteistaan. Tällaiselle transferenssi-suhteelle on ominaista, että suhdetta koskeva sisäinen kokemus ei vastaa ulkoista todellisuutta. (Keski-Luopa 2000, 87-89.)

---

<sup>26</sup> Hakasulkeet Erkin.

Tapahtumahetkellä oma tunnesuhteeni ryhmään on monelta osin tiedostamaton. Jälkeenpäin on mielenkiintoista havaita, miten hyvin muistan nämä tapahtumat ja niihin liittyneet tunteet; muistan esimerkiksi yhä aivan tarkasti yllä olevan viestini lähettämishetken, -paikan ja -tunnelman. En lähettänyt vastausta työhuoneesta, vaan olin jo poistunut työpaikalta, mutta tarkastettuani vielä sähköpostin koin tästä huolimatta tarvetta kuitata viestin välittömästi. Tämäkin kertoo siitä, ettei harkinta ollut ainakaan ainoa toimiani ohjaava tekijä tuolla hetkellä (ks. Keski-Luopa 2000, 90-92). Myönteiset tuntemukseni suhteessa ryhmään alkoivat saada rinnalleen ärtymyksen hetkiä.

12.11.2002 tapaamisen jälkeen oivallusryhmäistunnoissa on kahden viikon tauko, jonka aikana minulla on aikaa kaikessa rauhassa jäsentää ryhmässä tapahtunutta. Seuraavan ryhmäistunnon 27.11.2002 keskustelussa onnistun omasta mielestäni antamaan ryhmän jäsenten erilaisille näkökulmille tilaa tulla esille. Käynnistän tapaamisen nostamalla esiin erilaiset tavat tehdä työtä, minkä jälkeen varsinaisesta ajatustenvaihdosta vastaavat opiskelijat. Ohjaajan näkökulmasta ei siis ole jo edellisessä luvussa kuvattuun lisättävää. Olen kuitenkin keskeisessä asemassa asian käsittelyssä siten, että pyrin antamaan tilaa ja aikaa aiheesta keskusteluun sekä ilmaisen, että käsittely on mielestäni merkityksellistä. Olen itsekin tuntenut omituisen pahan olon tunteen kiertävän ryhmässä viime viikkoina, ja se on vaivannut minua. Tietoisella tasolla pidän kokoontumista onnistuneena, ja sen jälkeen minusta tuntuu hyvältä, että vaivaavien asioiden käsittelyssä on päästy alkuun. Jälkeenpäin ajateltuna hyvä olo voi tiedostamattomalla tasolla johtua myös siitä, että onnistun sysäämään pahan olon käsittelyn opiskelijoiden kontolle, jolloin oma oloni rauhoittuu.

Pidän todennäköisenä, että tiedostamattomista pyrkimyksistäni huolimatta tai ainakin niiden lisäksi onnistuin tuossa tapaamisessa jäsentyneemmin ohjaamaan ryhmää käsittelemään yhtenäisysoletusta (Schein 1987, 209-210). Käsittely sysää ryhmän kehitystä eteenpäin, aktivoi yksittäisiä jäseniä ja nostaa tätä kautta esiin uusia, käsittelyä vaativia ongelmia. Ryhmä kehittyy, mikä tietää kaikille sen jäsenille lisää töitä.

### **7.1.3 Syntipukki-ilmiö valloillaan**

Tässä alaluvussa käsittelen mahdollisimman tarkkaan varsinaisen opiskelijaan kohdistuneen syntipukki-ilmiön tapahtumat. Luku on jaettu luettavuuden vuoksi muista alaluvuista poiketen kolmeen alalukuun: aluksi kuvaan ryhmän kahta viimeistä tapaamista ennen joulutaukoa, minkä jälkeen kuvaan syntipukki-ilmiötä sähköpostissa ensin koko ryhmän ja sen jälkeen ohjaajan näkökulmasta. Tapaamisten kuvauksessa koko ryhmän ja ohjaajan näkökulmat käsitellään muista luvuista poiketen rinnakkain.

#### **7.1.3.1 Ryhmän tapaamisissa kuohuu**

Seuraavassa oivallusryhmätapaamisessa 10.12.2002 Maija esittää käsiteltäväksi kysymyksen siitä, mitkä ovat itse kenenkin motiivit ryhmässä olemisen suhteen. Asiasta esitetään mielipiteitä, kunnes Ahti kertoo, ettei hän välttämättä ole kiin-

nostunut oppimaan mitään, sillä hän tarvitsee koulutuksesta vain maisterinpaperit päästäkseen opettamaan. Tapahtumien voi tulkita tämän jälkeen saavan lisäpontta vaistonvaraisesta ohjausteostani: Säikähdän Ahdin kannanottoa ja provosoidun vastauksesta. Kyseenalaistan Ahdin lausunnon voimakkaasti, mikä on jälkeensä arvioituna ajattelematon ja itseäni suojaava, reaktiivinen teko.

Minusta Ahti vaikuttaa tilanteessa melko uhmakkaalta ja jopa uhkaavalta. Jo aivan opiskelun alkuvaiheessa hän on ilmoittanut, ettei kiinnostu oikein mistään opiskeluun liittyvästä ilman pakkoa. Sanallinen konflikti aiheesta syntyy Ahdin ja minun välillä, mutta koen esimerkiksi Sepon olevan Ahdin kanssa linjassa, vaikka hän ei suoranaisesti osallistu asian käsittelyyn. Myös Markon taholta koen jonkinlaista passiivista vastustusta, vaikka Marko ei osallistu väittelyyn.

Vielä samana päivänä Eino kirjoittaa minulle kaksi henkilökohtaista sähköpostiviestiä.<sup>27</sup> Einon välittömästi tapaamisen ja sitä seuranneen luennon jälkeen lähettämät viestit kuvastavat, etten ollut ainoa, jonka sisäinen maailma heräili tapaamisessa, vaan tapaamisessa oli käsitelty tunteita herättäviä asioita.

Terve! Nyt kun vielä tunteet muistavat, on hyvä kirjoittaa niistä. Nimittäin koin äskettäisen ryhmäistunnon aikana suurimmat tunnelataukseni, mitä olen ryhmäistunnoissa kokenut. Alustava ajatus koko jutusta oli, että en vielä tiedä, oliko siinä jotain sellaista, jota minun pitäisi ajatella. Yritän miettiä. Toinen ajatus on, että luultavasti en tajunnut mistä puhuit. Osittain tämä johtui siitä, että minua otti hermoon, toisin sanoen, jos olisin ollut kotioissa, olisin varmaan äitynyt perinteiseen rähinään, äänen voimakkuuden korostamiseen ja niin edespäin. Jouduin tekemään melkoisen työn pitääkseni tämän suuttumuksen ja ärtymyksen sisälläni. Mutta koska en voinut päästää ärsyyntymistäni ilmoille, ja tajusin jollain tasolla, että se ei välttämättä ole paras asian käsittelymuoto, ja että minä itse, siis minä, saatan olla väärässä tai että tällä hetkellä en tajua asiaa tahi jopa väärin, ja sen takia suutun turhasta, koin myös lukkoon menemisen tilan. Että jos suuttumus ja lukkoon meneminen olisi tapahtunut ryhmäkeskustelun alussa, niin olisin ollut luultavasti lähes loppu ajan täysin sanaton, hiljaa pyörittäen omia ajatuksiani. Sitä en tällä hetkellä tiedä, mistä oikein suutuin, tai miksi menin lukkoon, tai en ymmärrä mitä oikeastaan sanoinkaan sellaista, että se olisi ollut jotenkin toisin, tai minun oman pään sisällä tai jotain. En tiedä...

Tai oikeastaan, löydän välillä jotain, jotka kasautuessaan aiheuttavat tämänkaltaisia suuttumuksen tunteita. Nimittäin tämänkertainen suuttumus saattoi olla kumuloitunut sinuun. Ja se nimenomaan on tärkeää. Se ei siis suoranaisesti kohdistunut kehenkään muuhun. Minua ärsytti. En tiedä huomaisitko tätä minun tunnetilojen vaihtelua. Luulen, että tästä pitää tai on hyvä keskustella ja hieman selvittää. Ehkä minun on syytä kysyä tai kertoa niistä asioista, jotka minua ärsyttävät tai hämmentävät. Siis sinussa, toimintatavoissa.

Näen tässä huolimatta tunteistani jotain sellaista, jonka läpikäyminen saattaa aiheuttaa oppimista, minusta itsestäni.

Einon viesti minulle 10.12.2002 välittömästi tapaamisen jälkeen

Viimeisimmät kommenttini mitä demoilla sanoin, suodattuivat jonkinasteisen lukon, tyrmistyksen lävitse. Eivät siis olleet kovin todellisia ajatuksia tai mielipiteitä.

<sup>27</sup> Eino toimii tässä esimerkkinä ryhmän kuohunnasta, enkä käsittele sen tarkemmin hänen henkilökohtaista prosessiaan, joka tapahtumaan myös liittyi. (Ks. myös muiden ryhmän jäsenten myöhempiä tutkimusvastauksia luvussa 7.3.2.2)

Opiskeluni tyrehtyi kokonaan. [Toisen oppiaineen luennolla, heti oivallusryhmäistunnon jälkeen; tutkijan muutos ja huomautus] olin lähinnä fyysisesti vain muistiinpanojen kirjoituksen osalta.

Ensimmäiset defenssijatukset [edellä mainitulla, tutkijan muutos] luennolla olivat, että en enää koskaan sano mitään demoilla. Mutta sehän tarkoittaisi sitten opiskelun lopettamista ryhmätyöskentelyn osalta. Sinänsä mielenkiintoista, että tuollaiset ajatukset tulevat mieleen, kun kokee voimakkaita tunteita.

Ryhmäkeskustelun aikana sekä pahimman vihan, että lukon puuskan aikana teki mieli poistua ryhmän keskeltä ulos rauhoittumaan. Mutta en lähtenyt.

Tällä hetkellä. Toisaalta on mielenkiintoista, että tällaista voi tapahtua opiskelun aikana ja vieläpä minulle. Mutta toisaalta olo on aika hämmentynyt ja yritänkin taistella reflektion kannalta tuhoisia eli luontaisia defensesjä vastaan. Niin helppo olisi nyt vain olla vihainen sinulle, koko ryhmälle, koko OKL:lle jne. Tai ajatella, että tuollais-tahan sattuu ja yrittää hävittää, tuhota, kadottaa kokonaan koko episodi. En tiedä onnistunko pitämään luontaiset defensesini kurissa, mutta kovasti yritän.

Mielenkiintoista tässä on se, että tällä hetkellä en oikeastaan koe olevani ahdistunut, vaan pikemminkin hämmentynyt siitä, että saan itseni kiinni jostain, jota minun on hyvin vaikea tiedostaa, ymmärtää tai minulla ei ole kovin runsaasti välineitä käsitellä asiaa. Mietityttää, että en tainnut ymmärtää oikein mistä puhuit. Sekin vielä.

Tällä hetkellä opiskelu tuntuu rankalta.

Einon lisäys 10.12. heti oivallusryhmätapaamista seuraavan luennon jälkeen

Itse en ainakaan tiedosta reagoineeni tapaamisessa Einoon mitenkään erityisesti, vaan hänen viestinsä voimakkaista tunnereaktioistaan yllättivät minut. Omalta kannaltani ehkä suurimmat tunnekokemukset liittyivät Ahdin tapauksen ohella erääseen pieneen yksityiskohtaan: Ritva esitti jossakin vaiheessa käsityksiään naisen aseman alisteisuudesta suhteessa ”perheen päähän”, mieheen. Oivallusryhmäistunnossa kyseenalaistin voimakkaasti tällaisen näkemyksen esittäen sille kipakoita kysymyksiä vasta-argumenttina.

Jälkikäteen on helppoa todeta, että juuri syntipukkivaiheen alkaessa provosoiduin: otin kantaa ja haastoin opiskelijoita, lähinnä oman tuohtumukseni vuoksi. Mielestäni taantumukselliselta vaikuttaneet käsitykset opiskelusta ja tasa-arvosta sekä tietynlainen opiskelusta luovuttaminen valtasivat alaa. Jostakin syystä koin tapahtumat sillä tavalla uhkaavina, että koin tarpeelliseksi yrittää muuttaa opiskelijoiden käsityksiä asioista. Asiantuntevan ohjaamisen kanssa tällä ei ollut paljonkaan tekemistä, vaan reagoin omaan hätääni. Oma turvallisuuteni tuntui uhatulta. Pelkoni liittyivät paljolti ryhmän ulkopuolisiin uhkiin eli oivallusryhmän toimintatapojen arvosteluun, mutta myös ryhmän hajoamiseen, ja aloin vaistonvaraisesti reagoida kokemuini uhkiin. En edes yritä jälkikäteen arvioida esimerkiksi ulkopuolisen uhkan realistisuutta, vaan totean vain, että itselleni se oli tuossa hetkessä todellinen. Kriisiytyvässä tilanteessa ryhmä tarjosi minulle toisenlaista ohjaajuutta kuin mihin olin sitoutunut (ks. Bion 1979, 61). Vastasin ryhmän kutsuun vaistomaisesti ja jouduin tilanteen ja oman subjektiivisuuteni ohjailemaksi.

Uhkan tunne johti tarpeeseen kontrolloida opiskelijoiden ajatuksia ja haluun johdattaa heitä ajattelemaan tavalla, joka lisäisi omaa turvallisuuttani. Tiedostettuna tuntemuksenani oli, että ryhmä on ajautumassa ei-toivottuun suuntaan. Tunsin myös olevani vastuussa siitä, että tilanne korjaantuu, ja koin tehtäväkseni ainakin ryhmän saattamisen takaisin opiskelemaan. (Ks. lukua 5.2.4 Tunteet tiedostamattoman tulkkina.) Käytännössä pyrkimykseni eivät enää olleet tiedostetusti perusteltuja, vaan ne perustuivat enemmän sisäisiin kokemuksiini kuin ryhmän tapahtumien tulkintaan. En tarkoita, etteikö ryhmän toiminnassa olisi voinut olla korjattavaa, mutta oleellista on, että perusteeni toiminnan korjaamiselle oli kestävä: oma suurelta osin analysoimaton sisäinen maailmani. Jälkeenpäin on helppoa huomata, etten enää ollut kyvykäs käsittelemään esiin nousevia asioita ryhmän kanssa heidän omista lähtökohdistaan, vaan odotin opiskelijoilta tiukassa tilanteessa lähinnä miellyttävää käytöstä.

Oivallusryhmäistunnon jälkeen otin yhteyttä kollegaani, jonka kanssa keskustellen jäsensin tapahtunutta. Purin hänelle puhelimitse tapahtunutta tuoreeltaan ja sain tarpeellisen ulkopuolisen näkökulman tapahtumiin. Kollega lähinnä kuunteli kertomukseni ja palautti minut tosiasioihin, ei niinkään ottanut kantaa tapahtuneeseen. Jälkeenpäin voin todeta, että omalta osaltani tapahtui tilanteeseen liittyneen pelon ja sitä seuranneen hätäntymisen nopea hälvennyminen. Tämä sai minut katsomaan tapahtunutta harkinnan, ei pelkästään omien sisäisten kokemusteni näkökulmasta. Ohjaustekoni ryhmässä muuttuivat tämän seurauksena harkitummiksi.

Vaikka tein oman toimintani korjausliikkeen heti herpaantumisen jälkeen, tunteilemiseni oivallusryhmäistunnossa edesauttoi kuohunnan käynnistymistä ryhmässä, antoi sille lopullisen sysäyksen. Olin syksyn mittaan yrittänyt kovasti olla mahdollisimman pätevä ohjaaja ryhmälle, mikä oli toimintaani keskeisesti vaikuttava tiedostettukin motiivi. Olin myös voimakkaasti sitoutunut auttamaan ryhmää sen oppimispyrkimyksissä. Tämä asenteeni oli osaltaan saattanut vahvistaa ryhmän alkuvaiheelle tyyppillistä riippuvuususkomusta. Riippuvuususkomuksesta oli nyt mahdollista luopua, koska ryhmälle paljastui, ettei ohjaaja voikaan kantaa vastuuta heistä (ks. Bion 1979).

Heti seuraavana päivänä 11.12.2002 pidettävässä viimeisessä oivallusryhmätapaamisessa ennen joulua nostan esille ryhmässä toimimisen luonteen: kyse ei ole vain siitä, mitä yksilö saa ryhmästä, vaan myös siitä miten kunkin jäsenen oleminen vaikuttaa ryhmään. Herätän yleisesti kysymyksen, kannattaako niiden, jotka ilmoittavat, ettei opiskelu edes kiinnosta, kuluttaa ryhmässä aikaa näennäiseen opiskelun esittämiseen. Totean, että tällainen kuluttaa myös niiden aikaa, jotka ovat ryhmässä opiskelemassa. Muistutan, että oivallusryhmätapaamisten tarkoitus on opiskelu. Ohjausteko on harkittu, ja olen neuvotellut siitä ja ryhmän tilanteesta kollegani kanssa. Totesimme, että perustehtävästä muistuttaminen on tarpeen.

Tilanteessa ei siis edellisen päivän tapaan ole harkitsematonta säikähtämistä, vaan se on minun näkökulmastani harkittua ohjausta. Koen tästä huolimatta viimeisen tapaamisen ahdistavana. Erityisesti Marko ja Seppo vaikuttavat yhteistyöhaluttomilta tällä kerralla. Mitään näkyvää konfliktia ei tapaami-

nessa ilmene. Tunnelmista huolimatta teen sen, minkä ohjaajana tarpeelliseksi näen, huolimatta siitä, että tekoni saattavat herättää tuntemuksia. Olen jo ymmärtänyt eilisen virheeni, mutta tehtyä ei saa tekemättömäksi. Tässä vaiheessa ainakaan minulla ei kuitenkaan ollut aavistustakaan siitä, mitä tapahtumista seuraa.

### 7.1.3.2 Syntipukki-ilmiö sähköpostissa

Kirjoittelu sähköpostissa roihahuttaa uudelleen. Jo viimeistä edeltävän kokouksen 10.12.2002 jälkeen alkaa jälleen sähköpostittelu, joka jatkuu seuraavana päivänä olevan syksyn viimeisen oivallusryhmätapaamisen jälkeen. Aloittajana tapaamisten välissä on Erkki, joka aloittaa tilanteen paitsi esittämällä ryhmän toiminnan kehittämisehdotuksia myös kyseenalaistamalla oivallusryhmäistunnossa käsitellyn keskustelunaiheen otsikolla "Turhauttaa..":

ja risoo hiukan. Muttei ahdistaa. Tänään kotiryhmässä koin epämääräistä turhautumista, jonka syitä aloin refleктоimaan.

Näitä kommentteja ei sitten saa ottaa itseensä, sillä ne on pyritty antamaan ammatillisesti ei henkilökohtaisuuksiin menen. Päämääränä kotiryhmän toiminnan kehittyminen.

Päädyin tulokseen, josta jotain kerroin istunnon jälkeä muutamille läsnäoleville. Musta tämän kertainen istuntomme meni pitkälti jo kolutun jankkaamiseen, samojen asioiden toistoon ilman että esiin olisi tullut mitään uutta. Eli hukkaan.

Viimekertainen istuntomme [27.11.2002, tutkijan huom.], jossa jaoimme ajatuksiamme ahdistuksesta oli erinomainen. Mutta miksi ihmeessä tällä kertaa piti pohtia taas sitä? [- -]

Jollain tapaa turhauduin keskustelun aikana, kai koska aihe ei herättänyt intohimoja. [- -]

Erkin sähköpostiviestistä ryhmälle 10.12.2002

Vaikka nimeä ei mainita, oivallusryhmäistunnon tapahtumien perusteella kritiikin kohde vaikuttaa selvältä, sillä juuri Maija ehdotti Erkin kritisoiman aiheen käsittelyä ryhmässä. Mielenkiintoista on myös, että Erkki reagoi näin voimakkaasti aiheen nostamiseen esille. Vaikka aihetta onkin käsitelty aiemmin, ei se mitä ilmeisimmin ole vielä tullut lopullisesti käsitellyksi. Onko hän todella huolissaan ryhmän toiminnasta vai tuntuuko aihe muuten sellaiselta, että hän ei haluaisi sitä käsitellä? Jälkimmäisen tulkinnan tueksi löytyy vihjeitä Erkin myöhemmistä kirjoituksista ja niihin liittyvistä tapahtumista (ks. lukua 7.1.4 Vaikeneminen). Huomion arvoista on niin ikään se, että Erkille turhauttavalta vanhan toistolta tuntunut tapaaminen oli ainakin Einolle erityisen merkityksellinen (ks. edellisen alaluvun viestejä). Kukin arvioi ryhmätilannetta omien tarpeidensa näkökulmasta.

Kritiikin nimeämätön kohde reagoi ja vastaa Erkin viestiin pitkähkällä viestillä, jossa hän selvittää omia käsityksiään käsitellyistä asioista sekä käsitystensä perusteluja:



Esitän näkemyksiäni Erkin kirjoitukseen turhautumisesta ja viime ja sitä edelliskeran demoilla käsittelemistämme aiheista. Tiina toi esille demoilla asioita, joita käsittelemisen kirjoituksessani. Esitän siis näistä samoista aiheista oman henkilökohtaisen näkemykseni. [- -] Olen samaa mieltä Tiinan kanssa siitä, että jokaisen ryhmän jäsenen oleminen ryhmässä vaikuttaa kaikkien oppimiseen ryhmässä. Olen huolissani tästä asiasta sen takia, koska onhan kyseessä oma oppimiseni ja oman ammattitaitoni kehittäminen. Vaikka kritisoi Erkki demon aiheita 'miksi olemme täällä' ja kommentoit sitä itsellesi turhanpäiväisenä keskusteluna. Täytyy myöntää, en myös minä siitä saanut mitään uutta itselleni, koska tiedän oman motivaationi omalle opiskelulleni mutta se on mielestäni äärimmäisen tärkeä asia kotiryhmätoimintamme kehittämisen kannalta. [- -] Minusta tästä voi nostaa myös muita positiivisia puolia. Uskon, että ryhmämme toimimisen pohtimisen ansiosta meistä on mahdollista kehittyä parempia ryhmätilanteiden lukijoita. Ryhmädynamiikan tunteminen on erittäin tärkeä asia opettajan työssä toimiessa. Myös tällä alueella voi kehittyä ja oppia. Mutta olen samaa mieltä Erkki kanssasi, että olisi hyvä, että nostaisimme keskusteluun myös sellaisia aiheita esimerkiksi, joita esität kirjoituksessasi ym. vastaavia opettajan ammattitaidon kehittämisen kannalta olennaisia aiheita. Mutta meistä itsestämme se on kyllä kiinni, niin kuin Tiina sanoi.

Kritisoin jyrkästi sitä näkemystä, että 'maisterinpaperit hankkimalla' voi lähteä opetuslalle töihin. Tai voi mutta ilman oman tunnon tuskia se ei kyllä minulta ainakaan onnistuisi. Opettajan ammatti on niin vaativa ja vastuullinen ammatti, että siihen ei voi suhtautua köykäisesti. Itse en ainakaan pysty olemaan töissä, jos en siihen panosta ja suhtaudun siihen välinpitämättömästi. [- -] Olen samaa mieltä Tiinan kanssa siitä, että ei esimerkiksi lääkärikään voi sanoa, että aina ei voi kiinnostaa. Kyllä lääkärin on otettava tosissaan jokainen asiakas. (sori, jos jotain ärsyttää lääkäriesimerkit, yhtä hyvin voisin kyllä ottaa jonkun muun ammatin edustajan esimerkiksi) Sama pätee myös opettajan työssä. Jos ei työ kiinnosta, niin silloin on väärällä alalla. Olen varma, että jokaiselle löytyy kyllä sellainen ala, jota tekee mielellään ja haluaa siinä kehittää itseään. Sanonta 'Aina ei voi olla kiinnostunut' ei mielestäni kelpaa missään tilanteessa selitykseksi. Työn hyvin hoitamiseen kuuluu vastuu ja sen kantaminen. Tämä esittämäni väite ei missään nimessä tarkoita sitä, että opettajan pitäisi olla mikään Einon esille nostama aina iloinen naminamiopettaja. [- -]

Maijan sähköpostiviestistä ryhmälle 12.12.2002

Maija vastaa Erkin kritiikkiin puolustamalla ja perustelemalla omia näkökantonsa ja niiden tärkeyttä. Maija myös asettuu tukemaan ohjaajan esittämiä näkökantoja, ja useissa kohdissa myös tukeutuu niihin. Joka tapauksessa hänen voidaan tulkita avoimesti liittoutuvan ohjaajan kanssa. Tarkoittaako tämä myös automaattisesti erottautumista opiskelijaryhmästä?

Ritva liittyy alkaneeseen debattiin otsikolla "Maisterinpaperien hankkijat ja muut":

Kirjauduin jo ulos täältä, mutta oli pakko palata takaisin kirjoittamaan ajatuksista, joita Maijan kirjoitus herätti. Ne oli todella tärkeitä asioita, joita jokaisen pitäisi aina välillä pysähtyä miettimään. Mutta... Minun täytyy sanoa, etten uskalla lähteä arvosuhteimaan kenenkään motiiveja, millä tänne on tullut. Vasta työ käytännössä tulee osoittamaan, millaisia opettajia meistä tulee. Usein käytännössä käy niin, että opiskeluaikojen innokkaista tulee nopeasti työhön sammuvia, kun joutuu kohtaamaan opettajan työn haasteita ja vaikeuksia, eikä olekaan sellaista kuin opiskellessa. Mun mielestä se, millaisia motiiveja meillä on, ei kerro lopulta meistä opettajina paljon mitään. Jokaisen on kyllä hyvä pohtia näitä asioita, mutta sen meistä jokainen joutuu tehdä itse. Ja suoraan sanottuna, minä en usko, että meistä kukaan on tullut tänne vain maisterinpapereita hakemaan. Palkka ei ole parhaimmasta päästä ja työ raskasta. Kuka hakisi tänne, jos työ ei oikeasti kiinnostaisi. Luulen, että jokainen meistä on ajatellut, että minusta tulisi hyvä opettaja tai sitten, että voisimpa yrittää opiskella hyväksi opettajaksi. Eikä kenenkään meistä pitäisi hermostua siitä, jos nyt ei tiedäkään,

haluaako koskaan opettajaksi, tai mitä yleensäkin haluaa? Mikä helvetti pakko sitä on vieä tietääkään. Ei mikään. Sitä asiaa saa ja kannattaakin miettiä rauhassa ja kannattaa käyttää se miettimisaika opiskellen ja samalla pohdiskellen, että olisiko se tätä alaa vai ei. Tässä on monta vuotta aikaa miettiä.

Toinen asia, joka herätti huomioni, oli kiinnostaa-sanan käyttö. Kaikki asiat eivät todellakaan voi aina kiinnostaa. Eikä niiden tarvitsekaan. Minusta on pelottavaa, jos ihminen alkaa tuntea huonoa omatuntoa siitä, että asiat eivät kiinnosta. Opettajan työtakin tulee aika raskasta, jos alkaa syyllistämään itsensä kiinnostuksen puutteesta. [- -]

Kyse on siis motivoinnista ja siitä, mitä itseltään vaatii. Mutta sitäkin ei saa ottaa itselleen taakaksi. Maija, puhut siitä, kuinka ammattitaitoa tulee kehittää ja et halua mennä siitä, mistä aita on matalin. Esitän sinulle kysymyksen. Miten olet kokenut kuviksen luennot? Oletko ottanut ne ammattitaidon kehittymisen kautta ja ollut kiinnostunut tai ottanut ne tosissaan, kun et ole hakemassa niistä vain suoritusta ja sitä kautta maisterinpapereita? Tämä esimerkki siksi, että ryhmässä on paljon puhuttu siitä, että ne eivät ole hyödyllisiä, ym. Mutta entä jos koulussa on lapsi, joille kuvat ja taide ovat tärkeitä? Kuten se pieni poika, jonka kanssa Tiina mainitsi käyneensä Kiasmassa. [- -]

Ritvan sähköpostiviestistä ryhmälle 13.12.2002

Ritva tarttuu Maijan kirjoituksiin "ota kiinni mistä saat" -periaatteella ja esittää suoria syytöksiä ja haasteita Maijaa kohtaan. Tulkitsen, että Maijan esittämät ajatukset ovat Ritvalle tässä tilanteessa liikaa. Ritvan kirjoituksessa korostuu voimakas usko opettajan ammatin käytännölliseen luonteeseen: vasta käytäntö näyttää, kenestä on opettajaksi ja käytäntöön nähden opiskeluun panostaminen on toisarvoista. Nämä ovat Britzmanin (1986, 446–447, 451) nimeämiä opettajuuden myyntejä. Jotakin kirjoittamistilanteeseen liittyneistä kokemuksista saattaa kertoa sekin, että Ritva on lähettänyt viestin ryhmälle kolme kertaa peräkkäin.

Tämän jälkeen Maijan voi tulkita provosoituneen kunnolla, ja hän puolustautuu aivan eri tyylillä kuin aiemmin. Hänen vastauksensa (14.12.2002) Ritvan sähköpostiin on pitkä, se sisältää paljon isolla kirjoitettua, ja otsikoksi hän on antanut "En ole ahdistunut, en turhautunut mutta vituttaa". Viestin pääasiallinen – tosin luultavasti tiedostamaton – tarkoitus tulkintani mukaan on selittää itsensä ulos inhottavasta tilanteesta.

En todellakaan kohdistanut kirjoitustani kehenkään meidän ryhmäläiseen ta yleensäkin kehenkään elolliseen olentoon, niin kuin olit Ritva TULKINNUT. Käsittelin asioita, en ihmisiä! Mitä minä sillä olisin saavuttanut, jos olisin niin tehnyt? En ainakaan hyvää mieltä itselleni. Esitin vain oman henkilökohtaisen näkemykseni asiaan, josta demolla oli tiukkaakin keskustelua ja johon en itse kovinkaan osallistunut. Porukka heitti omia näkemyksiään demolla, niin miksi en myös minä saisi heittää omaa näkemystäni, ilman, että siihen reagoidaan tuolla tavalla ja kirjoitustani tulkitaan noin rankasti? Enkö saa olla sitä mieltä, mitä olen? Ihmettelen miksi yleensäkin pitää TULKITA, kritisoida ja kyseenalaistaa kaikkea; toisen KIRJOITUKSIA, toisen sanomisia, näkemyksiä ja ajatuksia? Jokainen sitä tekee. En minä eikä kukaan mukaan ole siitä irrallaan mutta perin ahdistavaa tällainen toisten näkemysten ja tekemisten rankka tulkinta on, varsinkin jos sen kohteeksi joutuu. Ja kun tuntee, että itseä on tulkittu todella rankasti väärin niin kyllä vi..tt..Mutta niin kuin olemme useasti todenneet toisen ihmisen tarkoituserät ja TOISEN IHMISEN TEKEMÄT TULKINNAT voivat olla niin epäreilulta tuntuvasti ristiriidassa keskenään.

Itse halusinkin ehkä kirjoittaa ja ottaa kantaa kyseiseen asiaan, koska itse olen joutunut kokemaan sen, miltä tuntuu, kun koulutuksen jälkeen huomaakin, että ei halukaan tehdä koulutustaan vastaavia töitä, eli itselläni siis [edellisen ammattitutkinnon, tutkijan muutos] töitä. Sen toteaminen ei ollut todellakaan helppoa. Pahalta tuntui ja kokemuksen oli rankka. Mieleni kyllä ailahteli viime keväänä laidasta laitaan, en tiennyt mitä pitäisi tehdä ja ajatella. Mutta älköön nyt kukaan ihmeessä tulkitko tätä niin, että jotenkin tällä yrittäisin sanoa, että joku esim. meidän ryhmästä joutuisi saman kokemaan. Mistäs hemmetistä mä sellaisen voisın tietää tai ennustaa, enkä sellaiseen alentuisikaan. KOROSTAN PUHUN ASIOISTA EN KENESTÄKÄÄN YKSITTÄISESTÄ IHMISESTÄ. Ja toivon ja uskon koko sydämeistäni, että meistä tulee kaikista ammattitaitoisia opettajia. Näin minä todella ajattelen!! Se ei tarkoita sitä, jos itsestäni ja omista kokemuksista nostan jotain esille, että samalla kohdistaisin sen johonkin toiseen. Kyllä tämän TULKITSEMISEN tekee ioku muu kuin minä. Anteeksi jos siis toin esille tällaisen itselleni merkityksellisen asian, vaikka en sitä suoranaisesti kirjoituksessani kertonutkaan. Ehkä nämä asiat ovat vielä niin pinnalla, että ne pakottivat minut kirjoittamaan. Nyt joku voi ihmetellä, että miten erilaisten kokonaisuuksien uorittamisen avulla tutkintonsa läpi kahlaaminen liittyy tähän asiaan, mutta se liittyy siihen hyvin merkityksellisesti. Itse olin kyllä viimeisen päälle suorittaja [edellisessä opiskelupaikassa, tutkijan muutos] ja nautinkin opiskelussa hyvin menestymisestä, motivaationi pohjautui siis selkeästi suorittamiseen ja erilaisten taitojen opiskeluun. Opiskelu oli kivaa. Mutta sitten kun paperit oli hankittu ja edessä oli työ [edellisessä ammatissa, tutkijan muutos], motivaatio olikin kadoksissa..ei tarvinnut enää suorittaa, johon motivaationi oli pohjautunut. Se on petollista. En ollut siis kiinnostunut itsessään [aiemmasta, tutkijan muutos] ammatista vaan opiskelusta, olin opiskelufriikki.

Syötät Ritva pahasti sanoja nyt suuhuni. Olenko jossain vaiheessa antanut ymmärtää, että kuviksen luennot eivät olisi hyödyllisiä. Tottakai täällä opiskelemamme asiat ovat opettajan työn kannalta hyödyllisiä. Enkä ole missään vaiheessa sanonut, että opiskelisin tai opettaisin vain asioita, jotka itseäni kiinnostavat. Puhuinhan kirjoituksessanikin opettajan vastuusta ja se liittyy vahvasti tähän asiaan. Ei minuakaan todellakaan kaikki asiat kiinnosta, ei todellakaan. Opettajan on opetettava asioita, joissa ei itse niin hyvä ole ja joista ei itse niin kiinnostunut olisi aiemmin ollutkaan. Opettaja ei voi todellakaan opettaa vain niitä asioita, jotka itse kokee kiinnostaviksi ja kivoiksi. Vastuu on kannettava, vaikka kaikkien asioiden opettaminen ei aina niin kivaa olisi-kaan. Ja se, mitä tällä kiinnostuksella tarkoitin oli se, että itselleni merkitsee todella paljon se, että olen todella koko sydämeistäni kiinnostunut työstä, jota teen. [Aiempaan, tutkijan muutos] työhön en sellaista löytänyt ja pahalta silloin työnteko tuntui. Tuntui, että mulla ei ole sille työlle annettavaa niin paljon kuin haluaisin. En ollut sydämelläni mukana siinä hommassa. Enkä näin ollen olisi jaksanut sitä työtä kauan tehdäkään. Tiedän melko varmasti mistä tämä johtuu, ettei sitä innostusta mulla siihen työhön ollut. Se on liian lähellä omia harrastuksiani, joten minun osaltani kaikki luovuus ja energia menee sillä saralla omiin harrastuksiini. Ja haluan, että tällä hetkellä näin onkin. Vaikka kuinka yritin motivoitua, ja löytää sitä mielenkiintoa siihen hommaan, niin se ei onnistunut. Jos teen kahdeksan tuntia päivässä töitä otsa kurtussa, niin olen varma mistä saan itseäni muutaman kymmenen vuoden päästä etsiä.

Niihin kuviksen luentoihin vielä. Olen toki myöntänyt sen niin kuin moni muukin, että miten kuviksen luennot linkittyvät siihen arkityöhön, jota teemme tulevaisuudessa lasten parissa? Olen ollut huolissani välillä siitä, että mitä saan niistä luennoista siihen työhön, jota tulen toteuttamaan koulussa. Tämä on siis aivan eri asia, kun sanoa, että kuviksen luennot eivät ole hyödyllisiä. Sitä mieltä en todellakaan ole. Arvostan todella paljon taidetta kanavana ilmaista itseään ja jollekin se todellakin voi olla se juttu elämässä, niin kuin esimerkiksi itselleni on liikunnalliset harrastukseni.

Ja olenko jossain vaiheessa antanut ymmärtää, että olisi jotenkin huono asia, että ei tiedä onko opettajan ammatti itselle se omin ala opiskelun tässä vaiheessa. Vierähti- hän itsellenikin siihen melkein kymmenen vuotta. Ja olen tyytyväinen, että vasta nyt olen opiskelemassa täällä Jyväskylässä, enkä yhtään aikaisemmin. Ja en ajattele niin, että valmistumisen jälkeen astun siihen uraputkeen ja kulken siinä eläkeikään asti, tietäen, että varmasti, että olen lähtenyt siihen itselleni omimpaan työhön. Onko sel-

laista omaa alaa edes olemassakaan? Itseä kiinnostavia juttua voi olla useampia. Jos työ tuntuu itsestä kivalta ja tuntuu, että itsellä on sille annettavaa, niin eiköhän se ole silloin sitä. Ja en minäkään tiedä toiminko koko ikääni opettajan tehtävissä. Sitä ei ikinä tiedä, mitä haasteita ja työtehtäviä elämä tulee tarjoamaan.

Olis tällä hetkellä helpompi olla, jos olis pitäny turpansa kiinni ja en olisi ikinä edellistä kirjoitusta kirjoittanutkaan. On aika paha olo. Sitä ihmettelen, että kun Ritva toivot, ettei kukaan loukkaantunut kirjoituksestasi. Siinä oli osoitettu suoria kysymyksiä minulle ja se pohjautui minun tekstiini. Miksi puhut monikossa? Itse en esittänyt näkemyksiäni kohdistuneena kehenkään ihmiseen. Esitin vain oman henkilökohtaisen näkemykseni ASIOISTA. En esittänyt näkemystäni "MAISTERIN PAPERIEN HANKKIJOIDEN" vaan "MAISTERIN PAPERIEN HANKKIMISESTA" (inhottaa käyttää tuota sanontaa, mutta puhun nyt samoilla termeillä, joilla puhuttiin myös demolla) ja esitin siis yleensäkin omaa pohdintaani ja kokemuksiani mihin suorittamisen avulla tutkinnon läpi kahlaaminen voi johtaa, jos siis motivaatio perustuu kokonaan sille arvosanojen hankkimiselle. Tässä on vissi ero! Sinä Ritva kirjoitit maisterin paperien hankkijoille ja muille. Minä en!

Maijan sähköpostiviestistä ryhmälle 14.12.2002

Maijan puolustautumisen voi tulkita alitajuiseksi yritykseksi päästä pois epämiellyttävästä asemasta, johon hän kokee ryhmässä joutuneensa. Maijan vastauksessa Ritvalle epätoivoinen yritys selittää itsensä ulos syntipukin asemasta näkyy selkeästi esimerkiksi siinä, että hän yrittää vastata kaikkiin Ritvan esittämiin, osin varsin kevyestikin perusteltuihin heittoihin. Kuitenkin mitä enemmän hän selittää, sitä enemmän hän takertuu vyyhteen ja sitä avuttomammaksi kirjoitusten perusteella kokee itsensä. Syntipukiksi joutuneen opiskelijan viestit ovat pitkiä. Tämän tulkitsen ilmeisen tunnelatauksen lisäksi myös voimakkaaksi tarpeeksi tulla ymmärretyksi ja hyväksytyksi ryhmässä.

Tässä vaiheessa viestit ovat muuttuneet kautta linjan pitkeiksi (jokainen viesti on tulostettuna noin parisivuinen) ja riidanomaisiksi. Niistä ei enää voi havaita pyrkimystä ymmärtää toista osapuolta tai rakentaa keskustelua, vaan niissä keskitytään etsimään vikoja ja heikkouksia, joihin tarttua. Viestien lainaaminen – ja etenkin lyhentäminen – on hankalaa, sillä ne ovat pitkiä määrällisesti mutta sisällöllisesti eivät kovinkaan koherentteja. (Olen tästä huolimatta lyhentänyt kolmea ensimmäistä viestiä radikaalisti, ainoastaan Maijan viimeinen viesti on lyhentämätön.) Sähköpostikirjeenvaihdon voi siis tulkita siirtyneen perheriidan tasolle; osapuolet tarttuvat toisen lausunnoissa kiinni siihen, mihin kulloinkin pystyvät. Viestiminen ei myöskään ole loogista, vaan se poukkoilee aiheesta toiseen satunnaisen tuntuisesti. Bion (1979, 141–142) kiinnittää huomiota perususkomusryhmän jäsenten kyvyttömyyteen käyttää symboleja; perususkomuksen vahvistuminen vähentää rationaalista sanallista kommunikaatiota (ks. myös lukua 5.2.1 Tiedostamaton ryhmän toiminnassa).

Akuutti tilanne raukeaa niin, että Ritva selittää sähköpostissa otsikolla "huh huh" tarkoittaneensa Maijalle esitetyt kyseenalaistavat kysymykset oikeastaan ryhmän ohjaajalle:

No niin, pitää nyt vähän selitellä aikaisempaa kirjoitusta. Siis en tosiaan tarkottanu kellekään millään pahalla. Olen jo pyytänyt Maijalta anteeksi, mutta mielestäni ollaan molemmat käsitetty toisiamme hiukan väärin. Nyt kun tarkastelen omaa kirjoitustani uudestaan, niin olisin voinu selvittää tarkemmin. Siis se alkuosuus, missä

puhuin maasterinpapereista, niin olin tarkottanu sen Tiinalle. En tiedä, mitä Ahti tunnilla ajatteli, mutta mä jäin miettimään sitä ja halusin jollain tavalla puolustaa sitä näkökantaa. Minusta oli niin hienoa, että Ahti uskalsi sanoa suoraan, vaikka ehkä, jos nyt vielä tulkitsen, vähän samalla provosoikin. Kun en ymmärtänyt, mitä Tiina sillä tarkoitti, että ei saa ryhmässä sitten kuluttaa muiden aikaa. Nämä ajatukset vaan heräs uudelleen mieleen, kun luin Maijan kirjojutusta, ja jotenkin sitten yhdistin varmaan ne Maijan sanomiset siihen Tiinan sanomaan. Mutta olisin voinut ilmasta sen selkeämmin.

Se, mitä sanoin siitä, ettei tarvi vielä tietää haluaako opeks, ym., niin ei liittyny miinhinkään Maijan sanomisiin. Se tuli mieleen siitä, kun Jaana puhu yhdessä "istunnossa", että ahdistaa, kun ei tiedä haluaako opettajaks. Aattelin, että jokainen, jota on ahistanu se, vois tunnistaa siitä itsensä ja saada rohkaisua itselleen.

[- -] Ja Maijalle, kun kysyit, miksi käytän monikkoa, niin siksi, että tarkoitin koko ryhmää. Kun mulle on tullut varmaan samanlainen olo, kun sulle sulle kirjoituksen perusteella (anteeksi vielä kerran), monesti kotiryhmäistunnon jälkeen. On tosi ahdistavaa, kun käsitetään väärin. Eikä mustakaan tunnu mukavalta, kun munkin sanoja aina tulkintaan ja pyöritellään moneen kertaan. Niinkuin esimerkiksi se miehen asemasta keskustelu. Se jäi painamaan kotiryhmässä mun mieltä, kun moneen kertaan piti yrittää selittää henkilökohtaista asiaa. mutta se asia on jo käsitelty. Ja kun on monta kertaa ihmetelty sitä, että kannattako kirjoittaa ylös. Tuntuu, että jotkut ihmetele siitä, että miksi kirjoitan yleensä kaiken, tulee sellainen olo, niinkuin tekisi väärin. Kun Tiina silloin kerran kotiryhmässä sanoi ja Maija kirjoitti samasta, että miten kirjoittaminen vaikuttaa kuuntelemiseen. Halusin kai jollain tavalla puolustella omaa tapaani, kun se on niin usein asetettu kritiikin kohteeksi. Ryhmässä on tosiaan mainittu siitä, että kuviksen luennot ei ole hyödyllisiä, ym. Mutta en sanonut, että Maija on maininnut, koska mulle hän ei ainakaan muistaakseni ole sellaista sanonut. Olisin voinut jättää sen kysymyksen esittämättä. Mutta en tarkoittanut sillä arvostella Maijaa, vaan kysyä sitä vilpittömästi, koska itse huomaa, etten tosiaankaan ajattele asioita opettajana kehittymisen kautta luennoilla ja se tuli mieleen, kun kirjoitin sitä juttua ja halusin sillä herättää keskustelua ja ihmiset pohtimaan tätä omalta kohdaltaan, ja laitoin nyt sinun nimesi, kun sinun kirjoituksen innoittamana aloin omaa juttuani kirjoittamaan ja olit siinä maininnut, ettet halua mennä sieltä, mistä aita on matalin. Tällainen analysoiva tyyli jää päälle, kun sitä aina kotiryhmässäkin harrastetaan.[- -]

Ritvan sähköpostiviestistä ryhmälle 14.12.2002

Viesti on epäuskottava ja epälooginen, kun sitä lukee rinnakkain hänen aiemman viestinsä kanssa. Ritva selittelee ja jakaa sekä syyllisyyttä että anteeksi-pyyntöjä ympäriinsä. Toisaalta Ritvan omat jo aiemmin ryhmässä heränneet syyllisyyden tunteet tulevat nyt selkeästi julki, joten sisäisen todellisuuden kuvauksena viesteistä voi löytää logiikan. Ryhmän ohjaajana saan Ritvan viestissä valtaosan syyllisyydestä omalle kontolleni. Mutta koska en reagoi – eikä tietääkseni kukaan mukaan reagoi – Ritvan äkilliseen suunnanmuutokseen, tilanne rauhoittuu. Jonkun on kannettava ryhmän kaaosta (Kajamaa 1996, 55).

Tilanteen voi tulkita niin, että syntipukki-ilmio jäi käsittelemättä ja Ritva siirsi kommentillaan syntipukin leiman opiskelijasta ryhmän johtajaan eli minuun tai pirstoi sen ympäriinsä selittelemällä. Ryhmän ohjaajasta tuli sopiva kantaja ryhmässä kiertävälle pahan olon tunteelle. Itsestä ulkoistettu paha ja sen mukana syyllisyyden tunne siirrettiin opiskelijasta ohjaajaan. Saatuani tukea kykenin tässä vaiheessa ottamaan kantaakseni ryhmältä taakan (ks. Keski-Luopa 2001, 253–257, 288–290; Totro 2008, 137–138), jonka aiemmin olin vaistomaisesti torjunnut. Ryhmälle asia oli tässä vaiheessa vielä liian suuri käsiteltäväksi.

Bionilaisen (1979, 58–59, 112–114) selityksen mukaan kyseessä voisi hyvinkin olla paluu riippuvuuskomukseen, jossa vain ryhmän johtajalta odotetaan vastausta ryhmän jäsenten ongelmiin. Ryhmän opiskelijoiden illuusio omasta hyvyydestä voi säilyä, kun toimintaa ei enää kyseenalaisteta. Riippuvuuskomuksen olemassaoloa tukee myös Bionin (1979, 58) huomio riippuvuuskomuksessa tavallisesti esiintyvistä syyllisyydentunnoista. Mielenkiintoista on myös se, että Ritvan jälkimmäisessä viestissä Tiina ja Maija toistuvasti vertautuvat. Tämän perusteella voisi tulkita, että syntipukiksi joutunut opiskelija on syntipukki-ilmion aikana ainakin osittain rinnastettu ohjaajaan eli ryhmätilanteiden johtajaan.

Viimeisimmän viestienvaihdon sähköpostissa kommentillaan aloittanut Erkki kommentoi vielä kerran 16.12.2002 tapahtumia otsikolla ”Kummastunut, hämmästynyt...”:

on minun mieleni, kun luin listalle tulleet Ritvan ja Maijan mailit.

Mun oli pakko lukea ne vielä kertaalleen, koska moiset purkaukset hämmästyttivät mua, sillä olin lukenut lähettämämme aiemmat mailit huomaamatta mitään, mistä veittää herne nenäänsä, jos ilmaus sallitaan.

Ei mulla muuten olisi tarvetta kommentoida, mutta musta on sääli, jos joku kirjoittaa jatkossa vain kovalevyilleen tai jos joku loukkaantuu jostain listalle tulevasta.

Mä en ensinkään usko kellään olevan tarvetta loukata tai epärakentavasti kritisoida jotain toista ryhmäläistä. Mä olen kuvitellut tälle listalle voitava kirjoittaa ”ammattillisessa” hengessä, siis siten, että puhutaan asioista eikä oteta tulevia kommentteja henkilökohtaisina. Kuten Maija kirjoitit, arvostelu ta kritisointi on osa meitä kaikkia, kukaan ei ole siitä vapaa - mun mielestä ei pidäkään olla. Toisten tekstien lukeminen, niiden ajatuksiin tarttuminen, niistä palautteen antaminen, niiden kritisointi ja kyseenalaistaminen ovat juuri ryhmäoppimista, jossa voi peilata omia ajatuksiaan toisten kautta ja löytää uusia näkökulmia. Ilmeisesti kritiikin kritiikkiksi kohdistui tapaan, jolla se esitetään, ei siihen itseensä? Ymmärsinkö oikein? Mä toivon ja odotan, että ihmiset kommentoivat, mitä olen kirjoittanut ja ajatuksia heitellyt, koska uskon että tavoitteena on rakentava yhdessä oppiminen, ei persoonallisuuteni ja ajausteni halventaminen. Näin olen olettanut muidenkin ajattelevan ja yhä oletan.

Jos jollain on, mitä en usko, tarve loukata toisia, halventaa heidän ajatuksiaan ja kritisoida vain tunteakseen itsensä paremmaksi, hän vihtokoon tuon piirteensä itsestään joulusaunassa irti. Jos vihtominen ei auta, puolen tunnin istuminen hangessa aataminasussa auttaa...

Musta listalla liikkunut on ollut tähän asti rakentavaa ja asiallista, ammatillista. Toisten ajatuksia on ollut hyvä lukea, onhan niistä löytänyt uusia ajatuksia. Niistä on mielestäni voinut myös kommentoida. Kommentoimista, mitä voidaan kutsua myös palautteeksi tai kritiiksi aion harrastaa jatkossakin. Toivottavasti muutkin.

Maijan purkaus osoitti kuitenkin sen, että välillä toisten kommentit saavat meidät vit.untumaan, vaikka se ei varmasti kenelläkään, kuten Ritvalla, [käytän nyt nimiä, eihän häiritse?]<sup>28</sup> ollut tarkoitus. Musta itse kunkin on hyvä miettiä, miksi näin käy. Mä itse ainakin olen pohtinut sitä. En mäkään välttämättä riemastu, jos joku on aivan eri mieltä kuin minä ja käyttää vielä mun nimeäni. Mutta hei, mä ajattelen tai ainakin yritän, että ei kirjoittaja ole tahalleen mua loukannut. Tai jos musta siltä tuntuu, siten ei auta kuin selvittää asia.

---

<sup>28</sup> Hakasulkeet Erkin.

Mulle saa esittää suoria kysymyksiä mun suhtautumisestani vaikkapa kuvaamataidon luentoihin esim. lausahdukseni "kyllä mä täällä haluan mahdollisimman paljon oppia" pohjalta. Lausahdukseni ja luennoille osallistumisaktiiviteettini ovat varmasti ristiriitaisia... Usein on hyvä puhua yleisellä tasolla, mutta musta on tärkeä tulla välillä takaisin konkretiaan ja käytännön esimerkkeihin. Tämä on mun mielipide, jos muut olette kaikki eri mieltä, käytetään mua esimerkkinä..[tosin en ole kovion narsistinen\*]<sup>29</sup>

Mä luulen, että meidän ei pitäisi tarttua sanoihin ja pilkkuihin lukiessamme toistemme ajatuksia. Kaikki tekstit kun eivät taida olla loppuun asti hiottuja. En minä ainakaan jaksa miettiä kaikkia sanamuotoja. Jos siis joku mun tekstistä joskus kokee tulevansa loukatuksi, anteeksi jo etukäteen, ei ollut tarkoitus.

Pieni toive mulla on, joka oman teksteihin suhtautumisen pohdinnan ohella voisi auttaa. Ritvakin kun taisit todeta ymmärtäneesi Maijaa hiukan väärin, koska et ollut huomannut jotain lausetta. Miten jos yrittäisimme kaikki tiivistää sanottaviamme?! Tämä on ainakin mulle vaikeaa, mutta yritän. Lyhyempi teksti jää paremmin mieleen, ja siihen on helpompi kommentoida. Sit tällainen kappalejako, jota nyt yritän käyttää, tekee mailit luettavammaksi...

Tossa muutamia ajatuksia, kyseenalaistakaa ja lyökää niitä, mutta vain ammatillisuuden ruuskalla. Puuttuvista pilkuista ei saa huomauttaa.

Erkin sähköpostiviestistä ryhmälle 16.12.2002

Viestissään Erkki kummastelee tapahtunutta ja tulkintani mukaan samalla haluaa nousta tapahtuneen yläpuolelle tai ainakin asettua sen ulkopuolelle. Aina-kin hän viestissään selkeästi ilmoittaa, ettei riitely varsinaisesti edes koske häntä, mikä on paradoksista, sillä juuri hänen kyseenalaistuksestaan edellä kuvattu tilanne sähköpostissa lähti kehittymään. Kommentointi voidaan myös tulkita ilmauksiksi mahdollisesti Erkkiäkin vaivanneista peiteltyistä syyllisyyden tunteista.

Erkin viestissä on havaittavissa paitsi sovittavaa ja akateemiselle kielenkäytölle toisinaan tyyppillistä opettavaista sävyä myös tarvetta keventää tilannetta leikkisillä sanavalinnoilla. Tapahtuneen nollaamisen vie äärimmilleen Eino, joka niin ikään 16.12.2002 lähettää ryhmälle viestin:

[- -] Luin oivatoivolialta tulleet tekstit nopeasti lävitse. En kommentoi, olen lomalla, ei kiinnosta!!!!

Lopulta päätin uudistaa sähköpostiani, ja tuhosin kaikki sinne tulleet viestit. Vähänkö helpotti!! Eipähän tarvitse ajatella, että pitäisköhän tuotakin kommentoida. Ei tarvitse, kun ei ole mitään kommentoida! Inhimillistä, eikö totta!

[- -]

Ps2: Joulun jälkeen odotettavissa tiukkaa argumentointia lääkäriesimerkeistä, konstruktivismi- ja vuorovaikutuskäsitteistä sekä analysointia reflektoinnin eduista, miinäntegraatiosta ja käsitteiden olemassaolon perusteista.

[- -]

---

<sup>29</sup> Hakasulkeet Erkin.

-Kuse uunipellille ja laita se pakastimeen. Jäätynyt kusilevy on helppo ja nopea sujauttaa vittumaisen naapurin postiluukusta

katkelmia Einon sähköpostiviestistä ryhmälle 16.12.2002

Hyvän joulun toivotuksen lisäksi viestistä löytyy asiasisältöä: Eino lupaa, että joulun jälkeen sopii odottaa tiukkaa argumentointia, mutta suurimman tilan vievät rempseät huumorityyliset Niksi-Pirkkaa parodioivat katkelmat viestin lopussa. Einon ilmoitus viestien poistamisesta nopean lukaisun jälkeen kielii paitsi loman aloittamisesta myös tarpeesta ja aikeestakin unohtaa tapahtunut nopeasti. Kaiken kaikkiaan Einon viesti – kuten Erkin viesti jossakin määrin – on tunnelmiltaan hyvin ristiriitainen. Toisaalta siinä kerrotaan omista aikeista palata työn pariin joulun jälkeen, mutta toisaalta osoitetaan hyvin vähän kiinnostusta muiden lähettämiin ajatuksiin.

Myös minä otan kantaa tapahtumiin Erkin ja Einon jälkeen seuraavalla sähköpostiviestillä:

Eipä haittaa, vaikka lukisitte tämän vasta tammikuussa...

Tunteemme ovat aina omiamme ja niillä on jokin tarkoitus. Samakin tapahtuma voi herättää eri ihmisissä aivan erilaiset reaktiot. On ammatillista oppia ottamaan vastuu omasta tavastaan tulkita todellisuutta (oppia erottamaan omat havainnot, tulkinnat, reaktiot ja todellisuus). Esim. "Sinä olet loukannut minua." vai "Minä olen loukkaantunut."

Toisen ihmisen ymmärrystä ei voi varmuudella muuttaa, omaansa voi yrittää.

Rentouttavaa joulua, myös aivoille. Asiat eivät karkaa minnekään, marinoituvat vaan.

Oma sähköpostiviestini ryhmälle 16.12.2002

Syntipukin rooliin joutunut opiskelija kirjoittaa kuitenkin vielä viimeisen, pitkän viestin aiheesta ryhmän sähköpostilistalle ennen joulua otsikolla "vastauksia Erkin kysymyksiin":

[- -] Tämä oli omalta kohdaltani tämän syksyn opettavaisimpia kokemuksia yleensäkin ryhmässä toimimisesta ja muistutti erilaisista asioista, joihin tulen jatkossa kiinnittämään huomiota. [- -]

Mutta täytyy sanoa, että en minä kyllä ihan syyttä tuolla tavalla reagoinut. Kyllä siihen on aina omat syynsä ja voin niitä syytä kyllä tässä hieman kertoa. Se mun purkaukseni ei johtunut todellakaan siitä, että joku ajattelee eri tavalla kuin minä ja siitä olisin ärsyyntynyt, vaan se, että musta tuntui, että yleinen pahan olon tunne, mikä oli viimeisillä demoilla ilmassa ajettiin mun niskaan ja mun nimeä oli helppo käyttää, koska olinhan kirjoitellut listalle ja kirjoituksellani herätin näitä tunteita uudestaan pintaan. Jos kysymys tarkoitetaan jollekin toiselle, ei silloin saa tilalla käyttää jonkun toisen nimeä. Tämä on julkista ehdoin tahdoin toisen nolaamista. Mielestäni on aivan ehdotonta osoittaa kysymys sille henkilölle, jolle se todella on tarkoitettu. [- -]

Maijan sähköpostiviestistä ryhmälle 16.12.2002

Tässä viestissään Maija kuvaa syntipukiksi joutumisen omin sanoin. Lisäksi hän selittelee omaa toimintaansa jälleen monisanaisesti, ja viestin lopussa on ehdo-



tus ryhmän toiminnan ja etenkin sähköpostikirjoittelun selkeyttämisestä. Viestin voi tulkita myös pyrkimyksenä turvaan, tiedostamattomaksi yritykseksi varmistaa, että syntipukin leima lopullisesti siirtyy kouluttajaan eli itsestä pois.

### 7.1.3.3 Ohjaajan osuus sähköpostikuohunnassa

Sähköpostissa tapahtuneessa kiivaassa mielipiteiden vaihdossa oma osuuteni on varsin minimaalinen. Lähetän vain yhden, edellä kokonaisuudessaan siteeratun sähköpostiviestin ryhmälle 16.12.2002. Sen otsikko oli ”jouluna rauhaa ja palataan asiaan vuonna 2003”. Ajatuksenani on ikään kuin julistaa joulurauha sähköpostilistalle kirjoitteluun. Tapaamisia ei enää ole ja tuntuu tarpeelliselta rauhoittaa tilannetta muistuttamalla, että asioiden käsittelyä voidaan jatkaa tammikuussa. Tunsin jonkinlaista avuttomuutta tilanteessa: kiivasta mielipiteenvaihtoa käytiin sähköpostissa oivallusryhmätapaamisten loputtua, ja tuntui turhauttavalta, että asioita ei päästy käsittelemään, kun niitä nyt ilmeni. Vaikka kuohunta herätti minussa yhä tunteita, vältin kuohunnan käynnistyttyä melko tarkasti sekoittamasta omia tunteitani hallitsemattomasti ohjaustekoihini.

Koko ryhmälle lähetetyn selittelyviestin (ks. aiemmin ”huh huh” 14.12.2002) lisäksi Ritva lähettää lisäksi minulle henkilökohtaisen viestin:

Aattelin nyt vielä sullekin selventää paria asiaa, ettei jää väärinkäsityksiä. Tai niitä nyt varmasti jää, eikä se edes ole niin vakavaa, mutta kuitenkin. Siis en tarkoita, että olisit syyttänyt Ahtia, tai että Ahti olisi tarvinnut minun puolustuksiani, paljompaa minusta olisikin apua reservin vänrikille, tarkoitin että minulle jäi sellainen olo. Ja siis et ole sanonut, ettei kirjoittamalla oppisi. On vain tullut sellainen olo, että minun tapaani on kritisoitu, tai siis se on asetettu niin usein kyseenalaiseksi. Olen huomannut, että otan asiat liian henk.koht. Ja ahdistun muiden ahdistuksesta (ja kuvittelen muut ahdistuneiksi silloinkin, kun he eivät ole, koska itse olen). Mutta tämä on terveellistä koulua. Näitä tilanteita tulee varmasti koulussakin eteen. Luulen, että opin viestinnästä enemmän, kuin monestakaan kirjasta olisin voinut oppia. Kirjoiteltiin Maijan kanssa ja ollaan sovittu asiat. Eikä siis mua vaivaa enää se miehenasema-juttu. Mulla on siinä taustalla vakaumus, josta toisaalta ihan mielelläänkin kerron. Se tilanne vaan tuntu vaikealta. Ei kuitenkaan siksi, että olisit syyllistänyt minua, esität vain kysymyksiä, vaan siksi, etten osannut sitä selittää. Tämä ei ole helppo tapa opiskella. Mutta sitähän olen kotiryhmässä tuonutkin esiin, ettei oppiminen ole helppoa. Ja viimekerralla huomasin, että kyllä mekin osaamme ajaa sinua ahtaalle. Olen kuitenkin sitä mieltä, että joskus myrsky tekee hyvää ja puhdistaa ilmapiiriä. Pitäisi vain useammin katsoa peiliin. On vain niin helppoa laittaa asiat toisen syyksi. Ehkä tämä nyt johtuu siitä, etteivät meidän opettajamme ole antaneet meille tilaisuuksia käsitellä ahdistusta, emmekä siksi sitä vielä osaa :) No mutta hyvää ja rauhallista joulua sinullekin.

Ritvan viesti minulle 14.12.2002

Vastaan Ritvalle henkilökohtaisesti näin:

Kaikki ok, tähän on työtäni.

Mehän voimme olla asioista eri mieltä ja jäädä lopultakin erimielisiksi, eikös niin? Se, että olen kanssasi eri mieltä ei välttämättä automaattisesti tarkoita sitä, etten ymmärtäisi sinua.

Henkilökohtaista vakaumustasi en halua arvioida, mutta opettajan työtä ei voi tehdä pelkästään vakaumuksen pohjalta, sillä koulussakin löytyy monenlaisia vakaumuk-

sia. On varmasti niin, että meidän elämämme ovat sen verran erilaiset, että joudumme tekemään hieman enemmän työtä sen eteen, että voimme tajuta toistemme lähtökohdat. Mutta sitten toisaalta voimme oppiakin toisiltamme jotakin.

Ihmisenä arvostan sinua ilman ehtoja.

Oma vastaukseni Ritvalle 16.12.2002

Vastaukseni Ritvan henkilökohtaiseen viestiin voidaan tulkita osittain pieneksi sivupoluksi ryhmän ohjaamisen näkökulmasta. Vaikka vastaus on jälkepäinkin luettuna harkittu, muistan siihen liittyneen jonkinlaisen sisäisen pyrkimyksen tunteiden konsensukseen, ehkä myös hyväksynnän saamiseen itselleni. Inhimillisesti arvioiden viesti lienee perusteltu. Sen, että Ritva kuittaa ammatillisia näkemyksiään henkilökohtaisella vakaumuksella, voi tulkita liittyvän opettajan työn tabumaiseen luonteeseen. Karjalainen (1991, 24-25, 79) havaitsi omassa aineistossaan, että juuri henkilökohtaiset poliittiset tai uskonnolliset vakaumukset ovat opettajayhteisössä vaiettavina yksityisasioina pidettyjä aihealueita. Myös tähän tabuun otan vastauksessani kannan, joten aivan täysin konsensushakuisena ei vastaustani kuitenkaan voi pitää.

Aiemmin kiittasin myös Einon minulle lähettämät henkilökohtaiset sähköpostiviestit (luvussa 7.1.3.1 Ryhmän tapaamisissa kuohuu) lyhyesti:

Ihmisten kanssa oleminen ei aina ole helppoa - ei kai kenellekään meistä. Ja ymmärtäminen on vielä asia erikseen...

Minusta defensessejä ei kannata yrittää loputtomasti padota, anna niiden tulla ja mennä (jos ne eivät vahingoita ketään). Tunteemme ovat tunteitamme ja niillä on jokin tarkoitus. Tärkeintä on huomata, että tunteemme ovat aina omiamme; samakin tapahtuma herättää eri ihmisissä keskenään erilaisia tunteita.

Uuden opiskelu on välillä rankkaa.

Oma vastaukseni Einolle 10.12.2002

Henkilökohtaiset yhteydenotot ovat ryhmän ohjaajan näkökulmasta pulmallisia, sillä arkielämän kohteliaisuus kaiketi edellyttää viestin kiittaamista, mutta viestiminen ryhmän tapahtumista kahden kesken ei ole koko ryhmän näkökulmasta tarkoituksenmukaista. Tässä olen käsitellyt kaikki ohjaajan kuohunnan aikana lähettämät viestit antaakseni lukijalle mahdollisimman kattavan kuvan siitä, miten ohjaajana sähköpostikuohunnassa toimin. Yhden kaikille lähetetyn viestin ja kahden henkilökohtaisen vastausviestin lisäksi en tehnyt sähköpostissa ohjaustekoa syntipukki-ilmiön aikana. Ryhmä ei myöskään koontunut 11.12.2002 jälkeen, joten edellisessä alaluvussa kuvatun kuohunnan pääasiallinen näyttämö oli sähköposti.

Syntipukkitilanteen jatkuessa tunsin välillä tarvetta tehdä enemmän kuin mitä lopulta tein, esimerkiksi ottaa kantaa tapahtumiin. Kävin kuitenkin kollegan kanssa keskustelua, joiden ansiosta hylkäsin nopean toiminnan ja keskityin tilanteen analyysiin itsekseni. Ilman näitä keskustelua olisin luultavasti ajautunut syvemmälle henkilökohtaiseen yrityksen ja sen jälkeisten selitysten suohon.

Kollegan kanssa käydyt keskustelut pysäyttivät minut ja auttoivat reaalitilanteen hahmottamisessa ilman omien sisäisten kokemusten kaaosta.

Vaikka mieleni teki tarttua opiskelijoiden lähettämien viestien sisältöön – aivan samalla tavalla kuin opiskelijat aiemmin aineistossa tekivät – pidättäydyin siitä. Hoidin omaa sanomisen tarvetta enimmäkseen niin, että tulostin opiskelijoiden sähköpostiviestit ja tein niihin merkintöjä: alleviivasin, esitin kysymyksiä, tein yrityksiä ymmärtää keskeinen sisältö, kirjoitin ohjeita itselleni ja laadin lyhyitä vasta-argumenttejäkin. Nämä pohdinnat pidin kuitenkin omiana tietonani.

Tyypillinen viesteistä alleviivaamani kohta on sellainen, jonka arvelen kiteyttävän pitkän ja polveilevan kirjoituksen keskeisen sanoman, sen mitä kirjoittaja haluaa sanoa.

Kritisoin jyrkästi sitä, että 'maisterinpaperit hankkimalla' voi lähteä opetuslalle töihin.

Työn hyvin hoitamiseen kuuluu vastuu ja sen kantaminen.

On vain tullut sellainen olo, että minun tapaan on kritisoitu [- -]

Esimerkkejä opiskelijoiden viesteistä alleviivaamistani kohdista joulukuussa 2002

Alleviivausten avulla pyrin keskittymään esitettyihin asioihin tunteellisen haastamisen takana. Keskeisen sanoman löytäminen pitkistä ja sisäisten maailmojen värittämistä kirjoituksista vaati useamman keskittyneen lukemiskerran.

Olen myös merkinnyt, millaisiin opiskelun laajempiin teemoihin esitetyt ajatukset liittyvät, sekä miettinyt, millaisia aiheita kirjoitusten pohjalta voisi ryhmässä myöhemmin käsitellä. Joihinkin kohtiin olen luonnostellut kysymyksiä, joiden avulla aiheen käsittelyä voisi ryhmässä myöhemmin jatkaa.

Opiskelijan kirjoitus	Ohjaajan kommentti
Ryhmädynamiikan tunteminen on erittäin tärkeä asia opettajan työssä toimimassa. Myös tällä alueella voi kehittyä ja oppia.	KOULU TYÖYHTEISÖNÄ
Sitä vaan usein takertuu johonkin yksittäiseen lauseeseen, eikä huomaa sen valtaamana muita.	olisiko oleellista opett. ammatissa?
Jos opiskelee tavoitteenaan hankkia opintoviikot täyteen, huolimatta siitä, mitä oppii, ulottuu tämä välinpitämättömän asenne työhön asti ja tulee sen toteuttamisessa kyllä väistämättä näkyväksi.	AIHE: Mitä yo-opiskelija vaatii opettajaltaan/opetukselta?

Esimerkkejä opiskelijoiden kirjoituksiin lisäämistäni kommentteista joulukuussa 2002

Joissakin kohdin olen pitänyt argumentointia kestävämmänä:

Opiskelijan kirjoitus	Ohjaajan kommentti
Usein käytännössä käy niin, että opiskelijan innokkaista tulee nopeasti työhön sammuvia, kun joutuu kohtaamaan opettajan työn haasteita ja vaikeuksia, eikä olekaan sellaista kuin opiskellessa.	Perustelut?

Esimerkki opiskelijan kirjoitukseen lisäämästäni kommentista joulukuussa 2002

Kävin opiskelijoiden lähettämiä viestejä läpi argumentti argumentilta ja samalla selvitin itselleni, mistä viesteissä oikeastaan tarkkaan ottaen kirjoitetaan. Kommentointini kohdistui pääasiassa Ritvan ja Maijan viesteihin, jotka oli lähetetty oivallusryhmäistuntojen loppumisen jälkeen. Määrällisesti kommentteja ei lopulta ole paljon, mutta prosessilla oli minulle merkitystä. Vaikka viestien käsitteleminen on osaltaan ollut omien tunnereaktioiden hoitamista, ovat kommentit kuitenkin ymmärtämään pyrkiviä.

Tein itselleni myös kirjallisia jäsennyksiä tapahtuneesta.

Ne yrittää saada mut reagoimaan, pulttaamaan, hertsamaan... Ja niinhän mä just tein. Hermostuin.

- ➔ YRITÄ KUUNNELLA!
- ➔ Kysy, jos et ymmärrä.
- ➔ Pidä aiheessa!

Pöytälaatikkojäsennykseni 12.12.2002

Itselleni kirjoittamieni ohjeiden avulla tavoittelen ymmärtävää asennetta: ohjeistan itseäni kuuntelemaan opiskelijoita ja pysymään perustehtävässä. Vaikka olen pyrkinyt ryhmän asiantuntevaan ja vastuulliseen ohjaamiseen alusta asti, huomaan nyt, että ryhmän tapaamisissa on tavoiteltava parempaa tarkkuutta oman ilmaisun suhteen. Ohjaajan roolissa on varauduttava siihen, ettei ryhmä konfliktitilanteessa välttämättä ota vastaan ohjaustekoa ohjaajan ajattelemalla tavalla. Ryhmä ei esimerkiksi automaattisesti jaa ohjaajan näkemystä siitä, mikä on sille avuksi (Bion 1979, 51, 117).

Toisaalta jäsennyksessä on havaittavissa ristiriita ryhmän ymmärtämispyrkimysten ja tarveperäisen spontaanin reagoinnin välillä. Opiskelijoihin viitattava persoonapronomini "ne" on paljastava. Määrittelen opiskelijat "niinä" - vastapuolena, tai ainakin haluan etäännyttää heidät itsestäni. Tunnen vastakainasettelua suhteessa opiskelijaryhmään ja asennettani ryhmään kuvaa tältä osin taisteluasenne (Jenson 1996). Toisaalta ilmaus on melko yleisesti käyttä-

määni puhekieltä, jonka käyttäminen itselle kirjoitetuissa muistiinpanoissa lie-  
nee tavallista.

Asenteeni opiskelijoihin heijastelee varmasti myös vaikeutta olla opiskeli-  
joiden transferenssin eli vastatunteiden kohteena (ks. Keski-Luopa 2000, 87–92;  
Syvänen 2005, 16–18). Jäsennyksessä taistelen niin ikään itsessäni heränneiden  
vastatransferenssitunteiden kanssa (ks. Syvänen 2005, 16–18).

Jotkut jäsennyksistä ovat tapahtuneen herättämää yleisempää pohdiskelua:

Keskustelu->

Olisiko tässä yksi syy miksi koulussa mielellään puuhastellaan toisarvoista (joka ei  
kiinnosta sen enempää opettajaa kuin oppilaitakaan)? Kun ruvetaan puhumaan to-  
sissaan todellisista asioista, se kolisee. On todellisia mielipiteitä ja kannanottoja. Mut-  
ta onkos se vaarallista tai haitallista?

Pöytälaatikkopohdintani 16.12.2002

Tämän pohdinnan tulkitsen jälkikäteen jonkinlaiseksi itseni tyyntymiseksi,  
laajemman selityksen etsimiseksi tapahtuneelle.

Useat jäsennyksistä sisälsivät kiteytettyjä toimintaohjeita itselleni.

Vieläkö on epäselvää:

Mitä koulutuksessa tehdään

- ➔ millainen ammattitaito tavoitteena?
- ➔ Palaa tehtävänantoon!

Pöytälaatikkojäsenyykseni 16.12.2002

Toimintaohjeet suuntaavat tulevaan, ryhmän kasvokkain kohtaamiseen, johon  
tunnen tarvetta valmistautua.

Pöytälaatikkojäsenyyksien tekemisellä tilanteesta oli oma tärkeä roolinsa:  
niiden laatiminen rauhoitti minua. Tässä vaiheessa kokemukseni olivat välillä  
yhtä voimakkaita kuin kuohunnan alussa, mutta nyt ne pysyivät omana proses-  
sinani. Harkitun toiminnan mahdollisuutta lisäsi osittain se, ettei ryhmällä ollut  
enää joulutauon alkamisen vuoksi tapaamisia, vaan keskustelua käytiin sähkö-  
postissa. Tämä sattuma antoi minulle ohjaajana aikaa tilanteen ja etenkin omien  
tunteideni jäsentämiseen.

Kokonaisuudessaan kirjoitettujen kommenttien fokus on opiskelijoiden  
kirjoitusten ja niiden kautta tapahtuneen sisällöllisessä ymmärtämisessä. Ko-  
kemuksellisiin purkauksiin en ole merkintöjä tehnyt. Kirjoitusten sisällöissä  
pitäytyminen on ymmärrettävää siitä näkökulmasta, että syntipukkitilanteen  
alussa olin tunteiden vietävissä; nyt yritin korjata tilannetta koettamalla koros-  
tetusti jäsentää sitä mistä kirjoitetaan, sillä tämä puoli oli tuohtumuksen vallas-  
sa jäänyt vähemmälle. Yritin olla reagoimatta opiskelijoiden tunnereaktioihin  
omilla vastatunteillani. Parissa kohdassa kommentteissani tosin on ryhmää tai  
sen jäsentä kyseenalaistava sävy, jonka motiiviksi voi tulkita ainakin lievän

provosoitumisen. Myös tunteellinen puoli on jäsennyksissäni havaittavissa, vaikka päähuomio onkin tilanteen muun sisällön jäsentämisessä.

Ohjaajan reagointi sähköpostikuohunnassa jakautuu yhteen ryhmälle näkyvään reaktioon ja vain hieman runsaampaan henkilökohtaiseen aineistoon. Tilanteessa syntynyt kirjallinen materiaali piirtää jälkikäteen arvioituna yllättävänkin harkittua kuvaa ohjaamisesta. Koettuun prosessiin liittyivät kuitenkin vahvasti myös voimakkaat tuntemukset. Niitä en kuitenkaan osannut hyödyntää ohjaamisessani, vaan ne tuntuivat häiritseviltä. Tämä kuitenkin näkyy kommentteissa vain vähän. Voidaan todeta, että ohjaajana en enää sähköpostikuohunnan aikana näkyvästi provosoitunut.

#### 7.1.4 Vaikeneminen

Lopuksi kuvaan syntipukki-ilmiötä seurannutta vaikenemista koko ryhmän ja erityisesti syntipukiksi joutuneen opiskelijan sekä ohjaajan näkökulmista.

##### 7.1.4.1 Tapahtuneesta vaietaan ryhmässä

Joulun jälkeen ensimmäinen oivallusryhmätapaaminen on 13.1.2003. Tammi-kuussa keskustelu joulua edeltävistä tapahtumista ei enää lähde liikkeelle, vaikka yritän antaa sille mahdollisuuden esittämällä kysymykset: Mitä on mielessä liikkunut loman aikana? Oletteko oppineet itsestänne jotakin? Vaikeneminen joulua edeltävistä tapahtumista hämmentää minua, sillä olin olettanut, että aiheeseen on tarve palata ryhmän kokoontumisessa. Ennen joulua asiaa on kuitenkin käsitelty enimmäkseen vain sähköpostissa varsinaisten oivallusryhmäryhmätapaamisten jo loputtua.

Ennen tammikuun ensimmäistä kokoontumista Erkki laittaa ryhmälle sähköpostilla ehdotuksen keskustelunaiheesta. Aihe ei tunnu liittyvän millään tavalla joulua edeltäviin tapahtumiin:

[ - ] Maanantaina meillä on kotiryhmäistunto. Voi olla, ettemme voi käyttää koko kertaa joulukuulumisten kertomiseen ja ilotulitusraaputuspiirustusten tekoon[kai tekin teitte niitä joka vuosi ala-asteella?];<sup>30</sup>, joten konkreetti keskustelunaihe, josta oli puhetta jo ennen lomaa:

Einon luentokommenttiin (sori jos lainaan väärin) että haluaa opettaa vain normaaleja lapsia liittyen, aiheeksi erilaisuus ja ajatuksemme siitä.

Haluanko opettaa erityisoppilaita vaiko vain normaaleja?

Millaisia oppilaita en halua opettaa, ja miksi?

Kuka eli millainen on se normaali oppilas?

Jos epäröin ottaa vaikkapa pyörätuolipojan luokkaani, miksi?

Tässä olisi ainakin itseni kaipaamaa substanssia eli sisältöä keskusteluihin. Nuilla kysymyksillä voisi päästä alkuun ajatuksissa.

<sup>30</sup> Hakasulkeet Erkin.

Jos Tiina olet jo miettinyt jotain puuhaa maanantaille ja kun useimmat ette ehkä lue tätä ennen istuntoa, voimme siirtää tämän seuraavalle kerralle. Mutta kiva olisi, jos aiheetta miettisimme etukäteen.

Tai mikäli aihe ei ketään kiinnosta, kertokaa ja ehdottakaa jotain muuta.

Erkin sähköpostiviestistä ryhmälle 10.1.2003

Erkin viestin voi tulkita yritykseksi varmistaa, että joulua edeltävistä tapahtumista ei puhuta. Ainakin se selkeästi ohjaa tulevan oivallusryhmätapaamisen keskustelua pois oman ryhmän tapahtumista. Erkki on jo aiemmin, esimerkiksi sähköpostikuohunnan aloittaneessa viestissä, kritisoinut ryhmää koskevia keskustelunaiheita. Aihe-ehdotuksen voi tosin tulkita liittyvän kiertoteitse omaan ryhmään, tarkemmin ryhmän jäsenten erilaisuuteen. Toisaalta Erkki on jo aiemmin ehdottanut keskustelua viestissä ehdotetusta aiheesta, joten epäilemättä se myös todella kiinnostaa häntä. Tulkinnat eivät suljekaane toisiaan pois, vaan molemmat ovat mahdollisia jopa samanaikaisesti. Tällöin jälkimmäinen olisi rationaalista pintatason toimintaa ja ensimmäinen tulkinta heikommin tiedostettua.

Syntipukin rooliin joutunut Maija nostaa ryhmän toimintaan liittyviä seikkoja vielä useita kertoja kevään mittaan esille toivoen, että niitä käsiteltäisiin. Ryhmän muut opiskelijat eivät esitä vastaavia toiveita oman toiminnan pohtimisesta eivätkä reagoi Maijan esittämiin ehdotuksiin. Alla otteita kevään mittaan ryhmälle lähetetyistä viesteistä.

Kiitos eilisestä!, oli kiva kuulla kaikkien ajatuksia, olivat mielenkiintoisia ja mielestäni eilinen demo oli oppimisen kannalta tehokas.

Vaikka käsitelimme ja kerroimme tuntemuksiamme meidän ryhmästä työyhteisönä ja sen toimimisesta, minusta aiheen käsittelyä pitää ehdottomasti jatkaa ja mielestäni mahdollisimman pian. Joten ehdotankin, että käsittelemme aiheet maanantain demon osana ja miksi mielestäni näin, on minulla siihen perustelut. Tämän asian käsittely on mielestäni ensiarvoisen tärkeää meidän keväisten vähiin käyvien demojen ja ensi vuoden opiskelujen kannalta; miten ja millä tavalla siis jatkamme ensi vuonna opiskelua. Teoreettinen mahdollisuus kun meillä ilmeisesti jonkinlaiseen pilottiryhmätyöskentelyynkin kai olisi. Mutta niin kuin eilenkin tuli ilmi, jos sellainen pilottiryhmä toteutuu valitaan siihen parhaiten ja tehokkaasti toimiva työyhteisö. Meidän tulisi mielestäni siis avoimesti ja rehellisesti keskustella ryhmämme toimimisesta työyhteisönä, miten jokainen voisi omalta osaltaan vaikuttaa siihen, että ryhmästämmme kehittyisi mahdollisimman hyvin toimiva työyhteisö ja mitä työn tekeminen ryhmälle merkitsee. Ilman tällaista ajattelua mielestäni ryhmä ei voi hyvin ja ei voi toimia tehokkaasti ja kehittää toimintaansa.

[- -]

Maijan sähköpostiviestistä ryhmälle 4.4.2003

Ehdotus maanantain demolle(tai osaksi sitä); ehdotan, että jatkaisimme aiheen käsittelyä ryhmästämmme työyhteisönä ja sen kehittämisestä, koska emme siinä kyllä päässeet kuin vasta alkuun, kun pilotti-ideasta puhuimme suurimman osan ajasta.

Itselläni olisi sellainen idea, että voisimme tehdä ryhmästämmme SWOT-analyysin eli mitkä ovat ryhmämme vahvuudet, mitkä heikkoudet(mitkä tekijät toimivat siis jarruttavina tekijöinä toiminnassamme ja työn teossamme(opiskelu)),mitkä tekijät ovat uhkia ja mitkä taas olisivat ne mahdollisuudet, joissa voisimme työryhmän kehit-

tyä(mitkä muutokset ryhmämme toiminnassa voisivat aikaan saada sen jäsenten henkilökohtaisen kehityksen tehokkuuden lisääntymistä).

Näitä asioita voisi esim. jokainen koota ylös mieleensä tai paperille ennen maanantaita ja maanantaina koottaisiin kaikkien ajatukset rehellisesti ja avoimesti ylös esim. taululle tai isolle paperille tai jotenkin muuten esim. vain keskustellen.

Miltä ehdotus kuullostaisi? tai ehdottakaa, jos jollain muulla olisi jokin muu idea.

Maijan sähköpostiviestistä ryhmälle 24.4.2003

Muiden opiskelijoiden passiivisuus suhteessa Maijan ehdotuksiin on mykistävää. Ryhmä näyttää tässä vaiheessa toimivan taistelu-pako-uskomuksen pohjalta ja osoittavan vihaa kaikenlaista kokemuksen kautta tapahtuvaa oppimista kohtaan ja kokevan uskonpuutetta tällaisen oppimisen arvoon (Bion 1979, 69, 116-117; ks. myös Klemelä 2005, 90). Kukaan ei ota kantaa Maijan ehdotuksiin. Edes suoriin kysymyksiin ei vastata. Vaikeneminen ryhmän joulua edeltäneistä tapahtumista jatkuu koko kevään. Mikäli ryhmän kokoontumisissa ehdotetaan keskustelua aiheesta, sitä sivutaan lyhyesti, mutta ei erityisen innostuneesti. Muun ryhmän käyttäytymisen voi tulkita passiiviseksi vastarinnaksi syntipukin asemasta pois pyrkivän opiskelijan pyrkimyksiä kohtaan (ks. myös Vähämäki 2008, 118-123).

Välillä opiskelija lähestyy vain minua:

Eilen illalla pyöri mielessä ajatuksia siitä eilisestä keskustelusta ja mulle jäi sellanen fiilis, et niistä koonneistamme olisi hyvä kyllä vielä keskustella. Aina kun kysytään, et onks jollain jotain muuta ehdotusta seuraavalle demolle, eihän tällaiset ajatukset tuu sillon mieleen, vasta kun niitä on itse rauhassa pohtinut. Eli mulle jäi ainakin sellanen fiilis, että en oikein ehtinyt kunnolla paneutua niihin, mitä kukin oli lapuille raapustanut. Ja haluaisin niistä vielä keskustella. Mulla on sellainen tunne, että keskustelu voisi päästä tästä vielä paljon syvemmällekin.

Ja sitten vielä siitäkin syystä olisi keskustelua hyvä jatkaa nimittäin jos jätämme tämän jutun tähän niin mitä sitten. Oli hyvä että purimme ajatuksia ja mielestäni aika avoimesti mutta ajatusten siirtäminen käytäntöön onkin sitten aivan toinen juttu. Mielestäni siihen vaaditaan konkreettisia päätöksiä ja muutosehdotuksia, johon kaikki sitoutuvat ja sitten yhteisen tavoitteen päättämistä, jonka eteen jokainen sitoutuu tekemään töitä. Joudummehan sitoutumaan kaikkiin muihinkin tehtäviin, mitä muissa opinnoissa on tullut eteen. Miksi emme siis myös tämän asian kohdalla?

Tämä käsittelemisen jatkaminen olisi jatkomme kannalta meidän kaikissa opinnoissamme hyväksi, että osaisimme alkaa hyödyntää niitä kokemuksia, joita jokaisella on.. mutta siihen tarvitaan jokaisen ryhmäläisen panosta ja sitoutumista.

Syy miksi kirjoitan nyt tän vaan sulle on se, että en nyt haluaisi olla se, joka ehdottaa.

Maijan sähköpostiviestistä ohjaajalle 29.4.2003

Vain minulle osoitetussa viestissä Maija jo suoraan tunnustaa, ettei halua olla se, joka ehdottaa. Opiskelijan tilanne tuntuu muuttuneen sekä sietämättömäksi että epätoivoiseksi; mitä enemmän hän pyrkii käsittelemään epämiellyttävää asemaa, johon hänet on hänen tahtomattaan asetettu, sitä itsepintaisemmin muut näyttävät vastustavan hänen pyrkimyksiään jättämällä ne huomiotta. Opiskeli-



jan viesteistä voi lukea suuren huolen siitä, ettei asioita saataisi selvitettyä ennen kuin ryhmä siirtyy kesälomalle. Muut ryhmän jäsenet taas kokevat ehkä olonsa turvallisemmaksi muuttumattomassa tilanteessa, jota he eivät halua vaarantaa ottamalla ryhmän toimintaa tarkasteltavaksi.

Karjalaisen (1991) havaintojen mukaan opettajainhuone tarvitsee kummajaisen, joka takaa muiden yhteisön jäsenten kokemuksen normaaliudesta. Syntipukki-ilmion seurauksena Maijan voidaan tulkita joutuneen ryhmässä tällaisen kummajaisen asemaan, ja silloin tilanteen avoin käsittely sisältää uhkan valitsevan tilanteen muuttumisesta. Rationaalinen toiminta estyy entisestään, kun varsinaista ristiriitaa toiminnan takana ei suostuta tutkimaan ja käsittelemään työryhmänä. Uhkanahan on, että jos tilanne muuttuu, saattaa joku toinen ryhmän jäsen joutua vuorostaan tukalaan asemaan. Vähintään mielikuva omasta normaaliudesta ryhmässä joutuisi kyseenalaiseksi. Tulkitsen vaaran olevan liian suuren, jotta kukaan lähtisi mukaan Maijan ehdottamaan keskusteluun. Ryhmässä vallitsee kauhun tasapaino niin kauan kuin yhteisön asioita ja sitä kautta Maijan syntipukiksi joutumista ei käsitellä. Käsittelyn myötä vaietut syyllisyyden tunteet olisi uudelleen kohdattava, minkä seurauksena olisi mahdollista, että ryhmä tarvitsisi uuden syntipukin tai joutuisi täysin uusien haasteiden eteen.

#### 7.1.4.2 Ohjaajana vaikenevassa ryhmässä

Tammikuussa ryhmän taas jatkaessa kokoontumisiaan, olen odottavalla kannalla ja hieman jännittänyt siitä, miten kesken jäänyt tilanne jatkuu. Olen valmistautunut käsittelemään tapahtunutta. Muistiinpanojeni perusteella olen varustautunut selvittämään ryhmän perustehtävää, pohtimaan kuuntelemista ja kuulluksi tulemistä ryhmässä sekä tarvepohjaista ja ammatillista suhtautumista ylipäänsä. Päätän asettaa aiheeseen liittyen ainakin kysymyksen ja jatkokysymyksen: ”Mitä on mielessä liikkunut loman aikana? Oletteko oppineet itsestänne jotakin?”<sup>31</sup> Tapaamisessa toimin aluksi suunnitelmani mukaan. Olenkin yllätettynyt kohtaamastani vaikenemisestä, sillä siihen en ole varautunut. Kun avaukseeni ei tartuta, olen neuvoton. Tapahtunut, tai paremmin tapahtumattomuus, jää vaivaamaan minua, mutta hiljalleen se hautautuu uusien asioiden ja tilanteiden alle.

Kun ryhmä vaikeni, myös ohjaajana reagoin tähän muutokseen ja tulin sen myötä luultavasti varovaisemmaksi. Bionin (1979, 116–117) määritelmän perusteella ryhmä näytti siirtyneen taistelu-pako-perususkomukseen, jossa ryhmä pitää yllä vallitsevaa uskomusta eikä ota huomioon johtajaa, ellei hän käytöksellään rohkaise vallitsevaa perususkomusta eli anna mahdollisuutta taisteluun tai pakoon. Mukauduin vaistomaisesti välttämiskäyttäytymiseen; näin ollen ryhmänä välttelimme uusia konflikteja (ks. myös Mäki & Ristiniemi 2007). Luovuin esimerkiksi jälkeenpäin arvioituna aika helposti syksyllä kokeilemastani

<sup>31</sup> Tässä kohdassa ohjaajan roolin epämääräisyys näkyy jälleen toiminnassa: koen tarvetta asettaa kysymyksen valmiiksi, vaikka oivallusryhmän julkilausuttuihin periaatteisiin kuuluu, ettei kouluttaja aseta kysymyksiä ryhmän puolesta.

opetusharjoittelun raporttien yhteiskäsittelystä, kun yhteistä aikaa kaikille normaalikoulun opettajille ei heti tuntunut löytyvän. Tässä tapaamisessa oli selkeästi läsnä erilaisia näkökulmia ja jännitteitä, ja sitä kautta ristiriitaisuuksien esiin tuleminen mahdollisuus.

Oivallusryhmätapaamisissa ja sähköpostissa ennen vuodenvaihdetta pintaan kuohahtaneet tunteet muhivat nyt pinnan alla, ja ne tulivat esiin yksityisissä yhteydenotoissa. Heti tammikuussa opintojen taas jatkuttua sekä Erkki että Eino haastavat minua ohjaajana sähköpostin välityksellä: Eino kysyy ”kestätkö työskennellä” hänen kanssaan ja pohtii tapaansa toimia ryhmässä, Erkki taas ottaa pitkässä viestissään kantaa ryhmässä käsiteltyyn aiheeseen opiskelijan vastuusta omissa opinnoissaan ja esittää kriittisiä huomioita toiminnastani ohjaajana. Koen viestit riitaa haastavina. Bionin (1979, 60–63) mukaan perustusko-mustiloihin liittyy aina reagointi ryhmän johtajaan.

Ehdotan molemmille näiden ryhmään liittyvien asioiden käsittelyä koko ryhmän kanssa ja mieluiten tapaamisissa.

En nyt luultavasti oikein edes ymmärrä kysymystäsi. Viestisi on todella yllättävä. Ajatteletko, että en pidä sinusta? Jos taas koet vieväsi muiden opiskelijoiden aikaa puheillasi, ongelma ei ole meidän välillämme.

Jutellaan asiasta mieluummin suoraan kuin sähköpostitse, niin vältämme virhetul-kinnat. Sopiiko?

Sähköpostivastaukseni Einolle 14.1.2003

[- -]

Mikäli pidät tapojani huonoina / toimimattomina, niistä on syytä keskustella ryhmässä avoimesti, koska opetustilanteessa en kommunikoi vain sinun kanssasi vaan koko ryhmän kanssa. Jos en nauti ryhmän luottamusta opettajana, en voi jatkaa ennen kuin asia on käsitelty. En voi siis ryhtyä säätämään tekemisiäni yhden ihmisen kanssa, vaan se on tehtävä koko ryhmän kanssa.

[- -]

Sähköpostivastauksestani Erkille 16.1.2003

Eino vaikenä asiasta viestini jälkeen. Erkkikään ei halunnut käsitellä asiaa ryhmän kanssa, mutta hän vastasi minulle henkilökohtaisesti käymällä vastaukseni kommentoiden läpi kohta kohdalta. Viestissään hän muun muassa perusteli, ettei enää halua ryhmän dynamiikkaa käsitteleviä aiheita oivallusryhmäistun-toihin. Tämä lausunto tukee aiemmin tekemääni tulkintaa Erkin yrityksistä välttää syntipukki-ilmiön käsittelyä (ks. edellistä lukua 7.1.4.1):

[- -]

Mutta keskeisin ajatukseni ei ollut saada taas yhtä ryhmän dynamiikkaa koskettavaa aihetta moneen istuntoon. Musta se ei ole istuntojen tärkein tehtävä, ja tie-

dän[subjektiivinen olettaus muiden ajattelusta joittenkin juttelujen pohjalta]<sup>32</sup> ettei kaikkien muidenkaan mielestä.

[- -]

Erkin sähköpostivastaus minulle 6.1.2003

Minulla ei ole tietoa siitä, millaista epävirallista kanssakäymistä opiskelijoiden välillä ryhmään liittyvistä aiheista oli, mutta on todennäköistä, että jonkinlaista klikinmuodostusta on tapahtunut. Erkki viittaa viestissään ”muihin opiskelijoihin” ja myöhemmin esiteltävässä tarkentavassa tutkimusaineistossa viitataan myös klikkien syntymiseen.

Toisaalta Erkin ja Einon viestit voi tulkita yrityksiä saada ohjaaja reagoimaan. Ryhmädynamiikan näkökulmasta he toimivat ikään kuin ryhmän perususkomustilojen venttiileinä suhteessa ohjaajaan. Vaikka heidän pyrkimyksensä voi ryhmädynamiikan näkökulmasta tulkita työryhmätoimintaa tuhoaviksi, voi niistä tulkita myös aivan pohtimisen arvoisia huomioita omasta tavastani toimia ohjaajana.

Tapahtuma-aikaan kuitenkin luin viestit aiempien tapahtumien aiheuttaman tunnekokemuksen läpi, ja ne tuntuivat silloin uhkaavammilta kuin myöhemmin analysoituina. Herkkyyteni ottaa vastaan impulsseja ryhmästä oli siis muuttunut syntipukki-ilmiön seurauksena. Minusta tuntui vaikealta tarkastella omaa toimintaani yksittäisten ryhmän jäsenten huomioita vasten. Yritys pysyä koko ryhmän ohjaajana vei energiani. Tässä mielessä oma toimintani muuttui ryhmän ensimmäisen vuoden aikana liiankin kuuntelevasta (ks. analyysin alku) torjuvaan. Nämä huomiot sopivat myös taistelu-pako-perususkomusryhmän kuvaukseen (Bion 1979, 116–117).

Toukokuussa, ryhmän kokoontumisten jo loputtua, muistutan sähköpostitse mahdollisuudesta lähettää syntyneitä pohdintoja luettavaksi kaikille. Tähän viestiini Maija vastaa nostamalla yhä esille ryhmän kehitystarpeen:

Toi on mielestäni tärkeä asia, minkä Tiina toi esille. Jakaa siis vuoden aikana tehtyjä tehtäviä toisillemme. Tämän kautta olisi mahdollisuus saada kaikkien kapasiteettia paremmin esille. Tämä on mielestäni se asia, jossa ryhmämme kohdalla on kehitystarpeita ajatellen ensi vuoden opiskelua. Tämä on myös se asia, jota tarkoitin epätaisisella jaolla. Mielelläni lukisin kesällä Teidän vuoden aikana heränneitä ajatuksianne eri kursseista, jos niitä listalle laittaisitte. Itse ainakin arvostan todella paljon kaikkien ajatuksia, niistä voi itse oivaltaa aina jotakin ja tätä kautta hyötyä toisen tekevästä työstä.

Itse olen ollut valmis antamaan itsestäni ryhmälle ja täten mulla on toki luonnollisesti toive myös saada vastapainoa toisen tehtävistä ja ajatuksista. Minusta toive on realistinen. Keskustelun lisänä nämä kirjoitelmat omista ajatuksista laajentavat valtavasti koko ryhmän oppimista. Keskustelua näin ollen on mahdollista jatkaa keskustelun ulkopuolella ja näin keskustelu ulottuu useampiin aihepiireihin. Niin kuin Ritva yhdellä syksyn demolla sanoi nämä kirjoitelmat ovat kuin pitkiä monologeja ja tämä kyllä pitää paikkansa. Tällöin on mahdollista saada yksittäisen ajatuksista paljon irti yhdellä kertaa.

---

<sup>32</sup> Hakasulkeet Erkin.

Mut tällasta. Kiitos kaikille eilisestä ja koko vuodesta, oli kyllä lottovoitto päästä kokeilemaan tällaista uudenlaista oppimistapaa. Kyllä täytyy sanoa, että paljosta olisi jäänyt paitsi, jos olisi vain tyytynyt siihen mitä jäi appron suorittamisesta käteen edellisellä yrittämällä. Sen voi sanoa, että asioiden pintaraapaisu jollain luennoilla voi helposti ennemminkin sekoittaa pään sisällä olevaa sekamelskaa kuin eheyttää sitä.

Maijan sähköpostiviestistä ryhmälle 13.5.2003

Opettajana muistan pitkin kevättä tunnustaneeni Maijan tukalan aseman ja tunnustaneeni myötätuntoa hänen tilannettaan kohtaan, mutta en tapahtumahetkellä tiedostanut tarpeeksi selvästi, mistä oikein oli kysymys enkä täten tiennyt, miten tilanteessa olisi voinut toimia. Ryhmä ei myöskään ollut näkyvässä kriisitilassa, vaan päällisin puolin se näytti toimivan. Keskustelu oli kaikin puolin siivistynyttä ja asiallista, ja ryhmä näytti periaatteessa toimivalta.

Muistan kuitenkin aistineeni jonkinlaista jarruttamista ryhmässä; kevät-puolella asioihin ei ylipäätään enää tartuttu kovin hanakasti. Tilanteita, joissa oli mahdollisuus yksilöllisen erimielisyyden paljastumiseen, välteltiin syntipukki-ilmiön jälkeen. Jos ryhmän toimintaan liittyvät aiheet nousivat tapaamisissa esiin, tunnelma muuttui oman tunnekokemukseni mukaan nopeasti varovaiseksi. Esimerkiksi 3.4.2003 kokosimme vuoden aikana ryhmässä tehtyä ajattelutyötä keskustellen. Muistiinpanojeni mukaan tällöin ”edettiin aidontuntuisesti käsittelemään todellisia ryhmän toimintaa estäviä asioita, mutta tämä jäi kuitenkin kesken”. Koheesion rikkomista varottiin. Tilanteeseen liittyy myös voimakkaita tunnemuistoja: Kun keskustelu eteni ryhmän toimintaa estäviin asioihin, Marko mulkaisi minua ärtyneesti tai pelokkaasti ja tunnelma muuttui. Keskustelu jäi käymättä.

Yritin kyllä auttaa Maijaa tukemalla hänen avauksiaan ryhmässä ja nostamalla ryhmän toimintaa käsittelyyn, mutta luultavasti hyvät pyrkimykseni toimivat vain häntä vastaan. Ryhmän historiassa syntipukki-ilmiö oli merkkita-pahtuma, joka oli ehkä liian voimakas ja turvattomuutta herättävä, jotta asiaa olisi suostuttu näin pian käsittelemään uudelleen (ks. Schein 1987, 177–179). Ryhmä omaksui välttämisenstrategian.

Vaikka tilanne jälkeinpäin näyttää selkeältä, en sitä tuossa vaiheessa ymmärtänyt. Tilanteessa, jossa pelkkä keskustelun mahdollistaminen ei riittänyt, en löytänyt keinoja murtaa muun ryhmän passiivista vastarintaa. Minulla oli myös sellainen olo, etten oikeastaan kykene tekemään mitään tukalassa tilanteessa olevan opiskelijan hyväksi. Ryhmän ohjaajana perususkomustilat vaikuttivat yhtä lailla minuunkin ja estivät toimimasta rationaalisesti.

## 7.2 Huomioita analyysien pohjalta

Ennen tarkentavan aineiston analyysia kokoan huomioita ja kysymyksiä syntipukkitilanteen analyysien pohjalta sekä koko ryhmän että erikseen ohjaajan näkökulmasta. Koko ryhmän analyysin osalta kokoan yhteen huomioita ja ana-

lyysin herättämiä jatkokysymyksiä. Omaa toimintaani ohjaajana tulkitsen ajan ja ymmärryksen lisääntymisen etäännyttämänä.

### 7.2.1 Ryhmän analyysin herättämiä havaintoja ja kysymyksiä

Analyysin kirjoittaminen syntipukki-ilmiöstä, etenkin opiskelijan joutumisesta sen kohteeksi, oli henkisesti raskasta. Asioiden alettua valjeta koko peitetyssä julmuudessaan, niiden luonne on yllättänyt raakuudellaan. Yhdenkään opiskelijan ei soisi joutuvan edellä kuvatun tyyppiseen tilanteeseen. Mutta tosiasiasa lukuisat lapset, nuoret ja aikuiset päiväkodista yliopistoon joutuvat ryhmän armoille ja käyvät läpi vastaavaa päivittäin. Ja me opettajat emme huomaa, emme välitä tai emme tiedä, miten tilanteessa tulisi toimia.

Syylisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi tapahtuu vaivihkaa, piilossa ja ilman että siihen osallistuvat itseään välttämättä tiedostavat, millaisessa ilmiössä ovat osallisina. Ryhmissä tapahtuu paljon pinnan alla, eikä syntipukki-ilmiö liene kovinkaan poikkeuksellinen ryhmäilmiö. Ryhmä tarvitsee syntipukin, joka kantaa harteillaan koko yhteisön kielteisiä asioita. Syntipukkiin, oli hän sitten ryhmän johtaja tai ryhmän jäsen, voi kohdistaa kokemansa stressin ja turhautumisen. Ryhmälle syntipukki on tarpeellinen, sillä hän säästää kaikki muut tunteiden kohteeksi joutumiselta.

Tutkimusryhmässä syntipukkitilanne alkoi vaivihkaa, näkyvä kuohunta kesti vain hetken ja akuutti tilanne päättyi vaikenemiseen. Ilmiön vaikea havaittavuus on merkityksellistä, sillä havaintojeni mukaan juuri näin ryhmissä, esimerkiksi koululuokassa, usein käy (ks. myös Hamarus 2006, 205–206). Syntipukki-ilmiön tapahduttua asia jätetään sikseen, ja joku joutuu kantamaan syntipukin taakkaa sekä siihen liittyviä ahdistuksen ja häpeän tunteita. Syntipukin kokemusta saatetaan myös vähätellä. Syntipukiksi valikoituneelle tämä voi olla hyvin raskasta.

Ryhmän syntipukiksi joutuminen on ollut kokemus, joka näyttää suunnan kohteeksi joutuneen opiskelijan opiskelua voimakkaasti myös tapahtumien jälkeen: Maija on kirjoittanut pohdintoja ryhmän dynamiikasta, olemme keskustelleet asiasta ja myöhemmin myös hänen tutkielmansa liittyi aihepiiriin. Myös ryhmän muut opiskelijat viittasivat opintoihin liittyvissä pohdinnoissaan keväällä, kesällä ja syksyllä 2003 edellä kuvattuihin tapahtumiin. Ryhmädynamiikan valitsi myöhemmin tutkimuskohteekseen usea ryhmän opiskelija. Edellä kuvatut tapahtumat ryhmässä voi siis tulkita sillä tavalla merkittäviksi, että niihin palattiin vielä pitkänkin ajan kuluttua. Syntipukki-ilmiö ryhmän merkki-tapahtumana vaikuttaa ryhmän jäseniin.

Millaisia vaikutuksia syntipukki-ilmiön kohteeksi joutumisella on yksilön käyttäytymiseen ryhmässä myöhemmin? Tästä saa osviittaa Maijan reaktioista tilannetta seuraavana vuonna, kun hän on vaarassa joutua ryhmässä huomion kohteeksi uudelleen (sivuan aihetta lyhyesti luvussa 6.2.2.2 Syylisyyttä analysoimaan).

Kiinnostava kysymys on, millä perusteella syntipukiksi joutuva opiskelija valikoituu. Tähän kysymykseen syntipukkitilanteen analyysin perusteella ei

löydy vastausta, mutta sen perusteella voi esittää joitakin hypoteeseja ja jatkokysymyksiä.

Näyttää siltä, että pelkkä aktiivinen toiminta ryhmässä ei riitä selittämään syntipukiksi valikoitumista. Maija joutui syntipukin roolin, mutta Eino tai Erkki eivät, vaikka kaikki kolme osallistuivat aktiivisesti ryhmän toimintaan ja jokainen heistä myös kirjoitti sähköpostilistalle ajatuksiaan.

Oliko Maijan aktiivisuus erilaista kuin Einon ja Erkin, jotka mielellään älyllistivät asioita ja tutkivat niitä itsensä ulkopuolella, ikään kuin irrallisena omasta toiminnastaan? Maija taas heijasti kirjoituksissaan oppimaansa korostetusti omaan toimintaansa ja elämäänsä. Toisaalta Maijan oli omien sanojensa mukaan vaikeaa puhua ryhmässä, minkä vuoksi hän käytti kirjoittamista pääasiallisena ilmaisukanavana.

Onko sukupuolella merkitystä: hyväksytäänkö aktiivinen ja aloitteita tekevä rooli helpommin miehille kuin naisille?

Pelkkä motivaation osoittaminen opiskelua kohtaan ei ainakaan näyttäisi olevan riittävä selittäjä. Maijan lisäksi myös Paula halusi opiskella uudelleen kasvatustieteen perusopinnot, vaikka hän oli aiemmin suorittanut avoimessa yliopistossa kasvatustieteen pedagogiset perusopinnot ja olisi tämän vuoksi ollut oikeutettu siirtymän opinnoissaan suoraan aineopintoihin. Voisi siis ajatella, että Paula osoitti lähtökohtaisesti vielä suurempaa innokkuutta opiskeluun kuin Maija, mutta säästyi silti syntipukiksi leimautumiselta.

Voiko syy yksinkertaisimmillaan olla se, että opiskelija on liian näkyvästi tavoitteellinen oman opiskelunsa suhteen ja käsittelee ryhmässä avoimesti vaikeitakin asioita? Jos opiskelija toimii asetettujen opiskelutavoitteiden suunnassa ja alkaa tehdä näkyvää työtä oman edistymisensä eteen, joutuuko hän ryhmässä kateuden kohteeksi?

Vai liittyykö syntipukiksi valikoitumisen perimmäinen syy siihen, että Maija tuki julkisesti ryhmän opettajan oppimisedistämisyrittämyksiä? Kyseessä saattaa olla vallitsevan – mutta piilevän – opiskelukulttuurin sääntöjen rikkominen omalla toiminnalla.

Syntipukki-ilmiön roihahtaessa keskustelun siirtyminen sähköpostiin on sinänsä kiinnostava asia. Sen voidaan yksinkertaisimmillaan tulkita johtuvan siitä, että oivallusryhmätapaamiset sattuivat loppumaan joulutauon vuoksi, mutta voiko kyse olla muustakin? Sähköpostissa viestit ja kommentit olivat riidanomaisempia kuin keskustelu milloinkaan ryhmän tapaamisissa. Sähköpostikirjoittelussa myös siirryttiin asioiden ammatillisesta käsittelystä arkielämän teemoihin ja strategioihin. Sähköpostissa riitelemisen on mielenkiintoinen ratkaisu myös sen vuoksi, että siitä jää dokumentti, johon voi palata.

Ryhmän ja etenkin syntipukiksi valikoituneen osalta syntipukkitilanteen analyysi jättää kysymyksiä itse ilmiöstä avoimeksi. Näihin kysymyksiin pyrin löytämään vastauksia tarkentavan aineiston avulla.

## 7.2.2 Ohjaajan osuuden analyysi

Ohjaajan toiminnalla näyttää analyysin perusteella olevan monia sidoksia ryhmän syntipukki-ilmiöön. Ohjaajan osuuden analyysissä keskeinen löydös ovat

ryhmän ohjaajan pimeät kohdat, joita itse tapahtumahetkellä oli vaikea havaita tai kohdata.

Omat tunteeni ohjaajana olivat voimakkaimmillaan silloin, kun kuohunta ryhmässä alkoi tulla näkyväksi. Todennäköisesti juuri oma reagoitini ryhmän tapahtumin vauhditti ja antoi lisäpontta syntipukki-ilmiön alkamiselle. Oma tuntemukseni tapahtumista tuolloin oli kuitenkin toisenlainen: Ennen kuohunnan alkua ryhmä alkoi mielestäni selvästi jarruttaa hyvin alkanutta etenemistään. Joulua kohti mentäessä tunnelma oivallusryhmäistunnoissa muuttui. Muutamien opiskelijoiden esittämät näkemykset vaikuttivat tuolloin suorastaan taantumuksellisilta.

Kun ryhmässä sitten ääneen kyseenalaistettiin koulutuksen vaikutus ja merkityskin, se oli kokemuksena minulle liikaa ja suhtautumiseni ryhmään muuttui nopeasti – uskoakseni tämä myös välittyi minusta ryhmälle. Esimerkiksi Ahdin ilmoitus, ettei häntä oppiminen kiinnosta, sai omat tunteeni kuohahtamaan. Myös Ritvan näkemykset naisen alisteisesta asemasta suhteessa mieheen saivat minut ensin puolustuskannalle ja haastoin tiukasti hänen näkemyksiään. Tunnistan omista kokemuksistani ainakin jonkinlaisen pelon yhteistyön loppumisesta ryhmän kanssa (ks. Toskala 1997, 51–52) ja pelon ryhmän ulkopuolelta tulevasta ryhmän toiminnan arvostelusta. Tunnistan myös harmin siitä, että opiskelijaryhmä vaikutti reippaasti edenneen alun jälkeen kieltäytyvän työn tekemisestä.

Yhtenä ryhmän ohjaajan perusongelmana voidaan tarkastella liiallista yrittämistä. Yritin auttaa ryhmää etenemään nopeammin kuin mihin se oli valmis. Ryhmän elämismaailman kuunteleminen yhdistettynä odotuksiin opiskelun etenemisestä aiheutti tiukan paikan tullen ohjaajan sisäisen maailman ja viime kädessä tunteiden sanelemia ohjaustekoja. Ohjaajan liian innokas pyrkimys kohti hyvää lopputulosta näyttääkin helposti muodostuvan ryhmän ohjaamisen todelliseksi kompastuskiveksi. Ohjaajan ei oikeastaan tulisikaan pyrkiä ryhmän puolesta eikä edes eturintamassa kohti tavoitetta, vaan hänen tulisi antaa ryhmälle sen tarvitsema tila ja aika kehittyä. Bionin (1970, 43) ajatusta soveltaen ohjaajan tulisi mennä joka kerta ryhmään vailla muistia ja vailla pyrkimyksiä. Totutussa opettajan roolissa tämä saattaa olla todella vaikeata (ks. Kallas, Nikkola & Rähä 2006).

En kuitenkaan tarkoita, että ohjaajan välinpitämättömyys olisi ratkaisu. Esimerkiksi ryhmässä esitettyjä näkemyksiä, olivatpa ne provokaatioita, epä määräisiä vihjeitä, vitsailua tai täyttä totta, ei tule jättää huomiotta tai kuitata leikkinä. Niihin on syytä tarttua, ja on tarpeen selvittää mitä, tällaisten heittojen takana on. Tutkimusaineistossa esimerkiksi Ahdin opiskelun arvon kieltäminen tai Erkin kevyet heitot raskaista asioista vaativat kuulluksi tulemistä ja reagointiakin, mutta puuttumisen tavassa, etenkin sen oikea-aikaisuudessa oli toivomisen varaa.

Opettajan innostumista pidetään yleisesti toivottuna ja jopa oppimisen kannalta välttämättömänä. Analyysini perusteella tämä näkemys tulee kyseenalaiseksi. Näyttää siltä, että innokkaasta auttajasta tulee helposti tiukan paikan tullen ärsyntyneet vihollinen. Kiinnostavaa on juuri myönteisen asenteen

muuttuminen ärtymykseksi suhteessa opiskelijaan. Sekä innostumisessa että ärtymyksessä on molemmissa kyse ohjaajan sisäisestä maailmasta. Ryhmän ohjaajan ammattitaito ei kartu tunteilemalla vaan ymmärtämällä omien reaktioiden perustaa. Onko myönteisesti sävyttyneiden kokemusten liittäminen opettamiseen myytti?

Analyysi herättää myös kysymyksiä ryhmässä esiintyneen vaikenemisen tiedostamattomasta luonteesta. Itse koin syntipukkitilanteesta vaikenemisen ei-toivottuna. Sen vuoksi onkin jokseenkin yllättävää huomata, että aineiston perusteella olen itsekin ohjaajana osaltani rakentanut ryhmän vaikenevaa kulttuuria. Minulla ei halustani huolimatta tuntunut olevan keinoja puuttua vaikenemiseen, ja ulkoapäin katsottuna toimintani ei juurikaan eroa ryhmän opiskelijoiden toiminnasta. Vaikenemisen suhteen siis sisäinen kokemukseni ja ulkoinen toimintani ovat ristiriidassa. Kuinka tiedostamattomasta reaktiosta ryhmän vaikenemisessä lopulta on kysymys?

Ulospäin näkyvää toimintaani ja kokemuksiani verratessa on helppoa todeta, että toimintani – ennen kuohunnan alkua tapahtunutta reagoitua lukuun ottamatta – olisi voinut olla vielä paljon ammattitaidottomampaakin. Toimintani oli selkeästi tilanteesta harkitumpaa kuin ymmärrykseni tilanteesta tuolla hetkellä olisi antanut olettaa. Olin tilanteesta kuohuksissani, ja sisäinen maailma otti välillä vallan. Tunteet eivät kuitenkaan päässeet vaikuttamaan tekoihin kaikella mahdollisella voimallaan; tunteiden ja ohjaustekojen välillä tapahtui jotakin.

Näyttää siltä, että osaavan vertaistuen ansiosta teot saattavat olla ymmärrystä edellä. Vaikka en voikaan sanoa kollegan kanssa käydyn keskustelun jälkeen ymmärtäneeni tapahtumia vielä kovin syvällisesti, oli minun luotettavan tuen avulla mahdollista toimia harkitummin. Syvällisempi ymmärrys tilanteesta on lisääntynyt vasta pikkuhiljaa analyysin edetessä. Näyttää siten mahdolliselta, että hetkellisestä harkintakyvyn menetyksestä tai riittämättömästä ymmärryksestä huolimatta ohjaajan on mahdollista toimia edes suhteellisen ammattitaitoisesti haastavassa tilanteessa. Tämä kuitenkin edellyttää oikea-aikaista tilanteen ulkopuolista tukea. Omaksi viisaudekseni lasken sen, että ymmärsin ja osasin hakea ulkopuolista apua tilanteessa, jossa omaan harkintaan luottaminen ei enää riittänyt. Loput tilanteen viisaudesta sitten tulikin ulkopuoleltani.

Myös työyhteisö ja sen todellinen kyky tukea yksilöä työssään nousee keskeiseksi kysymykseksi. Opetustyössä on välttämätöntä pyrkiä yksin puurtamisesta kohti aidosti luottamuksellista ja avointa työkuultuuria, jossa on mahdollista puhua hankalista ja jopa yksilöä kokemuksen tasolla uhkaavista tilanteista. Pidän oman toimintani säilymistä näinkin harkittuna pääosin hyvän lähi-työyhteisön seurauksena. Ilman kollegan näkökulmaa, joka kyseenalaisti omat sisäisen maailmani värittämät tulkinnat turvallisesti, en olisi luultavasti kyennyt toimimaan harkiten. Ulkopuolisen näkökulman avulla kykenin rauhoittumaan ja olemaan pahentamatta tilannetta entisestään.

Ryhmän dynamiikka on kompleksinen kysymys, ja liian yksioikoisia tulkintoja syistä ja seurauksista on syytä välttää. Ohjaaja ei voi kantaa kaikkea vastuuta siitä mitä ryhmässä tapahtuu, mutta hän ei myöskään voi asettua tapah-



tumien ulkopuolelle. Oleellista lieneekin tarkastella ryhmää kokonaisuutena ja osana laajempaa organisaatiota. Laajempi työyhteisö ei lähityöyhteisön tapaan tuntunut turvalliselta, vaan eri tavalla toimivan koulutuksen ohjaajana koin, että laajempi yhteisö enemmänkin kyseenalaisti kuin tuki opiskelutapaamme. Suhteessa laajempaan työyhteisöön koin turvattomuutta, joka myös heijastui työhöni opiskelijaryhmän ohjaajana. Minulla ei tuntunut olevan varaa maltillisesti kuunnella opiskelijoiden kokemuksia, jotka tuntuivat jopa uhkaavan opeuskokeilumme olemassaoloa.

### 7.3 Ryhmän opiskelijoiden yksilölliset käsitykset tapahtuneesta

Tässä luvussa raportoin ryhmän opiskelijoilta keräämäni tarkentavan aineiston analyysia suhteessa syntipukkitilanteen analyttisessä kuvauksessa tekemiini tulkintoihin.

#### 7.3.1 Ensimmäistä tulkintaa koettelemaan <sup>33</sup>

Omien tulkintojeni kirjoittamisen jälkeen, maaliskuussa 2004, pyysin kaikkia kolmeatoista ryhmässä ensimmäisenä vuonna mukana ollutta opiskelijaa kirjoittamaan oman käsityksensä tapahtuneesta. Kirjoituspyynnössä vältin tuomasta esiin omia tulkintojani asiasta. En edes vihjannut, mikä tapahtuma oman tulkintani mukaan oli kyseessä, jotta saisin opiskelijoiden kokemukset mahdollisimman monipuolisina tekemäni syntipukkitulkinnan rinnalle tarkasteltaviksi (kirjoituspyyntö kysymyksineen liitteenä). Asian kysyminen itsessään oli tietenkin jo merkki sitä, että mielestäni jotakin kysymisen arvoista oli tuolloin tapahtunut.

Pyysin opiskelijoita kirjoittamaan aiheesta keskustelematta keskenään, jotta saisin muistikuvien koko kirjon esiin. Alkuperäisestä tapahtumasta oli kirjoituksia pyydettyäessä kulunut vuosi ja kolme kuukautta. Arvelin tapahtuneeseen palaamisen näin pitkän ajan jälkeen vastaavan samalla epäilyyn siitä, oliko ryhmässä todella tapahtunut jotakin merkittävää. Äärimmilläänhan tulkinta voisi osoittautua vain tutkijan sisäisen maailman tuotteeksi. Tarkentavan aineiston avulla saisin muilta ryhmän jäseniltä vahvistuksen tai hylkäyksen havaitsemilleni tapahtumille. Ajan kulumisen saattaa toki muuttaa muistikuvia, mutta oletan, että kovin vähäpätöisinä pidettyjä asioita ei näinkin pitkän ajan takaa enää pystyttäisi palauttamaan mieliin lainkaan.

Sain vastaukset melko pian pyytämisen jälkeen sähköpostitse, vain yhtä jouduin pyytämään uudelleen. Lähetin kaikki kirjoitukset niitä lukematta kol-

<sup>33</sup> Tarkentavan aineiston tehtävä oli koetella erityisesti opiskelijaryhmän syntipukki-analyysia. Sen tarkoitus ei ollut koetella ohjaajan osuuden analyysia, koska se on kerätty ennen ohjaajan osuuden tarkempaa analysoimista. Tarkentavan aineiston analyysi sitä vastoin toimi yhtenä ponttimena ohjaajan osuuden tarkemmalle analysoimiselle.

legalleni, joka oli jo aiemmin tutustunut alustaviin tulkintoihini. Pyysin häntä tarkastamaan, vastaavatko tulkintani ja muiden ryhmäläisten muistikuvat toisiinsa, jotta saisin ulkopuolisen arvion siitä, onko tutkimukseni suunta kestävä. Kollegani mukaan kirjoitukset tukivat riittävästi tulkintojani, joten saatoin jatkaa tutkimuksen tekoa analysoimalla ryhmän opiskelijoiden kirjoituksia tapahtuneesta.

### 7.3.2 Tyypittely tutkimusvastausten pohjalta

Opiskelijoiden tutkimusvastauksissa kuvataan samoja ryhmän joulutaukoa 2002 edeltäneitä tapahtumia, joita olen edellä analysoinut. Muutamassa kirjoituksessa mainitaan tiiviisti kutakuinkin samat tapahtumat kuin analyysin varsinaisen syntipukki-ilmiön kuvauksessa, mutta suurin osa kirjoittajista on nostanut ilmiöstä jonkin osatapahtuman tarkastelun kohteeksi. Vaikka siis jotkut opiskelijat kirjoittavat ohjaajan ja muutamien opiskelijoiden välisestä konfliktista, osa taas opiskelijoiden välienselvittelystä ja osa lähinnä omista tunteistaan kahnauksen aikana, kytkeytyvät kaikki tapahtumien kuvaukset syntipukki-ilmiön aktiivisimpaan vaiheeseen (analyysissä luku 7.1.3 Syntipukki-ilmiö valloillaan alalukuineen). Osa opiskelijoista laajentaa kirjoitustaan myös tämän vaiheen ulkopuolelle.

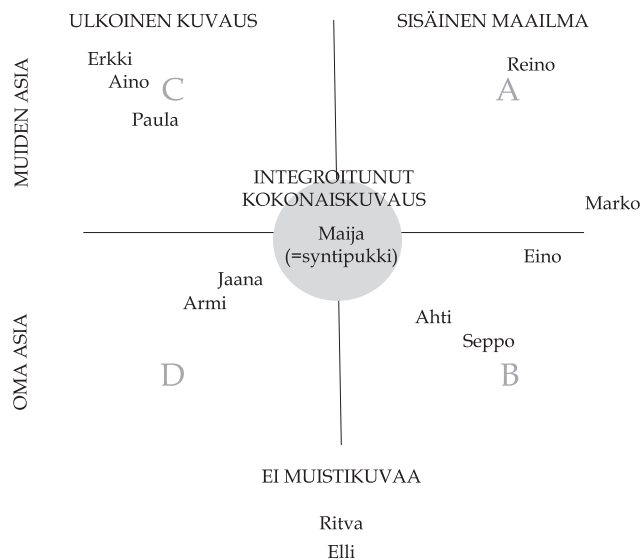
Kiinnostavia eroja löytyy siitä, mihin ryhmän jäsenet ovat huomionsa kirjoituksessaan suunnanneet. Vaikka kuvaukset viittaavat selkeästi tapahtumiin ryhmässä, on tapahtumien tarkastelu painottunut kirjoituksissa eri tavoilla. Esimerkiksi konkreettinen tapahtuma, joka on jollekulle ollut ensiarvoisen tärkeä, jää toiselta kokonaan mainitsematta. Kirjoitukset voi jakaa jatkumolle sen perusteella, tarkastellaanko niissä tapahtunutta omana kokemuksena ("sisäinen maailma") vai toisten kokemuksena ("ulkoinen kuvaus"). Eroja löytyy lisäksi kirjoitusten näkökulmasta: kun toiset kuvailevat tapahtumia keskittyen muiden asioihin ja tekemisiin ("muiden asia"), toiset kirjoittavat lähinnä omasta sisäisestä kokemuksestaan ("oma asia").

Tutkimusvastausten perusteella sijoittelin ryhmän jäsenet tapahtumien kokemisen suhteen nelikenttään, joka muodostuu ensinnäkin suhteessa sisäisen tai ulkoisen kertojan vallitsevaan asemaan kirjoituksissa ja toisaalta sen perusteella, onko päähuomio tapahtumien kuvailussa kohdistettu itseen vai muihin ryhmän jäseniin. Tällä tavalla muodostuu neljä ryhmää:

- A) projektiivisen tunnesuhteen ryhmän ohjaajaan muodostaneet (sisäinen - muut)
- B) projektiivisesta tunnesuhteesta omien tunteiden käsittelyyn siirtyneet (sisäinen - itse)
- C) muiden opiskelijoiden välisiin suhteisiin keskittyneet (ulkoinen - muut)
- D) omien ajatustensa selvittelijät (ulkoinen - itse).

Ryhmittelyn ulkopuolelle jää kolme opiskelijaa, jotka käsittelen erikseen. Syntipukiksi tulkitsemani henkilön kirjoitetussa kokemuksessa ovat läsnä kaikki nelikentän elementit. Lisäksi kahdella ryhmän jäsenellä ei ollut muistikuvaa tapahtuneesta.

Selkeytän jakoani sijoittamalla kaikki kirjoittajat ensin kuvioon. Tämän jälkeen tulkitseen kirjoituksia ryhmittäin, vaikka kirjoituksista muodostamiini ryhmien rajat ovatkin häilyviä ja osin keinotekoisia. Ryhmittely perustuu ainoastaan ryhmän jäsenten kirjoituksiin, mutta vastausten analyysissä nostan esille myös havaitsemiani ristiriitaisuuksia henkilön varsinaisessa tilanteessa toimimisen ja myöhemmän kirjoituksen välillä.



KUVIO 6 Opiskelijoiden tarkentavien tutkimusvastausten tyypittely

### 7.3.2.1 Ei muistikuvaa tapahtuneesta

Yli puolet ryhmän jäsenistä tuo tavalla tai toisella ilmi kirjoituksessaan, että he eivät kovin hyvin muista tapahtumia tai eivät ole aivan varmoja, mitä tapahtumaa tarkoitan. Tämän jälkeen useimmat kuitenkin kertovat tapahtumista tai niihin liittyneistä tunteista – jopa hämmästyttävän tarkasti pelkästään muistinsa varassa. Suurimmassa osassa muistamisen vähättely voidaankin tulkita pelkäksi kursailuksi tai epävarmuudeksi avoimen tehtävänannon edessä.

Kaksi ryhmän jäsenistä ei kuitenkaan todella muista kirjoitusten perusteella tapahtumista mitään. Nämä kaksi kirjoittajaa luokittelen keskenään varsinaisten tapahtumien suhteen erilaisiksi, enkä onnistu muutenkaan löytämään heidän muistamattomuudelleen mitään yhteistä selittäjää. Elliä pidän varsinaisen tapahtuman suhteen sivustaseuraajana, jolla ei ollut ainakaan näkyvää roolia tapahtu-

missa. Sitä en luonnollisestikaan tiedä, miten hän on kuohunnan ryhmässä sen tapahtuessa kokenut. Ellin tutkimusvastaus on hyvin yksiselitteinen:

Aikaa on kulunut näistä päivämääristä, joten suoraan sanoen en muista tapahtumia näiltä ajoilta.

Ellin tutkimusvastauksesta 30.3.2004

Ritva taas oli tapahtumissa hyvinkin aktiivisesti osallisena: hän kirjoitti Maijan esittämiä ajatuksia kyseenalaistavan sähköpostin, jonka seurauksena ajautui henkilökohtaiseen konfliktiin ja sen jälkeiseen selittelyyn.

Ritvan kohdalla kyseessä on lisäksi tuplaunohdus: hän oli ainoa, joka unohti vastata tutkimuskysymykseeni. Sain vastauksen häneltä yhden karhuamisen jälkeen.

Ensinnäkin, mitä suurimmat pahoitteluni vastaukseni viipymisestä. Toivottavasti se ei ole kovasti haitannut tutkimuksesi edistymistä. Unohdin koko asian. Vastaukseni on vain sellainen, että en muista. Sen muistan, että tunteet kuohuivat ensimmäisen vuoden aikana ja muistaakseni vielä juuri ennen joululomaa, mutta en voi sanoa tarkkaan, kun en tiedä, mitä tuolloin tapahtui ja milloin omat tunteet kuohuivat. Olen säästänyt kaikki oivatoivo-listan viestit, mutta "rakas" mieheni kerran epähuomiossa tallensi sähköpostistani puolet viesteistä jonnekin, jonka sijaintia ei enää muista. En itsekään noita viestejä enää löytänyt. Ne olisivat varmaan tuoneet mieleeni, mistä oli kyse. Siksi alunperin siirsinkin vastaamista, kun ajattelin, että pengon nuo viestit sähköpostini kätköistä, enkä tietenkään ihan heti jaksanut käydä siihen käsiksi...( älä tee mitään tänään, minkä voit siirtää huomiseksi) No mutta ei sen kummempaa sanottavaa. Selittelyä näköjään paljon enemmän kuin asiaa. No kukin tyyllillään.

Ritvan tutkimusvastauksesta 21.4.2004

Edellä mainitut seikat ja vastauksessa olevan viittauksen tunteiden kuohumisen huomioon ottaen tuntuisi mahdolliselta selitykseltä, että voimakkaita kokemuksia sisältävä (mahdollisesti liian ahdistava tai kenties häpeällinen) muisto on pyyhkiytynyt pois kuluttamasta egon energiaa (ks. Tähkä 1982, 32-33). Tämän tulkinnan perusteella Ritva sijoittuisi sisäisellä maailmallaan tapahtumiin reagoineiden ryhmään. Muistamattomuus voi kuitenkin johtua myös muista syistä. Viestin itseironiseksi tulkitsemani loppukommentti paljastaa, että kirjoittaja itsekin tunnistaa oman toimintansa luonteen ainakin jollakin tasolla aiheen välttelyksi.

### 7.3.2.2 Sisäinen maailma painottuu tapahtuneen kuvailussa

Uutta informaatiota suhteessa ensimmäiseen tulkintaani tuo se, että jotkut opiskelijat lähestyvät tapahtumia kuvaamalla sisäistä todellisuuttaan. He tuntevat kiinnittäneen huomionsa tunteisiin ja muistavan jälkeenpäin tapahtumasta lähinnä siihen liittyneet omansa tai muiden tunteet. Tähän ryhmään kuuluvat kiinnittävät kirjoituksissaan hyvin rajallisesti tai eivät ollenkaan huomiota koko ryhmän ja etenkin opiskelijoiden välisiin tapahtumiin. He keskittyvät ryhmän ohjaajan ja joidenkin opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen tai

omaan toimintaansa liittyvien tuntemusten käsittelyyn suhteessa ohjaajaan. (Ks. lukua 5.2.4: ristiriitainen kiintymystyyli; ks. myös Crittenden 2000a.) Ohjaajan rooli sisäisen maailman aktivoijana korostuu kirjoituksissa, mikä viittaisi ryhmässä valliinisiin perususkomuksiin, todennäköisesti taistelu-pako- tai riippuvuususkomukseen (ks. Bion 1979, 61–64, 112–117).

Sisäistä maailmaansa tapahtumissa painottavat opiskelijat ovat kaikki miehiä, ja vain yksi miesopiskelija jää tämän ryhmän ulkopuolelle: Erkkiä ei kirjoituksensa perusteella voi sijoittaa tähän ryhmään. Ryhmään sijoittamani opiskelijat kuitenkin käyttävät ilmaisia, joiden mukaan miesopiskelijat muodostivat yhtenäisen porukan. Ulkopuolella olevaa Erkkiä ei myöskään mainita yhdessäkään kirjoituksessa nimeltä, kun Marko, Reino, Seppo ja Eino kirjoittavat ”poikien ryhmästä”.

[- -] Mutta luulen kyllä, että muutkin ovat olleet jotakuinkin samoilla linjoilla kuin minä. Siis luulen, että he eivät ole pitäneet asiaa kovinkaan merkittävänä tai ainakaan niin merkittävänä kuin jotkut. Uskoisin, että varsinkin ryhmämme miespuoliset jäsenet ovat tätä mieltä. Joidenkin ryhmämme naisten uskon ottaneen asian todella vakavasti ja ehkä enemmän itseensä.

Markon tutkimusvastauksesta 11.4.2004

Eniten asia taisi koskettaa ainakin Seppoa ja Ahtia (Markosta tai Einosta en oo nyt ihan varma), heidän muistan ainakin olleen todella vihaisia tuolloin. Muutkin pojat oli sitten ainakin välillisesti, kaveraiden roolissa, osallisia. Kuunneltiin ja otettiin kantaa kun nää purki tuntojaan.

Reinon tutkimusvastauksesta 29.3.2004

[- -] Purin tilannetta akuuteimman kokoontumisen jälkeen poikien kanssa päärakenuksen edessä, joka helpotti huomattavasti. [- -]

Einon tutkimusvastaus 26.3.2004

[- -] Muistan, kun poikien kanssa puhuttiin 11.12. kerran jälkeen ja mä vain avauduin ja avauduin. [- -]

Mielestäni ainakin jotkut ryhmän jäsenistä kokivat asian samalla tavalla kuin minä. Eino, Marko ja Ahti. [- -]

Sepon tutkimusvastauksesta 30.3.2004

Reinoa lukuun ottamatta ryhmän jäseniä yhdistää se seikka, että he eivät enää kykene tarkasti palauttamaan mieleen, mitä asioita tapahtumat koskivat. Reinokin kertoo käyttäneensä säilyttämiään sähköposteja asioiden mieleen palauttamisessa. Varsinaiset tapahtumat ja käsitellyt asiat tuntuvat muilla hautautuneen tunnekuohun alle, mutta silti ne muodostavat yhteisen taustan tunteiden kuvailulle. Muistamattomuus erottaa sisäistä todellisuutta painottaneen joukon ulkoista todellisuutta kuvaavista. ”Poikien ryhmän” ulkopuolelle kirjoituksissa jätetyllä Erkillä on luokitukseni mukaan voimakkaan ulkopuolinen suhde tapahtumiin. Tästä näkökulmasta tulee ymmärrettäväksi, että Erkki on jäänyt ulkopuolelle: hän ei ole osallistunut muiden miesopiskelijoiden tunnekuohuntaan.

*A) Projektiivinen tunnesuhde ryhmän ohjaajaan - Muut ärsyyntyvät ohjaajaan*

Tunteillaan etenkin ohjaajaan reagoineiden ryhmä on sisäisesti kaikkein hajainaisiin alaryhmä. Ryhmään sijoittamieni kahden opiskelijan kirjoituksista löytyy paitsi yhtäläisyyksiä myös keskenään hyvin erilaisia piirteitä. Yhteistä kirjoituksille on tunteiden korostuminen ja näkökulman painottuminen muualle kuin omaan toimintaan. Kirjoitusten perusteella olen sijoittanut ryhmään varsinaisesti Reinon ja Markon. Einon olen kirjoituksensa puolesta sijoittanut tämän ja seuraavan alaryhmän välimaastoon. Koska Markon ja Einon kirjoitukset ovat varsin lähellä toisiaan, käsittelen Einon kirjoitusta jonkin verran molempien ryhmien yhteydessä, mutta pääasiassa osana seuraavaa ryhmää.

Reino kuvaa kirjoituksessaan vaikeuksia, joita Einolla, Sepolla ja Ahdilla oli ohjaajan kanssa syntipukkitilanteen alkuvaiheessa, ja Marko pohtii ryhmässä esiintyneitä ongelmia yleisemmällä tasolla. Reino kirjoittaa tapahtumista melko tarkasti, kun taas Marko kertoo, ettei kykene muistamaan kuohunnan varsinaista syytä. Oman tulkintani mukaan Reino ja Marko käyttäytyivät varsinaisen kuohunnan aikana keskenään eri tavoin: Marko oli kaksikosta aktiivisemmin mukana kuohunnassa ja Reino pysytteli enemmänkin tarkkailijan asemassa. Reino itsekin kirjoittaa olleensa "sivustaseuraaja".

Marko taas kuvaa kirjoituksessaan omaa ärtymistään:

Itse en muistaakseni kokenut oloani missään vaiheessa turvattomaksi tai ikäväksi vaan pikemminkin ärtyneeksi. Sen kuitenkin huomasi, että mitään ei oppinut, ei ainakaan sellaista, mikä olisi silloin ollut ajankohtaista. Se, mitä en voinut käsittää, oli se, että useat ryhmän jäsenet ottivat kaiken ihan älyttömän vakavasti. Kaikella piti olla merkitys, selitys, tavoite, syy tms. Aina piti selittää joka asia jotenkin hienosti ja ihmetellä, miksi näin eikä noin. Miksi silloin ei olisi vain saanut olla inhimillinen oma itsensä vaan asioita piti vääntää ja kääntää?

Markon tutkimusvastauksesta 11.4.2004

Se, että jotkut opiskelijat pitivät tapahtumia merkittävänä ja pohtivat niitä, sai Markon ärtyneeksi. Kirjoituksesta voi tulkita myös tilanteeseen liittynyttä riittämättömyyden tunnetta.

Reino kuvaa tilanteen kehittymistä näin:

Ainakin joidenkin mielestä oltiin jääty liiaksi jauhamaan samoja asioita, esim. ahdistusta, josta oli tullut miltei kirosana. Se oli osaltaan aiheuttanut turhautumista. Lisäksi oli tullut puhetta siitä, että ollaanko täällä vaan istumassa itselleen maisterinpapereita vai oikeasti opiskelemassa. Tulkintani mukaan otit aika raskaasti "itseesi" kommentit siitä, kun jotkut sanoivat, muistaakseni ainakin Ahti, että heillä suurimpana motiivina on todellakin saada vain ne maisterin paperit. Et pystynyt ilmeisesti käsittämään/sulattamaan moista ajattelutapaa, joka oli täysin omaa ideologiaasi vastaan. Tunteet nousivatkin pintaan ja alkoi melkoinen sota. Syyllistit aiheeseen liittyen melko rankallakin kädellä muutamia (oisko ollu Ahtia ja Seppoa), he puolestaan yrittivät pistää vastaan parhaansa mukaan. Järkevä keskustelu oli tipotiessään, kommentit kumpusivat lähinnä erilaista tunteista, jotka tuntuivat olevan aika vahvojakin.

Oisko siinä käyny niin että pojat pulihuolimattomasti mutta myös tahattomasti olivat vähätälleet heille vähemmän merkityksellistä asia (suorittaminen vs. oppiminen), johon sinulla puolestaan oli erittäinkin tunnepitoinen suhde. Toisin sanoen asia joko sinun arvojärjestelmässä oli kärkisijoilla olikin pojilla ja muullakin ryhmällä huomattavasti.

tavasti kauempana, eikä näin ollet herättänyt muissa sen kummempia tunteja. Jätinkin ehkä vähän yksin "ideologiasi" kanssa, vaikka monet olivat kyllä varmasti kanssasi samoilla linjoilla kyseisestä aiheesta. [- -]

Eniten asia taisi koskettaa ainakin Seppoa ja Ahtia (Markosta ja Einosta en oo nyt ihan varma), heidän muistan ainakin olleen todella vihaisia tuolloin. [- -]

Reinon tutkimusvastauksesta 29.3.2004

Reino kertoo paljon muiden tunteista ja tekee niistä myös melko rohkeita tulkintoja. Itse koen nostaneeni tilanteessa esille ammatinvalintaan ja opiskelumuotiivaatioon liittyviä peruskysymyksiä. Jos opettajaksi opiskeleva ei ole kiinnostunut tulevan ammattinsa kannalta keskeisten asioiden opiskelemisesta, voi opettajankouluttajan tehtäviin katsoa kuuluvaksi asian ja sen seurauksien käsittelyn. En kuitenkaan kiistä Reinon huomioita tilanteeseen liittyneestä tunnekokemuksestani. Reino on ilmeisesti tulkinnut toiminnastani tunteita, joita en itse ole tilanteessa tunnistanut. Kuitenkin muiden opiskelijoiden tulkinnat ohjaajan toiminnasta poikkeavat Reinon tulkinnasta, mistä löytyy esimerkkejä jäljempänä.

Myös Eino kirjoittaa kokemuksensa johtuvan opettajan ominaisuuksista:

[- -] Uskoisin kuitenkin olevani oikeassa, jos väitän, että ennen joulua 2002 meinasin hiiltä sinuun ohjaajana. Jälkeenpäin tajusin, että suurin osa kerääntyneestä ärsyyntymisestä oli johtunut sinun (Tiina) tavasta toimia ja vuorovaikuttaa. [- -]

Einin tutkimusvastauksesta 26.3.2004

Sekä Reino että Eino kuvaavat kokemuksia jonkun toisen kuin itsensä aiheuttamiksi. Heidän kirjoituksissaan oma provosoituminen koetaan toisen ihmisen ominaisuutena (ks. Tähkä 1982, 28–29). Kirjoituksissa voi tulkita olevan sekä omien tunteiden projisointia että toisten ryhmän jäsenten oletettujen tunteiden näkemistä oman viiteryhmän ("pojat") ulkopuolella.

Etenkin Reino kuitenkin kertoo, ettei itse ollut tunnekuohuissa aktiivisesti mukana. Hän kertoo olleensa ikään kuin Sepon, Ahdin, Markon ja Einon tukijana.

Itse taisin olla lähinnä sivustaseuraajan roolissa, koska hirveen suuria tunteita ei juuri nuo tapahtumat itsessäni aiheuttaneet. Sen muistan, että muutama kaveri oli todella raivoissaan. Muistan kun puhuttiin poikien kanssa jonkun istunnon jälkeen silloin ennen joululomaa, enpä oo ikinä nähnyt esim. Seppoa niin suurissa tunnekuohuissa. Kyllä siinä taidettiin vaatia miltei päätä (nimenomaan sun) vadille.

Reinon tutkimusvastauksesta 29.3.2004

Reinon ja Markon kirjoituksissa esiintyy kiinnostava ristiriita. Molemmat vähättelevät tilanteen ja oman tunnekokemuksensa merkitystä mutta sijoittavat vahvoja tuntemuksia muihin: kolmeen muuhun ryhmän jäseneen ja ohjaajaan. Molemmat myös kuvaavat näitä tunteita tarkasti. Marko vähättelee erityisesti tapahtuman merkitystä, mutta toisaalta kertoo paljon sen herättämästä ärtymyksestä. Reino kiistää "suuret tunteet" omalta kohdaltaan, mutta kuvailee niitä muiden kokemina.

Sekä Reinon että Markon kirjoituksissa esiintyy voimakas sukupuoli- jaottelu.

Muutkin pojat oli sitten ainakin välillisesti, kaveraiden roolissa, osallisia. Kuunneltiin ja otettiin kantaa kun nää purki tuntojaan. Tytöistä en pysty sanomaan mitään ihmeempää, no Maija sivusi aihetta joissakin viesteissään. Kyllä ne tapahtumat varmasti tytöissäkin paljon ajattelua herätti, he eivät kuitenkaan muistaakseni niitä hirveästi esille tuoneet. Muistini mukaan "sodassa" ei tytöillä suurta roolia ollut.

Reinon tutkimusvastauksesta 29.3.2004

[- -] Uskoisin, että varsinkin ryhmämme miespuoliset jäsenet ovat tätä mieltä. Joidenkin ryhmämme naisten uskon ottaneen asian todella vakavasti ja ehkä enemmän itseensä.

Markon tutkimusvastauksesta 11.4.2004

"Tytöistä" ja "pojista" kirjoitetaan niin, että näiden ryhmien edustajien oletetaan kaikkien ajattelevan keskenään yhtenevällä tavalla. Toisaalta Reinolla ja Markolla on keskenään vastakkainen käsitys "tyttöjen" ja "poikien" reaktioista. Bionin (1979) mukaan parinmuodostusryhmälle on tyypillistä hakea turvaa pienryhmistä, jotka tarjoavat suojaa ryhmän tehtävään liittyviltä epämieluisilta tuntemuksilta. Liittymällä pienryhmiin yksilöt myös välttävät ottamasta vastuuta yhteistyön ongelmien ratkaisemisesta. Liittoutuminen saman perususkomuksen jakavien kanssa ei edellytä yhteistyötä osapuolien välillä. (Bion 1979, 115-116.)

Markon ja Reinon kirjoituksia yhdistää myös käsitys siitä, että he uskovat tietävänsä tai ainakin esittävät arveluja siitä, mitä muut ryhmän jäsenet - ainakin "pojat" - ajattelevat. Reino referoi kautta kirjoituksensa paljon muiden tuntemuksia ja toimintaa (ks. aiempia lainauksia), ja Marko arvelee muiden olleen hänen kanssaan samoilla linjoilla.

Se, miten muut käsittivät tapahtumat, on vain arvailtavissa. Mutta luulen kyllä, että muutkin ovat olleet jotakuinkin samoilla linjoilla kuin minä. Siis luulen, että he eivät ole pitäneet asiaa kovinkaan merkittävänä tai ainakaan niin merkittävänä kuin jotkut.

Markon tutkimusvastauksesta 11.4.2004

Käsitys muista ryhmän jäsenistä omien sisäisten maailmojensa kokijoina ei siis kirjoituksissa ole kovinkaan vahva. Molemmat kyllä mainitsevat kirjoituksiinsa selkeästi, että muiden ryhmän jäsenten ajatusten käsittely on vain arvailua, mutta jatkavat kuitenkin heti perään tätä arvelua muiden ajatuksista. Muut ryhmän opiskelijat eivät tutkimusvastauksissaan edes arvele toisten ryhmän jäsenten jakavan omaa käsitystään, oli se millainen tahansa. Heidän kirjoituksissaan toisten tuntemusten arvailu on täysin olematonta tai lievää kuten Armilla (ks. D-kohdan lainauksia). Reino ja Marko tuntuvat kirjoitustensa perusteella eläneen vahvimmin tilannetta muiden kautta.

Eriyksen mielenkiintoista on, että etenkin Reino, joka kirjoittaa kaikkein eniten muiden tuntemuksista, ei kuitenkaan saa kovin vahvaa tukea tulkinnoilleen tulkintojensa kohteilta: Ahti, Seppo ja Eino kirjoittavat asioista toisin (ks. B-



kohdan lainauksia). Tapahtuneen seurauksena syntyneeseen klikkiin (ks. Schein 1977, 113–115) kirjoituksessa nimetyt jäsenet kyllä kertovat omissa kirjoituksissaan puineensa tapahtumia keskenään niiden ollessa akuutteja, ja todennäköisesti heidän yhdessä tapahtuneelle antamansa merkitykset ovat vahvistaneet toisiaan. Kaikkien osalta prosessi ei kuitenkaan ole pysähtynyt tähän. Tuntee merkitykselliseltä, että tilanteessa aktiivisimmin toimineet kertovat muutaneensa käsityksiään oman kokemuksensa syistä jälkeenpäin, kun taas heidän tunteenpurkauksiaan kuunnellut sivustaseurailija on omaksunut ja säilyttänyt alkuperäisen tilanteen selitykset.

Vaikka tämä alaryhmä on nimetty projektiivisesti reagoiviksi, ei ryhmän yhdenkään opiskelijan reagoititapa ole puhtaan projektiivinen. Nyt käsitellyn ryhmän jäsenet ovat maininneet tulkintojensa subjektiivisuudesta kirjoituksiinsa.

[ - - ] Kuten varmasti hyvin ymmärrät, niin nää on todella subjektiivisia tulkintoja ja muistikuvia, vaikken sitä jäljempänä enää eriksen aina esille tuokaan.

Reinon tutkimusvastauksesta 29.3.2004

Seuraavat kappaleet sisältävät **arमतonta tulkintaa**, mutta muuta ei minulla ole kuin tunteeni + kokemukseni ja ne ovat aitoja, eikä niitä voi kieltää. [ - - ]

Markon tutkimusvastauksesta 11.4.2004

On huomattava, että myös tässä projektiivisiksi luokitteleni vastauksetkin ovat siis vain implisiittisesti projektiivisia. Tämä on ymmärrettävää kun otetaan huomioon se, että ensimmäisen vuoden yhtenä keskeisenä tavoitteena oivallusryhmätyöskentelyssä on ollut oman subjektiivisuuden ymmärtäminen kaikessa havaitsemisessa ja merkityksenannossa. Uskallan väittää, että jokainen ryhmän opiskelija on ainakin jollakin tasolla ymmärtänyt asian, mutta ymmärtämisen laadussa ja syvyydessä tuntuu olevan eroja.

*B) Projisoinnista omien tunteiden käsittelyyn – Minä ärsyynnyin ohjaajaan*

Tämän alaryhmän jäsenet eroavat edellisistä siten, että he eivät enää projisoi sisäistä maailmaansa muihin vaan ottavat siitä itse vastuuta. Kirjoituksia siis yhdistää se, että päähuomio on omien kokemusten ja reaktioiden tarkastelussa. Seppo ja Ahti kuvaavat vastuunoton alkaneen tapahtuman jälkeen, sillä itse tilannetta hekin kuvaavat tunteiden nousemiseksi suhteessa ohjaajaan.

En muista itse tapahtumaa juuri ollenkaan. Muistan vain nipun tunteita. Olin tosi vituuntunut suhun. [ - - ] En pysty tarkasti muistamaan, mikä mua harmitti. Luultavasti tunsin itseni loukatuksi. En muista miksi. Tuskin siihen mitään erityistä syytä ollut.

[ - - ]

Tunsinkohan asemani uhatuksi? Minulla ei ollut turvallinen olo ryhmässä ja syytin siitä sinua. Minusta tuntuu, että koko ryhmä kääntyi sinua vastaan. (toki on poikkeuksia). Saattaa olla myös niin, että halusin koko ryhmän sua vastaan ja jälkeenpäin minusta vain tuntuu, että kaikki olivat sinua vastaan.

Mielestäni ainakin jotkut ryhmän jäsenistä kokivat asian samalla tavalla kuin minä. Eino, Marko ja Ahti. Mutta saattaa taas olla, että minä vain halusin uskoa heidän olevan samaa mieltä, ja he vain eivät hyvää hyvyttään korjanneet uskomustani.

Sepon tutkimusvastauksesta 30.3.2004

Muistaakseni tuolloin ryhmän sisällä oli jonkinasteinen konflikti. Joku sanoi jotain, josta seurasi paljon keskustelua. Tunteetkin taisi olla osallisina ainakin jollain asteella. [- -]

[- -] En muista mistä asiasta tapahtumat lähtivät liikkeelle, mutta muistan sen, että omat tuntemukseni olivat sellaisia, että jostain syystä koin oman asemani uhatuksi, ja sen seurauksena jouduin miettimään tarkemmin sanojani ja tekemisiäni. Muistan tilanteen ahdistaneen minua, mutta näin jälkepäin ajatellen kuvittelisin syynä olleen sen, että otin asiaan kohdistuneet erimielisyydet ja kritiikin minun henkilöni kohdistuneina, joten oma suhtautumiseni on varmaankin ollut väärää. Ajattelen näin siksi, että en omasta mielestäni vielä tuolloin osannut aina erotella asioita ja ihmisiä, vaikka siitä oltiinkin paljon jo puhuttu.

Ahdin tutkimusvastauksesta 2.4.2004

Myös Reinon aiemmin käsitelty kirjoitus antaa viitteitä siitä, että Ahdin ja Sepon ajatuksiin on tullut vastuunottoa vasta tapahtuman jälkeen, tai ainakin Reino kuvaa varsinaisen tilanteen heidän osaltaan tunteiden projisointina. Sepon ja Ahdin omien kirjoitusten perusteella suhtautuminen onkin vasta itse tapahtumien jälkeen muuttunut siihen suuntaan, että he ottavat itse vastuun kokemuksistaan. Tutkimusvastausten kirjoittamisen hetkellä erot tapahtuneen kuvailussa ovat kuitenkin Ahdilla ja Sepolla selvät verrattuna Reinoon.

Myös Einon kirjoituksesta voi tulkita vähintään idullaan olevan siirtymisen kokemusten projisoinnista niiden käsittelyyn.

En varmasti ole kovin väärässä, jos silloinkin keskusteltiin ryhmän toimimisesta, listalle kirjoittamisesta ja ryhmälle työn tekemisestä. Muut ryhmän jäsenet saattoivat nähdä tilanteen ehkä enemmän siitä näkökulmasta. Mutta myönnän, että jälkepäin muistan vain pyrkineeni peittämään oman ärsyyntymiseni, joka on aiheuttanut sen, että en pysty palauttamaan mistä silloin keskusteltiin tai oliko silloin ryhmän kesken jokin kuohuntavaihe menossa.

Näin siinä käy. Kun tunteet olivat pinnalla, muistiin ei tallentunut kuin tunne.

Einon tutkimusvastauksesta 26.3.2004

Sijoitan hänen kirjoituksensa kuitenkin alaryhmien välimaastoon, sillä asian käsittelyssä on horjuvuutta (ks. myös aiempaa A-kohdan lainausta).

Merkillepantavaa on, ettei kukaan tämän alaryhmän jäsenistä kykene palauttamaan mieleensä ryhmässä käsiteltyjä asiasisältöjä. Konkreettisia tapahtumia he muistavat vain sieltä täältä, mutta tapaukseen liittyvät tunteet he muistavat hyvin. Ryhmään kuuluvat opiskelijat olivat varsinaisissa tapahtumissa aktiivisesti mukana. Tämä näyttää toisaalta liittyvän muistamattomuuteen, mutta toisaalta myös muutokseen omassa ajattelussa ja vastuun ottamiseen omista tunteista.

### 7.3.2.3 Ulkoinen kuvaus tapahtuneesta

Tämän ryhmän jäsenet kuvailevat tapahtumat viileästi ja konkreettisiin tapahtumiin tukeutuen. Tilannetta ryhmässä kuvataan pääosin ulkopuolelta. Oma kokemusta ei juurikaan tuoda julki kirjoituksissa, ja jos sitä käsitellään, se tapahtuu myös implisiittisesti vain omien tunteiden osalta. (Ks. lukua 5.2.4: välttelevä kiintymystyyli; ks. myös Crittenden 2000a.) Projisointia ei tässä ryhmässä Armia lukuun ottamatta esiinny. Toisin kuin sisäisen maailman kuvaajien joukkossa, tässä ryhmässä tapahtuneet asiat muistetaan tarkasti tai ainakin ne on pystytty palauttamaan mieleen. Tilanteen kulku kuvaillaan vähintään pääpiirteittäin kaikissa kirjoituksissa. Toisten reaktioita on kyllä huomattu ja niitä kommentoidaan yleensä hämmentyneenä. Ohjaajan toimintaa ei välttämättä noteerata erikseen tai sitä kuvaillaan eri tavalla kuin omaa kokemusta painottavissa kirjoituksissa: ohjaajan todetaan tehneen joitakin työhön liittyviä asioita, ei olleen tai aiheuttaneen jotakin.

Toisin kuin sisäistä kokemusta painottavien ryhmässä kirjoituksissa ei luoda vastakkainasettelua alaryhmien, esimerkiksi miesten ja naisten ryhmien, välille. Aiemmin kuvatun tyyliä klikkejä ei siis kirjoituksissa kuvata, vaan ryhmästä kirjoitetaan kokonaisuutena tai siitä nostetaan esiin yksilöitä.

#### *C) Muiden opiskelijoiden suhteiden tarkkailu keskiössä – Muut selvittelyt välejään*

Omaksii alaryhmäkseen olen luokitellut ne opiskelijat, jotka ovat nostaneet keskiöön opiskelijoiden välisten suhteiden ja tapahtumien kuvailun. Ryhmään siijoittuu kolme opiskelijaa, joista Aino ja Paula kirjoittavat ainoastaan Maijan ja Ritvan välienselvittelystä.

Muistan, että siinä ennen joulua käytiin vilkasta sähköpostikeskustelua erityisesti Maijan ja Ritvan kesken. Olikohan se niin, että Maija kirjoitti jotain mielipiteitään ja Ritva kertoi oman mielipiteensä asiasta ja Maija pahoitti siitä mielensä.

Itse olin keskustelusta ihmeissäni. En ymmärtänyt, miksi joku pahoittaa mielensä jonkun toisen mielipiteiden takia. [- -]

Paulan tutkimusvastauksesta 10.4.2004

[- -] Muistan sen, että olin tuolloin itse aika lailla pihalla siitä, mitä tapahtui. Joku konflikti silloin käsitykseni mukaan tapahtui, lähinnä kahden ihmisen välillä, mutta muutkin taisivat sitten tilannetta kommentoida. Itse ajattelin asian niin, että yksi ryhmäläisistä jakoi listalla tärkeäksi kokemiaan ajatuksia. Kun nämä sitten saivat kriittistäkin vastakaikua, kirjoittaja kohdisti kritiikin itseensä. Keskustelua käytiin sähköpostilistalla, mutta kuten sanoin, en itse oikein ymmärtänyt mistä kukakin oli loukkaantunut.

Omaa toimintaani ryhmässä tilanne ei muuttanut millään tavalla, enkä kokenut sitä silloin hirveän suurena asiana. Tilanne ei suoranaisesti koskenut minua ja ajattelin antaa asianomaisten selvittää asia keskenään jos selvitettävää oli. Tilanne oli iso asia ehkä vain pienen piirin sisällä. En ole varma muuttiko kritiikin kohteeksi joutunut ryhmäläinen käyttäytymistään ryhmässä hiukan sulkeutuneemmaksi, mutta muun ryhmän toimintaan en usko tilanteen kovin paljon vaikuttaneen. Ehkä tilanteen jäl-

keen kuitenkin ymmärrettiin taas jotain siitä, mikä ero on asioihin ja ihmisiin kohdistetulla kritiikillä.

Ainon tutkimusvastauksesta 29.3.2004

Luonteenomaista näille kirjoituksille on, että niissä kirjoittajat jättävät oman kokemuksensa pääosin kuvauksen ulkopuolelle ja ainoastaan mainitsevat hämmennyksestään tilanteessa, jossa he eivät oikein ymmärrä toisten voimakaan reagoinnin syytä. Aino ja Paula eivät myöskään pidä tilannetta itselleen erityisen merkittävänä ja kertovat tarkkailleensa sitä sivusta. Tämä voidaan tulkitä myös vetäytymiseksi.

Myös Erkin kirjoitus kuuluu tähän ryhmään, sillä hän kuvaa ryhmän tapahtumia lyhyesti ja määrittelee itsensä kuohunnan ulkopuolelle eikä käsittele omia kokemuksiaan kirjoituksessaan.

Ryhmäistunnoissa keskustelimme syistämme olla opiskelemissa ja siitä, ovatko jotkut meistä täällä vain papereiden takia. Puhetta oli myös ollut siitä, onko ryhmässä järjevä puhua vain yleisellä tasolla vai pitäisikö meillä olla myös käsiteltäviä sisältöjä.

Ilmeisesti osa veti herneen nenää kokiessaan, että puhuttaessa papereiden hankkijoista, puhuttiin heistä. Tämä aiheutti skismaa vuorovaikutuksessa. Listalle kirjoitusta aloitteesta enemmistä sisällöistä ja turhautumisen tuntemuksista Maija kirjoitti jotain, jota Ritva kommentoi, ja jossa molemmat kokivat toistensa ymmärtäneen itsensä väärin. Listalla se vaikutti kovalta kuohunnalta, mutta tytöt olivat soitelleet keskenään ja sopineet asiasta. En nyt ole varma liittyivätkö nämä kaksi toisiinsa. En muista. Ehkä molemmissa purkautui turhautuminen jota oli yleisimminkin aistittavissa; turhautuminen tai väsyminen opintoihin lomaa odotellessa. Vahvat tunteenpurkaukset kuitenkin paransivat ilmapiiriä. luulen että ne paransivat ryhmämme toimintakykyä, olihan syksy puoli kuitenkin mennyt paljon myös ryhmään ja uuteen työtapaan tutustumiseen. Ryhmäteoreettisesti kyseessä oli ehkäpä kiintymysvaiheen jälkeinen kriisityminen, jonka jälkeen voitiin orientoitua työntekoon.

Olin tottunut erimielisyyksiin, joten itse en kuohunnasta vaivaantunut. Aito tuntemusten kertominen aiempienkin kokemusten mukaan parantaa yhteistoimintailmapiiriä.

Erkin tutkimusvastauksesta 5.4.2004

Erkki kuvaa koko tapahtumaketjun pääpiirteissään. Hän ei kuitenkaan kirjoituksessaan mainitse omia viestejään osana tapahtunutta eikä kerro sisäisestä maailmastaan. On tietenkin mahdollista, ettei hän muista tunteneensa ja toimineensa tilanteessa, mutta aiempien dokumenttien perusteella tulkitseen, että tuntemuksia on kuitenkin tilanteessa ollut. Todennäköisempänä tulkintana pidänkin sitä, että Erkki ei noteeraa omaa ilmaistua "turhautumistaan" tai "hämmästymistään, kummastumistaan" (ks. tarkemmin analyysiosuuden lukua 7.1.3.2 Syntipukki-ilmiö sähköpostissa) tapahtumaan liittyneiksi kokemuksiksi ja sivuuttaa ne nyt huomiotta. Sähköpostikeskustelussa Erkki kuitenkin avasi Maijan ja Ritvan väliseen konfliktiin johtaneen keskustelun ja kommentoi heidän välejäan myöhemmin. Tällöin Erkki myös ilmaisi selkeästi omaa turhautumistaan ryhmän toimintaan, joten hänen paikkansa muiden välienselvittelyn sivustaseuraajana ei mielestäni ole yhtä selkeä kuin Ainolla ja Paulalla. Erkin kirjoituksen ja hänen toimintansa välillä on mielenkiintoinen ristiriita. Miksi hän jättää huomiotta tapahtuneeseen liittyneet tunteensa?

Kaikki tämän alaryhmän jäsenet pystyvät jälkeempään kuvailemaan tilanteen, mutta kokevat itse olleensa tilanteessa ulkopuolisia. Kyseisen ryhmän jäsenille on siis yhteistä kokemus tapahtumien tarkkailemisesta sivusta, ”muiden asioista” kirjoittaminen. He eivät myöskään pidä tapahtunutta erityisen merkittävänä. Vaikuttaa siltä, että tilanne on heille ollut ja mennyt aiheuttamatta henkilökohtaista tarvetta käsitellä aihetta jälkeempään. Toisaalta kyseessä saattaa olla ahdistavan tilanteen välttely.

*D) Omat asiat toisten kautta peilattuna – Selvittelin omia ajatuksiani*

Jaana ja Armi muodostavat toisen alaryhmän, joka kirjoituksissaan kuvaa tapahtumia lähtökohtaisesti ulkopuolelta. He käsittelevät kirjoituksissaan kuitenkin myös omia ajatuksiaan kuohunnan aikana, mutta peilaavat ne ryhmän tapahtumien kautta. Ryhmässä tapahtuva kuohunta jää ikään kuin taustatapahtumaksi omien ajatusten selvittelylle. Molemmat sijoittuvat tyypittelyssä selkeästi lähemmäs ”sisäisestä maailmastaan” kirjoittavien ryhmää kuin edellisen alaryhmän opiskelijat. Molemmilla, erityisesti Jaanalla, on varsin selkeä kokonaiskuva tapahtumista, joten etenkin hänet sijoitan nelikentässä myös hyvin lähelle kokonaiskuva. Erona edelliseen alaryhmään on, että kirjoittajat itse kokevat olleensa tapahtumissa voimakkaasti mukana siten, että ryhmän tapahtumat ovat käynnistäneet heidän ajatusprosessinsa.

Kyse oli ehkä sellaisesta kuohunta tai kaaos vaiheesta, mikä kuuluukin ryhmän kehityksen vaiheisiin. Mielestäni meidän ryhmän tapauksessa se oli aika voimakas. Ryhmäkeskustelut ja muutenkin koko sellainen opetustyyli olivat meille ihan uusia kokemuksia ja jotenkin tuntui siltä, että kaikki oli tosi innostuneita siitä ja erilaiset tunteet liittyivät voimakkaasti toimintaamme. Sitten kun me oltiin jo syksy siinä oltu yhdessä, niin jotenkin sellainen uutuuden viehätys oli ehkä kadonnut. Varmaan monet oli jo aika väsyneitä ja kävi jo vähän ylikierroksilla. Ainakin minä olin jo loman tarpeessa. Oli niin paljon tullu kaikkea uutta ja keskusteluissa heränneet ajatukset pyöri kotonakin päässä. Kun syksyn aikana oltiin ryhmän kanssa tultu jo tutuiksi keskenämme, niin ei tarvinnut enää olla niin hienotunteinen ja asioista pystyttiin puhumaan suorempaan.

Kuitenkin minä ainakin ajattelin, että mitäköhän nuo toiset minusta ajattelevat jos sanon tai teen näin. Luulen, että muutkin ajattelivat, että minkälaisen käsityksen toiset minusta muodostavat. Kaikki tietysti toivovat, että heidät ymmärrettäisiin oikein, eikä muut tee vääriä tulkintoja. Muistan ainakin sen, että paljon keskustelua herätti se, kuka kirjoittaa ja kuka ei, ja vielä siitä, että kuka sitten lähettää kirjoituksiaan kaikkien luettavaksi. Meidän ryhmässä ihmisillä on hyvin erilaisia tapoja opiskella. Joillekin on luontevaa kirjoittaa, toisille taas ei. Se aiheutti voimakasta mielipiteiden vaihtoa, että mikä on paras tapa ja oikea tapa toimia. Joillakin oli paineita siitä, että he eivät kirjoita listalle, toisilla taas siitä että he kirjoittavat liikaa. Vaikeaa oli tajuta se, että nyt puhutaan asioista, ei ihmisistä. Mielestäni jotkut ottivat aika henkilökohtaisesti tämän asian ja heistä saattoi tuntua, että heidän toimintaansa arvostellaan.

Varmaan se aiheutti hämmennystä, että huomasimme, että eihän me ollakaan samanlaisia, eikä me toimita aina samalla tavalla. Myös se, minkälaiset motiivit ja tavoitteet meillä on opiskelussa aiheutti keskustelua. Jos joku kokee tulleen väärin ymmärretyksi, niin kyllä se tietysti tuntuu pahalta ja asian haluaa selvittää. Listalle kirjoittelu ja opiskelumotiivit herättivät erilaisia tunteita.

[- -] Luulen, että taustalla oli kuitenkin turhautumista ja ehkä jonkinlaista kylläystymistä toistuviin aiheisiin ryhmässä sekä myös ryhmän ulkopuolella tapahtuvaan opiskeluun. En ole varma muistanko oikein, mutta aivan kuin joku olisi hermostunut myös siihen, että ryhmässä esiin tuodut ajatukset tulkittiin helposti väärin tai sanoja suorastaan laitettiin suuhun.

Muistan, että syksyn loppupuolella oli ryhmän keskusteluissa noussut moneen otteeseen esiin, että yleensä vain samat ihmiset ovat keskusteluissa äänessä. Tähän liittyen puhuimme myös henkilökohtaisesta panostuksesta ryhmän toimintaan ja siitä kuinka jokainen tuo panostaan esiin omalla tavallaan. Luulen, että koko vuoden jatkunut tiivis ryhmätyöskentely alkoi uutuudenviehätyksen menetettyään tuntua turhautavalta. Aiheet polkivat monen mielestä paikallaan eivätkä jaksaneet motivoida niin paljon, että opiskelun (ja ryhmän) eteen olisi viitsitty aina nähdä kovinkaan paljon vaivaa (esimerkiksi pohtimalla etukäteen annettuja aiheita ennen ryhmäistuntoon saapumista). Ainakin omalla kohdallani tilanne oli tämä ja käytin monta kertaa ryhmän yhteistä aikaa omien ajatusteni selvittelyyn. Kun nyt muistelen taaksepäin niin olin jollain tapaa iloinen siitä, että tilanne kärjistyi ennen joulua sillä se jollain tapaa herätti minut ”horroksesta”, jossa olin jo pitkään elänyt ja opiskellut.

Olin pitkin vuotta rypenyt itsesääliissä ja ollut turhautunut, koska opiskelu ei yksinkertaisesti kiinnostanut minua. Tajuan nyt, että ryhmäistunnoissa monet aiheet lipuivat ohi ja olin hiljaa, koska en ollut tarpeeksi kiinnostunut niistä osallistuakseni. Minulla ei ollut mitään sanottavaa. Osasyynä hiljaa olooni oli se, etten tuntenut ajatusteni olevan mitenkään oleellisia vaan jopa typerää (tämän seikan toin kyllä esiin ryhmässäkin), mutta nyt tajuan, ettei minulla ollut kunnollista motivaatiota ajatella käsiteltäviä asioita ja käytin ryhmän aikaa miettien itseäni sillä hetkellä askarruttaneita asioita eli lähinnä valintani oikeellisuutta – halusinko oikeasti opeksi? Tätä aihetta oli kuitenkin käsitelty melko paljon pitkin syksyä enkä sen vuoksi sanonut siitä mitään ääneen.

OKL:een hakeutumisen motiivit nousivat muistaakseni kuitenkin esiin juuri ennen joulua ja ”isoa räjähdystä”. Muistan, että jossain vaiheessa puhuttiin siitä kuinka osalle opiskelu oli pelkkää suorittamista (minä mukaan luettuna) ja tärkeimpänä tavoitteena pidettiin maisterin papereiden saamista. Tällöin puhuttiin taas siitä panoksesta, jonka jokainen ryhmälle antaa. Tunsin olevani (ja olinkin) yksi niistä, joiden ehkä koettiin vievän ryhmän aikaa antamatta sille juuri mitään takaisin. Podin asiasta huonoa omaatuntoa, vaikka tiesin, etten mitä todennäköisimmin tulisi muuttamaan käytöstäni. Kaiken kukkuraksi onnistuin jotenkin ”piiloutumaan” ryhmän selän taalla olemalla aina hiljaa ja pitämällä ajatukseni itselläni. Enemmän äänessä olleet ja ajatuksensa rehellisesti julki tuoneet näyttivät saavan näpättyksen kun tällaisia (suorittamis)motiiveja pidettiin ryhmän edun kannalta ”vahingollisina” (tai ei ainakaan positiivisina). Mieleeni on jäänyt se, että jotkut Tiinan sanat (en edes yritä muistaa mitä ne olivat) osuivat todella kohdalleen (ainakin minun osaltani) kun hän kehotti oikeasti miettimään, miksi istuimme ryhmässä tuhlaamassa(?!!) muiden aikaa jos oppiminen ja oman opettajuuden kehittäminen ei kiinnostanut.

Jaanan tutkimusvastauksesta 6.4.2004

Jaana kuvaa tilanteeseen liittyvää syyllisyyttä, jota hän kertoo ensin paenneensa välttelemällä mutta sitten käsitelleensä itsessään – omana kokemuksenaan. Lainauksen perusteella myös hänen voisi tulkita kantaneen ryhmän pahaa oloa ja syyllisyyttä. Tulkitsen kuitenkin, että kyseessä on tarpeellinen syyllisyys, joka johtuu Jaanan kuvaamasta ammatinvalinnan epäselvyydestä ja vaatiikin käsitelyä. Ryhmässä käydyt keskustelut johtivat siihen, että hän ryhtyi kyseenalaistamaan ammatinvalintansa motiiveja.

Ryhmäkeskusteluissa käsitellyt aiheet herättivät useissa opiskelijoissa syyllisyydentunteita. Tunteiden käsittelyssä oli eroja yksilöiden välillä: jotkut

yrittivät projisoida omat epämieluisat tunteensa tavalla tai toisella muihin, toiset taas kenties kieltää epämieluisina pidettyjen tunteiden olemassaolon. Mikäli epämieluisat tunteet mitätöidään kieltämällä tai projisoimalla ne toisaalle, niitä aiheuttavat asiat eivät pääse käsittelyyn ja esimerkiksi uuden oppiminen näiden asioiden alueella estyy. Jaana näyttää lopulta hyväksyvän omat kokemuksensa ja käsittelevän tunteita nostattavat asiat.

Jaanan kohdalla asioiden pohtiminen myös johti tulokseen: ennen seuraavaa syksyä hän teki asian suhteen päätöksen ja päätti siirtyä toiselle alalle.

[- -] PITKÄN JA VAKAAN harkinnan ja mietinnän jälkeen olen päättänyt, etten pala syksyllä opintojen pariin. Voitte uskoa, ettei päätös ollut helppo, mutta syy ei varmaan ole kenellekään yllätys. Olen nimittäin viimein myöntänyt itselleni, ettei opettajan työ todennäköisesti ole se ammatti, jossa haluan isona toimia. Olen oikeasti ollut todella ahdistunut tämän asian takia ja tuntuu jokseenkin helpottavalta saada kertoa siitä. [- -]

Jaanan sähköpostiviestistä ryhmälle 15.8.2003

Jaana kykeni haastavassa tilanteessa ristiriidan kohtaamiseen, mutta motivaatio opettajan ammatissa toimimiseen kuitenkin puuttui. Syyllisyyden tunteen kohtaaminen auttoi häntä tekemään vaikean, mutta välttämättömän ratkaisun ensimmäisen opintovuoden jälkeen.<sup>34</sup>

Tämän alaryhmän opiskelijoissa ryhmän tapahtumat ovat käynnistäneet ensisijaisesti yksilöllisen prosessin, johon nähden ryhmän tapahtumat jäävät taustalle. Kirjoituksissa korostuu jonkin itselle merkityksellisen asian selvittelemisen.

### 7.3.2.4 Ulkoinen ja sisäinen, minä ja muut - integroitunut kuvaus tapahtuneesta

Maijan, Jaanan ja Erkin kirjoitukset tapahtuneesta ovat kattavimpia kuvauksia konkreettisista tapahtumista ennen joulua 2002. Maijan – kuten myös Jaanan – kirjoitus eroaa esimerkiksi Erkin sinänsä selkeästä tapahtumien kuvauksesta sillä tavalla, että hän ei ulkoista itseään tapahtumista pois. Maija on kirjoittanut tapahtumista monelta kannalta pohditun kokonaiskuvauksen, jossa aiemmin käsiteltyjen kirjoitusten näkökulmat tulevat esiin. Hänen kirjoituksensa eroaa monipuolisuudessaan kaikista muista, ja se on myös kirjoituksista pisin. Hän käy läpi muissa tulkinnoissa – myös omassani – mainittuja tapahtumia ja etsii niille syitä.

Keskustelimme syksyllä, siitä, miksi olemme täällä, pohdimme ammatinvalintaamme ja otit asian esille myös demoilla. Sanoit asioita suoraan, joka mielestäni aiheutti erinäisiä reaktioita ryhmäläisissä. Tämän ollessa arka asia opiskelijoille yleensäkin, kun mietitään omaa ammatinvalintaa, asian nostaminen esille saattaa kolahtaa juuri sen takia, jos tällä tavoin paljastuukin nämä omat pohdinnat ja epävarmuudet siitä onko minusta opettajaksi. [- -]

Maijan tutkimusvastauksesta 27.3.2004

<sup>34</sup> Pekka Räihä (2007) on käsitellyt Jaanan keskeyttämistä ja sen syitä tarkemmin artikkelissaan.

Maija on selvästikin ollut pakotettu pohtimaan tilannetta paljon. Esimerkiksi välienselvittelyä Ritvan kanssa hän kuvaa niin seikkaperäisesti, että on jokseenkin yllättävää ja ristiriitaista, että toinen, tilanteessa yhtä aktiivisesti toiminut osapuoli ei muista tapahtunutta lainkaan.

En osannut aavistaa, että kirjoituksellani olisi tällainen vastaanotto, koska minulla aito tarkoitus ei ollut osoittaa kirjoitustani kenellekään henkilökohtaisena. Koin puolestaan Ritvan tekstin hyvin henkilökohtaisesti, koska siellä oli kysymyksiä minulle esitettyinä ja suoraan ilmaistuina. Minulle tuli ahdistava tunne. Tuli siis tunne, hyväksyvätkö muut ryhmäläiset minua enää ryhmään, miten he suhtautuvat minuun jatkossa. Se ahdisti todella. Minua myös harmitti, että olin yleensäkin mitään kirjoittanut, koska tunsin, että minua oli tulkittu väärin, siis sillä tavalla, että minä olisin kohdistanut kirjoitukseni ryhmäläisille henkilökohtaisesti tai siis niille, jotka puolustelivat sitä, että paperit hankkimalla voi täysin toimia opettajana. Se, että koin asemani sillä hetkellä heikoksi ryhmässä, minä asetuin puolustuskannalle. Sen vuoksi minun oli pakko kirjoittaa. Olen tulkinut tilanteen niin, että puolustelemista tapahtui, jos koettiin oma tai toisen asema ryhmässä huonoksi ja uhatuksi ja että tuntui, että 'syy' oli vieritetty omille harteille. Syntipukin asemassa ei ollut mukavan olla. Se vuoksi lähdin puolustelemaan sanojani.

Maijan tutkimusvastauksesta 27.3.2004

Tulkintani mukaan Maijan ryhmässä kokeman erilaisuuden paineen ja tunteiden projisoinnin vuoksi tilanne on ollut pakko käydä läpi; syntipukin taakka on liian raskas kannettavaksi. Syntynyt tilanne herätti Maijassa pelkoja ja ahdistusta suhteessa ryhmään. Hän myös toteaa ymmärtäneensä tapahtunutta paremmin vasta jälkepäin ja toteaa prosessin yhä jatkuvan.

Maija tuo esiin myös turhautumisensa muuhun ryhmään ennen konfliktia:

[- -] Tunteiden vallassa siis vaistomaisesti kirjoitin myös asiasta, joka oli mielessäni pyörinyt. Minua siis harmitti koko syksyn ajan se, että ryhmässä työtä tehdään nihkeästi ja jakaminen ei ole tasapuolista. Tämä purkautui myös suorana kirjoituksena. Nyt kun jälkeen päin luin kirjoituksen pelästyin sen suoruudesta. [- -]

Maijan tutkimusvastauksesta 27.3.2004

Turhautumisen paljastaminen ryhmälle on varmasti osaltaan vaikuttanut syntipukin asemaan joutumiseen.

Kirjoituksessaan Maija myös vahvistaa tulkintani (ks. lukua 7.1.3.2 Syntipukki-ilmiö sähköpostissa) yrityksistään päästä pois syntipukin asemasta:

[- -] Havaintojeni mukaan kunkin tasolta (joka koki asemansa uhatuksi) korjattiin niin, että kukin huolehti oman asemansa olevan jälleen hyvä ja turvallinen. Itse ainakin huomaan konfliktin jälkeisissä kirjoituksissa hanakasti korjailleeni asioita muiden tietoisuuteen, missä koin tulevani väärinymmärretyksi. Kerroin siis jälkepäin, mitä olin tarkoittanut, tavoitteena se, että muut hyväksyisivät minut jälleen ryhmässä, enkä olisi se ällöttävä ihminen, joka tahalleenkin nostaa kaikki arimmat asiat esille, joissa joku voi kokea asemansa hankalaksi. [- -]

Maijan tutkimusvastauksesta 27.3.2004

Maijan kirjoitus vastaa hyvin pitkälle omaa tulkintaani tilanteesta, mutta sain siitä myös lisävalaistusta muutamaan asiaan. Kirjoitus tarjoaa vastauksia kysy-



myksiin, joita tekemäni ensimmäinen tulkinta oli jättänyt avoimeksi. Maijan vastauksen perusteella voin päätellä, että hänen käsityksensä mukaan valikoitumiseen ryhmän syntipukiksi vaikutti voimakkaasti se, että hän asettui ohjaajan kannalle ristiriitatilanteessa:

Toinen syykin minulla oli, minkä olen tajunnut myöhemmin pohtiessani tätä tilannetta. Tässä oli ilmeisesti siitä kyse, että koin, että oli väärin, että sinua kohtaan hyökkättiin, koska olit vain nostanut ammatinvalinnan suhteen äärimmäisen tärkeän asian esille. Mielestäni oli väärin ja lapsellista suhtautua asiaan näin tunteiden tasolla. Se ei mielestäni tuntunut oikealta. Niinpä minä sitten vaikka se näin hassulta tuntuukin halusin puolustella ja suojella sinua, koska olit mielestäni joutunut syntipukiksi ja huonoon valoon ryhmässä aivan suotta ja toiseksi halusin ilmaista ajatukseni, koska olin paininut jo muutaman vuoden ammatinvalintakriisissä. Ei ollut kiva huomata [edellisen, tutkijan muutos] tutkinnon jälkeen, että en halua siitä kuitenkaan ammattia itselleni, vaikka mukavaa hommaahan se on ja paljon sitä vapaa-ajalla teenkin. Nämä olivat siis kirjoittamiseni motiivit. Nämä laittoivat minut kertomaan ajatuksistani, kun en siis ollut saanut sitä demolla sanottua.

Maijan tutkimusvastauksesta 27.3.2004

Maija yritti siis tukea ohjaajan esittämää näkemystä hankalassa tilanteessa. Tämän perusteella ajatus, että opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurissa ei liian innokasta opiskelijaa siedetä, saa jälleen tukea kirjoituksesta. Vielä tarkemmin Maijan suuri ”erehdys” suhteessa ryhmään näyttäisi olleen se, että hän päätti asettua opettajan kanssa samalle kannalle – joidenkin opiskelijoiden esittämää kantaa vastaan.

Kiinnostavaa on myös se, miten yhteneviä oma tulkintani ja syntipukiksi joutuneen opiskelijan kuvaus ja tulkinta tapahtuneesta keskenään ovat. Maija myös tulkitsee kirjoituksessaan minun joutuneen syntipukin asemaan, ja minä puolestani tulkitsin hänen joutuneen samaan tilanteeseen. Molemmat tunsivat myötätuntoa toistensa tukalaa tilannetta kohtaan, kun taas muut ryhmän jäsenet eivät mainitse asiaa ollenkaan kirjoituksissaan. Tämä havainto osaltaan korosti ohjaajan osuuden selvittämisen merkitystä.

## 7.4 Tarkentavan aineiston anti

Tässä luvussa pohdin tarkentavan aineiston antia tutkimukselleni. Ensin tarkastelen tarkentavan aineiston ja aiemman analyysin suhdetta tyypittelyn näkökulmasta. Tässä yhteydessä tarkastelen myös aineistosta nousevia syventäviä näkökulmia: vaikenemisen olemusta ja sukupuolikysymystä. Tämän jälkeen nostan esiin vielä opiskelijoiden näkökulman annin ohjaajan osuuden analyysin kehittyessä.

### 7.4.1 Kirjoitukset suhteessa ensimmäiseen syntipukkitulkintaani

Tarkentavan tutkimusaineiston ensisijainen tarkoitus oli koetella aiemmin tekemääni syntipukkitulkintaa. Aineisto vahvisti selkeästi ensimmäisen tulkin-

nan. Vaikka opiskelijat nostivat kirjoituksissaan kuvaamastani syntipukki-ilmioistä keskiöön eri näkökulmia, kahta muistamatonta lukuun ottamatta kaikki opiskelijat kuvaavat edellä analysoimiani tapahtumia tai jotakin niiden osaa.

Opiskelijoiden vastausten lukeminen opiskelijaryhmää koskevien tulkintojen tekemisen jälkeen oli myös jossakin määrin yllättävää. Mitään sellaista olennaista informaatiota, jota pitäisin epätotena tai käsittämättömänä omien kokemusteni ja tekemäni analyysin valossa, tulkinnat eivät kuitenkaan sisällä. Ryhmän jäsenten reilu vuosi varsinaisen tapahtuman jälkeen kirjoittamat muistellut tapahtuneesta antavat pikemminkin tarpeellista lisävalaistusta, vahvistusta sekä syventäviä näkökulmia aiempaan tulkintaani. Sain vastauksista osviittaa ensimmäisen tulkinnan jälkeen askarruttamaan jääneisiin kysymyksiin, joita olen kirjannut syntipukkianalyysin loppuun (luku 7.2). Kuvausten pyytäminen oli ehdottoman tarpeellista syyllisyyden kohtaamisen teeman syventämisen kannalta.

Ulkopuolelta tapahtumia kuvanneiden ryhmiin sijoittamani kirjoitukset vahvistavat tapahtumien kulun osalta omaa tulkintaani, mutta ne eivät juurikaan anna uutta tietoa suhteessa aiempaan tulkintaani. Syntipukiksi joutuneen Maijan kuvaus tapahtumista on hämmästyttävän samankaltainen tekemäni analyysin kanssa, ja se antaa myös lisävalaistusta ensimmäisen analyysivaiheen herättämiin kysymyksiin. Eniten uutta informaatiota tapahtuneesta tarjoavat sisäistä maailmaa kuvaavien ryhmien kirjoitukset, jotka haastavat ja ristiinvalaisevat kiintoisalla tavalla tekemääni tulkintaa.

Ulkoisen tai sisäisen kuvauksen painotuksella kirjoittavat eroavat toisistaan tapahtumisen muistamisen suhteen: Sisäistä maailmaa painottavat eivät kykene palauttamaan mieleensä konkreettisia tapahtumia tai käsiteltyjä asioita, vaikka muisto tunnekokemuksista voi olla hyvinkin tarkka. Ulkopuolisen näkökulmasta kirjoittaneet taas kertovat vaikeuksista ymmärtää tilanteessa esiintyneitä voimakkaita tunnekokemuksia. Tämä havainto sopii yhteen kuvauksen kanssa, jota Crittenden (2000a) käyttää sosiaalisen suojautumisen perusmuodoista.

Se, onko kirjoituksen päähuomio ryhmän muissa jäsenissä vai itsessä, näyttää liittyvän muutokseen. Mikäli opiskelijan päähuomio tilannetta kuvatesa on ryhmän muissa jäsenissä, ei tapahtuman jälkeen ole tapahtunut muutosta ajattelussa eikä tapaus yleensä ole edes jäänyt vaivaamaan kirjoittajaa. Kun päähuomio tilanteen kuvauksessa kiinnittyy kirjoittajaan itseensä, hän myös kertoo, että hänen ymmärryksessään on tapahtunut muutosta tapahtumahetken ja kirjoittamisen välissä. Tämä tulee selkeästi esiin, kun huomionsa muihin kiinnittänyt Reino on jäänyt alkuperäiseen käsitykseen tapahtumista, mutta Reinon kuvauksen kohteet, aktiivisesti toimineet ja huomion omaan toimintaansa kohdistaneet Ahti ja Seppo, ovat jatkaneet tilanteen pohdintaa ja sitä kautta monipuolistaneet käsityksiään tapahtuneesta. Esimerkiksi ajattelun muutoksesta käyvät myös ammatinvalintapohdiskeluja käynyt Jaana ja syntipukiksi joutunut Maija. Kun Erkki, Paula ja Aino eivät kokeneet tapahtuneesta muutospainetta, Jaanassa tapahtumat käynnistivät prosessin, joka johti radikaaliin päätökseen vaihtaa opiskelualaa. Maija taas jatkoi syntipukkitapahtuman prosessointia.

Maijan kuvauksen ja aiemman analyysini perusteella näyttää siltä, että opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurissa opettajan ja opiskelijan oletetaan olevan eri puolilla, toisiaan vastaan. Jenson (1996) kuvaa tällaista vuorovaikutussuhdetta taisteluasenteeksi. Näyttää siltä, että opiskelijalle dialogisen suhteen (esim. Buber 1995) omaksuminen kouluttajan kanssa on vaarallinen, sillä se erottaa hänet muusta opiskelijaryhmästä. Asettumalla perususkomustilan (Bion 1979) vastaisesti yhteistyöhön kouluttajan kanssa opiskelija väistämättä erottaa itsensä muista opiskelijoista. Toisaalta olen huomannut saman dynamiikan toimivan myös opettajankouluttajien yhteisössä: asetan itseni vaaraan opettajayhteisössä, jos olen joskus mielestäni perustellusti asettunut opiskelijan kannalle ristiriitatilanteessa, jossa on kouluttajia mukana (myös Hyytiäinen 2003). Näyttää siltä, että yhteistyöpuheista huolimatta yhä vieläkin opiskelijoiden ja opettajien välissä on piiloinen ja epä-älyllinen raja, jota ei ole lupa ylittää.

On tarpeellista pohtia syntipukiksi joutuneen opiskelijan asemaa ryhmässä vielä koko ryhmän näkökulmasta. Muut ryhmän jäsenet eivät kirjoituksissaan tunnu lainkaan tunnistavan vertaisensa tukalaksi muuttunutta asemaa ryhmässä. Ainakaan yksikään ei mainitse kirjoituksessaan ymmärtäneensä, miten tukalaan tilanteeseen Maija ryhmässä joutui. Onko syntipukkitilanne ryhmässä esiintyvän syyllisyyden purkutapana niin yleinen ja heikosti tiedostettu tapa jättää ryhmädynamiikan ongelmia käsittelemättä (vrt. esimerkiksi kouluksiäamiseksi), että kukaan itse syntipukkia - ja tässä tapauksessa tutkijaa - lukuun ottamatta ryhmässä ei ole kiinnittänyt siihen oikeastaan minkäänlaista huomiota?

Syntipukki-ilmiön jälkeen tapahtunut asiasta vaikeneminen ei saa suurta roolia opiskelijoiden kirjoituksissa, mutta ilmiötä sivutaan tavalla tai toisella suurimmassa osassa tutkimusvastauksia. Viittauksia vaikenemiseen löytyy kaikista tyypittelemistäni ryhmistä. Maininnat ovat yleensä lauseen, parin toteamuksia tai sivulauseita, eikä hiljaisuutta kuvata ongelmana. Kukaan ei kuvaa aktiivista tai suunnitelmallista vaikenemista, mutta noin puolet maininnoista viittaa siihen, että tapahtuma saattoi aiheuttaa vetäytymistä ryhmässä.

[- -] Ehkä osa alkoi miettiä tarkemmin sanomisiaan, eikä asioista puhuminen ollut heti joulun jälkeen yhtä avointa kuin aiemmin. [- -]

Ahdin tutkimusvastauksesta 2.4.2004

[- -] Toisaalta voi olla, että joitain asioita jää sanomatta, jos pelkää, että joku loukkaantuu siitä tai että siitä nousee kauhea haloo.

Paulan tutkimusvastauksesta 10.4.2004

[- -] Kaipa muistamattomuus jo osaltaan kertoo siitä, että en ole pitänyt tapahtumaa mitenkään maailmaa mullistavana tai muuten merkittävänä. Tosin voihan se myös tarkoittaa sitä, että olen halunnutkin unohtaa ne ajatukset. [- -]

Markon tutkimusvastauksesta 13.4.2004

Yleisesti kirjoituksissa korostetaan kuohunnan myönteisiä vaikutuksia ryhmälle.

Alle puolet ryhmän jäsenistä kuvaa, miten tapahtuma oli joululoman aikana painunut suorastaan unohduksiin tai menettänyt merkityksensä:

[- -] Joululomalta palatessani en muistanut koko tapausta. [- -]

Sepon tutkimusvastauksesta 30.3.2004

Kai se joululoma kuitenkin sitten rauhoitti tilannetta [- -] tammikuussa asia taisi olla "vanha juttu".

Reinon tutkimusvastauksesta 29.3.2004

Ääritapauksessa koettiin myös, että asioiden käsittely oli pelkästään onnistunutta:

[- -] Ryhmässämme oli mielestäni vapautuneempi tunnelma ja ryhmäpaine väheni. [- -]

Armin tutkimusvastauksesta 1.4.2004

Tarkentavan aineiston perusteella tulkintani vaikenemisestä joutuu uuteen tarkasteluun: opiskelijoiden kokemukset eivät tue ainakaan pelkästään tulkintaa aktiivisesta asioista vaikenemisestä, vaan ilmiö on tarkentavan aineiston perusteella monimutkaisempi. Vaikenemisen yhteydessä viitataan usein muistiin ja muistamattomuuteen. Mikä saa ihmiset vaikenemaan kuohunnan jälkeen ryhmässä? Millainen on syntipukki-ilmiön jälkeisen vaikenemisen olemus?

Melko selkeä sukupuolijako reagointitapojen suhteen tutkittavassa ryhmässä on sekä kiinnostava että yllättävä tarkentavan aineiston pohjalta tekemäni havainto. Miehet yhtä lukuun ottamatta sijoittuvat sisäisen kokemusmaailmansa kautta tilannetta kuvaaviin, kun taas valtaosa naisista kuvaa tapahtumia ulkopuolisen näkökulmasta. Havainto ei luonnollisestikaan ole yleistettävissä, mutta jo yksittäisenä tapauksena se herättää kysymyksiä perinteisistä sukupuolistereotypioista ja niiden paikkansapitävyydestä. Ovatko sukupuoleen perustuvat käsitykset opettajista tai opettajaopiskelijoista täydellisen epäanalyttisiä myyttejä? Tasaisin väliajoin nousee julkisuuteenkin vaatimus saada miehiä opettajiksi. Kun kouluun kaivataan lisää miehiä, mitä sinne oikeastaan kaivataan?

Vähämäki (2008, 187) viittaa Lavikan (1997) ja Syväsen (2003) tutkimuksiin, joissa vastuun kokeminen ja tasa-arvoisuuteen pyrkiminen liitetään naisvaltaisiin työyhteisöihin. Tällaiset pyrkimykset saattavat lisätä ongelmia yhteisön horisontaalisissa valtasuhteissa. Vähämäen (2008, 187) omat tulokset asettavat kyseenalaiseksi pelkkään sukupuoleen sidotun selityksen; hänen miesvaltaisessa työyhteisössä tekemänsä tutkimuksen tulosten valossa erot näyttävät liittyvät enemmänkin tehtävien luonteeseen siten, että itsenäiset työtehtävät tuottivat hennompaa tiimiytymistä.

Kiinnostava on myös kysymys siitä, ovatko omat persoonalliset ominaisuuteni provosoineet valtaosassa ryhmän miehiä tunteikkaat reaktiot. Olenko ohjaajana esimerkiksi käyttänyt valtaa miehiseksi koetulla tavalla tai muuten

tahattomasti rikkonut totunnaisia sukupuolikäsityksiä ja tämän vuoksi omalla olemuksellani saanut lähes kaikki ryhmän miehet tunteilemaan? Ja miksi naisista yksikään ei ole reagoinut minuun tunteenomaisesti? Kyseessä saattaa myös olla naispuolisen ohjaajan ja miesopiskelijoiden välinen arvovaltaongelma, jossa opiskelijan asemaan asettuminen koetaan hierarkkisesti alempana olemiseksi ja sen vuoksi hankalaksi (ks. Eräsaari 1995, 215–216). Tietoisesti en ole sukupuoli-rooleja ravistellut.

#### 7.4.2 Ohjaajan osuus opiskelijoiden silmin

Sisäistä todellisuuttaan kuvailevien ryhmään sijoittamani opiskelijat ovat kiinnittäneet huomionsa ryhmän ohjaajan ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin opiskelijoiden välisten tapahtumien asemesta. Juuri tämän vuoksi nämä tutkimusvastaukset antavat minulle paljon tietoa omasta osuudestani tilanteessa. On mielenkiintoista havaita, miten eri tavalla tulkitsin tilanteessa esimerkiksi Ahdin ja Sepon käyttäytymistä kuin millaiseksi he itse käyttäytymistään myöhemmin kuvaavat. Itse koin etenkin Ahdin hyvin röyhkeäksi, itsevarmaksi ja ylimieliseksi. Olikin yllättävää ja hyvin opettavaista lukea hänen omaa kuvaustaan tunteistaan:

[- -] omat tuntemukseni olivat sellaisia, että jostain syystä koin oman asemani uhatuksi [- -]

Ahdin tutkimusvastauksesta 2.4.2004

Väärintulkinta on kuitenkin varsin yleistä vuorovaikutustilanteissa, vaikka useimmiten se tulee ohitetuksi ja jää osapuolilta jopa huomaamatta ja ymmärtämättä ohikiitävissä tilanteissa. Tutkimusvastauksista käy selkeästi ilmi, että kokemusten tasolla tulkintoja tapahtuneesta on ollut ryhmässä useita. Bionin (1979, 64) mukaan ryhmälle on ominaista kuulla ja ymmärtää lausutut asiat niin, että ne ylläpitävät perususkomusta. Mikäli ylipäätään luotetaan Bionin käsityksiin perususkomustilojen olemassaolosta, tarkentavan aineiston analyysi valottaa myös toista näkökulmaa: ryhmän perususkomuksesta huolimatta yksilöiden taustaoletukset ja kokemukset voivat erota suurestikin toisistaan.

Tarkentava aineisto auttoi ymmärtämään ryhmän opiskelijoiden sisäisiä kokemuksia ryhmän kuohunnassa ja ohjasi analysoimaan tarkemmin ohjaajan osuutta. Aineisto osoittaa hyvin sen, miten subjektiivista kaikki havaitsemme ja merkityksenantomme vuorovaikutustilanteissa on. Ellei takerruta aivan pikkuseikkoihin, voin kuitenkin muistaa ja hyväksyä tapahtuneeksi kaiken, mistä tarkentavassa aineistossa kirjoitetaan. Mielenkiintoista on myös tutkia uudelleen omaa, ennen kirjoitusten pyytämistä tekemääni analyysia tilanteesta, sillä edellä kuvattu subjektiivisuus koskee luonnollisesti minuakin. Tarkentavan aineiston perusteella aloin syventää tutkimustani keskittymällä tarkemmin siihen, mikä oli oma osuuteni tapahtuneessa ja miten ohjaajana reagoin prosessissa.

On myös huomattava, että ristiriitoja sisältävien tilanteiden mahdollisuuksia päästään ryhmässä hyödyntämään vasta silloin, kun ihmiset rohkaistu-

vat ilmaisemaan ryhmässä koheesiota haastavia, muiden näkemyksistä poikkeavia ajatuksiaan (ks. Bion 1979, 52; Schein 1987, 209–210). Usein opiskeluryhmässä, etenkin suhteessa opettajaan, ei välttämättä edellä kuvattuun tilanteeseen päästä lainkaan, vaan kaikki osapuolet pitävät yllä niin sanottua pintatason konsensusta – yleensä oppimisen kustannuksella (ks. myös Schein 1987, 214–215; Karjalainen 1991, 12–27). Sikäli tilanne ensimmäisen vuoden syyspuolella voidaan katsoa paitsi normaaliksi ryhmän kehittymiseksi myös yhteiseksi edistymiseksi, vaikkei se miellyttävä hetki ollutkaan. Useimmat opiskelijat toteavatkin vaikutuksia pohtiessaan tilanteen vaikuttaneen ryhmän toimintaan lopulta myönteisesti.

Myös Markon tutkimusvastaus oli minulle silmiä avaava ja johdatti osaltaan tutkimustani vaiheeseen, jossa analysoin tarkemmin ohjaajan osuutta syntipukki-ilmiössä. Markon huomiot reaktioistani hankalassa ryhmätilanteesta ovat osuvia, vaikkakin oma sisäinen kokemukseni tilanteesta oli erilainen kuin Marko ulkopuolelta kuvaa. Kuten Markon sisäinen maailma on oletettavasti värittänyt kokemusta minusta, on oma sisäinen maailmani luultavasti värittänyt kokemustani esimerkiksi Ahdista; huomiomme on tilanteesta kiinnittynyt eri asioihin, joten kokemukset ovat erilaiset, mutta toisiaan täydentävät. Etenkin seuraava kohta Markon kirjoituksessa kuvaa ilmeisen hyvin omaa, tilanteesta tiedostamatonta toimintaani, vaikkei kohta aivan kaikilta osin vastaa omaa todellisuuttani:

Ryhmän ohjaajan käsityksiä ymmärsin kaikkein vähiten. En voinut tajuta suhtautumista joihinkin asioihin, harmikseni en vain millään muista niitä asioita. Tuntui siltä, että ohjaaja otti kaiken henkilökohtaisesti ja hänellä oli tarve kommentoida joka asiaa. Minulla oli myös sellainen tunne, että vaikka hän yritti pitää ammatillisuutta ryhmän kesken yllä, hänen omat tunteensa veivät voiton ja alkoi jonkinasteinen puolustautuminen. Tuntui siltä, että ryhmän ongelma ei ollutkaan ryhmän ongelma vaan hänen ongelmansa.

Kun huomasin, että ohjaaja otti mielestäni tarpeettoman suuren roolin, ärsytys kasvoi entisestään. Silloin teki mieli sanoa, että nyt järki käteen (Niin kuin muka itse olisin osannut toimia oikein) ja viheltää peli poikki. Joistain pienistä asioista, ja aivan muulta suunnalta lähtenyt pallo oli nyt kasvanut jättimäiseksi ja vierinyt ryhmämme ohjaajan jalkojen juureen. En kyllä ymmärrä, miksi se sinne oli vierinyt ja kuka sen oli siinä matkalla suurentanut. Ehkäpä siinä vaiheessa olisi vain pitänyt antaa olla ja lähteä lomalle? Niin kuin jo aiemmin totesin, tuntui siltä että karpäsestä tehtiin härkänen. Ja varsinkin ohjaajan toimesta. Vai oliko se vain niin eri asia hänelle kuin meille? Voin vain kuvitella miten olisin itse toiminut, enkä sittenkään osaa sanoa.

Markon tutkimusvastauksesta 11.4.2004

Viitataan kyseiseen tilanteeseen ensimmäisessä tulokinnassani kertomalla, että tein virheen tilanteessa provosoitumalla opiskelijan vastauksesta. Muistan tilanteen yhä aika hyvin ja muistan myös, mitä tuolloin mielessäni liikkui. Sen tyyppinen työ, mitä oivallusryhmissä muutaman kollegan kanssa teimme, oli saanut osakseen myös epäilyä ja muutamia suorastaan epäluuloisia kommentteja työyhteisössämme. Uuden kehittäminen oli ainakin osittain johtanut minut tilanteeseen,

jossa olin tavallista useammin kokenut olevani epäilyn kohteena.<sup>35</sup> Toisaalta kyseessä saattoi olla myös ammatillisen kehityksen vaihe: olin kehittämässä ja kokeilemassa uutta työssäni, ja siksi ehkä tavallista herkempi työhöni kohdistuvalle arvostelulle. Yhtä kaikki koin, että laajempi työyhteisö ei tukenut minua epävarmuudessa, joka uuden kehittelyyn ja elämismaailmaontologian käsitteilyyn koulutuksessa liittyy.

Kun opiskeluryhmässä jotkut opiskelijat sitten provosoituivat väittämään ”olevansa hakemassa vain maisterinpapereita”, minä yksinkertaisesti pelästyin ja sisäinen maailmani alkoi ohjata toimintaani ohjaajana. En voinut olla ajattelematta tilannetta, jossa minusta hyvin ylimieliseltä vaikuttanut opiskelija rehentelee opettajankoulutuslaitoksen käytävillä jo valmiiksi epäilevällä kannalla oleville kollegoilleni, että oivallusryhmässä opiskelu suoritetaan vain takalistollaan istumalla, mitään tekemättä. On siis mahdollista, että tulkintani ryhmää laajemmasta työyhteisöstä vaikutti ohjaustyöhöni ryhmässä. Miten paljon työyhteisön heikkoudet vaikuttavat opettajan toimintaan hänen ohjaamassaan ryhmässä? Ajaako esimerkiksi turvattomuuden kokemus ohjaajaa toimimaan yllättävässä ja haasteellisessa tilanteessa harkitsemattomasti opiskelijoiden kanssa? Mitä asialle on tehtävissä? Tulkinnan syveneminen herätti uusia kysymyksiä etenkin ohjaajan ja työyhteisön osuudesta syntipukki-ilmiössä.

---

<sup>35</sup> Koulu traumatisoitui 1970-luvun demokratiakokeilusta ja sen politisoitumisesta (Kärenlampi 1999). Vaikutukset ylsivät myös opettajankoulutukseen. Niinpä uuden kokeileminen, irtoaminen konsensuksesta, muistuttaa aina myös tuosta traumasta.

## 8 KESKEISTEN TUTKIMUSLÖYDÖSTEN POHDINTAA

Tässä luvussa teemoittelen ja syvennän laajan analyysin keskeisiä tutkimuslöydöksiä. Teen synteesiä koko ryhmän ja ohjaajan osuuksien analyysistä sekä tarkentavan aineiston analyysistä.

### 8.1 Syyllisyys

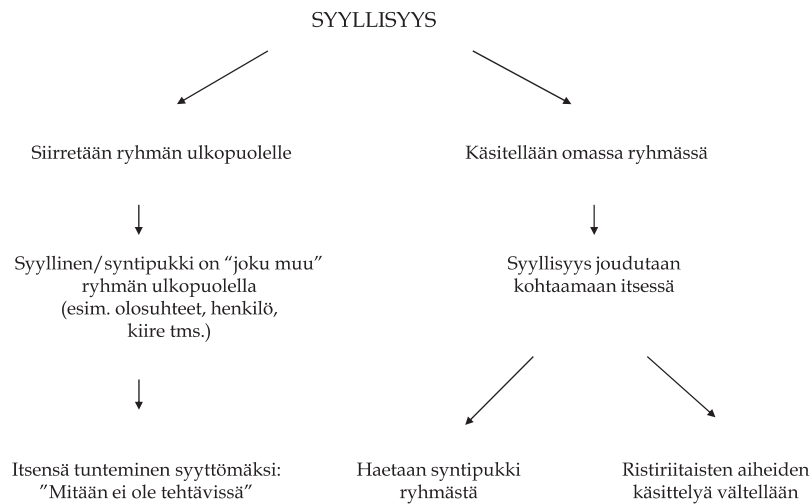
#### 8.1.1 Syyllisyys ryhmässä

Tutkimustulokseni paljastavat, että opiskeluryhmässä suuri osa energiasta kuluu muuhun kuin varsinaiseen työntekoon eli opiskeluun ammatillisen kehittymisen suunnassa. Oppimisen esteeksi näyttävät muodostuvan tuntemukset, joiden nousemista kavahdetaan. Syyllisyys nousi selvästi esiin tutkimusaineistosta useissa kohdissa, joista tässä tutkimuksessa raportoitu tapaus on vain yksi esimerkki. Näyttää kuitenkin siltä, että ahdistavaa tuntemusta ei osata tai ei jostain syystä haluta ryhmässä avoimesti käsitellä. Kykenemättömyys asian käsittelyyn nostaa esiin suojautuvia käyttäytymismalleja, jotka näyttäisivät olevan melko yleisiä mutta heikosti tiedostettuja tapoja vältellä vaikeita asioita, kuten epätoivottuina pidettyjä tunteita.

Usein ensimmäinen suojautuva ratkaisumalli on löytää syyllinen ryhmässä esiintyvään pahaan olon ryhmän ulkopuolelta. Ulkopuolinen ”paha” antaa mahdollisuuden olla piittaamatta ryhmän sisäisistä ristiriidoista ja täten jatkaa oman ”syyttömyyden” valheellista ylläpitämistä. Ryhmän ulkopuolelle siirretty syyllisyys voidaan palauttaa ryhmän käsittelyyn ohjauksen avulla. Syyllisyyden käsittely ryhmässä johtaa syyllisyyden tunnistamiseen myös itsessä. Tämä nostaa ennen pitkää esille uusia tapoja välttyä syyllisyyden tunteen kohtaamiselta. Ryhmä voi hakea keskuudestaan yhden henkilön syntipukiksi, joka eristetään ryhmästä, minkä seurauksena muut vapautuvat hetkellisesti syyllisyydestä, vaikka varsinaista ristiriitaa sen takana ei käsitelläkään. Toinen tapa välttää



syllisyyden kohtaamista on välttää ristiriitaisten ja arkojen aiheiden käsittelyä. Tämä varovaisuus johtaa helposti oppimisen kannalta merkityksellisen vuorovaikutuksen tyrehtymiseen ryhmässä.



KUVIO 7 Syllisyyden suojautuvat käsittelytavat ryhmässä<sup>36</sup>

Kaikilla syllisyyden suojautuvilla käsittelytavoilla on omat seurauksensa. Syllisen hakeminen ulkopuolelta johtaa apatiaan ja ulkopuolisten syyttelyyn, syntipukin hakeminen omasta ryhmästä keskinäiseen riiteltyyn, ja ristiriitaisten aiheiden vältteleminen ryhmän vuorovaikutuksen jarruttamiseen tai merkityksettömään puuhasteluun. Kaikki nämä ovat tapoja jättää syllisyys ja sen takana olevat ristiriidat käsittelemättä. Syllisyyden suojautuvat käsittelytavat vertautuvat Bionin (1979) perususkomusryhmien kuvauksiin.

Hyväksytyksi tuleminen tarve ryhmässä voi olla yksi suojautumisen syy. Ryhmän ja yhteisön kehittymiselle välttämätön erimielisyys jätetään ilmaise-matta, koska pelätään, että sen ilmaiseminen johtaa yhteisöstä erottumiseen. (Ks. Schein 1987, 209–210.) Omaa osaamattomuutta ja oppimistarpeita esiin tuova opiskelija tulee paljastaneeksi myös muiden opiskelijoiden vielä hataralla pohjalla olevan ammatti-identiteetin ja sen kehittämistarpeen. Tämä johtaa siihen, että muu ryhmä alkaa vaistomaisesti vahvistaa omaa näkökantaansa reagoimalla toiminnallaan yhteisön julkilausumattomia normeja koettelevan henkilön toimintaan. Yhtenäisyyttä rikkovan henkilön toiminta kyseenalaistaa itsestään

<sup>36</sup> Kuvio 7 piirtää vasta hyvin rajatun kuvauksen syllisyyden suojautuvista käsittelytavoista ryhmässä. Siinä korostuvat syllisyys yksilön tunteena ja sen käsittelytavat ryhmässä. Kuvaus rajaa ulkopuolelle ryhmään vaikuttaneet laajemman systeemin osat. Ryhmä ei kuitenkaan toiminut umpiossa, vaan sen toimintaan vaikuttivat monet ryhmän ulkopuoliset seikat, joita käsitelen luvun 8 muissa osissa.

selvyyksinä pidettyjä, yhteisön identiteettiä ja normaaliutta vahvistavia käsitteitä. (Ks. Ylijoki 1998, 138–140; ks. myös Löfström 1999, 52–53.) Rene Girardin mukaan työryhmän koheesio on vaarassa, kun kaikki jäsenet havittelevat samoja asioita paisuttaen kilpailuhenkeä kuin hiiva pullataikinaa. Kilpailu synnyttää konfliktin, joka laukeaa vasta, kun ryhmästä löydetään syntipukki. ”Uhri teurastetaan mielihyvin joukkueen yhtenäisyyden alttarilla.” (Maier 2005, 40–41.) Bionin (1979, 50–51) mukaan ryhmä ja sen säilyttäminen on taistelussa ensisijainen kysymys, ja yksilö jätetään oman onnensa nojaan.

Yksi selitys syyllisyyden tuntemuksiin tutkimusryhmässä saattaa liittyä sen suhteeseen laajempaan opettajankoulutuksen systeemiin. Ryhmä oli luonteeltaan kehittämään pyrkivä, ja se aiheutti myös paineita. Ainakin itselläni oli kova halu saada jotakin aikaan. Samaten opiskelijoilla on saattanut olla paineita ryhmään kuulumisesta: tarve olla ”hyviä”, koska he osallistuivat oivallusryhmähankkeeseen ja integraatiokokeiluun. Kun tuloksia ei sitten saavutettukaan nopeasti ja ennalta toivotulla tavalla, syyllisyys on aiheutunut siitä. (Ks. Klein 1992, 37–38.) Taistelu-pako on yleinen peruskokemus ryhmässä, joiden perustehtävään liittyy taistelu tai kilpailu (Totro 2008, 135). Ryhmän pyrkimys uudistaa koulutusta on saattanut tahtomattammekin aiheuttaa vertailuasetelman ja sen kautta kilpailutilanteen tuntua suhteessa laajempaan opettajankoulutuslaitoksen yhteisöön, ja tämä on ruokkinut taistelu-pako-uskomusta.

Toiminnan käynnistämisympäristössä ainakin ohjaajia kohtaan esiintyi kokeiluhankkeen ulkopuolella olevien opettajakollegoiden taholta suoranaista hyökkäävää kyseenalaistamista ja epäluuloisuutta: suunnitelmiamme vaadittiin ”saada arvioitavaksi” ja ”opetuksen laadun varmistamisesta” oltiin huolissaan. Tällaisia tiettyyn opetustyöhön ulkopuolelta kohdennettuja vaatimuksia en ollut kohdannut milloinkaan aiemmin opettaessani en opettajankoulutuslaitoksessa tai missään muuallakaan. Koin kollegoiden reaktioiden kohdistuvan erityisesti yritykseemme luoda oppimisyhteisö, ja ne herättivät minussa tunteita. Epäluuloisuus toimiamme kohtaan herätti minussa pelonsekaisista epävarmuutta siitä, miten kollegat suhtautuisivat mahdolliseen epäonnistumiseen.

Kokeiluryhmään kuuluminen on luultavasti aiheuttanut myös opiskelijoille hankausta ja kysymyksiä suhteessa muuhun opettajaksi opiskelevien joukkoon, ja olemmekin muissa tutkimuksissa löytäneet vahvistusta tälle epäilylle (Rautiainen, Nikkola, Räihä, Saukkonen & Moilanen 2010, 197–199). Laajemmassa opiskeluyhteisössä on saattanut esiintyä myös kateutta ryhmää kohtaan: fantasioita siitä, että kokeiluryhmässä opiskelijat saavat erityishuomiota ja he suoriutuvat opinnoistaan jopa helpommalla kuin muut. Tällöin syyllisyyttä saattaa aiheuttaa sekin, että ryhmän opiskeluun kiinnitettiin huomiota ja opiskelijoiden ajatuksia pyrittiin kuuntelemaan opiskeluun liittyvissä kysymyksissä. Tällainen menettely ei noudata koulutusorganisaatioissa vallitsevaa paradigmaa, jossa ryhmän ja ohjaajan suhde perustuu usein yhteisesti omaksuttuun riippuvuususkomukseen (ks. Bion 1979, 60–66).

Ylipäätään ryhmän opiskelukulttuurin poikkeaminen muun opettajankoulutuslaitoksen kulttuurista on aiheuttanut opiskelijoille tilanteen, jossa he ovat eläneet ja toimineet samanaikaisesti kahdessa kulttuurissa, koska enemmän

kuin puolet opinnoista tehtiin kokeiluhankkeen ulkopuolella. Syyllisyydentunteiden selitys löytynee siis ainakin osittain ryhmän opiskelukulttuurin ja laajemman opiskeluyhteisön kulttuurin dynamiikasta. Ryhmä toimii laajemmassa kontekstissa, tässä tapauksessa yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa, ja laajemmalla yhteisöllä on vaikutuksensa sen sisällä toimivaan ryhmään, vaikkakin tämä vaikutus voi olla tiedostamatonta (Puutio 2008). Tällöin syyllisyyden tunteissa on kyse eräänlaisesta puolustautumista koettua ulkoista uhkaa vastaan.

### 8.1.2 Syyllisyyden yksilölliset selitykset

Ryhmä- ja yhteisönäkökulman rinnalla tuntuu tarpeelliselta tarkastella myös mahdollisia syyllisyyden yksilöihin liittyviä selityksiä.

Miksi juuri syyllisyyden tunteet – ja tarve tuntea itsensä niistä vapaaksi – nousevat opettajaksi opiskelevien ryhmässä esiin? Johtuuko voimakas syyllisyys siitä, että opiskelijat olettavat opettajuuden olevan synnynnäistä? Kun siten opiskelun myötä paljastuukin, että opettajaksi opiskelu vaatii psyykkistä työtä, tämä työ herättää osaamattomuuden tunteita, joiden kohtaaminen tuntuu erityisen ahdistavalta. Ammattitaidon saavuttamisen vaatima työ uhkaa opiskelijan itselleen muodostamaa kuvaa siitä, että hänessä on jo opiskelijavalinnassa todettua opettaja-ainesta. Myyttiseen ja synnynnäisyyteen perustuvaan opettajakuvaan ei kuulu ajatus opettajaksi opiskelusta, vaan opettajaksi valikoitumisesta. Synnynnäinen opettaja ei koe tarvetta kehittyä persoonan tasolla ammattilaiseksi, hän kokee tarvitsevansa vain didaktisen jatkeen jo valmiille persoonalleen (Britzman 1986, 451–452). Tällöin koulutukseen valittujen keskuudessa opettajana toimimista ei koeta niinkään ammatiksi, vaan pikemmin persoonallisuuden piirteeksi.

Kyse voi olla niin sanotusta koulumenestyksen harhasta (Räihä 2009): aiempi koulumenestys luo hyvin kouluun sopeutuneille ja siellä menestyneille oppilaille käsityksen siitä, että kaikki koulutukseen liittyvä sujuu ongelmitta. Elämismaailmaontologiaan nojaava koulutus edellyttääkin reflektiota ja kyseenalaistamista, minkä vuoksi opiskelussa ei perinteisillä koulutiedoilla, koulutaidoilla ja selviytymismalleilla – kuten esimerkiksi kuuliaisuudella tai mekaanisella mieleenpainamisella ja sen toistamisella – enää tulekaan toimeen. Tässä tapauksessa uudet ja yllättävät kokemukset opiskelun vaikeudesta ja sen aiheuttamista turhautumisen tunteista tulevat ymmärrettäviksi opiskelun paradigman muuttumisen näkökulmasta: elämismaailman ja omien kokemusten tutkimiseen perustuva paradigma kyseenalaistaa merkitysperspektiivin, johon koulussa menestyminen on perustunut (ks. myös Vanttaja 2003). Oppimisen vaikeus saattaa yllättää opiskelijan ensimmäistä kertaa hänen opiskeluhistoriansa aikana. Oppiaineontologian mallien poisoppiminen saattaa olla varsin työläs ja kivulias prosessi perinteiseen paradigmaan sopeutuneelle opiskelijalle, ja täten osaltaan lisätä koulutukseen liittyvien ahdistavien kokemusten, kuten syyllisyyden, esiintymistä ryhmässä.

Syyllisyyden tunteet liittynevät ainakin osaltaan vastuuseen ja sen ymmärtämiseen. Vastuunoton kehittymiseen liittyvät syyllisyyden tunteet ovat luonnollisia ja johtuvat siitä, että tulevan ammatin luonnetta aletaan ymmärtää

aiempaa syvällisemmin. Tästä näkökulmasta syyllisyyden tunteet ovat hyvin tarpeellinen osa ammatillista kehitystä. Opettajan ammatti on vastuullinen, ja tuon vastuun ymmärtäminen opintojen alkuvaiheessa on tavoiteltavaa. On itse asiassa ensiarvoisen tärkeää, että opettajaksi opiskelevat kykenevät tuntemaan kehitystä alkuunpanevaa syyllisyyttä. Tästä näkökulmasta syyllisyys näyttäytyy kykynä, ja erityisen tärkeä se on identiteetin kehittymisen muutosvoimana. Syyllisyyttä voidaan pitää siltana kehitykseen. (Hyypä 2006, 19; Keski-Luopa 2008; Totro 2008, 153; ks. Klein 1992, 37–38.)

Syyllisyyttä kokeva ihminen jää kuitenkin valitettavan helposti oman ahdistuksensa vangiksi. Syyllisyyden kokemisen tärkeys piilee sovittamisessa, korjaamisessa, hyvittämisessä, paremmaksi tekemisessä, muuttamisessa ja muutoksessa. Etenkin länsimaisessa kulttuurissa syyllisyyden kokemisesta on tullut ongelma, masentava ja ahdistava taakka. Mikäli syyllisyys vain kielletään, samalla hukataan paremmaksi tekemisen ja kypsymisen mahdollisuus. (Tamminen 2004, 99–100.) Vastuun herättämien tunteiden – epämieluisienkin – kohtaamisen tulisikin kuulua koulutukseen. Opettajan ammatin voidaan ajatella asettavan erityisvaatimuksia, joiden aiheuttamia tunteita tulee koulutuksen aikana oppia käsittelemään, jotteivät tiedostamatta jääneet tunteet myöhemmin piilotetusti ohjaisi opettajaa työssään. Omasta syyllisyydestä, epävarmuudesta tai epäonnistumisen pelosta voi kuitenkin olla hankalaa puhua, koska keskustelu on helposti moraalisesti latautunutta ja odotukset itseä kohtaan saattavat olla kovat – jopa epärealistiset.

Monet kasvatusta ja opetusanalyysin käsitteet yleisesti ovat lähtökohdaltaan epäanalyyttisiä; ne eivät erottele suojautumiskokemusta harkitusta ajattelusta. Päinvastoin ne monesti sekoittavat professionaalista ajattelua ja mahdollistavat opettajan oman, analysoimattoman elämismaailman sekoittumisen ammatilliseen tietoon, ajatteluun ja toimintaan. Koulutuksessa sovellettujen käsitteiden epämääräisyys tekee mahdolliseksi, että opettaja tietämättään korvaa ammatillisen tiedon omalla heikosti analysoidulla elämäkokemuksellaan (Britzman 1986). Bion (1979, 69) vertaa tällaista sekoittumisprosessia pikkupojan kuvitelmaan astumisesta ”aikuisen elämään täysin varustettuna, tietäen vaistomaisesti, ilman harjoitusta tai kehittymistä, täsmälleen miten tulee elää ja liikkua ja olla ryhmässä”. On mahdollista, että voimakkaasti kulttuurisiin itsensänselvyyksiin sitoutuva koulutus saa aikaan harhakuva siitä, että opettaja on persoonana valmis ja että opettajuus suhteessa oppilaaseen on annettua paremmuutta ja ylemmyyttä. Tällöin opettajan uskomukset saattavat estää hänen ammatillisen kehittymisensä, koska tällainen annettu, epäanalyyttinen tietäminen helposti johtaa vihaan kaikenlaista kokemuksen kautta tapahtuvaa oppimista kohtaan ja estää luottamasta tällaisen oppimisen arvoon (ks. Bion 1979, 69; ks. myös Britzman 2007, 8–9).

Oli syy mikä tahansa, ongelmana on, että suojautuva käytös näyttää helposti muodostuvan kulttuuriksi, joka käsittelemättömänä ja tiedostamattomana lopulta estää työn tekemisen ja opiskelun ryhmässä. On myös syytä pohtia, miksi opettajankoulutuslaitoksessa syntyy tällaista kulttuuria. Käsitykseni mukaan ilmiö on yleinen koko opettajankoulutuslaitoksessa. Elämismaailman nä-

kökulmaa painottava integraatiokoulutus ainoastaan tuo suojautumismekanismit selkeämmin esiin.

## 8.2 Syntipukki-ilmio

### 8.2.1 Syntipukki-ilmion kulttuurisesta taustasta

Yhteisön ongelmien ratkaiseminen syntipukki-ilmion avulla voidaan ymmärtää ikiaikaisena kulttuurisena tapana käsitellä syyllisyyttä. Paloheimon (1999, 210–211) mukaan kyseessä on ikivanha sijaiskärsimyksen filosofia, jonka alkuperä on tuntemattoman kaukana muinaisessa. Varhaisissa heimokulttuureissa suoritettiin maaginen rituaali, jossa heimon kaikki synnit symbolisesti siirrettiin vuoheen tai muuhun eläimeen, joka tapettiin tai ajettiin metsään. Tällä tavalla saatiin aikaan puhdistautumisen ja uudistautumisen tunne heimon jäsenissä. (Eilenberg & Wyman 1998, 3; Gemmill 1989, 406; Kahn 1980, 79.)

Länsimaisessa kulttuurissa kristinuskon vaikutusta ei voi vähätellä. Jeesus oli kristinuskon uhrilamppu ja sijaiskärsijä, jonka vuoksi vuosittaista uhrausta ei enää tarvita (Paloheimo 1999, 211). Vanhassa Testamentissa syntipukkiajatus kuvataan näin:

Herra puhui Moosekselle sen jälkeen, kun kaksi Aaronin poika oli kuollut astuttuaan Herran eteen. Hän sanoi: Sano veljellesi Aaronille, että hänen tulee kuoleman uhalla varoa astumasta muulloin kuin määräämisenä pyhäkön sisäosaan väliverhon taakse, liitonarkun eteen, sillä minä ilmestyn liitonarkun yläpuolella pilveen verhoutuneena. Aina kun Aaronin on mentävä pyhäkön sisäosaan, hänen on tuotava nuori sonni syntiuhriksi ja pässi polttouhriksi. [- -] Sitten hän ottakoon israelilaisten seurakunnalta kaksi vuohipukkiä syntiuhriksi ja pässin polttouhriksi.

(3. Moos. 16: 1–3, 5.)

Kun Aaron on saattanut päätökseen pyhäkön, pyhäkköteltan ja alttarin puhdistusmenot, hän tuokoon esiin elävän pukin, asettakoon molemmat kätensä eläimen päälle ja tunnustakoon siinä israelilaisten kaikki synnit, kaikki pahat teot ja rikkomukset, joihin israelilaiset ovat syyllistyneet. Näin hän pankoon ne pukin kannettaviksi ja lähettäköön sen sitten tehtävään määrätyn miehen ajamana autiomaahan. Pukki saa kantaa kaikki heidän syntinsä asumattomille seuduille.

(3. Moos. 16: 20–22.)

Ensimmäisen lainauksen mukaan syntipukin käyttäminen tulee kysymykseen silloin, kun joku yhteisön jäsenistä käsittelee asiaa, johon yhteisössä ei ole lupa kajota. Maksuksi Jumalalle varatulle alueelle – eli totuuteen – kajoamisesta Aaronin on uhrattava viattomia eläimiä. Aaron ei uhraa pukkiä omien syntiensä vuoksi vaan toimii yhteisön edusmiehenä yhteisön syntien sovittamiseksi. Yhteisön näkökulmasta voi tulkita, että kyseessä on koheesion heikkenemisen uhka uuden tiedon saavuttamisen myötä. Jälkimmäinen sitaatti taas valottaa vaikeuden teemaa: yksinäisyyden ajaminen, toisin sanoen yhteisöstä eristäminen, on osa kulttuurista koodia syntipukki-ajattelussa.

Syntipukki-ilmiössä voi nähdä olevan kyse inhimillisen ahdistuksen poistamisesta (ks. Paloheimo 1999, 210–211). Scheinin (1987, 31–38) kulttuurianalyysin näkökulmasta syntipukki-ilmiön toistumisessa nykypäivänä on kyse kulttuurisesta koodista, jossa tietty malli ratkaista yhteisössä koettuja ongelmia on säilynyt kyseenalaistamattomana. Saattaa olla, että varsinaista ongelmaa ei edes tiedosteta, koska kulttuurinen koodi toimii automaattisesti. Vanhat ratkaisumallit saattavat myös jäädä elämään, vaikka yhteisön ongelmat muuttaisivat muotoaan. Kun tavasta käsitellä yhteisön ristiriitoja tulee automaattinen, ei ole mahdollista edes etsiä vaihtoehtoisia tapoja toimia.

Rangaistuskeinoja, joissa vaikeneminen ja yhteisöstä eristäminen ovat oleellinen osa rangaistuksen täytäntöön panoa, kutsutaan joskus osuvasti sosiaalisiksi kuolemaksi. Tanskalainen kirjailija ja tutkimusmatkailija Peter Freuchen kertoo kirjassaan *Nuoruuteni Grönlannissa*<sup>37</sup> (1958) kokemuksistaan eskimokulttuurissa (tuolloin nimitys inuiitti oli kai tuntematon). Kulttuurin kuvauksen mukaan yhteisön kannalta vaikean ihmisen hylkääminen jäätikölle oli jossakin määrin hyväksytty käytäntö. Länsimaisessa nyky-yhteiskunnassa tällainen fyysinen heitteillejättö on moraalisesti tuomittavaa ja rikollista, mutta samantyylliset henkiset hylkäämiset eivät kuitenkaan ole hävinneet. Ne toistuvat peiteltyinä ja tiedostamattomampina toimintamalleina. Ovatko mallit erityisen heikosti tiedostettuja yhteisöissä, joissa pyritään hyvään, kuten koulutusorganisaatioissa? Youellin käsityksen (2006, 112–113) mukaan näin saattaa olla.

Syntipukki-ilmiötä on jonkin verran käsitelty tutkimuksissa. Yleisemmin tutkimukset on tehty terapiaryhmissä tai ryhmädynamiikkaa tutkivissa vapaaehtoisissa ryhmissä (esim. Eilenberg & Wyman 1998; Kahn 1980; Malekoff 1994). Mitenkään yleinen tai kattavasti käsitelty aihe se ei kuitenkaan tutkimuksessa ole. Esimerkiksi Gemmillin (1989) mukaan syntipukki-ilmiö on jopa paljolti hyljeksitty tutkimusaihe, josta systemaattinen teoreettinen konstruktio ja empiirinen tutkimus puuttuvat, selkeästä tarpeesta huolimatta. Kasvatus- ja opetus-alalta tutkimuksia syntipukki-ilmiöstä on hyvin vaikea löytää. Psykodynaamisessa kirjallisuudessa aihe on kuitenkin nostettu esiin (esim. Youell 2006, 112–115). Suomenkielisestä kasvatusalan kirjallisuudesta aiheesta löytyy korkeintaan lyhyitä, ylimalkaisia mainintoja vailla syvempää analyysia aiheesta (esim. Hämäläinen & Sava 1989, 97).

Tässä tutkimuksessa syntipukki-ilmiö on esimerkki aiheesta, jonka elämismaailmaontologian soveltaminen nostaa koulutuksessa käsittelyyn. Se on kuitenkin vain yksi esimerkki siitä, millaisia asioita koulutuksessa kohdataan, kun koulutuksen lähtökohtana on tilan antaminen osallistujien kokemuksille. Elämismaailmaontologia saattaa nostaa strategisesti syntipukki-ilmiötä merkittävämpiäkin ilmiöitä käsittelyyn. Toisaalta syntipukki-ilmiö lienee useimmille tuttu omista ryhmäkokemuksista ja esimerkiksi kiusaamista selittävänä ryhmäilmiönä sen selitysvoima saattaa olla merkittävä. Tämän vuoksi onkin hämmästyttävää, miten vaiettu ilmiö syntipukki-ilmiö on kasvatusalan tutkimuksessa ollut.

<sup>37</sup> 1930-luvulle sijoittuva matkakertomus on hyvin lähellä etnografista tutkimusta. Freuchen perehtyi elämään Grönlannissa ja raportoi löydöksiään ulkopuolisen silmin.

### 8.2.2 Syntipukiksi valikoituminen

Ensimmäisen tulkinnan jälkeen heränneet kysymykset syntipukiksi valikoitumisesta (ks. lukua 7.2.1 Ryhmän analyysin herättämiä havaintoja ja kysymyksiä) ansaitsevat vielä uuden pohdinnan tulkinnan syventämisen jälkeen.

Miksi Maija valikoitui syntipukiksi, mutta niin ikään opinnoissa aktiiviset Eino ja Erkki eivät? Maijan aktiivisuus oli siten erilaista kuin Einon ja Erkin, että hän lähestyi opiskeltavia asioita ryhmän oman toiminnan kautta. Tämän seurauksena myös ryhmän yksilöiden toimintatavat joutuivat uudesta kulmasta tarkasteltaviksi. Ryhmän jäsenet reagoivat opiskelupaineisiin kukin yksilöllisellä tavallaan. Erkki ja Eino toimivat molemmat venttiileinä opiskeluun liittyneille paineille. Heidän tapansa purkaa paineita oli opiskelijaryhmän koheesiota lisäävä, vaikka koheesio perustuikin perusteettomaan oletukseen ryhmän yhtenäisyydestä opettajien antamia tehtäviä ja ohjeita vastaan. Erkin ja Einon aktiivisuus tuki ryhmän perususkomuksia ja jäi Maijaan verrattuna verbaliikaksi, eikä se edellyttänyt ryhmään kohdistuvaa oman toiminnan tutkimista. Erkin ja Einon aktiivisuus ei siis haastanut vallitsevaa tilannetta.

Maijan esittämät ajatukset sisälsivät vaatimuksen tarkastella omaa toimintaa kriittisesti. Kriittinen tarkastelu olisi kyseenalaistanut perususkomuksen. Mikäli Maijan esittämiä kysymyksiä olisi alettu tutkia, ryhmän yhteishenki (Bion 1979; ks. myös Myllärniemi 2006, 103; Karjalainen 1991, 19) olisi joutunut koeteltavaksi, eikä välttämättä olisi kestänyt. Samalla ryhmällä olisi kuitenkin ollut myös mahdollisuus kehittyä. Ryhmän jäsenet – ainakin osin tiedostamattaan – vastustivat aktiivisuutta, joka tuntui uhkaavan sen olemassaoloa.

Miksi sitten Maija muttei Paula? Tämä kysymys saa selityksensä samaa kautta kuin edellinen kysymys. Ryhmässä aloitti kaksi opiskelijaa, jotka halusivat tehdä jo kertaalleen suoritettut opinnot uudestaan. Tämä seikka erotti molemmat opiskelijat muusta ryhmästä ja voisi olla mahdollinen syy syntipukiksi valikoitumiseen. Tulkinnan kirjoittamisen jälkeen ihmettelin, miksi juuri Maija näistä kahdesta valikoitui. Syy saattaa tässäkin tapauksessa piillä ryhmäkulttuurissa. Paula ei kyseenalaistanut ryhmän yhtenäisyyttä, kun taas Maija kysymyksillään ja ehdotuksillaan teki sen. Paulan aktiivisuus pysyi privaattina eikä asettanut ryhmän yhtenäisyysoletusta tarkasteluun vaan jätti sen rauhaan. Maijan aktiivisuus taas oli vallitsevan kulttuurin ylläpitämisen näkökulmasta vaarallisesti suuntautunut, vaikka se oppimisen näkökulmasta keskittyi juuri keskeisiin asioihin. Maijan aktiivisuus oli vaarallista ryhmän sulautumisoletuksen (Schein 1987, 209–210) säilymisen kannalta. Bionin termein (1979, 89) Maijalla oli alhainen valenssi eli valmius liittyä perususkomusten luomiseen ja niiden ylläpitämiseen.

Maijan käyttäytymistä voi kiteyttää leimaavan julkilausuttu pyrkimys opiskella ryhmän tavoitteiden suunnassa. Avoin akateemisiin opiskelutavoitteisiin pyrkiminen saattaa altistaa ryhmän jäsenen joutumaan ryhmän kielteisten tuntemusten kohteeksi. Oili-Helena Ylijoki (1998) käyttää yliopisto-opiskelun ja -opetuksen merkityksiä sekä akateemisen identiteetin muovautumista käsittelevässä tutkimuksessaan akateemisen heimokulttuurin käsitettä kuvatessaan eri

tieteenalojen piirteitä. Erottuminen ahkerana – etenkin akateemisena – opiskelijana ei välttämättä kuulu opettajankoulutuslaitoksen opiskelijan heimokulttuurin hyveisiin, vaan esimerkiksi tutkielmaopinnoista kiinnostumista välttämään paljastamasta muille opiskelijoille (Räihä 2003, 103–104). Maijan opiskelutapa ei pitänyt yllä piiloista raja-aitaa opettajan ja opiskelijan välillä. Opiskelutavoitteisiin sitoutuminen saattoi näyttää ryhmän ohjaajan kanssa liittoutumiselta, mikä nosti esiin yhteisössä liian vaikeita, ryhmän yhtenäisyyttä uhkaavia asioita. Heränneet tunteet sijoitettiin Maijaan, ja tämän sijoittavan samastumisen seurauksena syntyi syntipukki-ilmiö (Kajamaa 1996, 53–55).

Maijan yritys edetä opiskelutehtävän suunnassa paitsi kyseenalaisti ryhmän yhtenäisyyden myös asetti Maijan itsensä alttiiksi. Ryhmässä itsensä alttiiksi laitava ihminen tulee tahtomattaankin paljastaneeksi heikkoja kohtiaan, joihin tarttuminen tiukassa ryhmätilanteessa on helppoa, kun jokainen yrittää pelastaa oman nahkansa. Kehittyvässä ryhmässä tulee väistämättä eteen tilanteita, joissa ryhmä tarvitsee apua kielteisiltä tuntuvien asioiden käsittelyyn. Syntipukkiin voi turvallisesti kohdistaa kokemansa stressin ja turhautumisen, antaa taakkansa kannettavaksi hänen harteilleen. Ryhmälle syntipukki on tuiki tarpeellinen, sillä hän säästää muut ahdistavien tunteiden kohteeksi joutumiselta.

Henkilökohtaisista ominaisuuksista reaktioherkkyys ja taipumus nostaa käsittelyyn asioita, joista ryhmässä olisi helpompi vaieta, vaikuttanevat niin ikään syntipukiksi valikoitumiseen, ainakin tässä kyseisessä tapauksessa. Gemmill (1989) kuvaa syntipukiksi ryhmässä joutuvaa henkilöä usein läpinäkyväksi ja alttiiksi paljastamaan tiedostamattomia ja kiellettyjä ristiriitoja. Lopulta keskeinen asia syntipukiksi valikoitumisessa saattaa kuitenkin olla mikä tahansa erillaisuus, johon ryhmässä on helppoa tarttua stressaavassa tilanteessa. Lopulta muu ryhmä reagoi eristämällä poikkeavasti käyttäytyvän muista.

Salmivalli (1998, 15–16) on koulukiusaamista koskevassa tutkimuksessaan havainnut, että kiusaajien kohteeksi valikoitumisen syyt eivät välttämättä ole yksiselitteiset, vaan kyse on muustakin kuin kiusatun ominaisuuksista. Mikäli omaa aineistoani voi rinnastaa kiusaamisen dynamiikkaan, tulen osittain samaan tulokseen. Joitakin oletuksia aineistoni perusteella voi tehdä siitä, mitkä seikat vaikuttavat syntipukiksi valikoitumiseen ryhmässä, mutta yksiselitteistä syytä on mahdotonta aineiston perusteella esittää.

Hamaruksen (2006, 204) tutkimuksen mukaan koulukiusaamisessa on usein kysymys vallan, suosion tai aseman tavoittelusta, mutta näiden pyrkimysten taustalla oleviin syihin ei työssä oteta kantaa. Tutkimukseni aineiston valossa tällainen selitys ei tunnu riittävältä, sillä psykodynaamisen näkökulman avulla on mahdollista päästä kiinni suurelta osin tiedostamattomaan ryhmän ja opiskelukulttuurin ilmiöön, jota kysymykset vallasta, asemasta tai suosiosta eivät tyhjentävästi selitä. Näkökulmaero saattaa selittyä myös tutkimusaineistojen erilaisuudella, sillä Hamarus (2006) ei varsinaisesti tutkinut kiusaamistapauksia vaan tukioppilaiden käsityksiä kiusaamisesta. Niin ikään Salmivallin (1998) empiirisenä aineistona ovat lasten käsitykset kiusaamisesta.

Näyttää kuitenkin siltä, että ryhmän syntipukki ei itse valitse osaansa eikä yrityksistä huolimatta voi välttämättä sanoutua irti asemasta, johon hän ryh-



mässä joutuu. Syntipukki-ilmiolle on siis leimallista projektiivinen luonne: ihminen pyrkii saamaan etäisyyttä omiin kiellettyihin ja pelottaviin puoliinsa heijastamalla omat tunteensa valitsemaansa kohteeseen riippumatta tämän todellisista ominaisuuksista. Syntipukki on siis syntipukki-ilmion seurausta, ei sen syy. Syntipukiksi joutuva ei välttämättä ole prosessin aktiivinen osapuoli. (Ks. myös Gemmill 1989; Youell 2006, 113–114.)

### 8.3 Vaikenemista vai syvää hiljaisuutta?

Syntipukki-ilmio ryhmässä näyttäytyi pikemmin hienovireisinä vihjeinä kuin suoraan viestien, ja esimerkiksi Maijaan kohdistuva arvostelu ja erimielisyys esitettiin yleensä kiertoteitse. Myös suoranainen vaikeneminen näytti ilmeiseltä syntipukkitilanteessa kuohuntavaiheen jälkeen. Vaikeus kommunikoida kuuluu Bionin (1979, 141–142) mukaan oleellisesti ryhmän perususkomustiloihin: Perususkomustilassa ryhmältä ei onnistu symbolien käyttö ja vuorovaikutus on yksinkertaista ja rappeutunutta. Kehityksen edellyttämä avoin ja kriittinen kommunikaatio ei tällöin ole mahdollista. Asioiden käsittelemättä jättäminen oli ryhmässä kuin yksityisyyttä suojaava muuri, jonka suojista syntipukkia ammuttiin, kuten myös Karjalainen (1991, 98) tutkimuksessaan opettajayhteisön toimintaa kuvaa.

Hiljaisuus merkitsee usein mitä ilmeisimmin muutakin kuin puheen puutetta, eikä sen tulkitseminen ole yksinkertaista eikä yksiselitteistä (Knuuttila 2002, 129). Löfström (1999) erottaa niin sanotun syvän hiljaisuuden ja vaikenemisen toisistaan. Syvä hiljaisuus tarkoittaa tilannetta, jossa puheen puute johtuu siitä, ettei jokin asia tai aihepiiri ole olemassa kulttuurisessa symbolijärjestelmässä. Vaikeneminen taas voi johtua esimerkiksi rohkeuden, ajan tai viittelyisyyden puutteesta, kuten myös halusta suojella jotakin. (Löfström 1999, 105.)

Olen tulkinnut viestinnän puuttumisen syntipukkitilanteen analyysissä vaikenemiseksi, mutta tarkentavan aineiston ja ohjaajan osuuden analyysien jälkeen näyttää siltä, että siinä on piirteitä syvästä hiljaisuudesta. Oppimiseen liittyvien negatiiviseksi koettujen tuntemusten – kuten syyllisyyden – käsittely saattaa olla koulukulttuurin läpikäyneelle ja oppiaineontologian paradigmaan tottuneelle nuorelle ihmiselle niin vierasta, että aihetta ei oikeastaan ole olemassa eikä sen käsittelyyn löydy keinoja. Toisaalta kyse voi olla siitäkin, että syrjimiselle ilmiönä ei ole sijaa (tulevien) opettajien symbolijärjestyksessä, koska mahdollisuus pahaan ei sisälly opettajien ammatin ideaalimielikuvaan. Kuvavaa on, että eräs analyysini ulkopuolisista ensilukijoista kommentoi, ettei ole milloinkaan voinut kuvitella, että tällaisia asioita on mahdollista kuvata sanoilla; vaikka hän tunnisti ilmiön, hän ei pitänyt mahdollisena vangita sitä paperille. Syvän hiljaisuuden näkökulma selittäisi osaltaan myös sitä, että kiusaamista voi tapahtua vuosikausia opettajan silmien alla ilman että hän huomaa sitä.

Syntipukkitilanteen jälkeinen hiljaisuus opiskeluryhmässä on yleisemminkin erittäin mielenkiintoinen ja merkitsevä teema. Kuittisen (2001, 48) mukaan nonkommunikaatio, jossa vältetään kaikki verbaalinen kommunikaatio,

on äärimmäinen defenssin muoto. Verbaalisesta kommunikaatiosta pidättäytyminen on kokemusteni mukaan varsin yleistä opettajankoulutuslaitoksen opiskeluryhmissä. Sen pidemmälle edennyt muoto on jättäytyminen pois ryhmän tapaamisista. Tutkimusryhmään kehittyi sillä tavalla poikkeuksellinen kulttuuri, että kommunikaatiosta pidättäytymistä ei käytetty yhtä yleisesti eikä samalla tavalla kuin muissa ryhmissä, joita olen ohjannut ennen ja jälkeen tutkimusaineiston keräämisen. Esimerkiksi tutkittavassa ryhmässä poissaolot koontumisista olivat äärimmäisen harvinaisia.

Hiljaisuus ja kommunikaation välttäminen tietyissä tilanteissa voidaan tulkita myös tapana kunnioittaa ja pitää yllä joitakin yhteisössä vallitsevia käsitteitä. Hiljaisuuden rikkominen merkitsee tällöin yhteisön hyväksymien tietomuotojen ja normien asettamista kyseenalaiseksi. (Knuuttila 2002, 120–121.) Yhteisössä vallitsevien tietomuotojen ja normien kunnioittaminen saattaa joskus edesauttaa kulttuurissa jo perusteettomiksi muuttuneiden, jopa myyttisten, käsitysten säilymistä. Puhumattomuus ikään kuin suojelee yhteisöä sen sosiaalisia perusrakenteita järkyttävältä informaatiolta. Hiljaisuus voi samaan aikaan siis olla sekä yhteisöä ylläpitävä että sen kehittymistä estävä tila. Joka tapauksessa nonkommunikaation merkitystä viestinnässä ei ole syytä kiistää: etenkin vaikeneminen ja salaisuudet ovat eksplisiittisten ilmaisujen ohella oleellinen osa ryhmän sosiaalista vuorovaikutusta.

Jos on olemassa rakenne, joka kuolettaa keskustelun, on loogista kuolettaa tuo rakenne puhumalla siitä itsestään (Karjalainen 1992, 42). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmiset kuitenkin noudattavat yleensä niin sanottua kohteliaisuuden periaatetta. Toista ei saa nolata, ja viimeiseen asti pyritään pitämään kiinni kasvojen säilyttämisestä: vaikeneminen voi olla sosiaalisesti suotavampaa kuin omien havaintojensa pohjalta puhuminen. (Peräkylä 2001, 353–354.) Kasvojen säilyttämisen tavoitteessa saattaa jäädä huomaamatta, että syntipukki-ilmiössä taakan kantajaksi joutuva henkilö menettää kasvonsa koko yhteisön puolesta. Jos syyllisyys jätetään kohteliaisuuden nojalla käsittelemättä, on peitelty tilanne syntipukiksi joutuvalla vähintään yhtä nöyryyttävä kuin suoran puheen kohteeksi joutuminen. Vaikeneminen voi olla voimakas sosiaalisen rangaistuksen muoto.

Eroavatko arkinen ja ammatillinen vuorovaikutus toisistaan, ja pitäisikö niiden erota? Opettajan ammatissa arkiajattelun kehys ja ammatillinen kehys (Goffman 1986) helposti sekoittuvat niin, että arkielämän toimintatavat näyttävät siirtyvän korvaamaan ammatilliset ratkaisut. Opettajan ammatti on yksi niistä ammateista, joissa tämä kysymys on vaikea ja keskeinen (Britzman 2009). Pahimmillaan opettajan professioon liitetään idealisaatioita, jotka saavat kyseenalaistamattoman aseman: opettajuus alkaa näyttäytyä pikemmin oikeaoppisuutena kuin todellisuuden tutkimisena.

Juuri ryhmän perustehtävä eli opiskelu ja oppiminen – ja myös niihin liittyvät tuntemukset – näyttäytyvät aineistossa opiskelijan yksityisasiana, johon ei ole sopivaa ulkopuolisen puuttua eikä niitä haluta edes yhdessä käsitellä. Tutkimusaineistossa avoimesti opiskeluintoinen opiskelija vaietaan marginaaliin. Käykö näin laajemminkin opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurissa (ks.

myös Löfström 1999<sup>38</sup>)? Opiskeluryhmässä oppimisintoinen opiskelija ei sovi siihen kuvaan, joka opiskelijoilla on vertaisryhmästään (ks. Räihä 2003, 103–104; Ylijoki 1998).

Jääkö haasteellinen opiskelu opettajankoulutuslaitoksen kulttuurissa yleisemminkin marginaaliseksi ilmiöksi, joka vaietaan tai joka on sallittua vain tietyllä, kapeaksi rajatulla alueella? Tutkimusaineistossa tämä tavallisesti marginalisoitu ilmiö muuttuu uhkaavaksi, kun Maija – yksi opiskelijaryhmän sisältä – nostaa toistuvasti haastavia kysymyksiä esiin niin, että koko ryhmälle tulee paineita käsitellä niitä. Vertaisen esittämänä vaatimus tutkia omaa elämää maailmaa näyttää aiheuttavan erilaisia reaktioita ryhmässä kuin opettajan esittämänä: sitä on vaikeampi ohittaa. Opettajan esittämän vaatimuksen huomiotta jättämiseen on olemassa kulttuurisesti rakentuneet tavat, joiden soveltaminen vertaisryhmän jäsenen ei ole yhtä automaattista. Innostamalla opiskelusta Maija rikkoi opiskelijoiden välistä koheesiota. Näin toimimalla opiskelija erottautuu muista vertaisistaan, asettuu opettajan asemaan.

Ohjaajalla on varmasti osuutensa ryhmän vaikenemisessä, tunteessa, että asia on parempi jättää käsittelemättä. Vaikka olisin ohjaajana tietoisella tasolla halunnut asiaa käsitellä, oma toimintani muuttui syntipukki-ilmiön kuohunnan jälkeen niin, että vetäydyin passiivisemmaksi asian suhteen ja jätin aloitteen tekemisen ryhmälle. Vaikka sisäinen kokemukseni oli huoli toiminnan kilpistymisestä, omakin toimintani näytti ulkoapäin yhtä lailla vaikenemiselta, koska ryhmän tulkitsemisessa oli vaikeuksia. Myös opiskelijoiden tarkentavissa tutkimusvastauksissa hiljaisuus tapahtuneen ympärillä näyttäytyy pikemmin tiedostamattomana ja tekijälleen tunnistamattomana pohjavireenä kuin tietoisesti valittuna toimintatapana. Jäänee lopullisesti arvoitukseksi, kuinka monella oli vaiettu halu tai sanoittamaton tarve käsitellä asiaa.

## 8.4 Ohjaaja taakkojen kantajana

Ryhmän perususkomustilan ja työryhmätilan yhtymäkohtaan syntyy yleensä konflikti (Bion 1979, 74–75). Ryhmässä emotionaalisesti voimakkaita tai kognitiivista uudelleenmäärittelyä sisältäviä, ryhmän kehitystä muokkaavia tapahtumia voidaan kutsua merkkitapahtumiksi. Ryhmän kehityksen kannalta tärkeitä hetkiä ei välttämättä erityisesti noteerata niiden tapahtumahetkellä, mutta niiden herättämät tunteet voidaan myöhemminkin palauttaa mieliin. Ryhmän jäsenet jopa usein unohtavat tällaiset kriittiset tapahtumat eivätkä osaa muodostaa mielikuvaa siitä, miten tilanne on vaikuttanut esimerkiksi ryhmän normien kehitykseen. Yksi johtajuuden rooleista onkin auttaa ryhmää hahmottamaan omaa historiaansa ja ymmärtämään itseään siinä. (Schein 1987, 177–179.)

<sup>38</sup> Esimerkkejä marginaaliin vaikenemisesta voidaan löytää eri elämäalueilta. Löfström (1999) kuvaa tutkimuksessaan sitä, miten suomalaisessa agraarikulttuurissa homoseksuaalisuus oli olemassa, mutta se ei saanut näkyvää asemaa, vaan jäi yhteisössä vaietuksi.

Ohjaajan toiminta konfliktitilanteissa on merkityksellistä ryhmän kehittymisen kannalta.

Syntipukki-ilmiön käsittely jäi tutkimusryhmässä ainakin jollakin tapaa kesken. Tästä kielivät syntipukiksi joutuneen opiskelijan toistuvat yritykset seuraavana keväänä palata käsittelemään tapahtunutta ja toisaalta muun ryhmän haluttomuus käsitellä tapahtumia. Meillä ei ilmeisesti ryhmänä ollut kykyä kohdata emotionaalisesti voimakasta ilmiötä. Ryhmän ohjaajana kannan tästä kyvyttömyydestä osaltani vastuun. Spontaani tilanne oli minulle ohjaajana liikaa, ja jälkepäin tarkasteltuna olisi ollut suotavaa ymmärtää tilannetta paremmin. Näin siitäkin huolimatta, että toimintani tilanteessa oli ulkopuolisen näkökulman ansiosta ymmärrystä edellä (ks. lukua 7.2.2 Ohjaajan osuuden analyysi).

Olimme ensimmäisen syksyn aikana edenneet ryhmässä tilaan, jossa joidenkin yksilöiden etuja varmistelevien sosiaalisten pelien (ks. Mäensivu 2007, 44–63; Ahola & Olin 2000, 104–107; myös Berne 1964<sup>39</sup>) taakse pääseminen alkoi tulla mahdolliseksi ryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa. Yhdessä työskentelyn myötä valmius ottaa esille vaikeita ja kipeitäkin asioita oli kohonnut. Valmius nostaa asioita käsitteelyyn ei kuitenkaan vielä takaa kykyä käsitellä niitä. Emme ryhmänä ilmeisesti olleet valmiita luopumaan peleistämme. Jälkepäin näyttää selkeältä, että en itse ohjaajana ollut riittävän valmis kohtaamaan ryhmän jäsenten elämismaailmaan liittyviä, yllättäviä tunteita. Argyrisin (1994) mukaan johdon valta-aseman ja koskemattomuuden turvaaminen onkin usein suojautuvien toimintatapojen taustalla. Tekijä harvoin kuitenkaan tiedostaa toimintansa. (Argyris 1994, 79–80.)

Syntipukkitilanteen kehittyessä ryhmä joutui hylkäämään riippuvuususkomuksen, johon ohjaaja ei vastannut. Parinmuodostususkomukseen aineistossa viittaa liittoumien muodostaminen. Parinmuodostususkomuksessa myös puhumattomuus muodostaa vahvan vastavoiman kommunikaatiolle: vuorovaikutuksesta kieltäytyminen on vahva viesti. Ohjaajastakin tuli vaikenemisen kohde, jolta pantattiin tarpeellista tietoa. Parinmuodostususkomuksessa johtaja onkin syntymätön, oleellista on johtajan odotus. Taistelu-pako-uskomuksessa taas johtajan osana on joko johtaa ryhmän taistelua tai olla se, jota vastaan taistellaan tai jota paetaan. Koska ohjaajana en antanut mahdollisuutta ryhmästä valitun syntipukin julkiseen lynkkaukseen, avaukseni ryhmän johtajana jäivät vaille huomiota – ja lopulta minusta tuli opiskelijan jälkeen uusi kohde ryhmän osoittamalle aggressiolle. (Ks. Bion 1979, 112–117.)

Raportissa kuvattu osuuteni ohjaajana ryhmän tapahtumissa oli, etenkin syntipukkitilanteen kehittyessä ja sen alkuvaiheessa, pitkälti tapahtumahetkellä tiedostamatonta. Käytökseni muuttui syntipukki-ilmiön kuluessa alkuvaiheen provosoitumisesta niukkaan kannanottoon, mikä on osaltaan saattanut aiheuttaa turvattomuutta ja perususkomusten vahvistumista ryhmässä. Ohjaajan käytöksen muutos saattoi osaltaan saada ryhmässä aikaan edellisessä luvussa kuvattua vaikenemistä. Keski-Luopa (2006, 221–222) kuvaa Bioniin viitaten tilannetta, jossa projektiivinen identifikaatio epäonnistuu, eikä potilas analyysitilanteessa kykene

<sup>39</sup> Berne (1964) määrittelee pelit vuorovaikutuksessa ilmeneviksi, luonteeltaan yksilön etua ajaviksi toiminnoiksi, joissa osapuolilla on piileviä vaikuttimia.

ottamaan analyytikolta enää mitään vastaan. Samalla tavalla voidaan ajatella käyneen ryhmässä: se, että kieltäydyin ottamasta vastaan ryhmän projektioita eli tarjottua syyllisyyttä kannettavakseni, vaurioitti vuorovaikutustamme. Aineiston perusteella en ohjaajana voi ottaa syyllisyyden kehittymistä ryhmässä syntipukki-ilmiöksi kokonaan omalle kontolleni, mutta on selvää, etten myöskään voi asettaa tapahtuneen suhteen ulkopuoliseksi. Omat vastatunteeni ja niihin liittyneet reaktiot vaikuttivat osaltaan ryhmän kehityssuuntaan.

Ohjaajan tehtävä haastavissa ryhmätilanteissa on psyykkisesti vaativa. Hänen tulisi osata tukea ja auttaa ryhmää käsittelemään tunteita, kuten syyllisyyttä, ja samalla olla sensitiivinen ryhmän jäsenten yksilöllisten reaktioiden suhteen. Ryhmää tulisi osata kannatella vaativissa tilanteissa. Kannattelun voi tehdä vaativaksi, kuten tämän tutkimuksen esimerkkitapauksessa, se, että juuri perustehtävän tekemiseen liittyy ryhmän jäsenillä epämiellyttäviä tuntemuksia – ja edelleen vaikeutta käsitellä niitä. Ohjaajan olisi paitsi ymmärrettävä, että ohjattavien yksilölliset reaktiot voivat olla pyrkimyksiä turvaan, myös toisaalta pidettävä huolta siitä, ettei päästä ryhmää turvattomuuden varjolla pakenemaan tehtävää. Tämä vaatii ohjaajalta kykyä toimia kannattelijana eli containerina (Tokola & Hyyppä 2004, 43–45; Totro 2008, 137–138; ks. myös Keski-Luopa 2001, 253–257; 2006, 221; Schulman 2005, 67 sekä lukua 5.4.2). Kannattelijana oleminen kävi minulle esimerkkitapauksessa ohjaajana liian haastavaksi. Koin liian suuria ristiriitaisia paineita tilanteessa ja tulin imaistuksi mukaan ryhmän perususkomustiloihin.

Olin kehittynyt melkoisen harppauksen tiedollisesti ennen ryhmän työskentelyn alkua ja lähdin innokkaasti tekemään töitä uuden ryhmän kanssa. Ehkä ryhmän kehitys oli minulle ohjaajana yllättävän voimakasta, enkä ollut valmistautunut kohtaamaan ja ottamaan säilytettäväksi kaikkia niitä tunteita, joita minuun ryhmän ohjaajana sijoitettiin (ks. Kajamaa 1996, 50, 52–56; Schulman 2005, 68). Päinvastoin koin tilanteen kehittymisen omaa turvallisuuttani uhkaavaksi, mikä johti pyrkimyksiin kontrolloida tilannetta ja jopa opiskelijoiden ajatuksia. Näin olin tiedostamattani luisunut kauas siitä tehtävästä, jonka olin ryhmän ohjaajana alun perin ottanut – ja joka kuului julkiteoriaani (ks. lukuja 5.3 ja 5.4). Ryhmän tapahtumat aiheuttivat sen, että itselleni tiedostamattomat käyttöteoriani (Argyris 1990; Argyris & Schön 1976) alkoivat ohjata ajatuksiani ja aluksi myös käyttäytymistäni.

Mikäli oma selviytyminen on uhattuna, saattaa muihin suhtautua kylmästi. Ihminen tulee kykeneväksi huomioimaan muita ja pitämään heistä huolta vasta kun oma tila on turvattu. (Onnismaa 2007, 103.) Ohjaajan turva ei siis ole mitätön kysymys. Hankalaksi oman vuorovaikutuksen havainnoimisen tekee osaltaan valta, jota ryhmän ohjaaja väistämättä aina käyttää. Johtajan valta estää häntä usein näkemästä omaa toimintaansa aivan realistisessa valossa. Opiskeluryhmä toimii ohjaajalleen ohjaustilanteessa helposti vääristävänä peilinä, vaikka miten haluaisimme muuta itsellemme vakuutella. Ryhmän ohjaajan tulisikin löytää johtamisen tueksi teoreettisesti perusteltuja keinoja, ettei hän olisi pelkätään tilanteen vietävissä.

Toinen ansa, johon ryhmän kanssa lankesin, oli jonkinlainen yliyrittäminen, toisin sanoen voimakas innostus auttaa ryhmää eteenpäin. Ohjaamisen näkökulmasta myönteisen asenteen muuttuminen ärtymykseksi suhteessa ohjattaviin tuntuu merkitsevältä. Juuri ammatillisesti perustelematon ymmärtäväisyys, myötämielisyys ja innostuneisuus suhteessa ohjattavaan näyttävät kääntyvän helposti taisteluasenteeksi (Jenson 1996). Vaikka opettajan innostusta aiheeseen – ja myös opettamaansa ryhmään – pidetään käytännössä yleensä hyvänä, jopa toivottavana, ei ryhmän ohjaajan innostuneisuutta voida pitää yksiselitteisesti ryhmää hyödyttävänä. Lienee tavallista, että aloittelevan ryhmän ohjaaja yrittää jouduttaa oppimista ja esimerkiksi provosoi ryhmää voimakkailla interventioilla. Toisaalta epävarma ohjaaja voi toimillaan tiedostamattaan tukea ryhmän passiivista riippuvuutta hakemalla myötämielistä suhtautumista omiin toimiinsa ja täten tukahduttaa mahdolliset kriittiset kommentit. Näitä päinvastaisia esimerkkejä yhdistävä ongelma on, ettei ohjaaja luota ryhmän kykyyn edetä asioiden käsittelyssä. Juuri siihen kuitenkin pitäisi oppia luottamaan: ryhmädynamiikan näkökulmasta tulisi hyvin tarkasti harkita ohjausinterventoiden hyödyllisyys, eli välttää turvattuutta tuottavaa teennäistä häirintää mutta antaa tilaa ryhmässä luonnostaan syntyvälle erimielisyydelle ja erilaisuudelle.

Vaikka ohjaaja ei yksin vastaa ryhmän onnistumisen mahdollisuudesta, on hänen osuutensa ryhmän merkkitapahtumissa keskeinen. Ohjaajan toiminnalla on merkitystä ratkaisevalla hetkellä, kun ryhmä joutuu ennakoimattomaan tilanteeseen ja hakee erilaisia vaihtoehtoja siitä selvitäkseen. Ohjaajan toiminta ja sen vaikutus on joko tietoisten ohjaustekojen tulosta tai tiedostamattoman puolen umpimähkäistä hallintaa (ks. Tokola & Hyypä 2004, 35–36). Tässä tutkimuksessa raportoidussa tapauksessa ohjaajan tilanteen ymmärrystä onnistuneempi toiminta nojaa aineiston perusteella kriittisellä hetkellä muuhun kuin omaan ymmärrykseen: ohjaajan taakan kantamisessa auttoi kollega. Ohjaajana pääsin harkitsemattomista ja omiin analysoimattomiin tunteisiini sitoutuneista reaktioista kohti harkitumpaa ohjaamista kollegan avustamana. Ilman apua tilanne olisi voinut kehittyä paljon pidemmälle tarvepohjaisen reagoimisen suuntaan. Parata olisi jo ennen ryhmän ohjaajaksi ryhtymistä tutustua itseensä ja omiin selviytymisstrategioihinsa stressitilanteissa. Tämä tapahtuu parhaiten koulutuksen avulla, ja opettajankoulutuksessa se vaatii paradigman muutosta.

Opettajan työn katsominen elämismailman paradigmasta tarkoittaa, että ryhmän ohjaajan rooliin ymmärretään kuuluvaksi myös ohjattavien psyykinen kannattelu. Tällöin on myös kysyttävä, mitä ja kenen taakkoja kantaa, sillä kaikkia taakkoja ei ole mahdollista eikä syytäkään ottaa kannettavakseen. Yksi selitys reagoimilleni ohjaajana on se, että roolini suhteessa opiskelijaryhmään oli jäänyt epäselväksi. Paitsi että tehtäväni oli ohjata oppimisprosesseja, kannoin myös päävastuun käytännön järjestelyistä ja niiden sujumisesta opetuskonaisuudessa. Lisäksi tunsin vastuuta koulutushankkeen onnistumisesta suhteessa laajempaan organisaatioon eli opettajankoulutuslaitokseen. Tilannetta voidaan osaltaan selittää sillä, että kyseessä oli kokeilu, jossa olimme uuden edessä. Tästä johtuva roolien moninaisuus ja päällekkäisyys aiheutti hämmen-

nystä, ja otin kannettavakseni myös paljon sellaista, jota minun ei ryhmän oppimisen ohjaamisen onnistumisen näkökulmasta olisi ollut tarpeen tai edes suotavaa kantaa. Toisaalta ohjaajan roolin jäsentymättömyys koulutusorganisaatioissa on tavallista ja johtaa pahimmillaan siihen, että hallinnollisen roolin täyttäminen nousee oppimisprosessin ohjaamista tärkeämmäksi onnistumisen kriteeriksi.

Parhaimmillaan haastavat tilanteet kasvattavat ohjaajan itsetuntemusta ja kykyä ohjata ryhmää. Opettajankoulutuksen näkökulmasta on tärkeää kiinnittää huomiota keskeiseen ongelmaan: ammattitaidon puuttumiseen elämysmaailmaontologian näkökulmasta ryhmän ohjaamisen alueella. Tämän tutkimuksen tulosten valossa asia on opettajan ammattitaidon kannalta ja sitä kautta opettajankoulutuksessa keskeinen. Ammattitaito ei kuitenkaan kasva pelkästään tilanteisiin heittäytymällä. Pitkäjänteisesti ja ohjatusti ryhmän todellisuutta tutkimalla voidaan tulla tietoisiksi oman toiminnan sokeista pisteistä.

## 8.5 Suojautumisesta korjaamisen kautta oppimiseen

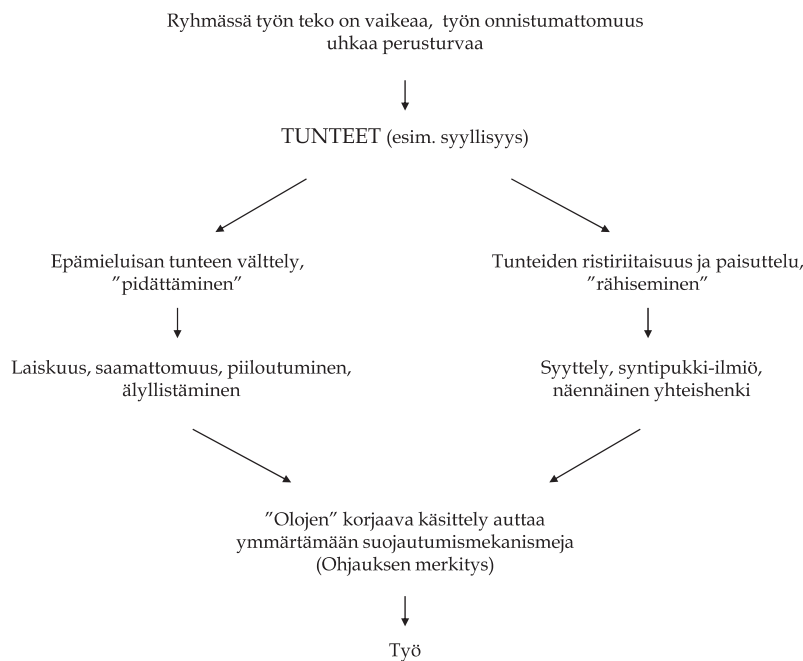
Vaikka ryhmä toimii voimavarana ja oivallisena ajatusten peilauspaikkana, on se samalla aina myös ongelmien ja vaikeuksien lähde. Pitkäkestoisessa, pysyvässä ryhmässä törmätään sekä ristiriitoihin että ikävystyttävään ja tyhjänpäiväiseltä tuntuvaan arkeen, mutta juuri niissä ja niistä on mahdollista kokemuksellisesti oppia vertailemalla omia käsityksiään muiden ryhmän jäsenten kanssa. Toisten ihmisten kanssa eläminen arkisessa työssä tarjoaa mahdollisuuden kohdata sellaisia asioita, jotka näennäistä tehokkuutta ja individualismia korostavassa yhteiskuntatodellisuudessa ovat viime aikoina jääneet vähemmälle huomiolle.

Pintatason lisäksi ryhmässä vaikuttaa toisaalta irrationaalinen taso, jota olen tässä tutkimuksessa jäsentänyt Bionin (1979) perususkomustiloja lähtökohdanaan käyttäen. Toisaalta etenkin täydentävän tutkimusaineiston perusteella tekemäni tyypittelyn avulla tulevat näkyviksi yksilöiden erilaiset tavat reagoida ryhmän tapahtumiin. Tarkentavan aineiston analyysi piirtää kuvaa siitä, miten yksilöt reagoivat ristiriitaiseen tilanteeseen ja hahmottavat omien reaktioidensa kautta itselleen kuvaa ryhmän tapahtumista.

Matti Kuittinen (2002) on väitöstutkimuksessaan löytänyt kaksi tapaa suhtautua työpaikan ongelmiin: välttelyn ja aktiivisen yrittämisen, joka helposti johtaa sähläämiseen (ks. myös Crittenden 2000a sekä lukua 4.4.2). Kuittinen huomauttaa, että aktiiviselta vaikuttava, paljon puhuva työyhteisö ei välttämättä kohtaa ongelmia vetäytyvää yhteisöä paremmin. Sekä tuppisuus että paljon puhuminen voivat olla suojautuvaa käytöstä. Työyhteisön ongelmat ovat monimutkaisempia ja vaikeammin avautuvia kuin pelkkää pintatasoa tarkastelemalla näyttä.

Tutkimusaineistostani molemmat tavat ovat löydettävissä, mutta aktiivinen yrittäminen, esimerkiksi runsas puhe ja riitelyyn ajautuminen, on tähän tutkimusraporttiin valikoituneessa aineistossa ensisijainen tapa suhtautua on-

gelmiin. Kokemukseni mukaan tutkittava ryhmä myös poikkesi tässä suhteessa keskimääräisestä opettajankoulutuslaitoksen ryhmästä. Perinteinen opettajankoulutuslaitoksen opiskeluryhmä on ristiriitaisissa ja haastavissa tilanteissa usein vetäytyvä, toisin sanoen arkikokemuksen perusteella vetäytyminen vaikuttaa ristiriitaisuutta tavallisemmalla suojautumisstrategialta. Tosin on huomattava, että myös raportoidussa tutkimusaineistossa noin puolet opiskelijoista pysyi hiljaisena, kun toinen puoli reagoi tapahtumiin sanallisesti. Tässä tutkimuksessa lähtökohtaisesti välttelevä tapa jää vielä empiirisesti tarkemmin raportoimatta, mutta olen kerännyt aineistoa myös tämänkaltaisista tapauksista ryhmissä. Suojautumiskeinoista opiskeluryhmässä voidaan piirtää täydempi kuva vasta sitten, kun välttelyn puolikin tulee tarkemmin raportoiduksi.



KUVIO 8 Tunteiden synnystä suojautumistapojen korjaavan käsittelyn kautta työhön

Opiskeluryhmässä esiintyvät suojautuvat tavat reagoida vaikeiden tilanteiden herättämiin tunteisiin voidaan jakaa karkeasti kahtia välttelemiseen ja ristiriitaiseen käytökseen.

Tunteita välttelevässä ryhmässä ohjaajan työ on raskasta, koska ryhmä tuntuu jarruttavan työhön ryhtymistä monin keinoin. Ennen pitkää välttelevä strategia näyttää johtavan laiskuuden ja saamattomuuden tunteisiin sekä vastuun pakoiluun. Myös muut integraatioryhmiä tutkineet löysivät ryhmistä tämän kaltaisia ilmiöitä: tekemättömyyden monimuotoista peittelyä, ymmärtämättömäksi heittäytymistä, selittelyä, auktoriteetin mielistelyä, opiskelijajohtajan selän taakse piiloutumista ja vuorovaikutuksesta vetäytymistä (Löppönen



2011, 36–39; Mäensivu 2007, 52–55, 59–63; Mäki & Ristiniemi 2007, 75–83; Nupponen 2009, 44–49). Välttelevässä ryhmässä saatetaan myös esiintyä korostuneen älykkäästi ja keskustelu näyttää ”viisaalta”, mutta kyseessä on kuitenkin asioiden älyllistäminen, joka ei johda konkreettisiin oppimistuloksiin.

Ristiriitaiseen strategiaan turvautuva ryhmä puuhailee, esimerkiksi puhuu, paljon ilman että toiminta kuitenkaan johtaa mihinkään. Ristiriitainen ja tunteita paisutteleva strategia voi johtaa esimerkiksi riitelystä, syyttelyyn, syntipukki-ilmiöön tai näennäiseen yhteishenkeen. Ristiriitaisista puolta on muissa integraatioryhmää koskevissa tutkimuksissa raportoitu vähemmän, mutta viitteitä löytyy ainakin syyttelystä ja ristiriitaisesta suhtautumisesta ohjaukseen (Mäensivu 2007, 50–52, 56–58; Mäki & Ristiniemi 2007, 71–72). Paisutellut tunteet voivat olla myös myönteisinä pidettyjä: hyvä tunnelma ryhmässä ei ole tae työn sujumisesta, vaan myönteisen tunnelman ylläpitäminen voi olla ryhmän tavoite työn tekemisen sijaan. Ohjaajan näkökulmasta ristiriitaisen strategian valinnut ryhmä saattaa tuntua elinvoimaiselta, ja on helppoa tulkita, että työkin sujuu ryhmässä suotuisasti.

Tutkimusaineistossa ristiriitainen strategia ilmenee rähisemisenä ja lopulta suoranaisena riitelynä syntipukki-ilmiössä. On tärkeää ymmärtää, että riitelemine ei merkitse ristiriidan käsittelyä. Päinvastoin tunteiden paisuttelu on vetäytymisen ohella tapa suojautua ristiriitaisien tunteiden todelliselta käsittelyltä (ks. Crittenden 2000a). Tästä esimerkkinä käyvät aineiston kokemukselliset reagoijat, jotka eivät muista varsinaisia tapahtumia jälkeenpäin ollenkaan, kun taas tilannetta sivusta seuranneet muistavat tapahtumat hyvin. Mielenkiintoinen esimerkki ristiriitaisesti suojautuvasta strategiasta on myös luvussa 6.2.2.1 kuvattu tilanne, jossa tehtävistä purnaavat opiskelijat lähettävät viestinsä tiedoksi lähes kaikille muille ryhmän jäsenille paitsi tehtävän antaneille opettajille: riitaa syntyy, mutta mahdollisuutta ratkaisuun ei ole. Syntipukki-ilmiön jälkeen ryhmässä taas näytti vallitsevalta välttelevä strategia, kun tapahtuneesta vaiettiin.

Näennäinen aktiivisuus voi niin ikään olla harha. Aktiiviselta näyttävä – ja itsekin itsensä aktiiviseksi tunteva – ryhmän jäsen ei välttämättä ole aktiivinen oppimisen ja ammatillisen kehittymisen suunnassa. Aktiivisuus ja puuhakkuus saattavat hyvinkin olla tiedostamaton pakoa vaikeampien asioiden käsittelystä. Esimerkiksi aineiston Maija palasi myöhemmin ammatinvalintaproblematiikkaan ja kyseenalaisti oman valintansa (ks. tarkemmin Nikkola 2007, 92–94). Opiskeluryhmän jäsenen näennäinen aktiivisuus saattaa kuitenkin hämätä sekä ryhmän muut jäsenet että ihmisen itsensä. Toisaalta taas opintojen alussa laiskuuttaan mainostaneen ja konfliktissa ”vain maisterinpapereista kiinnostuneen” Ahdin opiskeluunto oli varsin nousujohteista ja opiskelu-uran kehitys jatkossa kiinnostava. Hän on yksi tutkimusryhmän opiskelijoista, joka omaksui myöhemmin opiskelussaan varsin tutkivan, omaehtoisen asenteen ja lähti ennakkoluulottomasti kehittämään omaa ammattitaitoaan. Esimerkiksi pro gradu-tutkimuksensa aiheen hän valitsi haastavasti täysin ennestään tuttujen ja turvallisten osaamisalueidensa ulkopuolelta.

Jälkeenpäin tarkasteltuna myös kouluttajaryhmässä olivat selvästi havaittavissa samat ilmiöt kuin opiskelijaryhmän vastaavat, joita tässä työssä rapor-

toin. Myös kouluttajat välttelivät työn tekoa ja siitä aiheutuvaa syyllisyyttä sekä kyseenalaistivat kouluttajaryhmän johtajaa eri tavoin. Keräämästäni aineistosta ilmiöt on helppo tunnistaa jälkeenpäin. On kuitenkin tavallista, että ilmiöön osallistuvat eivät huomaa tapahtumia vaan toimivat omasta mielestään loogisesti. Tutkimuksessa raportoidun ilmiön toistuminen on myös jatkuvasti havaittavissa omaa laajempaa työyhteisöä seuraamalla<sup>40</sup>. Olenkin vakuuttunut siitä, ettei löytämäni ilmiö ole yksittäistapaus (myös Keski-Luopa 2008, 103).

Suojautuvien välttelystrategioiden tarkastelu herättää pohtimaan työyhteisön merkitystä. Ohjaajana minuun vaikutti myös tämän tutkimuksen fokusta laajempi työyhteisö, ja toisaalta ilman lähityöyhteisöstä saatua tukea olisi ollut vaikeaa selvittää haastavasta tilanteesta opiskeluryhmässä. Ryhmässä työskenteleyn kysymykset tuntuvatkin linkittyvän laajempaan yhteisöön siten, että helposti yksilöllisiksi tulkitsemiemme ongelmien alkuperää etsiessä on tarkasteltava koko yhteisöä ja institutionalisoituneita käytänteitä. Kuinka pitkälle opiskeluryhmän kohtaamissa ongelmissa on kysymys laajemman koulutusinstituution julkilausumattomista tai piiloisista rajoista? Mikäli näitä rajoja ei opettajan koulutuksessa tiedosteta eikä käsitellä, opettajan ammatti pysyy ainakin jossakin määrin myyttisenä ja analysoimattomiin idealisaatioihin pohjaavana.

Uuden oppiminen myyttien ohjaamalla alueella näyttää olevan aikaa vievää. Ryhmässä ajattelu ja sen myötä tutkivan yhteisön rakentaminen on hankalaa, koska muut ryhmän jäsenet koetaan uhkaksi. Esimerkiksi opiskelijoille ajatus siitä, että he voisivat auttaa toisiaan ja olla toisilleen tarpeellisia, näyttää aineiston perusteella olevan melko kaukainen. Ryhmässä toimimista leimaa pikemmin epäluulo muita ryhmäläisiä kohtaan. Maanisen tilan ilmentymät, kilpailuhenkisyys ja näyttämisen kulttuuri, ainakin osaltaan estävät oman osaa-mattomuuden julkituomista koulutuksessa tai työyhteisössä. (Ks. Totro 2008, 136, 153; vrt. Ahola & Olin 2000, 155–156<sup>41</sup>.) Kysymys luottamuksesta nousee keskeiseksi.

Koska heikosti tiedostuvan materiaalin kohtaaminen ja käsittely on hidasta, elämämaailman käsittelyyn pohjaavassa opiskelussa resursseja kuluu alkuvaiheessa runsaasti ryhmässä työskenteleyn ja yleensä opiskelun esteinä olevien suojautuvien toimintamallien käsittelyyn. Edes kaksi vuotta ei kaikissa tapauksissa näytä riittävän selviytymisstrategioiden tiedostamiseen ja korjaavan työn käynnistymiseen. Onkin tarpeen tarkastella, missä määrin opettajankoulutuksen opiskelukulttuuri aina opiskelijavalinnoista lähtien tukee näyttämisen kulttuuria ja kilpailuhenkisyyttä, jotka taas mahdollisesti kumpuavat aina koulu-

<sup>40</sup> Tutkimusaineistoa kerätessäni seurasin esimerkiksi episodina, jossa opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden tyytymättömyyden ilmauksiin reagoitiin pysähtymättä tutkimaan tyytymättömyyden syitä ja taustoja. Opiskelijoita kuunneltiin ja sen perusteella päädyttiin järjestämään pikavauhdilla valinnainen ensiapukurssi. Kun kurssi sitten alkoi, sinne ei tullutkaan osallistujia. Purnaamisen varsinaista syytä ei siis tavoitettu, vaan alettiin reagoida liian nopeasti pelkästään julkilausuttuun tarpeeseen.

<sup>41</sup> Aholan ja Olinin (2000, 155–156) havaintojen mukaan opettajankoulutuslaitoksesta puuttui muille akateemisille opiskelualoille tyypillinen opiskelijoiden välinen kilpailu. Johtuuko tämä kuitenkin siitä, että opettajankoulutuksen opetus ei perinteisesti ole kajonnut opettajuuden myytteihin, vaan niiden käsittely on ohitettu välttelevää strategiaa käyttäen? Jos sitten persoonaa kosketellaan koulutuksessa, herää myös kauteus ja kilpailu.

kulttuurista – ja lopulta siirtyvät takaisin kouluun uusien opettajien mukana. Opettajankoulutuksen myyttien ja opiskelukulttuurin kriittinen tarkastelu on keskeinen tehtävä tätä kysymystä pohdittaessa. Koulutuksen tulisi keskittyä myyttisen opettajakulttuurin purkamiseen, ei sen välittämiseen.

Opettajankoulutuksen ensimmäinen tehtävä on saada ryhmä ja sen jäsenet työ- ja oppimiskykyisiksi, ymmärtämään omat suojautumismekanisminsa ja niiden asettamat rajoitukset. Tämä voi tapahtua vain, kun ihmiset oppivat ymmärtämään omaa, suurelta osin tiedostamatonta, tapaansa toimia. Ymmärtäminen tapahtuu suhteessa muihin ihmisiin, joten sen opetteluun tarvitaan pysyvää ja kiinteää ryhmää. Myös ohjauksen merkitys on korjaavan työn käynnistymisessä keskeinen. Kun irrationaalisen puolen vaikutus tunnustetaan ja tunnustetaan, voidaan odottaa parempaa edistymistä myös opiskelussa rationaalisella alueella. Tämä tarkoittaa siirtymistä organisaation ja ryhmän ymmärtämisessä teknis-taloudellis-rationaalisesta paradigmasta transformatiiviseen paradigmaan (Totro 2010, 46–49). Tällöin myös opetusjärjestelyjä täytyy harkita uudella tavalla.

Ohjaajan merkitys korostuu juuri korjaamisen mahdollistajana. Korjaamisen mahdollistaminen vaatii erityistä ammattitaitoa, jota opettajilta ei ole toislaiseksi totuttu odottamaan. Tehokkuutta ja nopeita oppimistuloksia korostavassa ajassa myöskään instituution tavoitteet ja etenkin niiden ilmaisemisessa käytetty kieli, jotka yhä perustuvat teknis-taloudellis-rationaaliseen paradigmaan (Oravakangas 2005), eivät välttämättä tue korjaamistehtävässä, joka perustuu lähtökohdiltaan toisenlaiseen paradigmaan. Paradigmojen ristiriita ajaa ohjaajaa helposti maaniseen tilaan kuuntelun ja korjaamisen sijasta (Totro 2008, 153). Ainakin itse koin oivallusryhmän ohjaajana syyllisyyttä siitä, että koetin järjestää ryhmän elämismaailmojen kohtaamiselle tilaa, ja jouduin väistämättä jättämään opetussuunnitelmassa tarkasti lueteltuja yksittäisiä sisältöjä vähemmälle huomiolle. Mikäli oppimisessa ei edisty oman tiedostamattoman alueen tutkimisessa, saattaa opiskelu pahimmillaan jäädä erilaisissa suojautuvissa rutiineissa vellomiseksi.

## 9 TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTIA

Koska tapani rakentaa tutkimusongelma ei ole aivan tavanomainen, rakennan myös tutkimukseni arvioinnin tutkimuksen omista lähtökohdista käsin. Tässä luvussa arvioin tutkijan esiymmärrystä ja sen muutosta prosessin aikana sekä tutkimukseni menetelmävalintoja. Kiinnitän erityistä huomiota tutkimukseni aineiston arviointiin ja jäsenän prosessin herättämiä jatkotutkimusaiheita.

### 9.1 Tutkijan esiymmärryksen ja sen muutoksen tarkastelu

Tutkimukselle antaa vahvan leimansa se, että olen paitsi tutkimani ryhmän ohjaaja myös ryhmässä toteutetun integraatiokoulutuksen kehittäjä. Tutkijan rooli ei tällaisessa tilanteessa ole helpoin mahdollinen. Jo oman toimintansa analysoiminen on vaativaa, ja tässä tapauksessa työtäni ryhmässä kuvaa lisäksi roolihammennys, joka johtuu useista, osin päällekkäisistä rooleista ja tehtävistä ryhmässä uudenlaisen koulutusmallin alkuunpanijana ja kehittäjänä. Oman itsen ja etenkin kokemuksen analysointi on kuitenkin ollut tässä prosessissa ja oivallusten syntyemisessä keskeinen tekijä. Psykodynaamikka on auennut oman kokemuksen kautta.

Työn ja oman roolini kerroksisuus on luettavissa myös tutkimusraportista: Lukua 3 voidaan lukea paitsi tulkinnan lähtökohtien esittelynä myös tutkimuksen epistemologiana. Luvussa 4 puolestaan hahmotetaan tutkimuksen ontologinen perusta, jonka pohjalta luvussa 5 syvennetään tutkimuksen ihmiskäsitystä. Kuitenkin vasta tulosten analyysin myötä ja jälkeen ihmiskuva täydentyy psykodynaamis-systeemiseksi.

Tutkimusraportin luku 4 asettaa myös tutkimukseni kohteena olevan opiskeluryhmän toimintaa kontekstiinsa. Luvun ajatukset on pääosin kirjoitettu jo ennen tutkimusaineiston keräämistä. Lukua voi siis lukea eräänlaisena tutkijan esiymmärryksenä. Luku on myös kriittinen puheenvuoro: muutosta kampaavan kouluttajan pyrkimys kehittää työtään. Joiltakin osin luku kertooikin pikemmin siitä, mihin olen halunnut pyrkiä, kuin siitä, mihin olen todellisu-

dessa pystynyt. Tämä ristiriita on havaittavissa paikoin aineistosta. Ymmärrys kouluttajana kirjoittamistani ajatuksista on syventynyt vasta sitten, kun olen tutkijana niitä koetellut.

Tutkijan ymmärryksen muuttuminen prosessin aikana voidaan kuvata aineiston tulkinnan avulla siten, että ensin huomio kiinnittyi syyllisyyteen, joka on yksilön tunne. Syntipukki-ilmiö taas tuo ilmiön yhteisön ja systeemien tasolle. Korjaamisen haaste, joka lopulta on tutkimuksen tärkeä anti, nousee tutkimuksessa esille vasta aineiston analyysin jälkeen.

Tutkimusasenteena dialoginen analyysi mahdollistaa tulkinnan ja ymmärtämisen – gadamerilaisittain horisonttien sulautumisen – jossa sähköpostiviestien sisältö kaikessa moninaisuudessaan voi paljastua. Gadamerilaiseen filosofiaan sisältyy pragmaattinen intressi eli käsitys siitä, että tutkimus tuottaa käytännöllistä tietoa (esim. Koski 1995). Tämä tarjoaa lähtökohdan paitsi oman ammattitaidon myös laajemmin koululaitoksen ja opettajankoulutuksen uudelleen arviointiin tutkimustulosten pohjalta.

Tutkimuksessa on myös vahva, oman työn uudistamispyrkimyksistä kumpuava emansipatoris-kriittinen ulottuvuus. Koska teoreettinen tulokulma tutkimuksen aiheeseen ei ole opettajankoulutuksessa yleinen, tällaista ulottuvuutta on vaikea välttää. Tästä syystä olen kuvannut omat lähtökohtani tutkijana ja nostanut lukijan arvioitavaksi myös niitä hankauksia, joita psykodynaaminen lähestymistapa on nostanut esiin. Perustelen tätä ratkaisua myös seuraavissa alaluvuissa.

## 9.2 Menetelmävalinnat

Tämä tutkimus on edennyt alusta loppuun pääosin aidon tutkimismotiivin varassa. Uuden tutkimisen luontevana seurauksena tutkimuksen metodit ovat valikoituneet tarpeen sanelemana. Johtoajatuksenani on ollut yritys ymmärtää opiskeluryhmässä tapahtuvia ilmiöitä, ei minkään ennalta määrätyn opin tai metodin soveltaminen. Valmista sovellettavaa menetelmää en siis ole käyttänyt. Vaikka nykyisessä meritoitumisen maailmassa on kosolti kiusauksia luiskahtaa suorittamisen puolelle, tässä tutkimusprosessissa olen kuitenkin kyennyt aidosti oppimaan ja etenemään oman tietämistarpeeni suunnassa. Olen siis pystynyt soveltamaan itseäni opetus- ja tutkimusajattelua, johon tutkittavassa ryhmässä pyrittiin.

Jälkeenpäin arvioituna tapani lähestyä tutkimuskohdetta muistuttaa josakin määrin Bionin tapaa rakentaa ymmärrystä. Bion ei seurannut kenenkään jalanjalkia eikä itse ollut kiinnostunut toimimaan auktoriteettina. Totuuden si- jasta hän halusi tarjota toisen mielipiteen, ”second opinion”. (Keski-Luopa 2006, 207; Klemelä 2005, 89.) Käyttämäni menetelmä tuottaa uuden tulkinnan, toisen mielipiteen opiskeluryhmän tapahtumien jäsentämiseen.

Koska olen tutkimusprosessin alusta asti edennyt kiinnostukseni suunnassa, on ollut selvää, että eteneminen on ollut mutkittelua ja alituista etsimistä. Metodologiset valinnat ovat seuranneet pohdintaa ja jatkuvaa päättelyä ja olleet

täten jatkuvassa arvioinnin ja uudelleenarvioinnin tilassa. Ei siis ole ollut perusteltua etukäteen päättää etenemisen tapaa tarkasti. (Ks. Kortteinen 1997, 371–372.) Toimimalla näin on ollut mahdollista saavuttaa uutta ymmärrystä ja oppia omasta työstään. Toisaalta suurin osa tutkimisesta on ollut ahdistavan epätie-toisuuden aikaa.

Kuva tutkittavasta ilmiöstä on hahmottunut vähä vähältä. Vasta prosessin loppuvaiheessa tuli mahdolliseksi kytkeä aiemmin palasina hahmottamiani osia toisiinsa sekä pohtia osien suhteita. Prosessin loppupuoltakaan ei kuitenkaan voi kuvata selkeän ja ristiriidattoman tutkimustuloksen raportoimiseksi, sillä tutkimus nostaa esiin lukuisia uusia kysymyksiä. Kysymykset ja huomiot tarjoavat kuitenkin oivalluksen mahdollisuuksia, ja työtä noiden mahdollisuuksien saavuttamiseksi olen tehnyt lähes vuosikymmenen. Käyttämässäni lähestymistavassa kyky sietää epävarmuutta on keskeistä, samoin luottamus tutkimusprosessiin.

Pidän hermeneutista fenomenologiaa tulkinnan lähtökohtana (ks. lukua 3) perusteltuna fenomenologisen opettajankoulutusmallin analyysin ymmärtämiseen. Gadamerilaisittain ajateltuna olen antautunut pelille (Spiel): antanut tutkimisen pelin pelata minua sen sijaan, että olisin itse koettanut ennalta hallita sitä.

Hermeneuttinen ymmärtäminen ja horisonttien sulauttaminen on kuitenkin aikaa vievää ja tuloksiltaan epävarmaa tai ainakin vaikeasti mitattavaa. Olen koko analyysin ajan pyrkinyt pitämään mielessä, että tutkijan ja tutkittavien historiallinen sidonnaisuus tilanteeseensa merkitsee, että viestien lähettäjien ja vastaanottajien dialogi ei koskaan ole täysin subjektiivista tai täysin objektiivista (ks. lukuja 3.2.2 ja 3.2.3). Tästä syystä myös raportointi on osin epäekonomista: yritän tarjota lukijalle mahdollisuuden seurata ja arvioida monitahoista prosessia. Tämän tutkimuksen toteuttamisen – etenkin hermeneuttisen tulkinnan – näkökulmasta voidaan ihmetellä nykyisen tehokkuuden ja esimerkiksi nopean väittelemisen ihanteen mielekkyyttä.

Etnografisessa tutkimuksessa on otettava huomioon sille tyypillinen painottamisen ongelma: tulkitut ilmiöt eivät välttämättä kerro kokonaisuuden kannalta kaikkein oleellisinta (Gall, Gall & Borg 2003, 494–495). Onkin myönnettävä, ettei syntipukki-ilmiö välttämättä ole opiskeluryhmän prosessien näkökulmasta kaikkein oleellisin, ainakaan se ei edusta koko kuvaa ryhmän kohtaamista haasteista. Kuitenkin se toimii esimerkkinä yhdestä ryhmien kohtaamista haasteesta. Se on myös strategisesti kiinnostava ilmiö. Kokonaisen kuvan piirtäminen opiskeluryhmien kohtaamista ongelmista olisi taas liian haastava tehtävä minkä tahansa yhden etnografisen tutkimuksen avulla toteutettavaksi. Jotta on mahdollista analysoida riittävän tarkasti ja syvällisesti ryhmän dynamiikkaa, on tutkimuskohde pidettävä tarpeeksi tarkkarajaisena.

Syntipukki-ilmiötä voidaan kyllä pitää yhtenä tutkittavan ryhmän merkki-tapahtumana, mikä osaltaan perustelee sen valintaa tutkimuksen kohteeksi. Voimakkaita kokemuksia sisältävillä suunnittelematta tapahtuvilla merkkita-pahtumilla on merkitystä ryhmän kokonaisuutensa kannalta, koska ryhmä kehittyy niitä läpikäymällä (Schein 1987, 177–179). Syntipukki-ilmiötä voidaan pitää juuri tällaisena spontaanina ryhmäilmiönä, johon ryhmän jäsenillä ei ollut

mahdollisuutta valmistautua. Sen arvoa tutkimuskohteena lisää se, että ilmiötä on vaikea tunnistaa sen tiedostamattoman luonteen vuoksi. Tutkimuksen avulla ilmiön on mahdollista nousta tiedostamattomasta ryhmien ohjaajien tietoisuuteen. Tämän tutkimuksen perusteella ohjaajan rooli tilanteessa on merkityksellinen ja haastava. On vaikea kuvitella toista metodia, jonka avulla ryhmän tapahtumiin ja myös sen tiedostamattomaan puoleen pääsee näin syvälle.

Etnografinen tutkimus, jossa tutkija osallistuu ja vaikuttaa tutkittavien tapahtumien kulkuun, on hyvin haasteellinen tutkimuksen luotettavuuden suhteen. Tutkimustulosten luotettavuuden lisäämiseksi olen tukeutunut tutkija-, menetelmä- ja aineistotriangulaatioon (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 141). Olen käyttänyt apuna laajasti tutkimusprosessiin osallistuneita henkilöitä: yhteensä neljäntoista opiskelijan, neljän graduntekijän, kuuden kollegan sekä kuuden kenttäkouluopettajan kokemukset ja näkemykset ovat olleet käytettävissäni tutkimuksen yhteisöllisen luonteen vuoksi hyvinkin helposti. Dokumentoiden olen hyödyntänyt syntipukki-ilmiössä osallisena olleiden 13 opiskelijan kommentteja sekä luettanut tulkintojani eri vaiheissa kolmella tutkimukseen osallistuneella kollegalla. Yksi kollega myös osallistui havaintoja tehden tutkimusintuon, jossa opiskelijat saivat kommentoida tulkintojani.

Tulkinnoilleni on lisäksi ollut helppoa löytää sekä ulkopuolisia lukijoita että poikkeuksellisen suuri määrä lukijoita ja kuulijoita, joille tutkimukseni aihepiiri on ilmiönä ollut tuttu ja omakohtainen (ks. Alasuutari 1999, 304). Näitä mahdollisuuksia olen myös käyttänyt hyödykseni tutkimuksen eri vaiheissa. Ilmiön tuttuuden ja siitä tehdyn tutkimuksen vähäisyyden välisen ristiriidan voi ajatella johtuvan siitä, että ilmiötä on hankala empiirisesti tavoittaa muuten kuin pitkäkestoisen ja raskaan metodin avulla. Esimerkiksi haastattelujen avulla on vaikeaa saada tietoa asiasta, jonka sanallistaminen ei ole itsestään selvää.

Tutkimukseni ei välttämättä sovellu menetelmävalintojen malliesimerkiksi mutta on kuitenkin osoitus siitä, mitä rohkeudella menetelmien valinnassa voidaan saada aikaan (ks. myös lukua 6.1.3.2 Eettiset kysymykset). Se on osoitus myös siitä, miten aikaa vievää tällainen ilman valmista karttaa eteneminen on. On kuitenkin asioita, jotka jäävät piiloon, ellei joku ole valmis harhailemaan niitä etsiessään. Oman tutkimustapani anti on, että se tuo esiin uusia, vaihtoehtoisia puhetapoja, joilla kuvata opetusta ja oppimista sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Tuoreet puhuvat avaavat parhaimmillaan näkökulmia ja saattavat auttaa löytämään parempia menettelytapoja.

### 9.3 Aineiston erityispiirteet

Tutkimukseni aineisto on erittäin laaja, mutta siitä tarkemman analyysin kohteeksi olen alustavan analyysin jälkeen nostanut tutkimuksen aiheen kannalta muutamat oleelliset kohdat. Olen aiemmin jakanut aineiston keräämisen kolmeen eri vaiheeseen: ensimmäisen vaiheen laaja aineisto, josta toisen vaiheen episodit on valittu ja tarkennettu, sekä kolmannen vaiheen erikseen pyydetty rajatumpi aineisto (ks. tarkemmin lukua 6.2.1 Aineiston kerääminen sisältää

alustavan analyysin). Tutkimuksessani keskeiseksi nousee toisen vaiheen autenttinen aineisto, josta suuri osa on sähköpostikeskustelua. Tämä aineisto mahdollistaa hyvinkin tarkan palaamisen joihinkin tapahtumasarjoihin, mutta samalla tutkimustani voidaan tietenkin myös kritisoida sähköpostiaineiston runsaasta käytöstä.

Kirjoitetut aineistot poikkeavat aina luonteeltaan puhutusta kommunikatiosta. Sähköpostiin kirjoittaminen on vielä oma eriytynyt kirjallisen viestinnän muotonsa, jonka käyttö on kasvanut räjähdysmäisesti viimeisen vuosikymmenen aikana. Verkossa tapahtuva keskustelu ei kuitenkaan nykypäivän opiskelijalle ole enää mitenkään harvinainen kommunikaation muoto, pikemmin päinvastoin. Olen pyrkinyt säilyttämään sähköpostiaineiston ominaislaadun jättämällä tekstit hymiöineen ja muine sähköpostiviestinnän erityispiirteineen täysin alkuperäiseen muotoonsa. Tämän vuoksi en ole esimerkiksi korjannut kirjoitusvirheitä, vaan tekstilainaukset ovat luettavissa sellaisenaan osana tutkimusraporttiani.

Vaikka sähköpostitse käytiin myös keskustelua, poikkeaa se luonnollisesti kasvokkain tapahtuvasta vuorovaikutuksesta monella tavalla. Kun ajatuksia vaihdetaan virtuaalisesti ja ylipäättään kirjallisesti, mahdollisuus väärynmäryksiin ja tilanteiden kärjistymiseen on suuri. Toisaalta tällainen kärjistyminen saattaa auttaa ryhmässä esiintyvien perususkomusten havaitsemista. Pidän mahdollisena, että sähköpostissa käyty ajatustenvaihto tuo esille muullekin kommunikaatiolle tyypillisiä perususkomustoiminnan piirteitä.

Tutkittavat tapahtumat eivät kuitenkaan tapahtuneet pelkästään sähköpostissa, vaikka sähköpostiaineiston avulla niihin pääsi käsiksi. Sähköpostissa tavallisesti jatkettiin ja jopa syvennettiin ryhmän tapaamisissa alkaneiden aiheiden käsittelyä. Joskus myös ilmaistiin sellaista, mikä ryhmän tapaamisessa oli jäänyt sanomatta. Ilman sähköpostiaineistoa olisi ollut hyvin hankala palata tapahtumiin ja etenkin saada kiinni pienistä vihjeistä, jotka osoittavat, mitä ryhmässä pintatason alla tapahtui. Ryhmän sähköpostikirjoittamisessa onkin havaittavissa päiväkirjamaisia piirteitä. Toisaalta sähköpostiin kirjoittaminen on ryhmän kanssa kommunikointia, mutta toisaalta siihen liittyy omien ajatusten jäsentely ja reflektointi. Aineiston perusteella epäilen, että osittain päiväkirjanomaisen sähköpostiviestinnän ansiosta esille on tullut jotakin sellaistaakin, joka pelkästään kasvokkaistapaamisissa olisi jäänyt tutkijan saavuttamattomiin tai olisi ollut hyvin vaikeasti tavoitettavissa.

Luonnollisestikaan kieli ei ole ainoa väylä, jonka avulla kommunikoimme itsemme ja ulkomaailman kanssa. Sanat ja käsitteet – etenkin kirjoitettuna – eivät kuvaa maailmaa tyhjentävästi. (Löfström 1999, 33.) Tästä näkökulmasta tutkimukseni keskeinen aineisto on hyvinkin puutteellinen, mikäli sen avulla yritetään kuvata tyhjentävästi koko todellisuutta. Tuskinpa kuitenkaan yksikään laadullinen tai määrällinen aineisto kykenee kuvaamaan todellisuutta kattavasti. Kun puutteet todetaan ja hyväksytään, tämän tutkimuksen aineisto kuitenkin pystyy tarjoamaan näkökulman syyllisyyden tunteisiin ja siitä seuraavaan syntipukki-ilmiöön ryhmässä. Oman arvioni mukaan tuo näkökulma piirtää riittävän monipuolisen kuvan ilmiöstä ja toisaalta myös antaa poikkeuksel-



lisen mahdollisuuden päästä tutkimuksen keinoin käsiksi vaikeasti havaittavaan, todennettavaan ja pitkälti tiedostamattomaan ryhmäilmiöön. Toisaalta sähköpostista kerätty aineisto myös tarjoaa tulkinnan tueksi elementtejä, joita puhutusta kielestä on vaikeata eristää: tutkija voi esimerkiksi päätellä jotakin siitä, kenelle viesti on lähetetty ja kenelle jätetty lähettämättä.

Se, että tutkimukseni perustuu suurelta osin kirjoitettuihin aineistoihin, ei ole mitenkään poikkeuksellista. Harvinaisempaa kuitenkin on se, että suuri osa kirjallisista aineistoista on poimittu sähköpostista. Riskitöntä tai yksiselitteistä vahvasti sähköpostiaineistoon nojautuminen ei ole, ja tutkimukseni onkin luettava tämä mahdollinen vääristävä vaikutus huomioiden. Vaikka sähköpostikirjoittelu ei missään nimessä ole kuva koko totuudesta, on sillä kuitenkin oma voimakas todistusvoimansa: sähköpostiaineiston avulla on ollut mahdollista dokumentoida, analysoida ja yrittää ymmärtää sitä vaikeasti tavoitettavaa ja sanallistettavaa elämismaailmaa, joka on osa kaikkea sosiaalista vuorovaikutustamme. Aineistona sähköpostikirjoitukset toimivat useissa kohdin myös opiskelijoiden ryhmäkokemusten tuoreltaan kirjoitettuina dokumentteina. Muulla tavalla, esimerkiksi haastatteleamalla, vastaavan kokemusaineiston kerääminen olisi erittäin työlästä ja epätarkoituksenmukaista.

Bionin käyttämää tutkimustapaa voisi kutsua osallistuvaksi havainnoinniksi, ja hän puhuu harjaantuneesta psykoanalyttisesta observoijasta. Kokenut henkilö kykenee tekemällä havaintoja kaikilla aisteillaan paitsi ryhmän tapahtumista myös oman mielensä tapahtumista näkemään ryhmän tilanteissa selaista, mitä ulkopuolinen ei noteeraa. (Klemelä 2005, 90.) En ollut tutkimusprosessin alkaessa kovinkaan harjaantunut ryhmän psykodynamiikan havainnoinnissa, joskaan en aiheesta täysin tietämätönkään. Mielestäni ilmiön tapahtuminen sähköpostissa antoi myös vähemmän harjaantuneelle tutkijalle mahdollisuuden tavoittaa ilmiö.

Kirjoitetun sähköpostiaineiston erityispiirteenä voi tässä tapauksessa pitää sitäkin, että sen synty ei ole millään tavalla tutkijan manipuloima, vaan se on niin sanottua luonnollisesti syntynyttä aineistoa (Alasuutari 1999, 84). Tuotetun materiaalin ensimmäinen karsinta on tapahtunut tutkittavien toimesta, sillä he ovat kirjoittaneet vain silloin, kun siihen on ollut sisäinen tarve, eivät esimerkiksi silloin, kun tutkija on pyytänyt vastauksia. Tämä koskee jopa itseni tuotamaa aineistoa: viestit on kirjoittanut ohjaaja tarpeesta ja tahdosta kommunikoida ryhmän kanssa. Tutkija – olkoonkin, että ohjaaja ja tutkija ovat sama henkilö – on astunut kuvaan vasta myöhemmin. Tutkimusta ei tilanteen ollessa käynnissä ole ensisijaisesti miettinyt edes tutkija, sillä tuossa vaiheessa tutkimukseni tarkempi aihe oli minulle vielä epäselvä eikä tavoitteena ollut oman työn kehittämistä kummempia tutkimushanke. Kun tutkimuslupakin kertyneen aineiston käyttämiseksi on pyydetty vasta toisena opintovuonna, on pääasiallinen tutkimusaineisto syntynyt ilman tutkijan väliintuloa. Täten voidaan sanoa, että ilmiö on noussut ryhmän tilanteista tutkijan sitä manipuloimatta tai pyytämättä.

Pidän sähköpostia lopulta sangen kiintoisana tapana päästä aineistonkeruussa lähelle nykyopiskelijan elämismaailmaa. On myös huomattava, että

vaikka raportissa painottuvatkin tekstit (ja erityisesti sähköpostiaineisto), ne eivät kuitenkaan ole ainoa aineistoni: analyysissa on mukana tekstien lisäksi kokemuksia ja tunteita. Kaikkea sähköpostin kautta saatua aineistoa ei myöskään voi luokitella pelkästään sähköpostiviesteiksi, vaan kuten edellä totesin, tässä tapauksessa ne ovat tyylillisesti myös lähellä omien kokemusten reflektiota. Lisäksi mukana on kolmannen vaiheen tarkentava aineisto (ks. tarkemmin lukua 6.2.1). Ainakaan lähtökohtaisesti ei voida olettaa, että sähköpostiaineiston käyttö heikentäisi tutkimukseni uskottavuutta, vaan arvioin sähköpostiaineiston avulla saavutetut edut tässä tutkimuksessa siitä aiheutuvia puutteita merkittävämmiksi.

Itseni analysoinnissa käytettävissäni oleva aineisto on ollut erilainen kuin muiden ryhmän jäsenten kohdalla. Vaikka muillakin ryhmän jäsenillä oli tarkentavaan tutkimuskysymykseen vastatessa mahdollisuus valottaa kokemuksiin tapahtuneen suhteen, on asemani aineiston tuottajana ja tutkimuksen tekijänä kiistatta erilainen. Myös virhemahdollisuudet itseä tulkitessa ovat toisenlaiset kuin muita ihmisiä tulkitessa. On syytä pitää mielessä, että tutkimukseni ei pyri olemaan tilanteen objektiivinen kuvaus. Tulkintoja luettaessa on otettava huomioon sekä ohjaaja-tutkijan rooliin liittyvät haasteet että se, että ohjaajan osalta aineisto on toisaalta rikkaampi mutta myös toisaalta mahdollisesti vääristyneempi. Näiden vääristymien mahdollisuutta olen pienentänyt tutkija-, menetelmä- ja aineistotriangulaation avulla.

Loppujen lopuksi esimerkiksi tutkimusmuistiinpanojeni hyödyllisyys tutkimusaineistona osoittautui toisenlaiseksi kuin alun perin kuvittelin. Lopullisessa analyysissa olen hyödyntänyt suhteellisen vähän esimerkiksi aineistonkeruun aikana kirjoittamiani kokemuksia ja ajatuksia, mutta olen niitä tarvinnut päästäkseni kiinni tutkimuksen aiheeseen. Tärkeiksi analyysin apuvälineiksi taas ovat muodostuneet erilaiset työpaperit, joita olen kirjoitellut vailla tutkimusintressiä ja joita minulla prosessin ajalta onneksi oli tallella.

Koska pyrin löytämään myös itseltäni tiedostamattomia pyrkimyksiä, ei lopulta kovin oleellista ole, mitä olen muistiinpanoihini kirjoittanut, vaan oleellista on se, mitä en ole tuolla hetkellä vielä itsekään tiedostanut ja ymmärtänyt. Tämä on johtanut siihen, että kirjoittamani tutkimusmuistiinpanot eivät välttämättä sisällä tutkimukseni perimmäisten kysymysten kannalta relevanttia tietoa, koska relevantti tieto on tutkimusaineistoa kerätessä ollut piilossa itseltäni. Toisaalta keskeiset tunnemuistot ovat niin voimakkaita, ettei niihin palaaminen ole ollut vaikeaa ilman kirjoitettuja muistiinpanoja. Tällainen metodi sisältää luonnollisesti vääristymien mahdollisuuden. Henkilökohtaisten vääristymien mahdollisuutta olen koettanut minimoida raportoinnissa peilaamalla omia tunteitani opiskelijoiden kirjoituksiin ja tutkimusvastauksiin. Näin hyödynnettynä voimakkaat tunnemuistot ovat perusteltua tutkimuksen aineistoa.

On hämmästyttävää, miten monipuolinen tutkimusmateriaali yhden ryhmän toiminnasta on mahdollista yhdenkin tutkijan kerätä. Tuntuu, että voisin halutessani käsitellä loppuelämäni nyt keräämäni aineistoa ja löytää siitä aina vain uusia ilmiöitä ja näkökulmia. Aineistoa voidaan siis luonnehtia laajaksi ja – ehkä juuri laajuutensa vuoksi – rikkaaksi. Tutkimusta tuleekin metodologisesti

lukea lähtökohdiltaan etnografisena tutkimuksena, joka auttaa valottamiensa näkökulmien avulla ymmärtämään moni- ja hienosyisiä, osittain tiedostamattomia ja vaikeasti havaittavia tapahtumia opiskeluryhmässä.

#### 9.4 Oma prosessini opettajankoulutusyhteisössä

Tutkimukseni kohteena oleva integraatiokoulutus ja sen tutkiminen tuottaa omalta osaltaan perustellun näkökulman opetussuunnitelman uudistamiseen. Vaikka tutkimukseni pääasiallinen tarkoitus ei ole näyttää suuntaa uudelle opettajankoulutukselle, on sen perustana olevan integraatiokoulutuksen tarkoituksena hakea ratkaisuja luokanopettajakoulutuksen pirstaleisen opinto-ohjelman eheyttämiseen.

Jälkeenpäin arvioituna olen tutkimusprosessini yhteydessä katsonut opettajan ammattitaitoa uudesta näkökulmasta. Virallisesta opettajan kelpoisuuden antavasta perustutkinnosta ei syystä tai toisesta ole ollut sanottavaa apua opiskeluryhmän vuorovaikutuksen syvällisessä ymmärtämisessä. Teoreettisesti tämän tutkimuksen voi sanoa lähteneen kulkemaan aivan uutta polkua suhteessa aiempaan opettajankoulutukseeni.

Tutkivan kehittämistyön tekeminen omassa työyhteisössä ei ole vaivatonta arkea toivovan ihmisen työsarkaa. Suuren laitoksen muutostyö – edes pieneltä osin – ei ole ongelmattonta eivätkä uudistuspyrkimykset välttämättä kaikille mieleen. Vaikka integraatiokoulutusta toteuttavasta yhteisöstä olikin tukea, ei laajempi työyhteisö välttämättä suhtautunut uudistuspyrkimykseen yhtä myönteisesti tai edes neutraalisti. Pienempi tiivis yhteisö toimii osana laajempaa organisaatiota, mikä vaikuttaa monin – osittain heikosti tiedostuvain – tavoin sen työhön.

Opetuksen suunnittelu- ja kehittämisaiheet myös kärjistyvät helposti eturistiriidoiksi ja reviiirikiistoiksi. Kokemukseni mukaan toimintakulttuuria muokkaava ja kyseenalaistava opetus ja tutkimus saavat osakseen paljon epäilyä. Mikäli kyseessä on jopa paradigman muutokseen perustuva työ, saa epäilyä kohdata joskus enemmän kuin jaksaisi raskaan kehittämis- ja tutkimustyön lisäksi kantaa. Yhteisö ei ymmärrettävästi kannusta muutoksen tekijää, koska se katsoo maailmaa omasta paradigmastaan käsin, josta uudistuminen saattaa näyttää kaaoksen lisääntymiseltä (Totro 2010, 47–48). On kuitenkin epärealistista ja myös epäinhimillistä odottaa yhteisön jäseniltä vaativaa kehittämistyötä ja sen seurauksena jopa innovaatioita, mikäli riskinottoon ja mahdollisiin epäonnistumisiin ei ole varaa.

Niin ikään opiskelun järjestämisen rakenteiden jäykkyys tuli nopeasti vastaan.<sup>42</sup> Yksilötasolla ihmetytti, että jos toimin niin kuin muutkin, kukaan ei vaa-

<sup>42</sup> Rakenteiden jäykkyyttä ja muutoksen hitautta kuvaa hyvin esimerkiksi se, että integraatiokoulutuksen toteuttajia ei vielääkään kohdella ryhmänä opettajankoulutuslaitoksen arkikäytännöissä, vaikka ryhmä on toiminut aktiivisesti pian 10 vuotta. Koska opettajaryhmät on organisoitu koulun oppiaineiden perusteella, muodostaa integraatioryhmä tähän käytäntöön anomalian. Näin siitäkin huolimatta, että virallisesti koko

tinut perusteluja tekemisilleni, oli toiminta järkevää tai ei. Mutta kun yritin kehittää opetustani oppimisen kannalta perusteltuun suuntaan ja kokeilin hie-mankin jotakin totutusta poikkeavaa, monet näkivät oikeudekseen – lähes velvollisuudekseen – vaatia perusteluja kaikelle tapahtuneelle. Joissakin tapauksissa voidaan puhua lähes avoimista hyökkäyksistä. Aluksi pidin tätä pelkästään kiusallisena ja epärealistisena. Tutkimusprosessin edettyä olen kuitenkin oppinut pitämään edellä kuvattua osana tämän tyyppistä, uutta luovaa tutkimusprosessia ja kehittelytyötä (ks. Kuhn 1994). Yhteisön vastustus voidaan nähdä osana prosessia ja oikeastaan arvokkaana tietona siitä, että jokin todella muuttuu. Osa paradigman muutoksissa työtään tekevän tutkijan ammattitaitoa lienee kestävä muutoksesta aiheutuvaa kuohuntaa.

Tämän analyysin tekemiseen liittyy myös henkilökohtainen kehitysprosessini ryhmän ohjaajana. Itselleni opettajana syntipukkitilanne oli voimakas oppimiskokemus. Ilmiön olemus on myös ollut minulle intuitiivisesti tuttu eri yhteyksissä jo paljon ennen kuin aihe nousi tutkimuksen analyysin kohteeksi. Syntipukin roolikaan ei ole minulle omilta opiskelua ajoiltani tuntematon.<sup>43</sup> Tulkitessani tämän tutkimuksen aineistoa ja kirjoittaessani siitä raporttia tapahtumien jälkeen, ymmärsin tapahtuneen aivan uudella tasolla. Vielä oman osuuteni analyysivaiheessa ymmärrykseni tilanteesta on muuttunut vivahteikkaammaksi.

En ole sama ohjaaja tutkimusprosessin jälkeen kuin sen alkaessa. Tämän seikan olen huomannut jatkaessani vastaavien ryhmien ohjaamista vuosittain. Myös myöhemmin olen kohdannut opettajana tilanteita, joissa ryhmä yrittää vyöryttää omaa pahaa oloansa yhden ryhmänjäsenen tai ulkopuolisen syntipukin päälle, ja tällöin olen huomannut olevani aiempaa kykenevämpi havainnoimaan, mitä ryhmässä myös hiljaisesti, näkyvään kätkeytyneenä tapahtuu. Toisaalta olen havainnut samojen asioiden, kuten syyllisyyden ja siihen liittyvien suojautuvien reagoitustapojen, kertautuvan vuosi toisensa jälkeen. Palkitsevaa on ollut huomata oman ammattitaitonsa lisääntyneen toisaalta kokemuksen, mutta etenkin tutkimuksen myötä. Etenkin kykyä erottaa henkilökohtaiset prosessini ryhmän tapahtumista on tutkimusprosessin myötä parantunut.

Jatkuva ryhmien ohjaaminen on pitänyt aiheen käsittelyä vireillä. Myöhemmissä ryhmissäni on ollut mukana useita gradututkijoita, joiden tutkimusprosessiin ja tulkintoihin peilaamalla olen saattanut havaita oman kehittymiseni mutta myös löytänyt itselleni uusia asioita ja näkökulmia. Ymmärryksen syventyminen tutkimuksen keinoin on myös avannut uusia kehittymistarpeita: olen esimerkiksi kokenut tarpeelliseksi hankkia työnohjaajan koulutusta itselleni. Tästä näkökulmasta tutkimuksen tekeminen on opettajalle oivallinen kehittymisen väline ja joissakin tapauksissa myös parasta täydennyskoulutusta.

Olen henkilökohtaisestikin vaativaa analyysia työstäessäni ymmärtänyt varsin paljon uutta itsestäni ryhmän ohjaajana ja etenkin tapahtuneeseen liittyneistä tunteista ja niitä reaktionomaisesti seuraavista toimintatavoista. Aiem-

---

organisaatiossa pyritään kohti integroivia kokonaisuuksia ja oppiaineiden välistä yhteistyötä. Käytännön toiminta ja rakenteet kertovat muuta.

<sup>43</sup> Olen omana opiskeluaikana opettajankoulutuslaitoksessa joutunut opiskeluryhmässä syntipukki-ilmiön kohteeksi. Tämä tapaus palautui mieleeni syntipukkianaalysin alkuvaiheessa, kun kuva tapahtumista alkoi hahmottua minulle.

min tiedostamatonta on tullut käsittelyyn, ja sitä kautta olen pystynyt kriittisesti tarkastelemaan ja kehittämään kykyäni toimia ryhmän ohjaajana. Henkilökohtainen prosessi on ollut pitkä ja monivaiheinen, eikä se ainakaan vielä ole päättynyt. Tämän tapaisen laadullisen tutkimuksen onkin mahdollista tuottaa yleisesti kiinnostavien tutkimustulosten lisäksi tekijälleen erityistä reflektiivistä asiantuntemusta. En kuitenkaan käy henkilökohtaista oppimisprosessiani läpi tässä työssä enempää kuin niiltä osin kuin se on välttämätöntä tutkimusaiheen ymmärtämiseksi, sillä kehitysprosessini yksityiskohtaisempi kuvaaminen olisi oman työnsä aihe.

## 9.5 Jatkotutkimusajatuksia

Syntipukki-teema on moninaisuudessaan kiinnostava, ja jo tämänkin tutkimuksen aineistoa edelleen analysoimalla aiheeseen löytyisi uusia näkökulmia. Aineiston avulla olisi esimerkiksi mahdollista tarkastella omaa kokemustani siitä, millaista on ohjaajana joutua syntipukin asemaan. Tätä olen jo alustavasti analysoinut mutta jättänyt tämän raportin ulkopuolelle. Ylipäätään ohjaaja opiskeluryhmän syyllisyyden kannattelijana on kiinnostava ja merkitsevä teema.

Yhtenä keskeisenä jatkotutkimusaiheena pidän ohjaajan ja yhteisön mahdollisuuksia korjaavaan työhön opiskeluryhmässä. Käsillä oleva tutkimus on keskittynyt esteiden ymmärtämiseen, ja korjaavan työn mahdollisuuksien pohdinta jää sen vuoksi valitettavan vähälle. Korjaavan työn mahdollisuuksien ja edellytysten pohtimiselle ohjaajan työssä ja osana opettajankoulutusta tämä tutkimus kuitenkin luo oivallisen lähtökohdan. Psykodynaamis-systeemisen ajattelun soveltamisessa opettajankoulutuksen tarpeisiin riittää laajemminkin työsarkaa.

Olisi kiinnostavaa myös tutkia tarkemmin, missä määrin opettamisen ja oppimisen pulmia voidaan palauttaa opiskeluryhmää laajempaan organisaatioon. Kuinka pitkälle opiskeluryhmän kohtaamat ongelmat heijastelevat laajemman koulutusinstituution julkilausumattomia tai piiloisia rajoja? Koulutusinstituutioiden yhteisöllisyys kaipaisi analyysia ja uudelleenmäärittelyjä myös psykodynaamis-systeemisestä näkökulmasta käsin, jolloin se saattaisi näyttäytyä eri tavalla kuin tällä hetkellä.

Eräs tämän tutkimusaineiston edelleenkäsitteellistämisen mahdollisuus liittyy omaan kehitysprosessiini. Olen käynyt tätä tutkimusta tehdessäni läpi myös henkilökohtaista ohjaajana kehittymisen prosessiani sitä kuitenkaan tässä tutkimuksessa raportoimatta. Vaikka prosessi on kiinnostava, sitä tulen milloinkaan tuskin julkaisemaan erillisenä raporttina; tämäkin tutkimus on jo riittävän henkilökohtainen. Ohjaajan kehitysprosessiin liittyvät tutkimusaiheet ovat kuitenkin tarpeellisia kehitettäessä elämismaailmaontologiaan perustuvaa opettajankoulutusta tai ylipäätään ohjaamisammatteja.

Olisi harhaluulo kuvitella, että toimintatavat, joita olen tässä tutkimuksessa kuvannut, koskisivat ainoastaan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita. Samat haasteet, joita olen kuvannut opiskelijaryhmässä, toistuivat myös koulut-

tajien toiminnassa, ja niitä olisi syytä jatkossa tutkia. Alun perin tarkoitukseni oli liittää tähän raporttiin episodi integraatiokoulutuksen johtajan kyseenalaisuudesta kouluttajaryhmässä. Olen alustavasti analysoinut tämän ja muutamia muitakin ilmiöön liittyviä tilanteita, jotka eivät kuitenkaan päätyneet tähän raporttiin. Kouluttajien aineistot jätin pois lopullisesta raportista kahdesta syystä. Ensinnäkin on hyvin vaikea analysoida aineistoja, joiden keskiössä on siten kuin itse olin kouluttajia koskevassa aineistossa. Vaikka osallistuin ohjaajana myös opiskelijaryhmän toimintaan, oli siitä syrjään siirtyminen edes jonkin verran helpompaa kuin kouluttajaryhmämme tarkastelussa. Kouluttajien työskentelyssä taas olin itse mukana niin intensiivisesti, että tutkijan orientaatio jäi usein täysin taka-alalle. Toinen ja tärkeämpi syy on kouluttajia koskevan aineiston suppeus verrattuna opiskelijoiden vastaavaan. Opiskelijoiden toiminnasta kertyi aineistoa luonnollisesti osana työn etenemistä ja erikseen keräämättä.

Oppilaitosten kulttuurissa juuri kouluttajat edustavat pysyvyyttä. Opiskelijat opiskelevat aikansa ja valmistuvat. Opettajankouluttajat itse eivät voi olla vaikuttamatta siihen, millaiseksi laitoksen kulttuuri muodostuu. Mikäli opettajankoulutusta, ja sitä kautta koulukulttuuria, halutaan todella kehittää syvemmin kuin pinnallisen verbaliikan tasolla, ainoa tapa saavuttaa kestäviä tuloksia on tutkia koulutuksen omaa toimintaa suunnitelmallisesti ja pitkäjänteisesti.

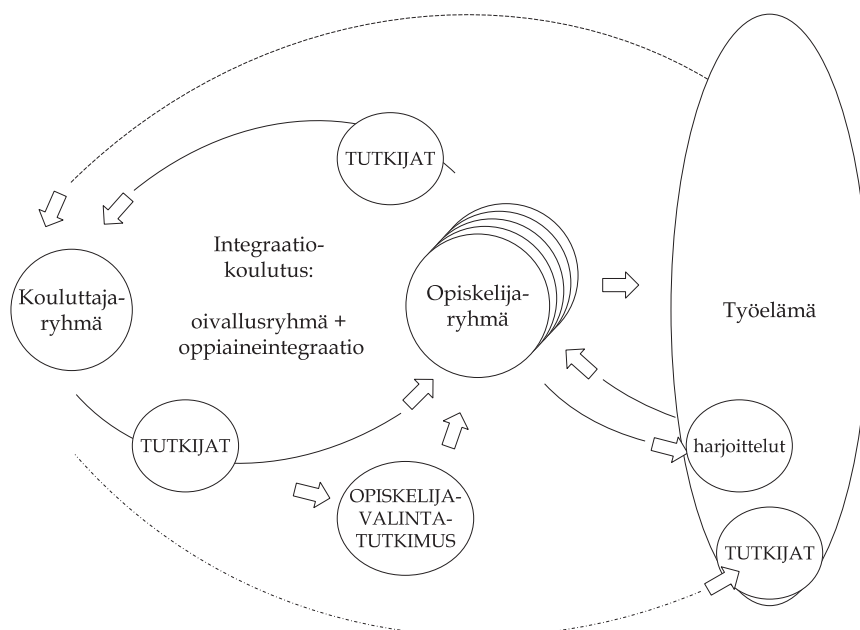
Ryhmäilmiöt oppimisinstituutioissa ovat erityisen kiinnostavia, sillä aineistossa kuvaamani ongelmat ovat arkikokemukseni perusteella erittäin yleisiä ainakin opettajankoulutuslaitoksen kulttuurissa (myös Youell 2006, 112). Olen useasti esimerkiksi integraatiokoulutusta toteuttaessani törmännyt ristiriitoihin ja epäluuloihin, joille on vaikea löytää perusteita pelkästään näkyvistä tapahtumista. Useasti olen myös joutunut toteamaan, että perustellut tosiasiat eivät ole kovinkaan arvostettuja päätöksenteon perusteina. Päinvastoin toimintaa tuntuvat ohjaavan analysoimattomat kokemukset ja myyttiset käsitykset. Usein käytetty ja voimakkaasti mystifioitunut käsite on yhteistyö. Yhteistyöhön vedotaan itsestään selvänä ilman, että sen merkitystä on määritelty. Monesti yhteistyön ihanne näyttääkin kätkevän sisäänsä keskenään ristiriitaisia haluja ja toiveita.

Tässä tutkimuksessa pieni, mutta varsin mielenkiintoinen aihe olisi tarkastella analyysin sivutuotteena esiin nousutta sukupuolikysymystä tarkemmin. Selkeä sukupuolijako reagoititapojen suhteen (miehet painottivat sisäistä maailmaansa, ja naiset kuvasivat tapahtumia ulkopuolisen näkökulmasta) on mielenkiintoinen siitäkin näkökulmasta, että tasaisin väliajoin nousee julkisuuteenkin vaatimus saada miehiä opettajiksi. Mihin heitä sitten koulussa tarvitaan? (Ks. esim. Huttunen 1997.) Olisiko syytä ensin purkaa myyttiä: analyttisesti pohtia, mitä odotamme, kun toivomme tiettyä sukupuolta kouluun. Ja tämän analyysin jälkeen voitaisiin kysyä, mitä miehet – tai naiset – kouluun tullessaan tuovat. Millaisia ja miten perusteltuja opettajan sukupuoleen liitetyt toiveet ovat?

Tutkimusaineistosta esille noussut sukupuolijakauma herättääkin pikemmin kysymyksen siitä, onko esimerkiksi opettajankoulutuksen valintakoejärjestelmä suosinut sisäistä kokemustaan painottavia miehiä ja tilannetta ulkopuo-

lelta tarkkailevia naisia. Vai liittyykö asia opiskelukulttuuriin? Patoavatko miehet sisäistä maailmaansa naisia enemmän ja mistä syystä? (Ks. myös Juusenaho 2004.) Sukupuolikysymys on opettajankoulutuksessa jäänyt marginaaliin (esim. Vuorikoski 2005). Aiheen empiirinen tarkastelu vaatisi laajemman aineiston keräämistä, mutta pelkästään tämän tutkimuksen aineiston perusteella voisi kirjoittaa aiheesta kysymyksiä esiin pöyhivän artikkelin.

Integraatiokoulutus tutkivana yhteisönä tarjoaa hyvät puitteet laajentaa mutta myös syventää tutkimusalueita. Lisäksi se nostaa jatkuvasti esiin uusia tutkimushaasteita.



KUVIO 9 Integraatiokoulutuksen tutkimushaasteet

Kun integraatiokoulutusta opiskelijaryhmän sisäisenä sekä opiskelija- ja kouluttajaryhmien välisenä vuorovaikutuksena on jo tutkittu melko paljon (ks. lukua 2.1), seuraava askel on laajentaa tutkimuskenttää työelämään. Koulutuksen läpikäyneitä opettajia on jo työelämässä, ja aikomuksemme onkin tehdä seuranta-tutkimusta heidän toimimisestaan opettajina. Tämän työn olemme jo aloittaneet (Räihä, Mäensivu, Rautiainen & Nikkola 2011). Työelämän tutkimisella saamme jälleen uutta informaatiota myös koulutuksen kehittämisen tueksi.

Koulutuksen rakenteiden uudelleenarviointi on jatkuvasti ajankohtainen tutkimusalue. Lisäksi integraatiokoulutuksen tutkiminen on poikunut opiskelijavalintojen tutkimusta. Jo opiskelijavalinnoissa on kiinnitettävä huomiota suojautumismekanismeihin: mikäli ne ovat opettajaksi pyrkivällä niin voimakkaat, että koulutukseen varattu aika ei yksinkertaisesti riitä suojautumismekanismien

tunnistamiseen ja korjaavan työn alkamiseen, on harkittava, voivatko vahvat suojautumismekanismit olla este koulutukseen valinnalle.

Oivallusryhmän työstä voisi tehdä vielä paremmin kaikkien osallistujien näkökulmaa esiin tuovaa tutkimusta. Toisaalta opiskelijat ovat osaltaan huolehtineet tästä tuomalla opinnäytteissään esiin opiskelijoiden kokemuksia ryhmästä, ja joitakin opinnäytteitä on jalostettu myös eteenpäin (esim. Koponen & Ristiniemi 2011). Täysin ulkopuolisena tutkijana toimiminen olisi myös kiinnostava jatkotutkimusidea, joskin sitäkin on jo integraatiokoulutuksessa toteutettu (Löppönen 2011; Mäensivu 2007; Nupponen 2009).

Olen myös kerännyt uutta aineistoa muista opiskeluryhmistä, jotka ovat opiskelleet integraatiokoulutuksen periaatteen mukaan. Analysoimalla useita aineistoja kuva oppimisen edellytyksistä ja esteistä ryhmässä monipuolistuisi. Jatkossa olisi tärkeää keskittyä tässä tutkimuksessa korostuneiden ristiriitaisten selviytymisstrategioiden lisäksi välttelevien strategioiden raportointiin. Aineisto tällaisesta on jo valmiina.



## 10 KOHTI FENOMENOLOGISTA OPETTAJANKOULUTUSTA - HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET

### 10.1 Adekvaatti epävarmuus

Tässä tutkimuksessa opettajankoulutusta on tarkasteltu lähtökohtaisesti elämismaailmaontologian näkökulmasta. Näkökulma nostaa tarkasteltavaksi ryhmässä usein piilossa pysyvää erilaisuutta ja ristiriitaisuutta, jota ei ensisijaisesti tule kuitenkaan pyrkiä koulutuksessa ratkaisemaan vaan kohtaamaan. Epävarmuuden sietäminen ja kohtaaminen on tärkeää opiskeluryhmässä, koska analysoimaton ratkaisuyritys on useimmiten suojautuva. Laajemmin kysymys on ristiriitaisessa todellisuudessa elämisestä ja sen aiheuttaman *adekvaatin epävarmuuden hyöäksymisestä*. Organisaation työkuulttuurille, tässä tapauksessa opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurille, saattaa kuitenkin muodostua luonteenomaiseksi se, että elämismaailman ehtoja, kuten ristiriitojen kohtaamista, vältellään monin tavoin. Hallinnan tunteen säilyttäminen tulee tällöin tärkeämmäksi kuin ilmiöiden tutkiminen (Kurkela 2008, 93-95).

Yleinen tapa välttää ristiriidan kohtaamista ja sen aiheuttamaa epävarmuutta on se, että syylliset opiskelussa esiintyviin ongelmiin pyritään löytämään aina oman ryhmän tai yhteisön ulkopuolelta. Tällöin uskomus hyvistä opiskelijoista ja yhtä lailla hyvistä opettajista voi jäädä voimaan, eikä opiskelijoiden ja opettajien yhdessä luoman opiskelukulttuurin ongelmia tarvitse ryhtyä ratkomaan tai edes nimeämään. Niin kauan kuin ristiriidat ja niiden aiheuttamat epämiellyttävät tunteet voidaan sijoittaa oman ryhmän ja itsen ulkopuolelle, kuulttuurissa elävät yksilöt väistävät ristiriitojen kohtaamisen vaivan, mutta toisaalta yhteisön varsinaiset ongelmat jäävät käsittelemättä ja täten vaille ratkaisua. Opettajan ammatin vaatavuus ja siihen liittyvät yhteiskunnalliset ristiriidat eivät välttämättä ole opettajankoulutukseen hakeutuville selviä, vaan homogeenisella hakijajoukolla voi olla jopa käsitys ammatista kevyenä, helppona ja ristiriidattomana työnä (ks. Ahola & Olin 2000 157-159; Suutarinen 2007).

Syntipukkikuulttuurilla on oma, tärkeä asemansa opiskelukäytäntöjen säilyttämisessä. Se on kuitenkin vain yksi esimerkki opiskeluun vaikuttavista elä-

mismaailman kysymyksistä. Saman ilmiön toinen ilmentymä on vaikkapa se, että kieltäydytään näkemästä nykykäytännöissä mitään vikaa. Molemmissa tapauksissa pysytellään suojautuvassa toimintatavassa. Mikäli kulttuuri pääsee vapaasti kehittymään kritisoinnin ja ulkopuolisten syyllisten hakemisen tai ongelmien kieltämisen suuntaan, se syrjäyttää varsinaiset opiskelun julkilausutut sisällöt ja kehittää työn teon sijaan voimakkaan suojautuvan kulttuurin, jossa voimat kuluvat työn välttelyyn ja esimerkiksi olosuhteiden syyttelyyn. Tällaisessa kulttuurissa eläminen on tuloksettomuudestaan huolimatta raskasta ja kuluttavaa.

Tutkimustulosteni mukaan opiskelukulttuuriin liittyvät ongelmat ovat ainakin osittain sen luonteisia, että niitä ei kyetä milloinkaan ratkaisemaan pelkästään opettamalla ja opetuksen laatua parantamalla, sillä ulkoisten haasteiden lisäksi kohtaavat myös ihmisten sisäiset maailmat. Oppimisen mahdollisuudet näyttävät olevan sidoksissa ryhmän dynamiikkaan ja yksilöiden välisiin suhteisiin. Mikäli opiskeluryhmän kohtaamiin haasteisiin halutaan löytää vähemmän pinnallisia, myyttisyyttä ja suojautumista purkavia ratkaisuja, täytyy suostua tutkimaan toiminnan luonnetta myös irrationaalisella, tiedostamattomalla tasolla. Tämä vaatii osallistujien sisäisen maailman tunnistamista ja tunnistamista osana vuorovaikutusta. Opetuksen laadun lisäksi huomiota oppimistilanteessa tulisikin ammattitaitoisesti kiinnittää myös opiskeluun liittyvien henkilökohtaisten kokemusten ilmaisemiseen ja käsittelyyn. Fenomenologinen opettajankoulutus – jollaista lähestymistapaa integraatiokoulutus edustaa – mahdollistaa tällaisen elämisaailmojen kohtaamisen.

Maailma on kompleksinen ja ristiriitainen paikka. Kasvattajat ja tutkijat kantavat huolta lasten ja nuorten selviytymisestä tiedon tulvassa ja ristiriitaisen intressien maailmassa. Vallitsevan tilanteen kauhistelua tuloksellisempaa saattaisikin olla niiden keinojen pohtiminen, joilla ihmistä voidaan auttaa aktiivisesti elämään ristiriitaisessa maailmassa. Ristiriidan kokeminen ja tarve päästä sen yli on luovuudessa perustavaa laatua oleva aines (Klein 1992, 33). Ajattelun kehittymisen kriittinen kohta on frustraation kohtaaminen, sillä ilman sitä ei voida havaita kehityksen käynnistävää puutteen kokemusta. Edelleen tarvitaan keinoja, joiden avulla voi tasapainotella tyydytyskokemuksen saamisen ja frustraatiokokemuksen sietämisen välillä. (Keski-Luopa 2006, 216–218.)

Merkillepantavaa on, että opettajankoulutus ei nykyisellään systemaattisesti ja tavoitteellisesti lisää opiskelijoiden ammattitaitoa eikä toisaalta edellytä kouluttajilta ammattitaitoa kuvatulla alueella. Elämisaailmaontologiaan liittyvä ammattitaito puuttuu kaikilta: sitä ei edellytetä opettajankouluttajilta tai opettajilta, eikä siihen kiinnitetä huomiota koulutuksessa. Suurelta osin puute näyttää korvautuvan erilaisilla opettajan ammattitaitoon liittyvillä idealisatioilla ja jopa mystifikaatioilla, joiden voidaan katsoa johtavan opettajan ammatin latenttien merkitysstruktuurien syntyyn (Karjalainen 1991, 96–99).

Tämän tutkimuksen aineistosta löytyneiden ilmiöiden käsittelyyn koululla ja opettajankoulutuksella nykyisellään näyttää olevan hyvin vähän, jos ollenkaan, kompetenssia. Opettajankoulutuksessa toisen ihmisen kohtaamisen tulisi olla keskeinen sisältö. Toisen ihmisen sisäisen maailman kuten myös oman toi-

seuden kohtaaminen ristiriitoineen kuuluu oleellisesti uuden oppimiseen (Kurkela 2008), joten *valmiuksia erilaisuuden ja ristiriitojen kohtaamiseen voi pitää yhtenä opettajan ammatin ydinominaisuutena*. Moniäänistä todellisuutta on mahdollista omakohtaisesti kohdata opettajankoulutuksessa, ja tätä kohtaamista voidaan pyrkiä teoreettisesti jäsentämään. Pelkästään oppiaineontologiaan perustuva koulutus ei kuitenkaan nähdäkseni mahdollista tätä, vaan opintojen uudistamiseen tarvitaan elämismaailmaontologian näkökulmaa. Tämä tarkoittaa, että opettajankoulutuksessa tarvitaan rakenteellista muutosta.

Opiskeluryhmässä on tehtävä valinta, halutaanko ratkaista asiat nopeasti vai pyritäänkö myös ymmärtämään ryhmässä esiintyvien asioiden luonnetta. Ymmärtämään pyrkivä ote vaatii aikaa ja vapaata tilaa, eikä sen paremmin löydettyjen ratkaisujen ajankohtaa kuin muotoa ole mahdollista ennalta tietää. Asioiden nopea ratkaisemispyrkimys näyttää johtavan näyttämisen kulttuuriin, sosiaaliseen suojautumiseen ja tilanteesta suoriutumiseen. Sosiaalista kanssakäymistä ymmärtämään pyrkivä ote taas johtaa niin sanottuun adekvaattiin epävarmuuteen. Tällöin ristiriitoja ei yritetä ensisijaisesti selvittää tai erilaisuudesta päätyä konsensukseen. Tärkeämpää on oppia sietämään – ja jopa hyödyntämään – ristiriitoja sekä ryhmässä ja laajemmin yhteiskunnassa esiintyvää erilaisuutta. Vasta epävarmuuteen suostuminen mahdollistaa oivallukset.

## 10.2 Ohjaaminen fenomenologisessa opettajankoulutuksessa

Tutkimuksen aineisto osoittaa selkeästi, kuinka vahvasti tradition synnyttämät ennakkokäsitykset ohjaavat oppimisprosessia. Jotta dialogia opettajan ja opiskelijoiden välillä voi syntyä, opettajan tehtäväksi tulee pedagogisissa tilanteissa vaikuttavan tradition hermeneuttinen reflektointi. Muutokset paperilla eivät vielä muuta todellisuutta: hallinnolliset päätökset eivät muuta koulutusta dialogiseksi, vastavuoroiseksi tai miksiäkään muuksikaan, vaan tarvitaan myös ohjaustyötä tekevien henkilökohtaista kehittymistä. Pyrkimykset muuttuvat todeksi vasta ihmisten kohtaamisissa, mutta onko tällaisille kohtaamisille aikaa?

Ryhmän ohjaajan tulisi kyetä antamaan aikaa, tilaa ja huomiota ryhmän jäsenille ja dialogille, mutta se ei vielä riitä. Tarvitaan myös taitoa kannatella ryhmän tunnetiloja, esittää tulkintoja ja tarvittaessa katkaista keskustelu ja auttaa vaihtamaan näkökulmaa. Tällaisen ammattitaidon saavuttaminen vaatii ryhmien ohjaajalta valmiiden pedagogisten ratkaisujen omaksumisen sijaan oman toiminnan ja ajattelun pohtimista, itsensä parempaa tuntemista omassa elämismaailmassaan suhteissaan toisiin ihmisiin ja asioihin.

Elämismaailman ottaminen huomioon vaatii opettajankoulutukselta paradigman muutosta, toisin sanoen uutta tapaa määritellä opettajan ammatin ydintä. Tämä ei tarkoita uusien oppiaineiden tai -sisältöjen lisäämistä vaan opintojen rakenteellista uudelleenahmottamista. Lisäämisen sijasta tulisi päinvastoin karsia ja keskittyä, järjestää aikaa, tilaa ja mahdollisuuksia moniäänisen todellisuuden kohtaamiseen tässä ja nyt. Näyttää kuitenkin siltä, että perinteikkään opettajankoulutuksen on vaikea päästä irti seminaariperinteestä ja oppiaineja-

koisesta ajattelusta. Opiskelu – samoin kuin virkarakenne – on yhä sitoutunut erilaisten koulun oppiaineiden mukaan jaoteltujen tietojen ja taitojen opetteluun kontaktiopetuksessa. Laajempaa ilmiöiden aktiivista ja itsenäistä tutkimista ei ennen tutkielmavaihetta opiskelijalta edellytetä.

Tämän tutkimuksen aineistona olleen integraatiokoulutuksen tapaiset, koulun oppiainerajojen yli kurottavat prosessien tasolla integroidut kokonaisuudet mahdollistavat pitkäjänteisen työnteon, jota tutkiminen ja tutkiva oppiminen välttämättä vaativat. Paitsi opiskelijoille se antaa myös kouluttajille mahdollisuuden pitempiaikaiseen ohjaussuhteeseen, jossa voidaan kiinnittää huomiota ohjaamiseen ja molemminpuoliseen arviointiin myös prosessien, ei ainoastaan valmiin lopputuotoksen tasolla. Aidosti akateeminen opettajankoulutus vaatii aiemman sirpaleisen, eri tieteenalojen temmellyskentäksi muotoutuneen opetussuunnitelman tilalle kokonaisuuksista koostuvan, aidosti monitieteisen mutta samalla sisäisesti eheän opetussuunnitelman.

Mikäli elämismailman teemoille annetaan koulutuksessa mahdollisuus nousta käsittelyyn, monenlaisia yleensä vaiettuja opiskelun esteitä alkaa tulla esille. Ristiriitaisten tunteiden jättäminen huomiotta aiheuttaa emotionaalisen kaaoksen lisääntymistä ryhmässä, ja tämä valtaa tilaa tarkoituksenmukaiselta työskentelyltä. Inhimillisten heikkouksien kohtaaminen taas herättää tunteita, jotka saattavat tuntua kielteisiltä. On tärkeää, että ohjaaja ei välttele tai selitä pois ryhmässä esiintyviä ongelmia eikä myöskään yritä ymmärtää niitä liikaa tai ennenaikaisesti, vaan antaa kokijoiden itsensä käsitellä niitä. Rauha tutkia omia tunteitaan on oleellista.

Ohjaaja joutuu työssään kohtaamaan myös työn tekemisen pimeää puolta, irrationaalista käytöstä sekä salaisuuksien ja vaikenemisen maailmaa. Suojautuviin strategioihin ei kuitenkaan tule suhtautua liian yksioikoisesti. Vaikka esimerkiksi työn välttely ei ole toivottava tilanne opiskelussa, on se työryhmäksi kehittymisen prosessin näkökulmasta tärkeä vaihe. Sekä ryhmän jäsenten että ohjaajan tulisi kyetä kohtaamaan ja käsittelemään tilanteita, joissa työtä ei onnistuta tekemään odotusten mukaisesti eikä kukaan tiedä, mitä seuraavaksi tapahtuu tai miten tulisi edetä. Tilanteen tunnustaminen saattaa olla vaikea ristiriitatilanne, kun opetuksen julkilausutut tavoitteet ja ryhmän todellisuus eroavat toisistaan voimakkaasti.

Nykyisellään opettajan tehtäväksi tulee sekä organisoida, opettaa, kontrolloida, arvioida että ohjata opiskelijaryhmää. Analysoimattomina nämä tehtävät muodostavat keskenään ristiriitaisen suhteiston ja helposti sekoittuvat toisiinsa. On myös yksinkertaisempaa turvautua ulkoisen todellisuuden mittareihin ja keskittyä ryhmän ohjaamiseen hallinnollisesta näkökulmasta prosessin ohjaamisen sijaan.

Mitä ilmeisimmin fenomenologista, kokemuksen huomioon ottavaa näkökulmaa kuitenkin tarvitaan opettajankoulutuksessa. Ohjaaja joutuu väistämättä opiskeluryhmässä niin paljon kannattelijaksi, että ymmärrys kannattelutehtävistä ja keinot sen toteuttamiseen tuntuvat välttämättömiltä. Ryhmän ohjaukseen on opettajankoulutuksen nykyisissä rakenteissa kuitenkin vaikeaa tuoda tämän kaltainen työohjauksen piirteitä sisältävä näkökulma. Tällaista näkö-

kulmaa kuitenkin tarvitaan, sillä opiskeluun liittyy paljon kokemuksia, jotka käsittelemättöminä aiheuttavat esteitä oppimiselle. Uudella tavalla jäsenneyssä opettajankoulutuksessa ohjaajan on kuitenkin mahdollista vastata jopa korjataan työn (Hyypä 2006) haasteeseen.

### 10.3 Kehittäminen yhteisössä ja yhteisön kyky kehittyä

Opiskeluryhmä on sosiaalinen yhteisö, jossa yksilöllisyys ja yhteisöllisyys törmäävät. Miten ne olisi otettava huomioon, ettei kumpaakaan tukahdutettaisi?

Opettajankoulutuksessa opetuksen laadusta keskustellaan paljon, ja aihe on ollut toistuvasti esillä. Paljosta puheesta ja varmasti toiminnastakin huolimatta muutoksia näyttää olevan vaikea saada aikaan – päinvastoin samoja puutteita kritisoidaan vuosi vuoden jälkeen yhtä painokkaasti. Mikäli kehittämissyryyksissä kyseessä onkin maaninen tila (Totro 2008, 153; ks. myös Setälä 2006) ja sitä kautta yhteisössä epätoivottaviksi koettujen tunteiden tiedostamaton välttely, ei ongelma milloinkaan tule ratkeamaan esimerkiksi opetuksen laatua parantamalla tai edes organisaatiota hiomalla, vaan ratkaisuja on haettava tutkimalla opiskelukulttuuria ja kuuntelemalla osallistujien sisäisiä kokemuksia. Kulttuurin ongelmia pitäisi ennen ratkaisuyrityksiä yrittää ymmärtää pintaa syvemältä.

Oppimisen laadun kysymykset eivät ole pelkästään yksilön ratkaistavissa olevia kysymyksiä, vaan ne ovat syvästi yhteisöllisiä. Yksilöön keskittyvän tarkastelun lisäksi instituution kulttuuria tulisi tarkastella kokonaisuutena. Näyttää siltä, että suojautuvat toimintatavat ovat monin paikoin muodostuneet organisaation kulttuuriksi. Kulttuuriksi muodostuneita suojautumismekanismeja on erittäin hankala tunnistaa ja muuttaa, koska niitä pidetään itsestään selvinä toimintatapoina. Koulutus ja sen uudistaminen eivät pääse asian ytimeen, mikäli opettajan ammatissa ja sen tutkimuksessa väistetään kysymys siitä, mikä ammatissa on keskeistä. Ykseyden puuttumisen seurauksena opetuksen ja sen suunnittelun perustaksi omaksutaan tyhjä verbalismi.

Nykyajalle on leimallista, että tietoa haalitaan yhä enemmän oman elämäkokemuksen ulkopuolelta samalla kun oma muistelu ja muistaminen ovat vähentyneet tai ne on ulkoistettu erilaisille laitteille ja järjestelmille (Tamminen 2004, 144). Inhimillistä kohtaamista ei ehkä osata arvostaa riittävästi, vaikka sen kaipuu on ilmeinen. Esimerkiksi opetuksessa ryhmäkoot sekä ryhmien pysyvyys ja muodostamisen periaatteet vaikuttavat siihen, millaisten ryhmien muodostuminen on mahdollista. Paikoin ryhmäkoot alkavat olla sellaisia, ettei voida puhua ryhmästä (kuten tässä tutkimuksessa on tarkoitettu), vaan pikemminkin laumasta. Samaten jo lukioiden luokattomuus on kiinnostava (arvo)valinta. Ei ole merkityksetöntä, että opiskelijat totutetaan siihen, että ryhmät ovat alati vaihtuvia, ikään kuin yksilöiden säilytyspaikkoja opetuksen aikana. Alati vaihtuvat kokoonpanot myös opettavat olemaan kiinnittymättä mihinkään ryhmään, koska ryhmää voi aina vaihtaa. Näiden valintojen seurauksena

pidemmät ryhmäprosessit jäävät syntymättä, ja se mitä niistä ja niiden avulla voisi oppia, menetetään.

Tämän tutkimuksen valossa kysymys opettajankoulutuksen laadusta on opettajan ammattitaidon kannalta keskeinen, sillä vaikuttaa ilmeiseltä, että ammatin kannalta keskeisiä kysymyksiä jää koulun ja opettajankoulutuksen oppiaineontologiaan perustuvassa nykyrakenteessa koulutuksen ulkopuolelle. Mikäli opetuksen lähtökohdaksi halutaan ottaa elämismaailmaontologiaan perustuva opetuksen paradigma, on muutoksen lähdeittävä opettajankoulutuksesta ja sen tutkimuksesta. On epärealistista odottaa, että oppiaineontologiaan perustuvan koulutuksen saaneet opettajat muuttaisivat opetustyyliään radikaalisti kentällä, vaikka havaitsevatkin ongelmat työssään. Tarvitaan siis tutkimustietoa siitä, millä ehdoin paradigman muutos on mahdollinen ja toisaalta siitä, mikä paradigman muutosta estää.

Opetustyötä olisi viisasta kehittää siihen suuntaan, että yhdessä tekeminen ja yhteisön tuki tulisi mahdolliseksi. Kritiikittömällä yhteisöllisyyden tavoittelulla voidaan kuitenkin saada aikaan paljon pahaakin. Yhteistyö ei ole helppoa, vaikka käsitettä usein käytetään kepeästi tarkoittamaan mitä tahansa yhdessä puuhailua. Se, mitä yhteistyöksi kutsutaan, saattaa usein olla irrationalisen puolen toimintaa, esimerkiksi viihtymisen tavoittelua. Kritiikittömään yhteisöllisyyden kaipuuseen on syytä suhtautua varauksellisesti. Yliopistosta kuitenkin puuttuu esimerkiksi yhdessä opettamisen perinne (Ylijoki 1998, 43–44), ja usein yhteisöllisyyttä yritetään rakentaa irrallisten teemapäivien ja seminaarien varaan. Integraatiokoulutuksessa juuri yhteisopetus ja yhdessä opiskelu, työn arjen jakaminen riittävän pienessä, pitkäkestoisessa ja pysyvässä ryhmässä on mahdollistanut yhteisöllisyyden kehittymisen. Uudistuminen alkaakin usein reunoilta mutta ei välttämättä jää sinne: marginaalista tie voi johtaa ytimeen (Hyypä 2009, 48).

Muodostuakseen yhteisöksi ryhmä tarvitsee aikaa ja tilaa omien toimintatapojensa ja sisäisen maailmansa tutkimiseen. Tällä hetkellä juuri pysyvyydestä, pysähtymisestä ja sisäänpäin katsomisesta tuntuu olevan puutetta, kun lyhytjänteinen, maaninen kehittäminen vie valtaosan ajasta. Yksittäinen ohjaaja voi kehittää omaa työtään, mutta myös yhteisön tulisi kehittää reflektiivistä kykyä pysähtymällä arkisten ilmiöiden äärelle, opettelemalla kohtaamaan omaansa ja toisten sisäistä maailmaa. Kilpailevassa yhteisössä tällaisen tilan löytyminen lienee erittäin vaikeaa. Adekvaatti epävarmuus yhteisössä tarkoittaa suostumista yhdessä ei-tietämisen tilaan. Tämä taas vaatii rohkeutta ja luottamusta olla yhteisönä ymmällään.

Tutkivaa yhteisöä hyödyntäen on mahdollista tulla tietoiseksi oman toimintansa kehittämisen kohteista. Fenomenologista metodia hyödyntävässä opettajankoulutuksessa tutkiminen on kaikkien työtä, ja niin kaikkien opiskelijoiden kuin kaikkien kouluttajienkin on mahdollista oppia uutta tutkimalla yhteistä todellisuutta. Kiinnostavaa on se, mitä kukaan ei vielä tiedä, ja ristiriitaisilta tai hankaliltakin tilanteilta on mahdotonta välttyä. Työn tavoitteena ei ole pelkästään mukautua vallitsevaan järjestelmään vaan kehittää sitä.

## SUMMARY

### Background to the study

The group is a human being's natural learning environment. He or she is born into a community, most often a family, and spends the greatest part of his or her time in these communities. The group where learning takes place is significant to the individual because the processes of learning are bound up with the group. The group is frequently used in training and education and its use as an organizational solution is often self-evident, but is use of the group based on the fact that initially attempts were made to understand it as a total phenomenon (see, e.g., Britzman 1999; Hinshelwood 2007)? If the unconscious side is neglected, the concept of group remains inadequately analyzed, resulting in a vague conception of the group narrowly based on various classifications and hierarchies.

A person's self-knowledge develops in relationship to other people. The group is an excellent place to learn to know oneself also professionally. The teacher is generally seen as the obvious leader of a study group: she initiates, directs, controls and often also accepts or rejects the work done. In school and teacher education there is good reason to pay profounder attention to understanding the dynamics of the group and individual.

A teacher's ways and methods of organizing study are often based on self-evident truisms, hidden and barely conscious assumptions, and random rules that nevertheless exert a powerful influence on behaviour. Methods established over the course of time inform members of the community irrefutably and uncontestedly as to how they should observe, think and feel. For this reason they are internalized as a self-evident and unquestioned basis for action. (Britzman 1986; 2003; see Karjalainen 1991; also Varto 2005, 197). In the school context, the curriculum subjects have developed into a structure that organizes schoolwork in its entirety; their position can be said to be unquestioned. In contrast, less attention has been paid to the reality remaining outside the subjects and especially to what is experienced in the institution. In this respect, the acquisition of a teacher's professional skills has indeed remained a matter of chance.

As a result of a teacher education based on division into subjects it is understandable that, when encountering a professional problem, the teacher will interpret it as didactic in nature. In such a case her attempted solution will also be didactic: a change in teaching arrangements. Another solution model is the attempt to change learners' behaviour irrespective of whether the problem relates to learning or behaviour. The more attempts are made to solve the problem didactically, the more the problems remain unsolved, if they relate to personal experiences and not subject contents. Furthermore, non-didactic problem-solving means, i.e., attempts to get learners to change their behaviour, such as discipline and teaching of manners, are ineffective or provocative.

### **Purpose of the study**

The purpose of the study is to acquire new information on studying in a group and supervising a group relevant to teacher education and school teaching, as well as to conceptualize this field from a psychodynamic-systemic viewpoint. Besides my aspiration to structure my own work and continue its development, the experimental teaching project studied here and its investigation can in turn also provide one kind of viewpoint on renewing and defragmenting the curriculum.

Underlying the study is the Critical Teacher Education (CITE) model developed in the Teacher Education Department of Jyväskylä University. Its fundamental idea is that university-level teacher education cannot be based on a study subject ontology built around school subjects and routines, but that it should be founded on a lifeworld ontology.

Using the twin concepts lifeworld ontology and subject ontology I endeavour to understand how tensions and basic problems in school organizations arise. This study aims to increase understanding from a lifeworld ontology perspective where the questions raised – such as the unpleasant feelings associated with studying and avoidance of work – have so far remained marginal. I describe the premises of a lifeworld ontology in more detail with support from Juhani Suortti's (1981a; 1981b) curriculum analysis. Lifeworld ontology stresses the powers that sustain a learning system. Its pedagogical principle is helping the learner to understand the prerequisites and conditions of his or her own learning. The learning of these prerequisites and conditions happens in group-based meetings where the relationship of individuals and of the group to learning, for example, is subjected to conscious examination.

By means of group processes my study concentrates on examining the obstacles to and opportunities for learning in a CITE group studying in accordance with one of the principles of lifeworld ontology. My central research tasks are to identify, clarify and conceptualize the phenomena I observed in my research data. A deep understanding of group dynamics has broad applications across the entire educational system.

### **Theoretical and methodological premises**

My study deals with the dynamics and supervision of a study group. I am particularly interested in the hidden and barely conscious means that promote and also hinder learning in a group. My approach to the problem of group studying is multidisciplinary, combining psychodynamic group and learning theory (Bion 1961; 1979; Crittenden 2000a; Keski-Luopa 2006; Klemelä 2005; Kurkela 2008; Totto 2008), a cultural perspective on organizations and leadership (Argyris 1990; 1994; Kuittinen 2001; Schein 1987; Tokola & Hyyppä 2004), and an analysis of the culture of education and schooling (Britzman 1986; 2003; Karjalainen 1991; Kiviniemi 1997; Laine 1997; 2000).

The topic of the study is related to the concept of supervision and guidance and its analysis from the perspective of group leadership. All supervision



is a matter of the relationship between the supervisor's experience and the supervisee's experience. Since supervising a person cannot be based on empirical knowledge of the subject, the basis of the supervisor's work lies in the ability to receive and interpret external clues related to the supervisee's experience.

It is impossible to obtain definite empirical knowledge of another person's mind. Since supervision cannot be based on certain knowledge about another person, use must also be made of knowledge about oneself. Self-knowledge is the supervisor's indispensable tool and it can only be acquired by consciously studying one's own being, substance and experience. This requires a permanent group: one's essential quality can only be revealed in relation to other people. The crucial relationships to be studied are the relationship to oneself and the relationship to the community. In the former relationship, the key aim is to understand one's own subjectivity in all acts of observing and meaning-giving. In the latter, the challenge is to learn to understand the directive influence of social linkages and sociocultural self-evident truths in interpreting reality and learning.

My research questions are:

- What happens in a study group when seen from a lifeworld viewpoint?
- What forms does basic assumption activity<sup>44</sup> take in a study group?
- What kind of obstacles to learning appear in the group?
- What kind of role does the group supervisor have in the development of guilt into scapegoating?
- What can the supervisor do to promote and sustain the group's work capacity?
- What does supervision mean as part of constructing the prerequisites for learning in the study group?
- What are the possibilities for dealing with demanding phenomena in a community?

My study is situated in the middle ground between hermeneutic, comprehension-seeking interpretation and the reflective agency of critical theory. In its basic intention, it is most naturally situated more in critical theory, but in terms of interpretation more in hermeneutics. I rely particularly on Gadamer's hermeneutics in defining the character of the interpretation because my aim is to create understanding amongst the lifeworlds of various agencies. The phenomenological starting point is defined by the object of the study, the CITE programme. The approach to the data, hermeneutic phenomenology, stresses that both the person interpreting and the one being interpreted are tied to their own situation, their lifeworld in a particular life situation. (See Gadamer 2004; Koski 1995; Rauhala 1983; 2005; Satulehto 1992; Varto 1992.)

As a researcher and teacher of the group being researched, I am also clearly seeking to influence surrounding reality. I am researching my own work and

---

<sup>44</sup> Basic assumption activity refers to the unconscious and often irrational activity of a group (Bion 1961; 1979).

thus the process also has an emancipatory knowledge interest. As a researcher I am part of a group and I affect it in many ways, also unknowingly. In addition, the psychodynamic links in the theoretical background to my research point in the direction of critical knowledge interest. The basic principle, however, has been to interpret the data hermeneutically and try to learn to understand those meanings that are born and given birth to in a study group.

### **Research data**

For the research I collected ethnographical data on the studying and related planning of one study group pursuing class teacher education in the 2002–2003 and 2003–2004 academic years. My data for the group's first year of study consists of material collected from basic courses in education. In the second year of study, the students, a group of teachers and thesis students implemented the CITE project, which was an experimental project of the Teacher Education Department.

The written material collected from group members consisted of the students' entire output and written reflections during the specified studies, their email exchanges, the notes of the teachers taking part in the experiment and their observations on planning and teaching, answers to the questionnaire given to the group's teachers and researchers, research data collected from students by thesis students involved in the project, and the students' answers to my subsequent follow-up research questions.

In addition to the written material collected from members of the group, an important source of data was the research diary I kept relating to my supervisory work with the research group. The research diary included my draft outline of how studies would proceed and my own research notes, observations and feelings about events in the group. My material is fairly extensive, but for the purposes of closer analysis I have chosen a number of points essential to the research topic.

### **Results**

In the analysis I describe how scapegoating materializes in the study group. The interpretation of how the scapegoating situation develops in the study group paints a dramaturgical picture of the scapegoating event itself and the supervisor's role in it. I present my own interpretation of the group's irrational and unconscious movements. Follow-up data is used for the typification of the students in the group and this is supplemented by my first interpretation of the situation. The study's empirical section is one example of the kinds of things that arise when lifeworld themes are allowed treatment in a training course. Normally in an official training institution there is no room for treating themes such as these, e.g., guilt and work avoidance; rather, they are suppressed.

My research results reveal that in the study group considerable energy is devoted to things other than actual work. Feelings that are shied away from

appear to form the obstacle to learning. At several points in my research data, there is clearly guilt accumulating from the challenge of working and a fear of failure. Nevertheless, it seemed that people do not have the capacity nor, for other reasons, the desire to deal with this oppressive feeling in the group. Inability to deal with the matter stirs up protective behavioural models, which appear to be quite common but subconscious ways of avoiding difficult matters, such as feelings regarded as undesirable.

Often the first defensive solution model is to look outside the group for the guilty party causing the group's bad feeling. An external 'bad' makes it possible to ignore the group's internal disputes and thus continue the bogus perpetuation of one's own 'innocence'. By means of supervision and guidance, the guilt transferred outside the group can be brought back for treatment by the group. Dealing with guilt in the group leads to recognition of guilt in oneself, too. Before long this generates new ways to avoid confronting the feeling of guilt. The group may seek out one of its members to be a scapegoat. This member is isolated from the group, with the result that the other members are momentarily released from their guilt, even though the actual underlying dispute is not dealt with. A second way to avoid confronting guilt is to avoid treatment of conflictual and sensitive topics. This cautious approach easily leads to the drying-up of interaction in the group, which significantly affects learning.

One way for the group to react in a challenging situation is to create a scapegoat either inside or outside the group. This is a kind of unconscious effort by the group to cleanse itself of the negative psychic burden it has experienced, such as a feeling of guilt. Alternatively, the group may seek solidarity by creating an external threat for itself. The need for approval and the pressures associated with studying and group membership may be the reasons for the group's sheltering behaviour. Individual explanations for the arousal of guilt feelings may be the mythical idea that the skills of a teacher are innate, or the changes in meaning perspective brought about by the new training model. On the other hand, guilt also relates to an understanding of responsibility and is a necessary force for change in the development of professional identity.

Using scapegoating to solve a community's problems is an age-old cultural way of dealing with guilt. In western culture the influence of Christianity is also apparent (Paloheimo 1999, 211). On the basis of my study, it is not possible to identify the reasons for the choice of scapegoat, but there are indications that any divergence whatsoever from the group leads to selection as a scapegoat. In my study, the role of scapegoat fell to an openly diligent student, who tied his own thinking to the group's actions, which threatened to reveal the group's bogus unity. The scapegoat is, however, a consequence of scapegoating and not its reason. The scapegoat singled out is not necessarily the active party in the process.

The scapegoating situation in the group being investigated ended in keeping quiet about the matter. The analysis of the data, however, showed that it was more a question of 'deep silence' than active keeping quiet. According to Löfstöm (1999, 105) deep silence refers to a situation where the absence of

speech derives from the fact that some matter or topic does not exist in the cultural symbol system. Keeping quiet, on the other hand, may be caused, for example, by lack of courage, time or effort, or by the wish to protect something.

The role of the supervisor in challenging group situations is psychically demanding. She should be able to support and help the group to deal with feelings such as guilt, and simultaneously be sensitive to the individual reactions of group members. She must be able to support and carry the group in trying situations. Besides understanding the individual reactions of the supervisees as quests for security, the supervisor should also take care that the group nevertheless does not shirk the task under the screen of insecurity. This requires the supervisor to act as a supporter or 'container' (Tokola & Hyyppä 2004, 43–45; Totro 2008, 137–138; see also Keski-Luopa 2001, 253–257; 2006, 221; Schulman 2005, 67).

Looking at the work of a teacher from a lifeworld paradigm means that the role of the group supervisor is understood to also include the psychic containment and support of those being supervised. It then becomes necessary to ask what and whose burdens should be carried, because it is impossible and unreasonable to carry all burdens. From a lifeworld viewpoint, the question of the limits of a teacher's work becomes a central issue because, in line with this new kind of paradigm, aspects of the profession are appearing which traditionally were not associated with it.

Besides quality of teaching, teacher education should also direct its professional attention to recognizing, expressing and dealing with the feelings related to study. Through supervised treatment of sheltering strategies it is possible to recognize one's own ways of sheltering and thus develop. What is emphasized is the importance of the supervisor and the whole community in facilitating corrective work. This requires special professional skill that so far has not habitually been expected of teacher educators.

### **In conclusion**

On the basis of my research, I present the idea of a phenomenological teacher education programme, something which CITE has striven towards. Central to a phenomenological teacher education model is acceptance of adequate uncertainty as part of a teacher's work. As a consequence, the skills to confront difference and conflicts can be regarded as one of the core characteristics of the teaching profession. Supervision in phenomenological teacher education requires not only the ability to give time, space and attention to group members and to dialogue, but also the skill to support and contain even challenging emotional states when necessary. This requires the community to be willing and able to critically investigate its own workings and also have the readiness to confront its own ignorance and the negative aspects that often covertly affect communities. It is through such encounters that the community is able to develop and remain operational in changing situations.

## LÄHTEET

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkielma siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Alanne, S. 2001. Musiikkipsykoterapia tarkasteltuna vaihespesifisen teorian ja filosofisen analyysin näkökulmista. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2001866715](http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2001866715). Viitattu 11.7.2008.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Argyris, C. 1990. Overcoming organisational defenses. Facilitating organizational learning. Boston: Allyn and Bacon.
- Argyris, C. 1994. Good communication that blocks learning. Harvard Business Review 72 (4), 77–85.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1976. Theory in practice. Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C., Putnam, R. & McLain Smith, D. 1985. Action science. Concepts, methods, and skills for research and intervention. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Armstrong, J. 1998. Are students ratings of instruction useful? American Psychologist 53 (11), 1223–1224.
- Arppo, M., Pölonen, R. & Sitolahti, T. (toim.) 1996. Ryhmäpsykoterapian perusteet. Helsinki: Yliopistopaino.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research 14.
- Berne, E. 1964. Games people play. The psychology of human relationships. London: Penguin Books.
- Bion, W. R. 1961. Experiences in groups and other papers. London: Routledge.
- Bion, W. R. 1970. Attention and interpretation. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Alkuperäisteoksesta Experiences in groups and other papers (1961) suomentanut Liisa Syrjälä. Espoo: Weilin+Göös.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Bowlby, J. 1969. Attachment and loss. Volume I: Attachment. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1973. Attachment and loss. Volume II: Separation. Anxiety and anger. London: The Hogarth Press.
- Bowlby, J. 1980. Attachment and loss. Volume III: Loss. Sadness and depression. New York: Basic Books.

- Britzman, D. P. 1986. Cultural myths in making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review* 56 (4), 442-456.
- Britzman, D. P. 1999. 'Thoughts awaiting thinkers': Group psychology and educational life. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 2 (4), 313-335.
- Britzman, D. P. 2003. *Practice makes practice. A critical study of learning to teach.* Revised edition. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. 2007. Teacher education as uneven development: toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education* 10 (1), 1-12.
- Britzman, D. P. 2009. *The very thought of education. Psychoanalysis and the impossible professions.* Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. & Dippo, D. 2000. On the future of awful thoughts in teacher education. *Teaching Education* 11 (1), 31-37.
- Buber, M. 1995. *Minä ja Sinä.* Suomentanut Jukka Pietilä. Alkuperäisteos *Ich und Du* vuodelta 1923. Helsinki: WSOY.
- Combs, A. W. 1979. *Myths in education. Beliefs that hinder progress and their alternatives.* Boston: Allyn and Bacon.
- Crittenden, P. M. 2000a. A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. Teoksessa P. M. Crittenden & A. Claussen (toim.) *Organization of attachment relationships. Maturation, culture and context.* Cambridge: Cambridge University Press, 343-357.
- Crittenden, P. M. 2000b. A dynamic-maturational exploration of the meaning of security and adaptation. Empirical, cultural and theoretical considerations. Teoksessa P. M. Crittenden & A. Claussen (toim.) *Organization of attachment relationships. Maturation, culture and context.* Cambridge: Cambridge University Press, 358-461.
- Crittenden, P. M. 2001. Vaarallinen käyttäytyminen ja vaaralliset ympäristöt: 35 vuotta tutkimusta pahoinpitelyn vaikutuksista lapsen kehityksen. Suomentanut Leena Vallisaari. Alkuperäisartikkeli *Dangerous behaviour and dangerous context: a thirty-five year perspective on research on the developmental effects of child physical abuse* vuodelta 1998. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen.* Helsinki: WSOY, 115-145.
- Dawson, P. 2003. *Understanding organizational change. The contemporary experience of people at work.* London: Sage.
- Eilenberg, M. E. & Wyman S.E. 1998. Scapegoating in an early adolescent girls group. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy* 8 (1), 3-11.
- Eräsaari, L. 1995. *Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä.* Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle*

- tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. Kääntänyt Myra Bergman Ramos. London: Penguin Books.
- Freuchen, P. 1958. *Nuoruuteni Grönlannissa*. 2. painos. Suomentanut Elias Saarinen. Tanskankielinen alkuteos *Min Grønlandske ungdom* vuodelta 1936. Porvoo: WSOY.
- Fullan, M. 1997. *What's worth fighting for in the principalship*. New York & London: Teachers College Press.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut ja valikoinut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino
- Gadamer, H.-G. 1975. *Truth and method*. Kääntäneet Garret Barden & John Cumming. Alkuperäisteos *Wahrheit und Methode* vuodelta 1960. London: Sheed and Ward.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2003. *Educational research. An introduction*. 7. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Gemmill, G. 1989. The dynamics of scapegoating in small groups. *Small Group Research* 20 (4), 406–418.
- Giroux, H. A. 1988. *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Berkin & Garvey.
- Giroux H. A. 1992. *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Suomentanut Jyrki Vainonen. Toimittaneet Tapio Aittola & Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Goffman, E. 1964. *Games people play. The psychology of human relationships*. New York: Penguin books.
- Goffman, E. 1986. *Frame analysis. An essay of the organisation of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goodson, I. 2001. *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Suomentanut E. Moore. Aluperäisteos *The making of curriculum, collected Essays* vuodelta 1995. Joensuu University Press.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen metodina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hamarus, P. 2006. *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research*, vol. 288. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2696-6](http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2696-6). Viitattu 27.3.2010.
- Hautamäki, A. 2001. *Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä*

- kehitykselle. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 13–66.
- Heikkilä-Laakso, K. 1995. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 110.
- Himanka, J. 1995. Esipuhe. Teoksessa E. Husserl. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Hinshelwood, R. D. 2007. Bion and Foulkes: The Group-as-a-Whole. *Group Analysis* 40 (3), 344–356.
- Helakorpi, S. (toim.) 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Helsinki: WSOY.
- Holopainen, T. 2001. Yhteistyön aakkosia opettelemassa. Ohjaajaryhmän kehityskertomus leirikouluprojektin ajalta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Saksankielisestä alkuteoksesta *Die Idee Der Phänomenologie* suomentaneet J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Huttunen, J. 1997. Miehen mallit ja opettaja: Mihin miehiä koulussa tarvitaan? Teoksessa O.-P. Heinonen, J. Huttunen, J. Kari, A. Mikkola & M. Silvennoinen (toim.) *Miehiä kouluun? Taustaa ja keskustelua tasa-arvosta*. Jyväskylä: WSOY, 67–111.
- Hyypä, H. 2006. Korjaamisen haaste. Teoksessa T. Totro & P. Tokola (toim.) *Korjaava työ organisaatiossa*. Oulu: Metanoia instituutti, 16–27.
- Hyypä, H. 2009. Kytkeytymisen ihme – uni ja muuttuva yhteisöajattelu. Teoksessa J. Heikkilä, H. Hyypä & R. Puutio (toim.) *Yhteisön lumo. Systemisiä kytkentöjä*. Oulu: Metanoia instituutti, 33–49.
- Hyypä, H., Keski-Luopa, L. & Ruotsalainen, S. (toim.) 2005. "Ettemme olisi kuin lampaat..." Syventäviä tekstejä organisaatioiden psykodynamiikasta ja tutkivasta työotteesta. Oulu: Metanoia instituutti.
- Hyypä, H. & Miettinen, A. (toim.) 2000. Johtajuus ja organisaatiodynamiikka. Oulu: Metanoia instituutti.
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajanhuoneeksi. Opettajanhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 55.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Iisalo, T. 1987. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 60.
- Innola, M. & Mikkola, A. 2008. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa, T. Kumpulainen (toim.) *Opettajat Suomessa*. Helsinki: Opetushallitus, 115–123.



- Innola, M., Kyrö, M., Mikkola, A. & Väyrynen, P. 2005. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen & S. Saari (toim.) Opettajat Suomessa. Helsinki: Opetushallitus, 91-100.
- Jaskari, P. & Suokonautio, E. 2006. Esteettinen ilmaisu tunteiden tiedostamisen keinona. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.
- Jenson, J. C. 1996. Reclaiming your life: a step-by-step guide to using regression therapy to overcome the effects of childhood abuse. New York: Meridian.
- Joensuu, S. 2006. Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 58. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2654-0](http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2654-0). Viitattu 14.1.2011
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. 2., tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research, vol 249. Saatavilla [www-muodossa: http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513919250.pdf](http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513919250.pdf). Viitattu 2.1.2006.
- Jäntti, L. & Suonperä, M. 1999. Oppivan organisaation salaisuus – Taso Oy:n tie menestykseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Kahn, L. S. 1980. The dynamics of scapegoating: the expulsion of evil. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 17 (1), 79-84.
- Kajamaa, R. 1996. Projektiivinen identifikaatio ihmissuhteissa ja psykoterapiassa. Teoksessa M. Arppo, R. Pölönen & T. Sitolahti (toim.) Ryhmäpsykoterapian perusteet. Helsinki: Yliopistopaino, 47-57.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 273-280.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, 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 julkaisuja, 84-95.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2002. Oivallusryhmä – mukautumisesta aktiiviseen päätöksentekoon. Internet: <http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/pedamem/pedamem.php?a=cs&tid=32&cp=3&cpg=1&s=&words=>. Viitattu 13.6.2005.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-184.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2011. Elämämaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Julkaisematon käsikirjoitus.

- Kannisto, H. 1986. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa I. Niiniluoto. & E. Saarinen (toim.) 1986. Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 145–243.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Karjalainen, K. 2008. Konsultti antropologina. Teoksessa K. Karjalainen ja T. Totro (toim.) Näkyvään kätkeytynyt. Puheenvuoroja konsultoinnista ja yhteisödynamiikasta. Oulu: Metanoia Instituutti, 23–46.
- Karjalainen, K. & Totro, T. 2008. Näkyvään kätkeytynyt. Puheenvuoroja konsultoinnista ja yhteisödynamiikasta. Oulu: Metanoia.
- Kemppinen, L. 2006. Maripaita ja polkkatukka. Opettajankoulutuksen valintakoe uskomuksina. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.
- Keski-Luopa, L. 2000. Johtajuuden sisäinen ja ulkoinen todellisuus. Teoksessa H. Hyyppä & A. Miettinen (toim.) Johtajuus ja organisaatiodynamiikka. Oulu: Metanoia instituutti, 76–103.
- Keski-Luopa. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia instituutti.
- Keski-Luopa, L. 2006. Wilfred R. Bionin psykoanalyttinen ajattelu ja hänen teorianensa ajattelun kehittymisestä. Teoksessa K. Mälkönen, P. Sammallahti, K. Saraneva ja T. Sitolahti (toim.) Psykoanalyysin isät ja äidit. Teoreettisia näkökulmia. Helsinki: Therapie-säätiö, 204–242.
- Keski-Luopa, L. 2008. Paha työyhteisössä. Teoksessa K. Karjalainen & T. Totro (toim.) Näkyvään kätkeytynyt. Puheenvuoroja konsultoinnista ja yhteisödynamiikasta. Oulu: Metanoia instituutti, 100–108.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto & Folkhälsan Förbund.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen. & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Klein, M. 1992. Kateus ja kiitollisuus. Suomentanut Heljä Lankinen. Alkuperäisteos *Envy and gratitude* vuodelta 1957. Helsinki: Yliopistopaino.

- Klemelä, E. 2005. Ryhmä yksilön sielun näyttämönä. Wilfred R. Bionin teorioista ja metodista. Teoksessa H. Hyyppä, L. Keski-Luopa & S. Ruotsalainen (toim.) "Ettemme olisi kuin lampaat..." Syventäviä tekstejä organisaatioiden psykodynamiikasta ja tutkivasta työotteesta. Oulu: Metanoia instituutti.
- Knuuttila, S. 2002. Vaitiolo, salaisuudet, ilmaisukiellot: Nonkommunikaation kontekstuaalisia merkityksiä. Teoksessa K. Ketola, S. Knuuttila, A. Mattila & K. M. Vesala (toim.) Puuttuvat viestit. Nonkommunikaatio inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 119-150.
- Koponen, T. & Ristiniemi, E. 2011. Kokemuksia työskentelyn vaikeudesta ryhmässä. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Koppinen, A. & Koppinen, M.-L. 1988. Itsenäinen lapsi - vapaa aikuinen. Helsinki: Otava.
- Koppinen, A. & Ojanen, S. 1980. Pelkääkö lapsesi koulua? Koulupelko tutkimuksen valossa. Helsinki: Otava.
- Kortteinen, M. 1997. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21.
- Kuhn, T. S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Alkuperäisteoksesta *The structure of scientific revolutions* (1969, toinen painos) suomentanut Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Art House.
- Kuittinen, M. 2001. Defensiivinen käyttäytyminen yhteistyön ja kommunikaation esteenä. Pienyrityksen tapaustutkimus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, n:o 52.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. 2005. Suomalaisen osaamisen perusta säilynyt vahvana. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 223-233. Saatavilla www-muodossa: [http://ktl.jyu.fi/pisa/PISA\\_2003\\_-RAPORTTI.pdf](http://ktl.jyu.fi/pisa/PISA_2003_-RAPORTTI.pdf). Viitattu 17.9.2005.
- Kurkela, K. 2008. Sisäisesti hylätty, ulkoisesti kohdattu - psyykkisten realiteettien kohtaloista yksilön ja yhteisön elämässä. Teoksessa K. Karjalainen & T. Totto (toim.) Näkyvään kätkeytynt. Puheenvuoroja konsultoinnista ja yhteisödynamiikasta. Oulu: Metanoia instituutti, 78-99.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuusinen, K.-L. 2000. Terapiasuhde ja emotionaalinen säätely kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta. Teoksessa K.-L. Kuusinen (toim.) Kognitiivinen psykoterapia ja kiintymyssuhdeteoriat. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 4, 1-27.

- Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. *Bibliotheca Historica* 37. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Laaksola, H. 2010a. Koulun tehtävänä ei ole kasvattaa vanhempia. Pääkirjoitus. *Opettaja* 105 (37), 3.
- Laaksola, H. 2010b. Opettaja luo oppimisen hengen. Pääkirjoitus. *Opettaja* 105 (40), 3.
- Laaksola, H. 2010c. Vanhemmista ei ole luokan valvojiksi. Pääkirjoitus. *Opettaja* 105 (33), 3.
- Laaksola, H. 2011. Kiusaaminen osa mustaa koulukulttuuria. Pääkirjoitus. *Opettaja* 106 (6a), 3.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 13.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 43.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5996-2.pdf](http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5996-2.pdf). Viitattu 16.8.2005.
- Laes, T. 2003. Ekstrovertti – opettajan muotityyppi? Opiskelijavalinnan tarkastelua ekstroversion näkökulmasta. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 77, 108–133.
- Laes, T. 2007. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. *Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa* 235.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimusta. *Acta Universitatis Tamperensis* A 338. Tampereen yliopisto.
- Lehtovaara, M. 1994. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) *Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimusta 1 & 2. uudistettu ja laajennettu laitos.* Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 3–32.
- Lehtovaara, M. 2005. Oliko Piaget syyllinen? Psykologisten kehitysteorioiden kritiikki. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus.* Tampere: Vastapaino, 166–196.
- Liljeroos, A. 2010. Ilmaisulähtöisyys taideopetuksessa. Filosofinen tutkielma taideopetuksen sisällöstä ja opetuksen suunnittelun lähtökohdista. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.* Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Lindblom-Ylänne, S., Repo-Kaarento, S. & Nevgi, A. 2003. Massa- ja ryhmäopetuksen haasteet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi

- (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 203–234.
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela J. 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000–2009. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 20/2010. Helsinki.
- Löfström, J. 1999. Sukupuoliero agrariakulttuurissa. "Se nyt vaan on semmonen". Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 757. Helsinki.
- Löppönen, P. 2011. Minäkeskeisyys opiskelijaryhmän suojautumiskeinona. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavilla www-muodossa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011051910886>. Viitattu 4.10.2011.
- Maier, C. 2005. Tervetuloa laiskuus. Taidosta ja välttämättömyydestä tehdä työtä mahdollisimman vähän. Suomentanut Erkki Jukarainen. Alkuperäisteos De l'art et de la nécessité d'en faire vuodelta 2004. Helsinki: Tammi.
- Malekoff, A. 1994. Moments of madness: Humanizing the scapegoat in the group. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy* 4 (3), 171–176.
- Martikainen, A. 2008. Primitiivisestä tiedosta jaettuun kokemukseen. Integraatioryhmän opiskelijoiden kokemuksia esteettisestä prosessista ja oman taideteoksen esittelystä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. 1980. Oppimisen ohjaaminen. Alkuperäisteoksesta *Inläring och omvärldsuppfattning* suomentanut Eeva Pilvinen. Espoo: Weilin+Göös.
- McLaren, P. 1993. *Schooling as a ritual performance. Towards a political economics of educational symbols and gestures.* Toinen painos. Routledge: Chatham.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 144.
- Moilanen, P. 2002. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle.* 2. painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 61–80.
- Moilanen, P. 2007. Toimintapätevyyden kehittyminen luokanopettajakoulutuksen integraatiohankkeessa. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään.* Valtakunnallisen opettajankoulutuksen konferenssin 2006 raportti. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen julkaisuja, 96–107.
- Moilanen, P., Nikkola, T. & Räihä, P. 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus*, 28 (1), 15–24.
- Moilanen, P. & Rautiainen, M. 2009. Onko valtautuminen mahdollista? Toimintapätevyyden kehittyminen luokanopettajakoulutuksen integraatiohankkeessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen

- (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Helsinki: Okka-Säätiö, 158–177.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Mononen, M. 2007. Kirjoittaminen – keino suorittaa vai oppimisen apuväline? Kirjoitetun kielen asema integraatiohankkeessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200801251101](http://www.muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200801251101). Viitattu 4.1.2011.
- Myllärniemi, J. 2006. Narsismi. Vamma ja voimavara. Helsinki: Kirjapaja.
- Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alamaaisena. Opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2007569](http://www-muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2007569). Viitattu 13.9.2010.
- Mäki, T. & Ristiniemi, E. 2007. "Pitäisikö valita puheenjohtaja?" Etnografinen tutkimus aloittavan ryhmän työskentelykulttuurin muodostumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Männikkö, K. 1997. Kiintymystä lapsesta aikuiseksi. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 337.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 5., uudistettu painos. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.
- Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) 1986. Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 40–73.
- Nikander, Ismo. 2004. Filosofisesta hermeneutiikasta. Suomentajan esipuhe. Teoksessa H.-G. Gadamer. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut ja valikoinut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino, vii–xiii.
- Nikkola, T. 2006. Oppimisen edellytykset ja esteet ryhmässä. Bionilainen analyysi syällisyyden kehittymisestä syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 61–105.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia?

- Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.
- 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. Frederiksberg: Copenhagen Business School Press, 251-263.
- Nissinen, V. & Seppälä, T. E. S. 2000. Johtajakoulutus murroksessa. Johtamiskäyttäytyminen johtamisen tutkimuksen ja johtajakoulutuksen ydinkäsitteenä. Maanpuolustuskorkeakoulu, johtamisen laitos. Julkaisusarja 1, tutkimuksia N:o 17.
- Nupponen, R. 2009. Koululaisesta opiskelijaksi. Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200906091702](http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200906091702). Viitattu 5.12.2010.
- Nyman, S., Näntö, L. & Sandroos, A. 2000. Kiintymysmallien kehitys Patricia Crittendenin mukaan. Teoksessa K.-L. Kuusinen, (toim.) 2000. Kognitiivinen psykoterapia ja kiintymyssuhdeteoria. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 4, 43-53.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 99.
- Olson, D. R. 1976. Notes on a cognitive theory of instruction. Teoksessa D. Klahr (toim.) Cognition and instruction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 117-120.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J. & Gardemaister, S. Dialogisuus ja yhteisön kaipuu. 2009. Teoksessa J.-P. Heikkilä, R. Puutio & H. Hyyppä (toim.) Yhteisön lumo. Systemisiä yhteyksiä. Oulu: Metanoia instituutti, 73-83.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikan suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2.
- Paloheimo, M. 1999. Perisyntyn valheesta rakkauden tekoihin. Teoksessa M. Myllykoski & P. Lindblad (toim.) Jeesus jälkeen Kristuksen. Helsinki: WSOY, 209-213.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

- Peräkylä, A. 2001. Erving Goffman. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino, 347–364.
- Popkewitz, T. S. 1987. Ideology and social formation in teacher education. Teoksessa T. S. Popkewitz (toim.) *Critical studies in teacher education. Its folklore, theory and practice*. Philadelphia: The Falmer Press, 1–33.
- Postman, N. & Weingartner, C. 1970. *Uutta luova opetus. Amerikkalaisesta alkuteoksesta Teaching as a Subversive Activity (1969)* suomentanut Olli Arrakoski. Jyväskylä: Gummerus.
- Puutio, R. 2008. Systeeminen teoria ja käytäntö konsultointityössä. Teoksessa K. Karjalainen & T. Totto (toim.) *Näkyvään kätkeytynyt. Puheenvuoroja konsultoinnista ja yhteisödynamiikasta*. Oulu: Metanoia instituutti, 156–169.
- Pölönen, R. & Sitolahti, T. (toim.) 2003. *Ryhmä hoitaa. Teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raamattu. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen vuonna 1992 käyttöön ottama suomennos. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Rauhala, L. 1961. *Mitä psykoterapia on ja kuka sitä tekee*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 2005. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautiainen, M. 2006. Politikointia opettajaopinnoissa. Yrityksiä ymmärtää ryhmää yhteisöissä. Teoksessa J. Rantala ja & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskunnallisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5*, 82–87.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 350.
- Rautiainen, M., Nikkola, T., Räihä, P., Saukkonen, S. & Moilanen, P. 2010. From disorder to new order: the complexity of creating a new educational culture. Teoksessa C. Nygaard, N. Courtney & C. Holtham (toim.) *Teaching creativity – creativity in teaching*. Oxfordshire: Libri Publishing, 189–202.
- Rautiainen, M. ja Saukkonen, S. 2005. Kulttuurisen tiedon ymmärtäminen historian opiskelussa. Teoksessa A. Virta, K. Meriluoto ja P. Pöyhönen (toim.) *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle. Ainedidaktinen symposiumi 11.2.2005*, 186–194.
- Reid, A. & Petocz, P. 2008. A tertiary curriculum for future professionals. Teoksessa C. Nygaard & C. Holtham (toim.) *Understanding learning-centred higher education*. Copenhagen Business School Press, 31–49.
- Riijärvi, R. 2003. Tuhoamisen ilmentymiä ryhmissä. Teoksessa R. Pölönen & T. Sitolahti (toim.) *Ryhmä hoitaa. Teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Yliopistopaino, 205–224.



- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineston ilmaisemana. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 108.
- Roudinesco, E. 2000. Miksi psykoanalyysia yhä tarvitaan? Alkuperäisteoksesta *Pourquoi la psychoanalyse?* (1999) suomentanut Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. 2009. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 163. Helsinki.
- Räihä, P. 2003. Opintojen edetessä huomasi ajattelevani erilailla kuin tyypillinen opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti.* Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77, 92–107.
- Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä.* *Opetus2000.* Jyväskylä: PS-kustannus, 121–157.
- Räihä, P. 2009. Koulumenestyksen harha kiusaa huippuylioppilaita. *Mielipidekirjoitus.* Helsingin Sanomat. 9.8.2009.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1559. Tampere University Press.
- Räihä, P., Mäensivu, M., Rautiainen, M. & Nikkola, T. 2011. The sequence of educational innovation from university to working life. Teoksessa C. Nygaard, N. Courtney & C. Holtham (toim.) *Beyond transmission: innovations in university teaching.* Oxfordshire: Libri Publishing. Painossa.
- Räisänen, M. 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. *Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumisesta* *Opettaja-lehdessä.* *Kasvatus* 39 (1), 6–19.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. 2008. The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology* 78 (4), 663–689.
- Salmi, O. 2005. Riippuvaisesta ryhmästä itseohjautuvaksi – tapauskuvaus jääkiekkjoukkueesta. *Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.* Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteiden laitos.
- Salminen, H. 1997. Ryhmäanalyysin perusteet. Helsinki: SMS-julkaisut.
- Salmivalli, C. 1998. Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors. Turun yliopiston julkaisu B225.

- Salonen, P., Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti: esitutkimus. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 86.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 33. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Schein, E. H. 1977. Organisaatiopsykologia. Suomentanut Pirkko Talvio. Alkuperäisteos *Organizational psychology* vuodelta 1965. Jyväskylä: Gummerus.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suomentaneet Ritva Liljamo ja Asko Miettinen. Alkuperäisteos *Organizational culture and leadership* vuodelta 1985. Espoo: Weilin+Göös.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 1997. *Group processes in the classroom*. 7. painos. Boston: Times Mirror Higher Education Group.
- Schulman, G. 2005. Vauvasta se alkoi - varhainen vuorovaikutus yksilö- ja ryhmäprosessissa. Melanie Kleinin keskeiset havainnot. Teoksessa H. Hyyppä, L. Keski-Luopa & S. Ruotsalainen (toim.) "Ettemme olisi kuin lampaat..." Syventäviä tekstejä organisaatioiden psykodynamiikasta ja tutkivasta työotteesta. Oulu: Metanoia instituutti, 52-83.
- Schutz, A. & Luckmann, T. 1973. *The structures of the life-world*. Käänt. Richard M. Zaner & H. Tristram Engelhardt Jr. Evanston: Northwestern University Press.
- Schutz, W. C. 1958. *FIRO. A three dimensional theory of interpersonal behaviour*. New York: Rinehart.
- Seppälä, R. 1995. Opettajien puheviestinnälliset valmiudet. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 207-241.
- Seppänen, J. 2011. "No emmä tiiä, miks se tuntuu typerältä?" Opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely induktiivisessa opetuksessa. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011060410955](http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011060410955). Viitattu 6.10.2011.
- Setälä, M.-L. 2006. Kehittämisen maanisuudesta. Teoksessa T. Totro & P. Tokola (toim.) *Korjaava työ organisaatiossa*. Oulu: Metanoia instituutti, 28-39.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola. (toim.) *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa*. XIV kasvatustieteen päivät Oulussa 26.-28.1.1992. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 51/1993, 84-101.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.
- Siltala, J. 2006. Sodan psykohistoriaa. Teoksessa T. Kinnunen & V. Kivimäki (toim.) *Ihminen sodassa*. Suomalaisten kokemuksia talvi- ja jatkosodassa. Minerva: Jyväskylä.

- Sinkkonen, J. 2001a. Kiintymyssuhteen häiriöiden yhteydet psykopatologiaan. Teoksessa Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 146-173.
- Sinkkonen, J. 2001b. Lapsen puolesta. Helsinki: WSOY.
- Stettbacher, J. K. 1992. Kärsimyksen mielekkyys. Traumaattisten kokemusten parantava kohtaaminen. Suomentanut Leena Vallisaari. Alkuperäisteos Wenn Leiden einen Sinn haben soll vuodelta 1990. Helsinki: WSOY.
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suortti, J. 1981a. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja 309/1981.
- Suortti, J. 1981b. Opetussuunnitelmaongelma II. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja 310/1981.
- Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa V. Brunell & K. Törmäkangas (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 11-60.
- Suutarinen, S. 2007. Kansalaiskasvatuksen paluu haastaa opettajankoulutuksen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Opetus2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-57.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Syvänen, K. 2005. Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 35.
- Tamminen, T. 2004. Olipa kerran lapsuus. Helsinki: WSOY.
- Tanner, D. & Tanner, L. N. 1980. Curriculum development. Theory into practice. New York: Macmillan Publishing.
- ten Dam, G. T. D. & Blom, S. 2006. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. Teaching and Teacher Education 22 (6), 647-660.
- Terva-aho, J. & Törn, T. 2004. Tähtikuvioita. Opettajaksi opiskelevien esiintymispyrkimykset opetusharjoittelussa ja niiden opettajankoulutukselle asettamat haasteet. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Tokola, P. & Hyyppä, H. 2004. Konsultaatiotyön perusteita. Oulu: Metanoia instituutti.
- Toskala, A. 1997. Pelot ja niiden voittaminen. Kohti uudenlaista rohkeutta. Helsinki: Writers' House.

- Totro, T. 2008. Yksilöllisiä ja yhteisöllisiä selviytymiskeinoja työelämässä. Teoksessa K. Karjalainen & T. Totro (toim.) Näkyvään kätkeytynyt. Puheenvuoroja konsultoinnista ja yhteisödynamiikasta. Oulu: Metanoia instituutti, 127-155.
- Totro, T. 2010. Vallan strategista vallattomaan. Teoksessa M. Tensing & T. Totro (toim.) Vallaton strategia. Oulu: Metanoia instituutti, 15-53.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tähkä, V. 1982. Psykoterapian perusteet. Psykoanalyttisen teorian pohjalta. Kolmas painos. Helsinki: WSOY.
- Tähkä, V. 2001. Mielen rakentuminen ja psykoanalyttinen hoitaminen. Kolmas painos. Helsinki: WSOY.
- Tähtelä, O. 1976. Viisastumis- vai tyhmentymissopimus. Oulu: Omakustanne.
- Vanttaja, M. 2003. Koulumenestyjien urapolut. Yhteiskuntapolitiikka 68 (2), 131-140.
- Varto, J. 1993. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 197-216.
- Viitanen, K. 2005. Käytännöllistä tietoa vai teoriaa? Käyttöteoria opiskelijan kehittymisen apuna. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2006204](http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2006204). Viitattu 14.1.2011.
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä ja S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 131-154.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 31-61.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Venäjänkielinen alkuteos vuodelta 1931. Espoo: Weilin+Göös.
- Vähämäki, M. 2008. Dialogi organisaation oppimisessa. Itseohjautuvan muutoksen mahdollisuus tuotantotyössä. Turun kauppakorkeakoulu. Sarja A-2:2008.
- Välimaa, R. 2004. Nuorten itsearvioitu terveys ja toistuva oireilu 1984-2002. Teoksessa L. Kannas (toim.) 2004. Koululaisten terveys ja terveyskäyttäytyminen muutoksessa, WHO-koululaistutkimus 20 vuotta, Jyväskylän yliopisto. Terveiden edistämisen tutkimuskeskus, 9-54.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Youell, B. 2006. The learning relationship. Psychoanalytic thinking in education. The Tavistock clinic series. London: Karnac.

- Willemsse, M., Luneberg, M. & Korthagen, F. 2005. Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21 (2), 205-217.
- Winch, P. 1979. *Yhteiskuntatieteet ja filosofia*. Suomentanut Ilkka Malinen. Alkuperäisteos *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy* vuodelta 1958. Jyväskylä: Gummerus.
- Winfred, A., Tubré, T., Paul, D. & Edens, S. 2003. Teaching effectiveness: The relationship between reaction and learning evaluation criteria. *Educational Psychology* 23 (3), 276-277
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Suomentaneet Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Alkuteksti Thomas Ziehen osuus teoksesta *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen* vuodelta 1982. Jyväskylä: Gummerus.

## LIITE

Tutkimuskysymys oivallusryhmässä 1. vuonna opiskelleille opiskelijoille  
lähetetty sähköpostitse 26.3.2004

Hei,  
Kuten viimeksi tapaamisemme lopuksi kerroin, tarvitsen tutkimustani varten jokaiselta teiltä kannanotot alla kuvaamaani tapahtumaan ja siihen liittyviin kysymyksiin.

Ensimmäisenä opiskeluvuonna ennen joulutaukoa ryhmässä tapahtui jotakin, jonka seurauksena jotkut teistä kirjoittivat tapahtumaan liittyviä ajatuksiaan myös ryhmän sähköpostilistalle. Kolme viimeistä kokoontumiskertaa ennen joulua olivat 27.11., 10.12. ja 11.12.2002.

Mitä mielestäsi tapahtui?

Millainen ilmiö oli kyseessä?

Miten itse koit tapahtumat?

Miten arvelet muiden ryhmän jäsenten kokeneen asian?

Vaikuttiko tapahtuma ryhmän toimintaan. Jos, niin miten?

On tärkeää, että vastaatte keskustelematta asiasta keskenänne, oman kokemuksenne mukaan ja omin sanoin. Miten juuri sinä muistat nämä tapahtumat? Mikäli teillä on esimerkiksi muistiin merkintöjä kyseiseltä ajalta, niitä voi toki käyttää.

Jos käsityksenne tapahtumista on muuttunut jälkeenpäin (esimerkiksi lukemisen tai jonkun kanssa keskustelun seurauksena), kertokaa mahdollisuuksien mukaan minkä seurauksena käsitys on muuttunut ja milloin.

Vastauksenne toivon saavani ennen pääsiäistä.

Kiitos vaivannäöstänne.

Tiina

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. - Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. - A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. - The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. - Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. - Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. - Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. - On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. - On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. - Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooli-odotuksista. - On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VIJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. - The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPÖ, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. - The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. - Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttajien selittäminä. - Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. - Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. - The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamis-häiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistumisen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural-activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in



- Finnish families. 187 p. 1988.
- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8-jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty malliohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuropsykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2`<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarpeilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. -

- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyoo jiyuu boeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARLI, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodiliness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory-historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuuvojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesääntely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience

- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO. Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements

- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiakompetenssi. Teknologiasatatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garden children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäättely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettämisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos .... Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if .... A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -

- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitok-  
sista elämään. - Life after vocational special  
education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmäs-  
sä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosesi  
terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. -  
Dialogic learning in a small group. The  
process of student teachers' teaching practice  
during health care education. 165 p. Summary  
7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan  
ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelä-  
mään ja jatko-opintoihin. - Age-old  
craftmasters -Kotka vocational senior  
secondary school - giving skills for life, work  
and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan  
kehitysvammaisen vanhuksen haastava  
käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaiku-  
tuskeinoja. - Challenging behaviour of  
institutionalized mentally retarded elderly  
people and measures taken by nurses to  
control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimäs-  
sä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä  
rakentajana. - Adult education as determinant  
of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p.  
2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows.  
Focus on speech and language during the  
first two years. - Keskonen kasvaa: puheen  
ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elin-  
vuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. -  
Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-  
käsitykset päiväkodin integroidussa erityis-  
ryhmässä. - Towards common quality: staff's,  
parents' and children's conceptions of quality  
in an integration group at a daycare center.  
256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun  
toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahake-  
musten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In  
search for the founding principles of the  
Finnishpolytechnic institutes. A content  
analysis of the licence applications. 193 p.  
Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its  
relation to functioning in old age. - Elämän  
tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toiminta-  
kykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.)  
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu  
suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä  
1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking  
in Finnish school's pedagogical texts from the  
1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokka-  
muotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. -  
The educational outcomes of special classes  
for emotionally/ behaviorally disordered  
children and youth. 176 p. Summary 2p.  
2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and  
time. The political rhetoric of the 1866  
parliamentary reform in Sweden. - Edustus,  
kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka  
Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa.  
253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology  
education. In search of curriculum elements  
for Finnish general education schools. 158 p.  
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatio-  
muutoksessa. - Self-determination in  
organisational change. 180 p. Summary 15 p.  
2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in  
repeated neuropsychological assessment. 68  
p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista  
mahdollisuuksiin. - The democratic ethos.  
From limits to possibilities? 217 p. Summary  
2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus,  
tarinat ja opettajaksi tuleminen taito.  
Narratiivisen identiteettityön kehittäminen  
opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen  
avulla. - Action research, narratives and the  
art of becoming a teacher. Developing  
narrative identity work in teacher education  
through action research. 237 p. Summary 4 p.  
2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioin-  
nin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma-  
laiseen koulutusta koskevaan evaluaatio-  
keskusteluun. - Views across assessment:  
New openings into the evaluation  
discussion on Finnish education. 266 p.  
Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The  
spatial, temporal, and cultural dimensions of  
protest against nuclear technology. - Kamp-  
pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen  
protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset  
ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p.  
2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents'  
achievement strategies, school adjustment,  
and family environment. - Lasten ja nuorten  
suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöis-  
sä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen  
erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimi-  
sen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuk-  
sena. - Developing assessment practices in  
special education. From a static approach to

- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socioeconomic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenvedo 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenvedo 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - lkäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenvedo 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenvedo 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenvedo 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness as drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUJJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön

- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULL, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEppo, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealismista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkäyvien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulostehon yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeuttisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176p. Summary 3 p. 2004.



- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. - "Systeemi on mätä". Ranskalaisen nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. - Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. - Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. - Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. - Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. - Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisien näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. - Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. - Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. - Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIISA, Työikäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. - Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIIRÖINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. - Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätiö ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. - Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. - Gender and subjectivity in social work - interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksesta. - As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? - Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. - Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa- Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study . 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. - Conditions of expertise development in nursing and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.

- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuu- den diskurssissa. - Transformation of the social in the discourse of social work expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and outcome in first-episode psychosis. A cross-cultural comparison of Finnish and Spanish patient groups. - Ensiker- talaisten psykoosipotilaiden psyykkis- sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.) Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskun- nan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuu- desta kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänculussa. - Out from the margins of the learning society? The meaning of education in the life course of adults who studied during the years 1960-1990 and were deaf or hard-of-hearing from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in relation to psychosocial stressors and health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde psykososiaalisiin stressitekijöihin ja terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 276 UOINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuis- ten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. - Electronic games: content and playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suoritta- misesta käsitteiden ymmärtämiseen. Perus- koululaisen matemaattisen ajattelun kehittyminen aritmetiikasta algebraan siirryttäessä. - Transition from the performing of arithmetic tasks to the understanding of concepts. The development of pupils' mathematical thinking when shifting from arithmetic to algebra in comprehensive school. 169 p. Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä muutoksesta maailmanjärjestön organi- soinnin periaatteissa. - From the league to UN. The move to an organizational vocabulary of international relations. 172 p. Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmär- täminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryh- män ja työtiimin keskusteluissa. - Shared understanding in education and work. Context of understanding in student group and work team discussions. 236 p. Summary 7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUUJA, Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishank- keesta koulun toimintakulttuuriksi. - Perspectives on content and language integrated learning. The impact of a development project on a school's activities. 204. Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän lukemsvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi kielensä päälle? - Early motor and language development in children at risk for familial dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistu- misesta. - Resources for children's participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeut- taminen. - The justification of copyright. 125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourdieulainen näkökulma. - Inequality and trust in Finland at the turn of the 21st century: Bourdieuan approach. 150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. - What is a good father or good mother like? Fifth and sixth graders' conceptions of parenthood. 126 p. Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten aikuisten elämään tyytyväisyyden monet kasvot. - The many faces of life satisfaction among Finnish young adults. 141 p. Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. - School bullying as a phenomenon. Some experiences of Finnish lower secondary school pupils. 265 p. Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in kindergarten and primary school. Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian reformation. An essay in political theory. 171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. - Encounters between children and adults in group family day care dining situations. 251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommuni- kaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. - Development of a digital communication system to facilitate interaction between home and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULLI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisten kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisenä konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmistien puheissa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POIJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUKUA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulumenestystä koskevat kausaaliattribuutit. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.

- 315 KARA, HANNELE, *Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistung.* - "Rohkaise minua puhumaan saksaa" - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa.* - What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, *Early prediction of reading - Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia.* - Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., *The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics.* - Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, *Identity formation in adulthood.* - Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, *Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology.* - Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, *Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation.* - Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, *Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems.* - Äänen nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, *Crisis and renewal in one Finnish private school.* - Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, *Achievement strategies in adolescence and young adulthood.* - Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, *Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia.* - Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, *Yhdistykset, instituutiot ja luottamus.* - Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, *Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna.* - Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, *Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys.* - Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, *Sananlaskut kasvatuspuheessa - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? - Proverbs in pedagogical discourse - tradition, upbringing, indoctrination?* 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, *Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings.* - Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonstultoinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, *The role of adolescents' peer groups in the school context.* - Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, *Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men.* 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITTILA, RAIJA, *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen.* - Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, *Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun.* - Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUUJA, *Aktivoinnin paradoksit.* - The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, *Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study.* 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, PIRJO, *"Helpompaa ja hausempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana.* - "Easier and more fun that

- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa – Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalilaitos ja globaali kapitalismi. – *Owning* knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism. 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? – A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. – Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. – Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. – Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. – Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. – "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. – Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. – Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkäaikaisutkimuksen näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. – Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTIAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuuriin yhteisöllisyydestä. – Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. – Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. – Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaalityössä. – Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. – Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. – On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIITTA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4–6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. – Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. – What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.

- 359 JUMPPANEN, AAPO, United with the United States - George Bush's foreign policy towards Europe 1989-1993. 177 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenveto 5 p. 2009.
- 366 HUUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenveto 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävyyydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenveto 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissä. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father – types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SISÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.
- 386 SISKONEN, TIINA, Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. - Specific language impairments and learning to read. 205 p. Summary 3 p. 2010.
- 387 LYYRA, PESSI, Higher-order theories of consciousness: An appraisal and application. - Korkeamman kertaluvun tietoisusteoria: arvio ja käyttöehdotus. 163 p. Yhteenveto 5 p. 2010.
- 388 KARJALAINEN, MERJA, Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. - Professionals' conceptions of mentoring at work. 175 p. Summary 7 p. 2010.
- 389 GEMECHU, DEREJE TEREFE, The implementation of a multilingual education policy in Ethiopia: The case of Afaan Oromoo in primary schools of Oromia Regional State. 266 p. 2010.
- 390 KOIVULA, MERJA, Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. - Children's sense of community and collaborative learning in a day care centre. 189 p. Summary 3 p. 2010.
- 391 NIEMI, MINNA, Moraalijärjestystä tuottamassa. Tutkimus poliisityöstä lasten parissa. - Producing moral order. A Study on police work with children. 190 p. Summary 3 p. 2010.
- 392 ALEMAYEHU TEKLEMARIAM HAYE, Effects of intervention on psychosocial functioning of hearing and hard of hearing children in selected primary schools of Addis Ababa, Ethiopia. 195 p. Executive summary 4 p. 2010.
- 393 KASKIHARJU, EIJA, Koteja ja kodinomaisuutta. Tutkimus vanhenemisen paikoista valtiopäiväpuheissa 1950 - 2005. - Homes and homelikeness. A study on places for ageing in parliamentary speeches from 1950 to 2005. 244 p. Summary 5 p. 2010.
- 394 MAHLAKAARTO, SALME, Subjektiksi työssä - Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. - Becoming a subject at work - Constructing identity within a program of empowerment. 95 p. (198 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 395 TAPIO, TARJA, "Meilä on kaikilla samanlaiset tarinat". Tarinankerrontatutkimus tornionlaaksoisuudesta vanhimpien aapulaisten arjessa ja tulevaisuudessa. - "We all have the same stories". A storytelling case study of Torne Valley -ness in the everyday life and future of elderly Aapua residents. 261 p. Summary 6 p. 2010.
- 396 RAUTAINEN, EIJA-LIISA, Co-construction and collaboration in couple therapy for depression. - Yhteistoiminnallisuus masennuksen pariterapiassa. 56 p. (122 p.) Yhteenveto 3 p. 2010.
- 397 AALTONEN, TERHI, "Taiteilija ei vanhene". Haastattelututkimus kuvataiteilijoiden ikääntymiskokemuksista taidemaailmassa. - "An artist doesn't get old". An interview-based study of painters' experiences of ageing in the world. 216 p. Summary 5 p. 2010.
- 398 SAVOLAINEN, KAISA, Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation. - Kasvatus maailmanrauhan välineenä: Tapaustutkimus UNESCON 1974 hyväksymästä suosituksesta. 262 p. Yhteenveto 12 p. 2010.
- 399 HEMMINKI, ARJA, Kertomuksia avioerosta ja parisuhteen päättymisestä. Suomalainen eropuhe pohjalaisten kirjoituksissa ja naistenlehdissä. - Narratives on divorce and ending of a relationship. 158 p. Summary 2 p. 2010.
- 400 SAINI, NINA, On the rocky road of reading: Effects of computer-assisted intervention for at-risk children. - Lukemaan oppimisen kivisellä tiellä - Verkkopohjaisen Ekapeli - ohjelman kuntouttavat vaikutukset riskilasten lukemaan oppimisessä. 95 p. (208 p.) Yhteenveto 5 p. 2010.
- 401 VILJARANTA, JAANA, The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. - Oppiainekohtaisen koulumotivaation kehitys ja rooli koulutaipaleen eri vaiheissa. 53 p. (115 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 402 OINAS, TOMI, Sukupuolten välinen kotityönjako kahden ansaitsijan perheissä. - Domestic division of labour in dual-earner households. 188 p. 2010.
- 403 MAMMON, REET, Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. - The integration process of three ethnic groups in Finland. 142 p. Summary 5 p. 2010.
- 404 KETONEN, RITVA, Dysleksiäriski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. - Risk for dyslexia as a challenge of learning. Phonological intervention and learning to read. 139 p. Summary 3 p. 2010.

- 405 LAHTERO, TAPIO, Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. - Leadership culture in unified comprehensive school, symbolic-interpretative approach. 238 p. Summary 2 p. 2011.
- 406 NÖTKÖ, MARIANNE, Väkiältä, vallankäyttö ja vahingoittuminen naisten perhesuhteissa. - Violence, power using and being hurt in women's family relations. 254 p. Summary 5 p. 2011.
- 407 PULKKINEN, SEPPÖ, Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. - The significance of coaching background in principal's work. 211 p. Summary 7 p. 2011.
- 408 SÖDÖR, UUVE, Community resilience and wellbeing in northwest Russian forestry settlements. 195 p. Summary 2 p. 2011.
- 409 HYVÖNEN, KATRIINA, Personal work goals put into context: Associations with work environment and occupational well-being. - Henkilökohtaisten työtavoitteiden puitteet: yhteydet työoloihin ja työhyvinvointiin 82 p. (133 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 410 RUOHOTIE-LYHTY, MARIA, Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. - First steps on the path of teacherhood. Newly qualified foreign language teachers' agency and professional development. 98 p. (190 p.) Summary 2 p. 2011.
- 411 HALONEN, KATRI, Kulttuurituottajat taiteen ja talouden risteyskohdassa. - Cultural intermediaries at the junction between art and business. 101 p. (175 p.) Summary 6 p. 2011.
- 412 MIKOLA, MARJATTA, Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. - Defining pedagogical boundaries at school - the routes to inclusion and conditions for collaborative learning. 304 p. Summary 8 p. 2011.
- 413 SOANJÄRVI, KATARINA, Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä. - What is professional youth work? Taming of wild youth work sector. 152 p. Summary 3 p. 2011.
- 414 LEHTO-SALO, PIRKKO, Koulukotisijoitus - nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena. - The placement on a reform school - The second change for an adolescent? Psychiatric disorders, learning disabilities and problems in the family as a challenge of treatment. 74 p. (125 p.) 2011.
- 415 MÄGI, KATRIN, Achievement goals, achievement behaviours, and skill development in the school and home context: Their antecedents and correlates. 54 p. (134 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 416 HEINONEN, VEIKKO U.J., Suomalaisen turvallisuuspolitiikan tila. Suomalaisen 2000-luvun alun turvallisuuspoliittisen debatin käsiteanalyttinen tarkastelu. - The state of Finnish security policy. A conceptual analysis of the Finnish debate on security policy in the early 2000s. 266 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 417 PURO, ERIKA, Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. - The quality of special education in Finnish comprehensive schools from the viewpoint of pupils, parents, educational assistants, teachers and principals. 165 p. Summary 2 p. 2011.
- 418 PIETIKÄINEN, MAIJA, Laulu ja amor mundi. Tutkimus laulusta eräänä maailmasta huolettimisen perusaktiviteettina. - Singing and amor mundi. 193 p. Summary 2 p. 2011.
- 419 SALO, SIRPA, Parisuhdeongelmat ja lasten psyykinen hyvinvointi: kaksi tutkimusnäkökulmaa. - Couples conflicts and children's mental wellbeing: two research approaches. 156 p. Summary 2 p. 2011.
- 420 HANNONEN, RIITTA, Verbal and academic skills in children with type 1 diabetes. - Tyypin 1 diabetesta sairastavien lasten kielelliset ja oppimiseen liittyvät perustaidot. 49 p. (79 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 421 SELIN, JANI, Hallinnan näkökulmia huumeriippuvuuden hoitoon Suomessa vuosina 1965-2005. - Governmental perspectives on the treatment of drug addiction in Finland between 1965 and 2005. 55 p. (118 p.) Summary 2 p. 2011.
- 422 NIKKOLA, TIINA, Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. - Learning in a group: obstacles and opportunities. A supervisor's interpretation of how guilt becomes scapegoating in a study group. 245 p. Summary 6 p. 2011.