

JYU DISSERTATIONS 529

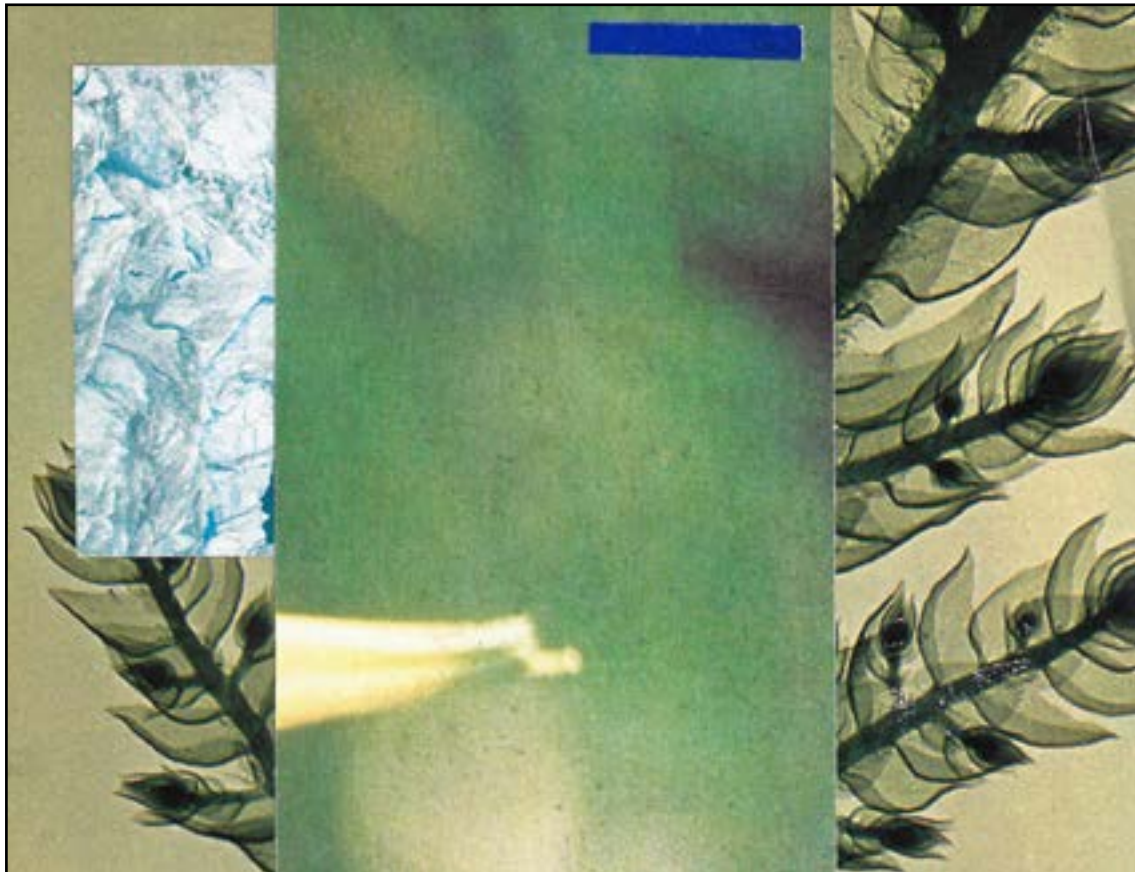
---

**Minni Matikainen**

# Transformatiivinen opettajaksi oppiminen

Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi  
luokanopettajakoulutuksesta

---



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ  
FACULTY OF EDUCATION AND  
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 529

---

**Minni Matikainen**

# **Transformatiivinen opettajaksi oppiminen**

## **Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi luokanopettajakoulutuksesta**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
kesäkuun 18. päivänä 2022 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,  
in building Seminarium, Old Festival Hall S212, on June 18, 2022, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2022

Editors

Pekka Mertala

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Onni Nieminen.

Copyright © 2022, by University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9179-1 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9179-1

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9179-1>

## ABSTRACT

Matikainen, Minni

Transformative way of becoming a teacher – phenomenological-hermeneutic analysis from class teacher education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2022, 257 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 529)

ISBN 978-951-39-9179-1 (PDF)

This dissertation explored transformative way of becoming a teacher in class teacher education. In this study, transformative learning was defined by Jack Mezirow and Robert Kegan as learning in which the learner's meaning system – that consists of meanings and ways of making meaning – is transformed. In the context of teacher education, this means a change in the meanings that student teachers give to teaching, learning and education, and in the ways in which these meanings are constructed.

The qualitative research was carried out in The Integrative Model of Teacher Education (CITE) at the University of Jyväskylä's Department of Teacher Education. In CITE, learning is based on the principles of an explorative community in a long-term small group. The data was collected by observing students' studies over two academic years and consists of field and research diaries as well as students' study and research essays and other writings. Phenomenological and hermeneutic research methods were used in the data analysis.

The phenomenological analysis focused on the general characteristics of the phenomenon of transformative way of becoming a teacher. The result of this analysis was a description of transformative way of becoming a teacher as a four-phase process. The phases are: 1. starting point, 2. crack, 3. ambivalence and 4. transformation. Hermeneutic analysis was used to examine and interpret how the transformative learning process occurred in practice for the subjects. For the first phase, the analysis focused on the students' meaning systems related to teaching and learning at the beginning of the process and the starting point they set for the learning process. For the second phase the analysis focused on how CITE fragmented the students' meaning systems and for the third phase the ambivalence that resulted from this crack was analyzed. Finally, for the fourth phase the transformative changes that occurred in students' meaning systems were analyzed.

The results of the study describe transformative way of becoming a teacher as a long and ambivalent process that challenges discourses of educational policy that emphasize efficiency and speed. The findings can be used to inform the development of teacher education.

Keywords: transformative learning, student teacher, teacher education, class teacher education, university education, phenomenology, hermeneutics

# TIIVISTELMÄ

Matikainen, Minni

Transformatiivinen opettajaksi oppiminen - fenomenologis-hermeneuttinen analyysi luokanopettajakoulutuksesta

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2022, 257 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 529)

ISBN 978-951-39-9179-1 (PDF)

Väitöskirjassa tutkittiin transformatiivista opettajaksi oppimista luokanopettajakoulutuksessa. Transformatiivinen oppiminen määritellään tässä tutkimuksessa Jack Mezirow'n ja Robert Keganin mukaisesti oppimiseksi, jossa oppijan merkityksistä ja merkityksenantotavoista koostuva merkityssystemi muuttuu. Opettajaksi oppimisen kontekstissa tämä tarkoittaa muutosta etenkin opettajaopiskelijoiden oppimiselle, opettamiselle ja opettajuudelle antamissa merkityksissä sekä tavoissa muodostaa näitä merkityksiä.

Laadullinen tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatiokoulutuksessa, jossa opiskelu tapahtuu tutkivan yhteisön periaatteilla pitkäkestoisessa pienryhmässä. Aineisto kerättiin havainnoimalla opiskelijoiden opiskelua kahden lukuvuoden ajan ja aineisto koostuu havainnointi- ja tutkimuspäiväkirjoista sekä opiskelijoiden opinto- ja tutkimuskirjoitelmista. Aineistolähtöisessä analyysissä käytettiin fenomenologista ja hermeneuttista tutkimusotetta.

Fenomenologisessa analyysissä keskityttiin transformatiivisen opettajaksi oppimisen ilmiön yleispiirteisiin. Tämän analyysin tuloksena oli kuvaus transformatiivisesta opettajaksi oppimisesta nelivaiheisena prosessina. Vaiheet ovat: 1. lähtökohta, 2. särö, 3. ambivalenssi ja 4. transformaatio. Hermeneuttisella analyysillä tulkittiin, miten transformatiivinen opettajaksi oppiminen tapahtui käytännössä tutkittavien kohdalla. Ensimmäisen vaiheen osalta analysoitiin, millaiset opiskelijoiden opettamiseen, oppimiseen ja opettajuuteen liittyvät merkityssystemit olivat prosessin alkaessa ja millaisen lähtökohdan ne asettivat oppimisprosessille. Toisen vaiheen osalta analysoitiin, miten integraatiokoulutus säröytti opiskelijoiden merkityssystemejä ja kolmannessa vaiheessa sitä ambivalenssia, joka säröytymisestä aiheutui. Neljännessä vaiheessa analysoitiin lopulta niitä transformatiivisia muutoksia, joita opiskelijoiden merkityssystemeissä tapahtui.

Tutkimuksen tulokset kuvaavat transformatiivista opettajaksi oppimista pitkänä ja ambivalenttina prosessina, mikä haastaa tehokkuutta ja nopeutta korostavia koulutuspoliittisia diskursseja. Tuloksia voi käyttää apuna opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Avainsanat: transformatiivinen oppiminen, opettajaopiskelija, opettajankoulutus, luokanopettajakoulutus, yliopisto-opetus, fenomenologia, hermeneutiikka

**Author's address** Minni Matikainen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä  
Email: minnima@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-4037-9417

**Supervisors** Docent Matti Rautiainen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä

Dr. Tiina Nikkola  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä

**Reviewers** Professor Auli Toom  
Faculty of Educational Sciences  
University of Helsinki

Docent Kaisu Mälkki  
Faculty of Education and Culture  
Tampere University

**Opponent** Professor Auli Toom  
Faculty of Educational Sciences  
University of Helsinki

## ESIPUHE

Tämän väitöstutkimuksen tekeminen on ollut ambivalentti prosessi. Välillä se on vetänyt puoleensa ja välillä työntänyt luotaan. Olen intoutunut, uppoutunut ja paneutunut, mutta myös vetäytynyt, lykännyt ja väistellyt. On klisee, mutta totta: yksin työ ei olisi tullut koskaan valmiiksi. Ensimmäisenä esitän lämpimät kiitokset työni esitarkastajille professori Auli Toomille ja dosentti Kaisu Mälkille tutkimustani sekä myös minua tutkijana edistävästä kommentista. Katsoitte väitöskirjakäsikirjoitusta hyvin erilaisista perspektiiveistä, mikä avasi myös itselleni kaksi erilaista ja kiinnostavaa näkökulmaa työhöni sekä tutkijuuteeni. Kiitos professori Toomille myös suostumisesta vastaväittäjäkseni.

Ohjaajani Matti Rautiainen ja Tiina Nikkola ovat tukeneet minua tutkijana ensimmäisistä haparoivista kandidaatin tutkielman aiheista lähtien. Matti, kiitos lämmöstä, kannustuksesta ja tuesta, jota koen aina taholtasi – niitä ei akateemisessa maailmassa ole koskaan liikaa. Tiina, kiitos tarkkanäköisyydestä, suoraselkäisyydestä ja -sanaisuudesta, jotka ovat vieneet työtäni tehokkaasti eteenpäin. Matin leppoisuus ja Tiinan tarmokkuus on ollut lyömätön kombinaatio. Ohjaajatiiminä arvostan kykyänne ymmärtää tutkimuksen tekemistä prosessina ja sitä, etten missään vaiheessa kokenut painetta saada väitöskirjaa valmiiksi yhtään nopeammin kuin olisin siihen kyennyt. Tiina ja Matti, kiitos luottamuksesta ja kiitos arvostuksesta.

Virallisten ohjaajien lisäksi minulla on ollut onni ja ilo työskennellä lukuisen, toinen toistaan fiksumpien ja ihanampien tyyppien kanssa, jotka ovat (osin tietämättään) toimineet työni salaohjaajina. Ensiksikin: kiitoskiitoskiitos Ida Vesterinen yhteisestä rämpimisestä tutkimuksen suossa, epävarmuuksien jakamisesta, esimerkin näyttämisestä, kirjoitustapaamisista, vertaistuesta, yhteistyöstä JNEJNE! Anni Piironen, KIITOS pyyteettömästä kannustuksesta sekä hyvin tärkeästä pikku sivuprojektistamme – you are next!! Antti Moilanen, Perttu Mänistö, Tuomas Tervasmäki, Minna Maunula ja Alekski Fornaciari kiitos teille vertaistuesta, yhteistyöstä sekä lukuisista tutkimukseen liittyvistä ja liittymättömistä kiinnostavista keskusteluista. Kiitos tekstieni lukemisesta ja kommentoinnista myös Auli Toikkanen, Jarmo Lyhty ja Heikki Jyväsjärvi. Pekka Mertalalle kiitos työn nopeasta ja tarkasta tieteellisestä toimittamisesta. Erityiskiitos dosentti Matti Itkoselle kirjeenvaihdosta ja yhdessä ajattelusta työn loppumetreillä.

Erityisesti haluan kiittää myös tutkittaviani. Ilman teitä tätä väitöskirjaa ei yksinkertaisesti voisi olla olemassa. Pseudonyymeillänne kiitän teitä vilpittömästi: Aila, Alekski, Iida, Miisa, Mikko, Otso, Siru, Tytti, Varpu, Vesa, Vilja sekä Kouluttajat 1, 2, 3, 4, 5 ja 6. Kiitos etenkin ryhmän opiskelijat, että sain seurata oppimistanne kahden vuoden ajan. Liikutun yhä uudelleen paitsi oppimisprosessistanne, myös siitä, että annoitte minun sitä havainnoida. Kiitos myös yleisesti koko integraatiokoulutuksen porukka! Teidän kanssanne olen opiskellut, tutkinut ja työskennellyt – aina häkeltyen yhteisön voimasta.

Vaikka väitös nyt valmistuu virallista tavoiteaikaa myöhemmin, on se valmistunut nopeasti käytettävissä olleisiin resursseihin nähden. Taloudellisten resurssien turvaamisesta suuresti kiitän tutkimustani tukeneita tahoja: Jyväskylän

yliopiston opettajankoulutuslaitosta, Ella ja Georg Ehrnroothin säätiötä, OLVI-säätiötä sekä Suomalaista Konkordia-liittoa. Psykkisten resurssien lisäämisestä ja ”työkyvyn parantamisesta” isoin Kiitos Marjo Kotimäelle, joka tutkimuksen alkuvaiheessa auttoi selkeyttämään omaa ajatteluani ja tunteitani: tapaamisemme merkitys voimistuu vuosi vuodelta. Lisäksi työskentelypuitteiden ylläpidosta kiitän JYU:n IT-tukea, kirjasto- ja ruokalatyöntekijöitä, siistijöitä, vahtimestareita, Konneveden väkeä sekä etenkin Elina Jokista. Intellektuaalisten resurssieni tankkaamisesta kiitos myös sille jättiläiselle, jonka olkapäillä seison, ja jonka ajatteluun nojaten kehitän omaani. Erityismaininta vielä ainoalle levyllle, jota pysyinkin työskennellessä kuuntelemaan eli väitöstyöni soundtrackille: Riverside (2013): *Shrine of New Generation Slaves*. Ehkä siitä on apua muillekin jumittajille.

Ystävät, te olette pitäneet pääni pinnalla tämän prosessin ajan. Tutkijaystävät, kiitos kollegiaalisuudesta, jakamisesta ja vertaisuudesta. Tukenne on ollut kultaakin arvokkaampaa. Tiedätte, mitä solidaarisuus työssämme merkkää. Tämä koskee etenkin teitä: lounasjengi, Melkein kuolleet ja Reteen porukka. Tutkimustyön ulkopuoliset ystävät, *rakkaat murut*: en osaa kiittää teitä tarpeeksi. Kiitos Auli tuesta ja lenkeistä, joiden ansiosta maanantait eivät tuntuneet maanantailta. Ida, yhteistyön ohella kiitos ennen kaikkea uudesta tärkeästä ystävydestä. Valteri ja Mirja, kiitos yhteisistä hetkistä, älyllisestä keskustelusta, lempeydestä ja treeniseurasta. Onni, kiitos pitkästä toveruudesta ja väitöskirjan upeasta kansikuvasta! Noora S., Noora J. ja PerunaTytöt, Kiitos Teille elämän jakamisesta jo kauan ennen tätä prosessia, sen aikana ja toivottavasti pitkään sen jälkeen. Kiitos, että olette aina vähintään viestini päässä. Minäkin pysyn täällä.

Vaikka koulutuksesta saa paljon, perheessä ihminen oppii usein sen, minkä päälle muu rakentuu. Omassa lapsuudessani minulle heräsi jo varhain tarve ymmärtää omaa ja muiden ihmisten toimintaa. Tällä on ollut suuri merkitys sille, että olen päätenyt tutkijan tielle. Suurin tekijä tässä lienee isäni Hessu, joka herätti jo varhain kiinnostuksen tieteitä ja tieteellistä ajattelua kohtaan, mutta jonka omaa toimintaa ja valintoja yritän ymmärtää luultavasti koko ikäni. Kepeät mulat, iskä! Sisareni Sanna, Minna ja Nano, kiitos, että olette juuri te. Rakkaalle veljelleni Markolle kiitos esimerkistäsi elää itsesi näköistä elämää, vaikka se tarkoittaisi normien rikkomista. Opettelen samaa. Äidilleni Tuulalle kiitos, että olet opettanut periksiantamattomuutta ja, että se mikä tehdään, tehdään kunnolla.

Ihmisistä tärkeimpiä ovat ne, joiden kanssa päättää jakaa elämänsä kaikista tiiviimmin. *Sanat eivät tavoita* kiitoksen syvyyttä, mutta kuitenkin: Miio, kiitos kanssaelämisestä, arjesta, keskusteluista, naurusta, höpsöttelyistä ja pupubongauksista. Kiitos tuesta ja iltakävelyistä, joilla olemme uppoutuneet filosofiaan ja tutkimuksiimme. Kiitos, että olet haastanut kirkastamaan ajatustani ja käsitteitäni sekä tässä väitöskirjassa että muutenkin. Kiitos tutkimisen ja oppimisen innosta, joka tarttuu. Sinä annat merkitystä sanoille elämä, koti, kumppanuus ja rakkaus. Kuten tässä yhtenä päivänä pohdit, ”mitähän siitä tulis, jos yksin yrität?” ja totesit loppuun ”ei mitään”. Olen samaa mieltä. Onneksi ei tarvitse.

Jyväskylässä 19.5.2022

Minni Matikainen



## KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimusprosessin eteneminen ja tutkimuskysymysten tarkentuminen.....	35
KUVIO 2	Hermeneuttinen kehä gadamerilaisessa hermeneutiikassa Kosken (1995, 102) mukaan.....	66

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Elämismaailmaontologia integraatiokoulutuksessa (mukailtu ja täydennetty Kallas, Nikkola ja Räihä 2013, 30 mukaan) .....	24
TAULUKKO 2	Tiedon lajit (mukailtu ja täydennetty Kallas, Nikkola, Rautiainen & Räihä 2007, 91 mukaan).....	25
TAULUKKO 3	Fenomenologian ja hermeneutiikan ontologiset ja epistemologiset näkemykset.....	68
TAULUKKO 4	Raportoinnissa käytetyt tutkimusaineistot, niiden keräysajankohdat ja määrät .....	81
TAULUKKO 5	Tulkintaprosessin eteneminen.....	88
TAULUKKO 6	Aineistositaateissa käytettyjen lyhenteiden selitteet.....	102
TAULUKKO 7	Transformatiivinen opettajaksi oppimisen prosessi .....	103

# SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Mihin tarvitaan transformatiivista opettajaksi oppimista? .....	13
1.2	Yliopistollinen opettajankoulutus .....	15
1.2.1	Suomalaisen opettajankoulutuksen nykytilanne .....	15
1.2.2	Aiempi opettajankoulutustutkimus .....	18
1.3	Tutkimuskonteksti: integraatiokoulutus.....	20
1.3.1	Integraatiokoulutus vastausehdotuksena opettajankoulutuksen haasteisiin – tausta ja teoreettiset lähtökohdat.....	20
1.3.2	Oppimisen ehdot integraatiokoulutuksessa .....	23
1.3.3	Opiskelu integraatiokoulutuksessa – käytännöt .....	26
1.3.4	Integraatiokoulutuksen aiempi tutkimus.....	29
1.4	Tutkimusotteen määrittely ja tutkijan positio .....	31
1.5	Tutkimustehtävä, -kysymykset ja raportin rakenne.....	34
2	TRANSFORMATIIVISEN OPPIMISEN TEORIA .....	37
2.1	Transformatiivisen oppimisen teorian synty.....	38
2.2	Transformatiivisen oppimisen määrittely merkityssysteemin muutoksena .....	39
2.2.1	Muutokset merkityksenantotavoissa .....	41
2.2.2	Muutokset merkityksissä .....	45
2.3	Transformatiivisen oppimisen prosessi .....	47
2.3.1	Oppimisprosessin tapahtuma .....	47
2.3.2	Oppimisprosessiin liittyvä ambivalenssi.....	50
3	TUTKIMUKSEN FENOMENOLOGISET JA HERMENEUTTISET LÄHTÖKOHDAT .....	54
3.1	Inhimillisen kokemuksen ja sen merkitysten tutkimisesta.....	54
3.2	Fenomenologia .....	57
3.2.1	Tutkittavaan ilmiöön suhtautuminen.....	57
3.2.2	Reduktiot tienä ilmiön olemukseen .....	60
3.3	Hermeneutiikka .....	62
3.3.1	Tutkittavan ilmiön suhteuttaminen .....	62
3.3.2	Hermeneuttinen kehä tulkinnan ja ymmärryksen syventäjänä.....	64

3.4	Tiivistys työn tieteenfilosofiasta ja askel kohti transformatiivisen opettajaksi oppimisen tutkimusmetodologiaa .....	67
4	METODOLOGIA.....	70
4.1	Tutkimusasetelman muodostaminen .....	71
4.2	Aineiston hankinta .....	72
4.2.1	Kentän kuvaus.....	73
4.2.2	Kenttäaineiston keruu .....	75
4.2.3	Aineistot .....	78
4.2.4	Kentältä vetäytyminen .....	82
4.2.5	Tutkijan asema kentällä.....	83
4.3	Analyysin muodostaminen ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen..	86
4.3.1	Aineiston esikäsittely: ilmiön esiin louhinta .....	88
4.3.2	Fenomenologis-hermeneuttinen työstäminen.....	90
4.3.2.1	Ilmiö hahmottuu .....	90
4.3.2.2	Ilmiö saa nimen.....	92
4.3.3	Fenomenologis-hermeneuttisen tulkinnan muodostaminen .	95
4.3.3.1	Ilmiön kuvaus valmistuu.....	95
4.3.3.2	Ilmiön tarkastelu tutkittavien kohdalla.....	97
4.4	Tulosten raportointi.....	99
5	TRANSFORMATIIVINEN OPETTAJAKSI OPPIMINEN – ILMION KUVAUS .....	103
5.1	Vaihe 1: Lähtökohta.....	104
5.2	Vaihe 2: Särö .....	104
5.3	Vaihe 3: Ambivalenssi.....	105
5.4	Vaihe 4: Transformaatio.....	107
6	TRANSFORMATIIVINEN OPETTAJAKSI OPPIMINEN – TUTKITTAVIEN PROSESSI .....	108
6.1	Lähtökohdat.....	108
6.1.1	Ryhmä aloittaa integraatiokoulutuksessa – passiivinen odottavaisuus .....	108
6.1.2	Opettamisen ja oppimisen merkityksiä prosessin alkaessa..	110
6.1.2.1	Oppiminen yksilöllisenä ja informatiivisena.....	110
6.1.2.2	Oppimistilanteen raja-aidat.....	114
6.1.3	Sosiaalistuneen mielen merkityksenantotapoja prosessin alkaessa .....	119
6.2	Säröt.....	122
6.2.1	Säröt merkityksiin.....	122
6.2.2	Säröt merkityksenantotapoihin.....	126
6.2.3	Säröjen synnyttämä uteliaisuus ja innokkuus .....	129
6.3	Ambivalenssit.....	134
6.3.1	Regressiointressi.....	134
6.3.1.1	Regressiointressin nostattama vastustus, vetäytyminen ja vihaisuus.....	134

6.3.1.1.1	Unohdetun tehtävänannon konflikti .....	139
6.3.1.1.2	Tekemättömän tehtävänannon konflikti .....	140
6.3.1.2	Kiintymys ja kaipuu totuttuun .....	143
6.3.1.3	Radikaalin vapauden pelko .....	146
6.3.2	Progressiointressi .....	149
6.3.2.1	Progressiointressin nostattama innostus, ilo ja kouluttajien miellyttäminen .....	149
6.3.2.1.1	Organisoidumpi ja orientoituneempi työskentely .....	152
6.3.2.1.2	Innovatiiviset kokeilut ja integraatiokoulutukseen kiinnittyminen.....	155
6.3.2.2	Työskentely moitteiden välttämiseksi .....	159
6.3.2.3	Leikki, vitsailu ja huumori .....	161
6.3.3	Intressit rinnakkain ilmenevinä prosesseina.....	165
6.4	Transformaatiot.....	168
6.4.1	Lopun ajan tunnelmat ryhmässä - haikeus ja kiitollisuus....	168
6.4.2	Opettamisen ja oppimisen merkitysten muutoksia .....	172
6.4.2.1	Raja-aitojen muutoksia.....	173
6.4.2.2	Yhteisöllisempi ja transformatiivisempi oppiminen	174
6.4.3	Kohti itseään ohjaavan mielen merkityksenantotapaa.....	178
6.4.4	Transformatiivisen opettajaksi oppimisen seurauksia opiskelijoissa .....	183
7	POHDINTA .....	188
7.1	Integraatiokoulutus transformatiivisena koulutuksena .....	188
7.1.1	Miten integraatiokoulutus tukee transformaatiota? .....	188
7.1.2	Millaista transformaatiota integraatiokoulutus tukee? .....	193
7.1.3	Psykoteraapiaa vai transformatiivista oppimista integraatiokoulutuksessa?.....	195
7.2	Opettajankoulutus ja sen kehittäminen tulosten valossa .....	199
7.3	Mitä transformatiivisen opettajankoulutuksen jälkeen?.....	203
8	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....	208
8.1	Toteutuksen tarkastelu .....	208
8.2	Tulosten arviointi ja vaihtoehtoiset tulkinnat .....	212
8.3	Tulkinnan ehdot.....	216
8.4	Tutkittavien kommentit tuloksiin .....	219
8.5	Eettisyys ja integriteetti.....	220
9	JÄLKISANAT .....	225
9.1	Jatkotutkimusaiheita .....	225
9.2	Muuta maailmaa - opiskele opettajaksi? .....	227
	SUMMARY .....	230

LÄHTEET .....	234
---------------	-----

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Mihin tarvitaan transformatiivista opettajaksi oppimista?

Meidän pitää kasvaa ihmisinä, jotta me voidaan kasvattaa ihmisiä. (Tytti, 19.10. lv1)

Tässä väitöskirjassa tutkin opettajaksi oppimista ja opiskelua luokanopettajakoulutuksen kontekstissa. Olin ja olen kiinnostunut etenkin sellaisesta opettajaksi oppimisesta, jota tutkittavani kuvasivat ”ihmisenä kasvamiseksi”. Opettajaopiskelijan ihmisenä kasvamisen tarpeellisuus syntyy heidän mukaansa opettajan työn luonteesta: koska opettaja kasvattaa ihmisiä, tulee hänen itsekkin kasvaa ihmisenä. Tutkimuksen edetessä, fenomenologis-hermeneuttisen analyysini pohjalta, aloin nimittää tällaista opettajaksi oppimista, jossa itse kasvaa ihmisenä *transformatiiviseksi opettajaksi oppimiseksi*. Määrittelen transformatiivisen oppimisen tarkemmin seuraavassa pääluvussa, mutta lyhyesti sen voi kuvata tarkoittavan eräänlaista henkilökohtaista merkityssysteemin muodonmuutosta, jossa ihminen ikään kuin kasvaa ulos aiemmasta olemisen, ajattelemisen ja ymmärtämisen tavastaan. Transformatiivinen opettajaksi oppiminen kuvaa siis opettajaksi oppimista ihmisenä kasvamisena, mutta samalla se kuvaa prosessia, jolla ei ole päätepistettä. Opettaja ei ole koskaan opettajana eikä ihmisenä valmis.

Opettajaksi oppimisen kohdalla ajatus ihmisenä kasvamisen tarpeellisudesta ei ole uusi. Opettajuuteen ja opettamiseen professiona liitetään erottamattomana osana usein ihmisyyys (Malinen 2014) ja opettajan sanotaan tekevän työtä omalla persoonallaan (Saukkonen & Räihä 2018, 92). Opettamisessa opettajan oma persoonallisuus tai ihmisyyys on aina jollain tavalla läsnä. Vaikka ennen opettaja saattoi työssään nojautua lähes pelkästään omaan persoonaansa tai roolin tuomaan auktoriteettiin, ei tämä ole enää vuosikymmeniin riittänyt (Sironen 1992). Nykyään tällaisen lähestymistavan voidaan nähdä johtavan potentiaalisesti jopa narsistisiin motiiveihin, joilla on vähän tekemistä opettajan ammatillisuuden kanssa (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 24–25, 36–37, 41; Nikkola 2013, 72).

Opettajankoulutuksen valintakokeet eivät myöskään ole kaikkivoipia täydellisten opettajapersoonallisuuksien seula (Mankki 2019), joten opiskelijan omaa ihmisyttä ja persoonaa paitsi voi, myös pitää koulutuksessa koetella ja kehittää (Lanas & Kelchtermans 2015, 27). Oleelliseksi opettajankoulutuksessa tulee reflektoida, analysoida, muokata ja kehittää tuota itseä ja persoonaa, toisin sanoen kasvaa ihmisenä transformatiivisessa opettajaksi oppimisen prosessissa (ks. Aarto-Pesonen & Piirainen 2020, 333; Hammerman 1999). Näin tulevat opettajat pystyvät toimimaan työssään ammatillisesti – ei pelkästään persoonallaan vaan (tarvittaessa) myös persoonastaan huolimatta.

Toisaalta tarve transformatiiviselle opettajaksi oppimiselle tulee myös siitä, millainen asema opettamisella ja koulutuksella on yhteiskunnassamme ja mitä niillä pyritään saavuttamaan. Yhteiskunnallisesti opettajankoulutusta ja koulua pidetään yhtenä parhaimmista vaikuttamisen ja ohjaamisen väylistä. On tyypillistä, että yhteiskunnan kohdatessa haasteita, katse kääntyy peruskouluun ja opettajankoulutukseen. (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010, 17; Levinsson & Foran 2020, 1–2; Mikkola 2002; Nikkola 2019, 185; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] 2019b, 19; Trippestad, Swennen & Werler 2017.) Uudet yhteiskunnalliset ja globaalit kehityskulut ovatkin kohdistaneet opettajankoulutukselle monia muutospaineita viime vuosikymmeninä (Aarto-Pesonen & Piirainen 2020, 323; Husu & Toom 2016; Lipponen & Kumpulainen 2010; Niemi ym. 2018, 130, 132; OKM 2016a; Opetusministeriö 2007). Painavimpia näistä ovat ympäristökriisit seurannaisvaikutuksineen sekä muut globaalit ja kansalliset haasteet, epävakaudet ja ääri-ilmiöt (ks. esim. Heikkinen, Kaukko, Nikkola & Saari 2021; Kallioniemi ym. 2010, 16–17; Niemi ym. 2018, 131; OKM 2016a), jotka ovat jopa ennennäkemättömällä tavalla elämän ja kuoleman kysymyksiä. Näiden ilmiöiden kohtaaminen ja niihin vastaaminen vaatii aiempaa joustavampia näkökulmia oppimiseen ja opettamiseen ja painottaa todellista elinikäistä oppimista (Laininen & Salonen 2019; Margolin 2007, 113; ks. myös Husu & Toom 2020, 226–227; Opetushallitus 2014, 15–17).

Opettajien kohdalla ajankohtaisiin ongelmiin vastaamisessa on kuitenkin haasteita. Opettajakunta ei tyypillisesti koostu radikaaleista yhteiskunnallisista vaikuttajista ja aktiivisista muutosagenteista, vaan pikemminkin sovinnaisemmista vallitsevaan tilanteeseen sopeutujista ja sen uusintajista (Fornaciari 2020; Fornaciari & Männistö 2017; Juvonen & Toom 2021; Lanas & Hautala 2015; Lanas & Kiilakoski 2013, 347–348; Rautiainen & Räihä 2012, 16; Räihä, Moilanen, Doboz & Saukkonen 2018, 221–225; Simola 2015, 31–34). Opettajien huomio keskittyy ennen kaikkea kasvatuksen yksilopsykologisiin ja opetuksen didaktisiin kysymyksiin, historiallis-yhteiskunnallis-filosofisten kysymysten jäädessä varjoon (esim. Heikkinen ym. 2021). Oppiminen näyttäytyy pääosin kognitiivisena, rationaalisenä ja lineaarisena prosessina (Bibby 2011, 1–3). Yhteiskunnallisiin ja globaaleihin ”pirullisiin ongelmiin” (wicked problems) eivät kuitenkaan yksilötason ratkaisut riitä, eikä rationaalis-lineaarisia ratkaisuja yksinkertaisesti ole.

Opetus, kasvatust ja kehitys eivät ole luonteeltaan kovinkaan lineaarisia ja rationaalisia tapahtumia. Niihin liittyy monia epävarmuustekijöitä ja (opettajan)

kontrollin ulkopuolelle jääviä seikkoja, mitkä tekevät tavoitteellisesta kasvatuksesta jo perusluonteeltaan ”mahdotonta”. (Bibby 2011, 1–3.) Brookfield (2006, 1–8) onkin kuvannut opettamista rämpimisenä: se on ”usein mahtavan sotkuinen pyrkimys, jota leimaavat järkytys, ristiriidat ja riskit.”<sup>1</sup> Tällaisessa ammatissa toimiminen ja pirullisiin ongelmiin vastaaminen vaatii siihen pyrkivältä henkilökohtaista muutosta ja ihmisenä kasvua – transformatiivista opettajaksi oppimista.

## 1.2 Yliopistollinen opettajankoulutus

### 1.2.1 Suomalaisen opettajankoulutuksen nykytilanne

Suomalainen yliopistotasoinen opettajankoulutus täytti syksyllä 2019 neljäkymmentä vuotta. Tätä ennen opettajien koulutus oli tapahtunut opettajaseminaareissa ja opettajakorkeakouluissa. Opettajankoulutuksen akatemisoitumisen alkuaikojä leimasi peruskoulu-uudistuksesta seurannut tarve kehittää myös opettajankoulutusta tieteellisempään suuntaan. (Kallioniemi ym. 2010, 14–16.) Opettajankoulutuksen ensimmäisinä vuosikymmeninä keskusteltiin siitä, tarvitseeko opettaja akateemisia tutkijan taitoja ja kuuluuko opettajankoulutus ylipäättään yliopistoon. Seurasi vahva akateemisen opettajankoulutuksen puolustaminen etenkin opettajankouluttajien keskuudessa ja opettajankoulutuslaitosten halu vahvistaa tutkimusta osana tiedeyhteisöä. (Scheinin 2010, 9; Kallioniemi ym. 2010, 13–16; Rantala, Salminen, Sääntti & Hansen 2009, 44.) Nykyisin korkeatasoinen akateeminen opettajankoulutus on laajasti tunnustettu koulutusjärjestelmämme keskeisimmiksi vahvuuksiksi ja sen perustaksi (OKM 2019b, 19), ja opettajankoulutuksen paikka yliopistossa on vakiintunut (esim. Kallioniemi ym. 2010, 14–16; Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014, 15).

Lain mukaan yliopistollisen opettajankoulutuksen tehtävä on antaa sellaista opetusta ja koulutusta, joka täyttää asetuksen opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (14.12.1996/986). Valtioneuvoston asetuksen yliopistojen tutkinnoista mukaan ”[y]liopistoissa järjestettävän opettajankoulutuksen erityisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana” (794/2004 18§). Samoin opettajankoulutuksen kehittämisohjelman mukaan opettajankoulutus kouluttaa pedagogisesti taitavia, omaa työtään tutkivia ja kehittäviä kasvattajia ja opettajia. Koulutuksen tulee tukea opettajien ammatillisen identiteetin kehittymistä tutkimukselliseen suuntaan sekä antaa opiskelijoille valmiuksia ja vastuuta osallistua myös johtamisprosesseihin. Opettaja nähdään yhteiskunnallisena toimijana, joka on osallisena koulutuksen suuriinkin strategisiin linjavetoihin. (OKM 2016a.) Opettajan työ nähdään parhaana osaamisena, jatkuvana oppimisprosessina sekä laaja-alaisena ja syvällisenä asiantuntijatyönä, jossa hyödynnetään tutkimusta ja kansallisia ja kansainvälisiä verkostoja ja kehitetään myös työyhteisöjen osaamista (OKM 2019b, 21). Moilanen (2018, 267) tiivistää: ”Opettajankoulutuksessa opiskelu täyttää hyvän

---

<sup>1</sup> Sitaattien suomennokset Minni Matikainen, ellei toisin mainita.



oppimisen kriteerit, kun se antaa opiskelijalle alustavat valmiudet toimia opettajana ja luo hänelle edellytyksiä ammattitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen.”

Kansainvälisesti arvioiden suomalainen akateeminen, maisteritasoinen luokanopettajakoulutus on ainutlaatuinen ja tätä usein pidetään yhtenä tausta-vaikuttajana suomalaisten suhteellisen hyvään PISA (Programme for International Student Assessment) -menestykseen. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriö linjasi vuonna 2016 Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa, että Suomessa on maailman osaavimmat opettajat ja opettajakoulutuksemme on korkeatasoista ja houkuttelevaa (OKM 2016a). Niemi ja kumppanit (2018) listaavat suomalaisen opettajakoulutuksen pitkäkestoisiksi vahvuuksiksi koulutuksen vetovoimaisuuden ja sen, että opetustyötä arvostetaan. Lisäksi opettajakoulutuksessa on vähän keskeyttäneitä ja koulutuksen läpivirtaus on hyvä. Myös opettajien korkea autonomia ja pätevyystaso sekä ammatissa pysyminen ovat olleet vahvuuksiamme. (Niemi ym. 2018, 19–20.)

Käytännössä suomalaisesta opettajakoulutuksesta on kuitenkin vaikea muodostaa tämän tarkempaa yhtenäistä kuvaa. Esimerkiksi kaikissa kahdeksassa suomalaisten yliopistojen opettajakoulutuslaitoksessa on omanlaisensa opetussuunnitelmat (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020, 146). Kärjistäen: suomalaisesta opettajakoulutuksesta puhuminen yksikössä voi olla harhaanjohtavaa, sillä todellisuudessa koulutukset voivat olla hyvin erilaisia keskenään. Kansallisen, varsin yhtenäisen opettajakoulutuksen tilalle on tullut opettajakoulutuksen rynnistys entistä enemmän tutkimuslaitoksiksi, mikä heijastelee yliopistokentän laajempiakin muutoksia. Niemi ym. (2018) peräänkuuluttavatkin, että opettajakoulutusta tulisi yhtenäistää ja vankistaa niin opettajien perus-, perehdyttämiskäytännön kuin täydennyskoulutuksenkin osalta. Yksi tärkeä avaus tähän suuntaan onkin ollut kaikkien opettajakoulutusten opiskelijavalintojen kehittäminen yhtenäisiksi OVET (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä) -hankkeessa (Niemi ym. 2018, 111–112; OKM 2019a). Sisällöllisesti opettajakoulutukset ovat kuitenkin edelleen varsin moninaisia. Vaikka suomalaista opettajakoulutusta pidetään yleisesti varsin laadukkaana, sillä onkin myös omat haasteensa ja jatkuvat kehittämisen paikkansa (ks. luku 1.2.2).

2020-luvulla opettajakoulutusta haastavat Uusi peruskoulu -kärkihankkeen mukaan erityisesti oppilaitosten ymmärtäminen oppivina organisaatioina ja yhteisöllisinä toimintaympäristöinä sekä niiden vuorovaikutus ympäröivän yhteisön ja työelämän kanssa. Muita ajankohtaisia tehtäviä ovat esimerkiksi opettajakoulutuksen tutkintojen kehittäminen, opetussuunnitelmien uudistaminen, opettajakouluttajien ammatillisen osaamisen kehittäminen, korkeakoulujen välinen yhteistyö ja työnjako sekä opettajakoulutuksen kansainvälinen yhteistyö ja koulutusvienti. Myös täydennyskoulutusta tulisi uudistaa vahvistamalla sen tutkimusperustaisuutta. (Niemi ym. 2018; OKM 2016a; OKM 2019b, 61.) Lisäksi opettajien valmius opettaa moninaisia oppijoita, lasten ja nuorten osaamisen heikentyminen ja osaamiserojen kasvu sekä oppilaitosten välisten erojen kasvu ovat haasteita opettajakoulutukselle (OKM 2016a, 7). Vaikka opettajakoulutukseen yhtä hakeutuu enemmän opiskelijoita, kuin sisään voidaan

ottaa, on hakijamäärien lasku ja opettajankoulutuksen vetovoimaisuuden pitäminen vähintään nykyisellä tasolla myös yksi keskeisistä tulevaisuuden haasteista. Tähän liittyy myös todellisten opettajatarpeiden määrällinen ennakointi ja niiden huomioonottaminen opettajankoulutuksen mitoitusratkaisuihin. (Kallioniemi ym. 2010, 13; Niemi ym. 2018, 20; OKM 2019b, 21, 61.)

Opettajankoulutus on 2010-luvun loppupuolella saanut mittavia erityisavustuksia, joilla on pyritty opettajankoulutuksen uudistamiseen. Niiden tarkoituksena on, että käynnistyneillä hankkeilla tehtäisiin pysyviä muutoksia opettajien osaamisen ja opettajankoulutuksen vahvistamiseksi (OKM 2019b, 27). Korkeakouluissa on esimerkiksi käynnistetty 45 opettajankoulutuksen kehittämishanketta, joilla on tarkoitus toimeenpanna linjauksia ja edistää opettajankoulutuksen kehittämisohjelmaa. Lisäksi uusin Opettajankoulutusfoorumi (2019–2022) on asetettu arvioimaan koulutuksen vaikuttavuutta ja varmistamaan pitkän aikavälin vaikuttavuustavoitteiden toteutuminen. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) arviointiryhmän mukaan muutosjohtamista varten tarvittaisiin lisäksi pysyvä kansallinen rakenne (Niemi ym. 2018; OKM 2019b, 19, 61–62.)

Koulutuspoliittisen ohjauksen lisäksi myös opettajankoulutusyksiköissämme on viime vuosikymmenien aikana ollut useampia erilaisia pyrkimyksiä kehittää koulutusta vastaamaan nykyhetken ja tulevaisuuden haasteita. Erilaisissa koulutusmalleissa on keskitytty esimerkiksi kasvatuspsykologiaan (Helsingin yliopisto 2019; Phenomena Ry, n.d.), interkulttuurisuuteen (Oulun yliopisto 2020), opettajien jatkuvaan oppimiseen (Seppänen 2019, 2020), ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan (Poikela & Poikela 2005) sekä tutkimusosaamiseen (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013, 434). Jyväskylän yliopistolla, jossa tämä tutkimus toteutettiin, on puolestaan kehitetty niin kutsuttua kotiryhmätyöskentelyä. Siinä luokanopettajaopiskelijat jaetaan opintojen alkaessa eri tavoilla profiloituihin pienryhmiin, ja he opiskelevat omassa kotiryhmässään suuren osan kahden ensimmäisen vuoden opinnoista. Viime vuosina toteutetut kotiryhmät ovat keskittyneet esimerkiksi yhteisölliseen opettajuuteen ja oppimisympäristöihin, johtajuusosaamiseen opettajan työssä, englannin kieleen, kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen, musiikkikasvatukseen sekä matematiikan ja luonnontieteiden opetukseen. (Jyväskylän yliopisto 2021a.)

Vaikka opettajankoulutuksen kehitysintoa siis löytyy, harmillisen usein kehittämispyrkimykset ovat jääneet organisatorisiksi ja terminologisiksi, eikä muutosta ole välttämättä tapahtunut opettajankoulutuksen sisällöllisellä tasolla (Kallas, Nikkola, Rautiainen & Räihä 2007, 84; Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 8–9; Rautiainen & Räihä 2012, 18). Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston kotiryhmätyöskentelyä on toteutettu tavalla tai toisella yli 20 vuotta, mutta vaikka ryhmiä on muodostettu vuosien mittaan useiden eri teemojen ympärille, sisällöllisesti samaan teemaan useita vuosia keskittyneitä kotiryhmiä on vain muutamia. Yksi näistä pidempään toimineista kotiryhmistä on tämän tutkimuksen kontekstina toimiva integraatiokoulutus (ks. luku 1.3).

## 1.2.2 Aiempi opettajankoulutustutkimus

Opettajankoulutus on ehtymätön tutkimuksen kohde ja opettajankoulutustutkimusta tehdään valtavasti kansainvälisesti ja Suomessa. Tutkimuksen runsaudesta johtuen uusimman opettajankoulutustutkimuksen painopisteistä on vaikea muodostaa kokonaiskuvaa: on hyvä aloittaa yleisteoksista. Esimerkiksi yksi uusimmista opettajankoulutustutkimuksen käsikirjoista *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (Clandinin & Husu 2017) kokoaa opettajankoulutustutkimuksen yläteemoiksi muun muassa opettajaidentiteetin, opettajatoimijuuden ja opettajan asiantuntijakompetenssien oppimisen, opettamisen moraalisten ja eettisten vastuiden oppimisen sekä opettamiseen liittyvien sosiaalisten, poliittisten ja kulttuuristen vastuiden neuvottelun oppimisen koulutuksessa. Kirjan teemoina ovat myös opettajankoulutuksen pedagogiikka ja opetussisällöt, arvioinnin kysymykset, opettajankouluttajat sekä opettajankoulutuksen sosiaalisen ja poliittisen kontekstin kehittäminen. Hieman samoja teemoja on löydetty myös toisesta tuoreesta käsikirjasta *International Handbook of Teacher Education Vol 1 ja 2* (Loughran & Hamilton 2016), joka käsittelee opettajankoulutuksen organisaatiota ja rakennetta, opettajankoulutuksen tietoa ja käytänteitä, opettajankouluttajia sekä opettajaopiskelijoita.

Viime vuosien kansainvälisissä opettajankoulutustutkimuksen kokoomateoksissa korostuvat puolestaan kestävän kehityksen, maailmankansalaisuuden, kansainvälisyyden, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, moninaisuuden ja demokraattisuuden teemat (Bamber 2020; Bleichenbacher, Nganga & Kambutu 2016; Frehner & Kolde 2016; Kirova & Massing 2016; Kürsteiner, Prochner, Cleghorn 2016) sekä opettajankoulutuksen kehittäminen myös näiden teemojen suunnassa (Kimonen & Nevalainen 2017; Trippestad ym. 2017). Lisäksi opettajankoulutuksen (hallinnolliset) toimintaperiaatteet (policies) (Beauchamp ym. 2016) ja opettajien asennoituminen (disposition) (Welch & Areepattamannil 2016) ovat olleet tutkimuksen kohteina. Uusliberalismi (Aydarova 2019; Beauchamp ym. 2016) ja feminististen kysymysten tarpeellisuus (Forrest & Wheeldon 2019) on myös huomioitu opettajankoulutustutkimuksessa. Lisäksi kaikkiin edellisiin teemoihin kietoutuva filosofis-eettinen aspekti on nostettu esiin (Heilbronn & Foreman-Peck 2015).

Opettajankoulutustutkimuksesta voidaan siis löytää vahva linja, johon tämänkin tutkimus asettuu: opettajankoulutuksen ja yhteiskunnallisten sekä globaalien teemojen entistä vahvempi yhteen kietoutuminen ja opettajankoulutuksen roolin vahvistaminen haasteisiin vastaamisessa. Yhteiskunnalliset ja globaalit haasteet ja niihin liittyvän opettajankoulutuksellisten reformien (Aydarova 2019; Beauchamp ym. 2016; Elliot-Johns 2015; Kimonen & Nevalainen 2017; Trippestad ym. 2017) sekä transformaation ja transformatiivisen oppimisen tarve on tunnustettu ja tunnustettu (esim. Bamber 2020, 3–5; Welch & Areepattamannil 2016, vii). Tällaisessa kehityksessä suomalaista opettajankoulutusta voidaan pitää kansainvälisesti katsottuna yhtenä suunnannäyttäjänä. Suomalaiseen opettajankoulutukseen liitetyt piirteet, kuten vahva autonomia, luottamus, tutkimuk-

sellisuus, ilmiölähtöisyys, yliopistopohjaisuus sekä se, että opettajaopiskelijamme oppivat "ajattelemaan itse", ovat hyvä pohja rakentaa vastauksia edellä kuvattuihin haasteisiin. (Andere 2020; Dickinson & Silvennoinen 2017.) Kuitenkin, jos asiaa tarkastellaan kansallisessa kontekstissa, suomalaisestakin opettajankoulutuksesta näyttäytyy myös puutteita ja kehittämisspaikkoja (Andere 2020, 197–210).

Aiemman tutkimuksen perusteella suomalaisessa opettajankoulutuksessa opetusta ja oppimista tapahtuu etenkin aineenhallinnan ja didaktisen osaamisen tasolla, mutta yhtenä ikiongelmana näyttää olevan koulutuksen vähäisempi vaikuttavuus ja vähäisemmät vaikutusyritykset opiskelijoiden käsitysten, asenteiden ja teoreettisen ymmärryksen tasolla (Blomberg 2008, 190, 198; Husu & Toom 2016, 18; Kostiainen ym. 2018, 66; Laine 2004, 231–232; Lanas & Hautala 2015; Metsäpelto ym. 2021; Sitomaniemi-San 2015). Tällainen "henkilökohtaisempi" taso ja persoonalliset orientaatiot jäävät opettajankoulutuksessa osin koskemattomaksi tai opiskelijan omalle vastuulle (Metsäpelto ym. 2021). Blomberg listaa henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi, joihin koulutus ei ole riittävästi yltänyt, esimerkiksi opiskelijan asenteet, kyvyn sietää ja ratkaista ristiriitoja ja tehdä kollaboratiivista yhteistyötä, persoonan ja empatiakyvyn. Näiden käsittely ja niihin vaikuttaminen opettajankoulutuksessa vaatisi "henkilökohtaista itsensä alttiiksi asettamista ja riskin ottamista vastavuoroisen opetus- ja ohjaussuhteen syntyisestä". (Blomberg 2008, 190.)

Mikäli opettajankoulutus ei onnistu vaikuttamaan opiskelijaan "henkilökohtaisella tasolla", vaarana on, että koulutuksella on opiskelijalle vain instrumentaalinen arvo. Tällöin se olisi keino saada muodollinen pätevyys, joka työelämään siirryttäessä vaihdetaan ammattistatukseen. (Kallas ym. 2007, 84; Rautopuro, Tuominen & Puhakka 2011, 325.) Tällaisen syvemmän vaikuttavuuden osalta suomalainen opettajankoulutus näyttää kuitenkin olevan murrosvaiheessa, sillä joissakin uudemmissa tutkimuksissa (Arvaja, Sarja & Rönnberg 2020; Kostiainen ym. 2018) merkityksellistä ja opettajaidentiteettiin kohdistuvaa oppimista on havaittu. Systemaattisuutta tarvitaan kuitenkin lisää.

Toinen ja osittain edelliseen linkittyvä opettajankoulutuksemme ongelma liittyy tutkimuksellisuuden vähäisyyteen (ks. Mikkilä-Erdman & Iiskala 2020), vaikka kansainvälisesti tutkimuksellisuus ja yliopistopohjaisuus ovatkin vahvuksiamme. Kasvatustieteen ja tutkimuksen asema ylipäätään opettajan työn perustana ei meillä kuitenkaan ole vahva vaan enemmän nojataan jo olemassa oleviin persoonallisiin piirteisiin (Räihä ym. 2018, 221–225; Lanas & Kelchtermans 2015). Scheininin (2010) mukaan mutu ("musta tuntuu") korvaa koulujen ja koulutusten arjessa liian usein tutkimustiedon. Tämä siitä huolimatta, että kasvatustieteellisen tutkimuksen määrä on moninkertaistunut ja tutkimusta tekevät yleensä nykyiset ja tulevat opettajat ja opettajankouluttajat. Kun akateeminen opettajankoulutus oli 30-vuotias, Scheinin määritteli opettajankoulutuksen tavoitteeksi päästä tilanteeseen, jossa koulutusta kehitettäessä "tukeudutaan enenevässä määrin näyttöön ja argumentointiin pikemmin kuin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja anekdootteihin". (Scheinin 2010, 10–11.) Opettajankoulutuksen yhtenä haasteena on kuitenkin edelleen tutkimustulosten ja uusien pedagogisten

käytänteiden siirtyminen kaikkiin opettajankoulutuksiin ja oppilaitoksiin (OKM 2016a, 7).

Tutkimuksellisuuden ja syvätason vaikuttavuuden ohella yhteiskunnallisempi suuntautuminen on jäänyt suomalaisessa opettajankoulutuksessa vähemmälle, vaikka demokratiaa ja ihmisoikeuksia arvostetaan (Juvonen & Toom 2021; Rautiainen ym. 2014, 15–16). Rautiaisen ja Räihän (2012, 16) mukaan opettajankoulutus tuottaa kriittisten opettajien sijaan mukautuvaisia ja lojaaleja opettajia. Opettajankoulutukselle ja opettajaopiskelijoille näyttää olevan tyypillistä vastustaa muutosta ja nojata perinteisiin (Räihä ym. 2018, 221–225). 2000-luvun alkupuolella Niemi totesi, että suomalainen koulu ja opettajankoulutus ovat kulttuurisessa muutoksessa kohti aktiivista oppimista, jossa korostuu oppijan vastuu ja aloitteellisuus omassa oppimisessaan. Tällaista oppimista tarvitaan enenevässä määrin oppivissa yhteisöissä ja yhteiskunnassa, jotta saavutetaan paitsi yksilöllisiä, myös organisatorisia ja yhteiskunnallisia tavoitteita. Yhtenä suurimmista esteistä aktiiviselle oppimiselle Niemi näki tuolloin ”perinteisen” tavan toteuttaa koulua ja koulutusta, jossa oppijalta odotetaan lähinnä opettajan tarjoaman tiedon soveltamista ja toisintamista. (Niemi 2002.) Edelleen näyttää kuitenkin olevan aiheellista kysyä, missä määrin tällaisesta perinteisestä tavasta on koulutuksen käytännöissä päästy eteenpäin, vaikka tavoitteita siihen suuntaan onkin ahkerasti asetettu.

### **1.3 Tutkimuskonteksti: integraatiokoulutus**

#### **1.3.1 Integraatiokoulutus vastausehdotuksena opettajankoulutuksen haasteisiin – tausta ja teoreettiset lähtökohdat**

Tämän tutkimuksen kontekstina toimii Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatiokoulutus, joka on Suomen tasolla yksi pitkäaikaisimmista yrityksistä kehittää opettajankoulutusta sisällöllisesti ja rakenteellisesti. Integraatiokoulutus perustettiin vuosituhaten vaihteessa alun perin yhtenäistämään pirstaleista opettajankoulutusta ja tarkoituksena siinä oli pysähtyä opettamiseen liittyvien oleellisten kysymysten äärelle ja kehittää opiskelijoiden itsetuntemusta suhteessa itseen ja yhteisöön. Integraatiokoulutus alkoi ensin muutaman opettajankoulutuksen kehittämisestä kiinnostuneen opettajan kokeilevana pioneerihankkeena ja vuodesta 2003 kokeilu laajeni ja vakiinnutti paikkansa osana jyvaskyläläistä opettajankoulutusta. (Nikkola ym. 2013a, 7–10.) Sittenkin pitkälti integraatiokoulutuksen ja toisen pitkäaikaisen kotiryhmän JULIET:n (Jyväskylä University Learning, Internationalisation and English Teaching) esimerkkien pohjalta Jyväskylän opettajankoulutuksessa on alkanut muitakin profiloituneita kotiryhmiä (ks. Räihä ym. 2018, 222). Esittelen tässä luvussa ne integraatiokoulutuksen teoreettisten lähtökohtien päälinjat, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta oleellisia. Näitä ovat tutkimuksellisuus, elämismaailmaontologia, psykodynaamikka, yhteisöllisyys ja pitkäkestoisuus sekä integroiminen. Tarkemman

ja kattavamman kuvan saamiseksi integraatiokoulutuksen teoreettisesta taustasta suosittelen tutustumaan Nikkolan, Rautiaisen ja Räihän (2013), Räihän, Rautiaisen ja Nikkolan (2012), Nikkolan (2011) sekä Kallaksen, Nikkolan, Rautiaisen ja Räihän (2007) teksteihin.

Integraatiokoulutus on kehittynyt vuosien varrella ja sitä kehitetään jatkuvasti, sillä kasvatuksen ja opetuksen oleellisten kysymysten luonteeseen kuuluu, ettei niihin koskaan voida saada lopullisia vastauksia (Värri 2014, 95–98). Integraatiokoulutuksen yksi tärkeimmistä lähtökohdista onkin ollut pysyä avoimena, pyrkiä ymmärtämään ilmiöitä syvällisesti ja pohtia yhä uudelleen perusteltuja ratkaisuja eteen tuleviin tilanteisiin. Nikkola (2013, 83) kuvaa, että ”pyrkimyksenä on ollut koko [integraatiokoulutuksen] yhteisön voimin kehittää kulttuuria niin, että se perustuisi enemmän jatkuvaan harkintaan kuin esimerkiksi ennalta määrättyihin sääntöihin, konventioihin, auktoriteettiin ja itsestään selvään ylemmyyteen”.

Koulutusmalli on voimakkaasti tutkimusorientoitunut: siinä toimitaan parhaan mahdollisen tiedon ja arvion varassa, mutta ei ajatella, että ratkaisu, joka toimi kerran toimisi aina (Räihä, Rautiainen & Nikkola 2012). Ajatus on jopa päinvastainen tyypillisille koulutusten käytännöille, joissa usein kehitetään esimerkiksi pedagogisia tai didaktisia malleja, joita toteutetaan lähes sellaisenaan opetettavasta ryhmästä toiseen (ks. Kallas ym. 2013, 19–20, 23–24; Nikkola & Harni 2015, 210–212). Pohjimmiltaan ja puhtaimmillaan integraatiokoulutuksen idea näyttää olevan toisin tekemisen kokeileminen: mitä seuraa siitä, jos koulutusta organisoitaisiin toisin ja onko se ylipäätään mahdollista (Nikkola ym. 2013a)? Räihä, Mäensivu, Rautiainen ja Nikkola (2011, 66) näkevätkin integraatiokoulutuksen radikaalina innovaationa, joka muuttaa opettajankoulutuksen paradigmaa.

Integraatiokoulutuksen lähtökohtana Kallaksen, Nikkolan ja Räihän (2013) mukaan on, ettei ole yhdentekevää, miten opetus on järjestetty – erilaiset opetustavat johtavat myös erilaisiin oppimistuloksiin. Erilaisten opetuksen järjestämisen ja organisointitapojen nähdään heijastelevan pohjimmiltaan aina erilaisia käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta, siis erilaisia ontologisia perusratkaisuja. Perinteisesti koulu- ja opettajankoulutusopetusta on heidän mukaansa organisoitu oppiaineiden varaan ja integraatiokoulutuksessa tätä lähestymistapaa onkin kutsuttu ”oppiaineontologiaksi”. Oppiaineontologialle on tyypillistä, että ”organisaatiota ylläpitävä voima, koulutuksen tavoitteet ja niitä perustelevat yhteiskunnalliset tarpeet tulevat oppilaan tai opiskelijan oppivan systeemin ulkopuolelta” (Kallas ym. 2013, 27). Siinä keskeiseksi nousee esimerkiksi tietojen ja taitojen siirtäminen, transaktio, oppijan ulkopuolelta oppijan sisäpuolelle. Tapahtumaa värittää usein ulkoinen pakko, jonka ulkoisiksi edustajiksi muodostuvat opettaja ja kouluinstituutio. Oppijan tehtäväksi tulee sopeutua tähän pakeroon, kun taas opettajalle asettuu valta. Tällöin kiinnostus kohdistuu esimerkiksi mahdollisimman tehokkaaseen didaktiikkaan, jolla pyritään ratkaisemaan ilmenneitä ongelmia. (Kallas ym. 2013, 19–20, 23–30; Nikkola 2011, 31; Nikkola ym. 2013a, 13.)

Integraatiokoulutuksessa opetusta on organisoitu toisenlaisesta lähtökohdasta käsin, jota on kutsuttu ”elämismaailmaontologiaksi”. Elämismaailman käsite tulee alun perin Edmund Husserlilta ja sillä tarkoitetaan integraatiokoulutuksessa yksilön sisäistä kokemusmaailmaa. Elämismaailmaontologiassa oppimista lähestytään oppivan systeemin sisältä käsin. Tässä lähtökohdassa oppimisen kontrolli ja sisältö ei tule ulkopuolelta, opettajalta tai koulutusinstituutiolta, vaan keskiössä ovat oppijan omat, sisäiset prosessit ja kokemusmaailma, esimerkiksi arvot, toiveet, motivaatio ja ilmaisun välineet. (Kallas ym. 2013, 19–20, 23–30; Nikkola 2011, 31; Nikkola ym. 2013a, 13.) Oppijan elämismaailma asettaa oppimiselle ehtoja sekä opetuksen järjestäjän että oppijan itsensä kannalta (ks. tarkemmin seuraava luku). Näiden ehtojen tunnistaminen, tunnustaminen, ymmärtäminen ja analysointi ovat integraatiokoulutuksessa tutkimuksellisuuden kohde (Nikkola, Rautiainen, Moilanen, Räihä & Löppönen 2013b).

Oppimisen ehtojen ymmärtämiseksi on hyödynnetty psykodynaamista tutkimusperinnettä, jonka perusajatuksena on, että ihmisen toiminta- ja ajatteluprosessit eivät ole aina täysin tietoisia vaan niihin vaikuttavat myös tiedostamaton puoli. Tämä elämismaailman tiedostamaton saattaa kuitenkin ohjata tulevan opettajan työtä merkittävässäkin määrin, minkä vuoksi sen ymmärtäminen ja analysoiminen on nähty integraatiokoulutuksessa tärkeäksi. Esimerkiksi oppimiseen, opettamiseen sekä yksilönä ja yhteisönä olemiseen liittyviä ilmiöitä tarkastellaan niiden – kasvatustieteellisessä sekä opettajankoulutuskeskustelussa usein vähemmälle huomiolle jäävän – näkymättömän, tiedostamattoman ja irrationaalisenkin puolen kautta. Tämän puolen tarkastelu nähdään tärkeänä sekä henkilökohtaisella että yhteisöllis-yhteiskunnallis-kulttuurisella tasolla. Toisin sanoen on tärkeää, että opiskelijat tulevat tietoisiksi sekä omista henkilökohtaisista käsityksistään, ajattelutavoistaan ja kokemuksistaan mutta myös yhteiskunnassa tai sen pieniyhteisöissä vallitsevista kulttuurisista näkemyksistä, toimintatavoista ja hegemonioista. (Nikkola ym. 2013a, 7–8; Räihä ym. 2012, 283; Räihä ym. 2018, 222–225.)

Ajattelun kehittäminen ja ymmärryksen syventyminen heikosti tiedostetulla ja jopa tiedostamattomalla tasolla vaatii pitkäkestoista ja systemaattista työstöä ja melko vankkojakin rakenteita (Kallas ym. 2007, 85; Moilanen & Rautiainen 2009, 175; Nikkola & Harni 2015, 213). Tästä syystä integraatiokoulutuksen opintojen perusrakenteeksi on valittu kaksi vuotta samana pysyvä pienryhmä, jolla on melko tarkkaan määritellyt työskentelyperiaatteet esimerkiksi ajan ja tilan suhteen (ks. luku 1.3.3). Ihmisen ajatellaan kasvavan ja oppivan ennen kaikkea suhteessa muihin ihmisiin ja yhteisöihin, esimerkiksi perheeseen tai työyhteisöön, ja pitkäkestoisen, pysyvän pienryhmän ajatellaan mahdollistavan omien kokemusten peilaaminen toisista. Ryhmässä syntyy myös autenttisesti analysoitavaa oppimismateriaalia, eikä opiskelun sisältö tulekaan kuvitteellisista koulun tilanteista, vaan ryhmän aidoista tapahtumista ja kokemuksista sekä niiden herättämistä tunteista ja reaktioista. (Kallas ym. 2007, 85; Kallas ym. 2013, 49; Matikainen, Männistö & Fornaciari 2018; Rautiainen & Räihä 2012, 18; Saukkonen & Räihä 2018, 91.) Samalla on mahdollista harjoitella yhteisöllistä ja demokraattista toimintaa pieniyhteisössä, jollaisia myös opettajien työpaikat, koulut, useimmiten

ovat. Opiskelijat ja kouluttajat muodostavat yhdessä tutkivan yhteisön, jossa on pyritty luomaan kollegiaalista ja tasaveroista suhdetta yhteisön jäsenten välille ja opiskelijoita ohjataan ottamaan osaa yhteisöön ja sen kehittämiseen aktiivisesti ja demokraattisesti. (Matikainen ym. 2018; Moilanen & Rautiainen 2009; Rautiainen & Räihä 2012.)

Pitkäkestoisen, elämismaailmaa psykodynaamisesti tutkivan yhteisön tavoitteena on rakentaa integraatiota, josta koulutuksen nimikin juontuu. Integraatiolla ei viitata tässä yhteydessä erityisoppilaiden integroimiseen yleisopetukseen eikä oppiaineintegraatioon, vaikka niistä jotain samankaltaisuutta integraatiokoulutuksen lähtökohtien kanssa voikin löytää. Nimitys tulee psykodynaamisesta tavasta ymmärtää oppimista ja ihmismieltä. Integraatio tarkoittaa siis mielen sisäistä integraatiota. Tämä tarkoittaa toisaalta sitä, että (1) opiskeltaviin asioihin voidaan integroida realistisesti ja monipuolisesti erilaisia puolia ja piirteitä, eikä niitä lohkota kategorisesti hyviin ja pahoihin. Esimerkiksi opetuksen ongelmatilanteista ei lähtökohtaisesti etsitä syyllisiä, vaan pyritään ymmärtämään eri toimijoiden toimintojen motiiveja ja seurauksia. Oleellisempänä nähdään aidosti ymmärtää oppimisen ilmiöitä kuin ottaa niitä heti hallintaan ennalta määrätyillä kurinpidon tai didaktiikan tekniikoilla. Toisaalta integraatio tarkoittaa myös sitä, että (2) opitut asiat integroidaan aina lopulta itseen eikä niitä opiskella ulkokohteisesti. Tällöin opiskelu ei ole ”pänttäämistä”, vaan oppimista omaa autenttista kokemusta hyödyntäen ja siitä peilaten. Näin opittu tulee itsen osaksi, ei vain sen omistukseen. (Moilanen & Rautiainen 2009, 164; Nikkola ym. 2013a, 11.)

### 1.3.2 Oppimisen ehdot integraatiokoulutuksessa

Kuten edellä kuvasin, integraatiokoulutuksessa on siirrytty oppiaineontologiasta elämismaailmaontologiaan. Elämismaailmaontologiassa oppija ei ole *tabula rasa*, tiedoton, taidoton ja tahdoton opetuksen kohde, jolle voidaan opettaa mitä tahansa. Sen sijaan oppijan sisäinen kokemusmaailma (elämismaailma) ja opittavan aineksen ominaispiirteet asettavat oppimiselle tiettyjä ehtoja, jotka vaikuttavat siihen, mitä ja miten hän oppii ja voi oppia. Integraatiokoulutuksessa näitä ehtoja on jaoteltu kahteen ehtojärjestelmään, yleisiin ja erityisiin ehtoihin, joiden tarkastelu ja tutkiminen on koulutuksen ydinsisältöä. Oppimisen yleisten ehtojen alueella tutkitaan ihmisenä olemiseen liittyviä suhteita ja erityisten ehtojen alueella oppisisältöjen oppimiseen liittyviä suhteita (ks. Taulukko 1). (Kallas ym. 2013; Kallas ym. 2007, 85–92; Nikkola ym. 2013a, 2013b.)

Kallas, Nikkola ja Räihä (2013) kuvaavat oppimisen yleisten ehtojen liittyvän laajasti ihmisenä olemiseen ja niihin henkilökohtaisiin ja ryhmän kokemuksiin, jotka vaikuttavat yksilöiden ja ryhmän mahdollisuuksiin oppia. Jokainen ihminen on syntynyt jonkunlaiseen yhteisöön ja ollut osallisena erilaisissa yhteisöissä. Näistä kokemuksista ja suhteista syntyy henkilökohtainen sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutusten verkko, joka vaikuttaa eri tavoilla eri yksilöiden mahdollisuuksiin oppia. Se, millaisissa yhteisöissä ja ryhmissä yksilö on (ollut) osallisena, vaikuttaa voimakkaasti oppimisen laatuun. Yleisten ehtojen alueella oleellista onkin, että ”oppimiskokemukseen liittyvät merkitysyhteydet pystytään



kuvaamaan ja käsitteellistämään sellaisella tarkkuudella, että rationaalinen pää-  
töksenteko opetuksen ja kasvatuksen alueella mahdollistuu” (Kallas ym. 2013,  
32). Tätä harjoitellaan etenkin ryhmä ja oppiminen -tapaamisissa (aiemmin *oiva-*  
*lusryhmä*), joissa keskeistä on ”oppia tiedostamaan omat reaktiot sekä ymmärtä-  
mään ja ohjaamaan niitä” (Kallas ym. 2013, 37). Lisäksi tapaamisissa harjoitellaan  
analysoimaan oman toiminnan syitä ja seurauksia ja kantamaan vastuuta omasta  
toiminnasta. Ajatuksena on, että omien oppimisen yleisten ehtojensa ymmärtä-  
misen kautta tuleva opettaja oppii ymmärtämään paremmin myös oppilaidensa  
oppimisen yleisiä ehtoja ja elämismaailmaa. (Kallas ym. 2013, 30–45; myös Kallas  
ym. 2007, 87–90.)

Ryhmä ja oppiminen -kokonaisuuden lisäksi yleisiin ehtoihin lasketaan  
myös kiinnostumisen ja tutkimisen sekä kielen teemat. Kiinnostuminen ja tutki-  
minen ovat oppimiseen liittyviä perusasenteita ja -edellytyksiä. Ilman kiinnostu-  
mista ja siihen linkittyvää tutkivaa asennetta ei oppimista nähdä kovin syvälli-  
sellä tasolla tapahtuvan. Niinpä lähtökohtana on ajatus tutkivasta yhteisöstä,  
jonka tavoite on ruokkia uteliaisuutta, kiinnostua tutkimaan ja omaksua tutkiva  
asenne opettajan työtä kohtaan. (Nikkola ym. 2013a, 7–12.) Kieli kytkeytyy oppi-  
misen erityisiin ehtoihin oppisisältönä, mutta se nähdään erottamattomasti myös  
oppimisen yleisenä ehtona. Kieltä ei integraatiokoulutuksessa käsitellä vain itse-  
näisenä ja erillisenä (lingvistisenä) oppiaineena, vaan oppimisen kannalta funk-  
tionaalisenä entiteettinä. (Kallas ym. 2007, 90–92; Nikkola ym. 2013a, 11; Nikkola  
ym. 2013b.)

TAULUKKO 1 Elämismaailmaontologia integraatiokoulutuksessa (mukailtu ja täyden-  
netty Kallas, Nikkola ja Räihä 2013, 30 mukaan)

Elämismaailmaontologia	
Oppimisen yleiset ehdot	Oppimisen erityiset ehdot
Ihmisenä olemiseen liittyvät suhteet	Oppisisältöjen oppimiseen liittyvät suhteet
Käytännön sovellus integraatio- koulutuksessa: Ryhmä ja oppiminen Kiinnostuminen ja tutkiminen Kielen prosessit	Käytännön sovellus integraatiokou- lutuksessa: Oppisisältöjen integraatio kielen prosessien kautta *havaintotieto *sopimustieto *kokemustieto *taidon oppiminen

Yleisten ehtojen lisäksi oppimiseen liittyy itse opittavaan ainekseen ja sen tiedon-  
käsittelyprosesseihin liittyviä erityisiä ehtoja. Esimerkiksi matemaattisen lasku-  
kaavan tai historian tapahtumien oppimisen voidaan ajatella olevan erilaisia pro-  
sesseja. Integraatiokoulutuksessa oppimisen erityisiä ehtoja on lähestytty teore-  
tisoimalla erilaisia tapoja tietää ja tuottaa tietoa, toisin sanoen ”tiedon lajeja”.

Kaikkia tiedon lajeja yhdistää niiden kietoutuminen kieleen. Erityyppisten tietojen ja tiedontuotantojen kohdalla käytetään myös erilaisia kielenkäytön ja -tuoton tapoja. (Kallas ym. 2007, 90–92; Nikkola ym. 2013a, 11; Nikkola ym. 2013b.) Tiedon lajeja on hahmoteltu neljä erilasta: havaintotieto, sopimustieto, kokemustieto ja taidon oppiminen<sup>2</sup> (ks. Taulukko 2). Ne ovat eräänlaisia työhypoteeseja, joita ei ole tarkoitus viedä kouluun sellaisenaan, vaan niiden avulla herätellään opiskelijoita havaitsemaan, että koulun nykyinen oppiainejako ei ole ainoa mahdollinen tapa jaotella koulussa opetettavia sisältöjä (Kallas ym. 2007, 91; Moilanen 2013, 114; Nikkola 2019, 189).

TAULUKKO 2 Tiedon lajit (mukailtu ja täydennetty Kallas, Nikkola, Rautiainen & Rähä 2007, 91 mukaan)

Tiedon laji	Tiedon kohde	Tiedontuotannon prosessi	Tulos / tuotos
Havaintotieto	ulkoinen todellisuus	havainnointi, mittaminen	malli, selostus
Sopimustieto	inhimillinen todellisuus	tulkinta, arvottaminen	keskustelu, perustelu, päätös
Kokemustieto	yksilön sisäinen todellisuus	esteettinen, hiljainen työ	taideteos
Taidon oppiminen	tekniikka	teknis-mekaaninen harjoittelu	toistettava taito, ohje

Havaintotiedolla tarkoitetaan ihmisen suhdetta ulkoiseen, havaittavaan ja mitattavaan todellisuuteen, kuten luontoon ja sen mekanismeihin ja ilmiöihin. Havaintotiedon näkökulmasta oppimisessa oleelliseksi nousee etenkin tiedon käsittelyn prosessit kuten havaintojen luotettavuuden kriittinen arviointi, järkeily ja perusteleminen. Ihminen ei tiedonkäsittelijänä ole kuitenkaan koneen kaltainen, vaan suhteuttaa uusia havaintoja aina aiempiin havaintoihinsa ja kokemuksiinsa. Opetuksen ytimessä on tällöin ”älyllisen kiinnostuksen ja omakohtaisten havaintojen tekemisen vuoropuhelu” ja tiedonhankinnan lähtökohtana onkin juuri tutkittavien ongelmien aitous ja omakohtaisuus. (Mäensivu 2013; Nikkola ym. 2013b, 149–151.)

Sopimustiedolla tarkoitetaan ihmisen suhdetta muihin ihmisiin ja inhimilliseen todellisuuteen, kuten kulttuuriin, politiikkaan ja talouteen ja näiden historiaan. Vaikka näillä aloilla on tyypilliset ja ainakin jossain määrin sementoituneet toiminta- ja käsitystapansa, aina olisi kuitenkin mahdollista tehdä ja nähdä myös toisin. Tästä näkökulmasta oppimisen kohteena sopimustiedossa ovat ”samanmielisyyden ja erimielisyyden tunnistaminen ja käsittely” (Nikkola ym. 2013b,

<sup>2</sup> Tässä tutkimuksessa tutkittu opiskelijaryhmä ei opiskellut taidon oppimisen prosessia. Koko integraatiokoulutuksen historian aikana taidon oppimisen prosessia on toteutettu vain muutaman kerran. Resurssien puutteesta johtuen sitä ei myöskään ole kehitetty teoreettisesti yhtä pitkälle kuin muita tiedon lajeja. Integraatiokoulutuksessa ja sen teksteissä onkin puhuttu usein tiedon kolmijaosta nelijaon sijaan. Olen tässä halunnut esitellä taidon oppimisen osana tiedon lajeja, sillä näen sen mielenkiintoisena lisänä, jonka tarkempi tutkiminen integraatiokoulutuksessa olisi tulevaisuudessa tarpeen.

151). Inhimilliselle todellisuudelle tyypillistä on arvosidonaisuus ja erilaiset näkökulmat, joten opetuksen ytimessä on, että oppija oppii tiedostamaan, tunnistamaan ja tunnustamaan erilaisia ja omia arvositoumuksiaan. (Nikkola ym. 2013b, 151–154; Rautiainen & Saukkonen 2013.)

Kokemustiedolla puolestaan tarkoitetaan ihmisen suhdetta itseensä ja omaan sisäiseen maailmaansa. Sisäinen maailma koostuu esimerkiksi yksilön omista kokemuksista, tunteista ja reaktioista, joiden ymmärtäminen voi olla yllättävänkin haasteellista. Ilman tätä ymmärrystä yksilö kuitenkin herkästi ajautuu toimimaan vain sisäisten impulssiensa ja tiedostamattomien tarpeidensa varassa. Kokemustiedon ytimessä onkin tästä syystä kyky tunnistaa ja ymmärtää oppijan sisäisiä tunteja ja prosesseja. Koska näiden tarkka käsitteellinen kuvaaminen voi olla lähes mahdotonta, on kokemustiedon prosessiksi hahmoteltu taiteellinen työ. Taiteen kautta yksilö voi ilmaista jotain omasta sisäisestä maailmastaan symbolisessa muodossa muille ja ymmärtää sitä näin myös itse paremmin. (Jaskari & Suokonautio 2013; Martikainen, Nikkola & Lokka 2013; Nikkola ym. 2013b, 155–156.)

Taidon oppiminen on edellisistä hieman poikkeava tiedon laji. Se osittain sisältyy muihin tiedon lajeihin ja osittain on itsenäinen tiedon lajinsa. Integraatiokoulutuksessa taidon oppiminen ei ole samassa määrin ollut konkreettinen osa opetusta kuin muut tiedon lajit (Nikkola ym. 2013b, 148; ks. Nikkola 2019, 189). Nikkola (2019, 189) kuitenkin esittää, että ”taidon oppimisen prosessissa kysymys on konkreettisen taidon omaksumisesta”. Tällöin voidaan puhua ihmisen suhteesta erilaisiin tekniikoihin, joita myös aina sisältyy muihinkin tiedon lajeihin. Havaintotiedossa esimerkiksi erilaiset mittaukset ja mittalaitteet vaativat tekniikan osaamista (ks. Mäensivu 2013, 188–189), kun taas sopimustiedossa esimerkiksi kyvykäs argumentointi on myös teknisesti opeteltavissa oleva taito (ks. Rautiainen & Saukkonen 2013, 196–197). Kokemustiedossa puolestaan ilmaisu vaatii aina jonkin tekniikan, esimerkiksi tanssin, runoilun tai maalaamisen, hyödyntämistä (ks. Jaskari & Suokonautio 2013, 227–228). Taidon oppiminen näyttääkin olevan usein väline jollekin toiselle päämäärälle, kuten muille tiedon lajeille. Toisaalta sitä voidaan tarkastella myös itsenäisenä kategoriana. Esimerkiksi urheilijalle tai matemaatikolle tekniikan oppiminen ja osaaminen voi olla itseisarvo, mielihyvää tuottava asia itsessään, vaikka sillä ei olisi sen suurempaa merkitystä muun elämän kannalta. Taidon oppimisen prosessissa harjoittelu on oleellisessa asemassa ja sen tuotoksena voi olla jonkin taidon konkreettinen oppiminen ja/tai jalostuneet ohjeet siitä, kuinka tuon taidon voi oppia.

### **1.3.3 Opiskelu integraatiokoulutuksessa – käytännöt**

Integraatiokoulutuksessa aloittaa uusi, noin 13 henkilön, opiskelijaryhmä yleensä joka toinen vuosi. Ryhmään valitut opiskelijat ovat luokanopettajaopintojaan aloittavia opiskelijoita, jotka ovat ilmoittaneet kotiryhmähaun yhteydessä kiinnostuksensa opiskella integraatiokoulutuksen kotiryhmässä. Aloittava ryhmä sitoutuu opiskelemaan integraatiokoulutuksessa opettajaopintojensa kaksi ensimmäistä lukuvuotta, minkä jälkeen he jatkavat opintoja yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa opettajankoulutuksen yleisillä kursseilla. Opiskelijat

opiskelevat kahden ensimmäisen lukuvuoden tavoitteellisesta 120 opintopisteestä noin 80 opintopistettä integraatiokoulutuksessa.<sup>3</sup> Loput 40 opintopistettä opiskelijat opiskelevat muiden opiskelijoiden mukana integraatiokoulutuksen ulkopuolisilla, kaikille opettajankoulutuksen opiskelijoille tarkoitetuilla yhteisillä kursseilla. (Kallas ym. 2007, 93; Kallas ym. 2013, 54–55; Matikainen ym. 2018, 6; Nikkola ym. 2013a, 10; Nikkola 2019, 188; Saukkonen & Rähä 2018, 91–92.)

Ryhmän työskentelylle on varattu joka viikko kahden lukuvuoden ajan kaksi peräkkäistä työpäivää (yleensä maanantai ja tiistai), jolloin ryhmälle on varattu pysyvä, sama työskentelytila ja aika (yleensä kello 10–16). Noina päivinä opiskelijaryhmä tapaa ja työskentelee sekä ryhmän kouluttajien kanssa että itsenäisesti. (Nikkola ym. 2013a, 11; Saukkonen & Rähä 2018, 92.) Useimmiten työskentelyyn liittyvistä tehtävänannoista, toteutustavoista ja arvioinneista neuvotellaan yhdessä opiskelijoiden kanssa (Nikkola 2019, 191–192; Kallas ym. 2013, 54–55). Kouluttajien tehtävä on ennen kaikkea luoda opiskelijoiden oppimiselle edellytyksiä ja auttaa heitä refleктоimaan ja käsitteellistämään uusilla tavoilla omaa oppimiskokemustaan (Kallas ym. 2013, 45–50; Nikkola 2013a, 78; Rähä ym. 2018, 224).

Ryhmän itsenäinen työskentely jakautuu kahteen eri muotoon: kouluttajien antamien ja yhdessä sovittujen tehtävänantojen itsenäiseen työstämiseen sekä opiskelijaryhmän täysin itsenäiseen, kouluttajista riippumattomaan työhön. Tämä tarkoittaa, että tehtävänantojen itsenäisen suorittamisen lisäksi opiskelijaryhmä pohtii itse omia kiinnostuksen kohteitaan ja oppimisen tarpeitaan ja suunnittelee ja toteuttaa täysin omaehtoisesti näihin liittyviä oppimisprojekteja, esimerkiksi lukupiirityöskentelynä tai ryhmäläisten vetäminä opetustuokioina. Molempiin itsenäisen työn muotoihin kuuluu, että kahden varsinaisen ryhmätyöskentelypäivän ulkopuolella opiskelijat myös valmistelevat tapaamisia ja valmistautuvat niihin, kirjoittavat erilaisia kirjallisia tehtäviä sekä lukevat annettua ja itse haettua (tutkimus)kirjallisuutta. Pelkkä työskentely kahtena annettuna työpäivänä ei siis kata koko integraatiokoulutuksesta saatavaa opintopistemäärää, vaan opiskelijoiden tulee työskennellä myös itsenäisesti ryhmän tapaamispäivien ulkopuolella. (Moilanen, P. & Rautiainen 2009, 164–165, 168–172; Moilanen, A. 2018, 270–271.) Opiskelijoita kannustetaankin vahvasti vastuun ottamiseen ja kantamiseen omasta opiskelusta sekä uteliaisuuden ja kiinnostuksen herättämiseen ja niiden suunnassa työskentelemiseen (Moilanen 2018; Nikkola 2019, 188–189).

Integraatiokoulutuksessa opiskellaan opetussuunnitelman mukaiset opintojaksot, mutta yksittäisten kurssien ja oppiaineiden sijaan opiskeltavasta sisällöstä on muodostettu laajoja integroivia oppimiskokonaisuuksia (Kallas ym. 2007, 90–92; Nikkola 2019, 189–193). Tällaisia oppimiskokonaisuuksia, joista tyyppillisesti on vastuussa aina tietty ryhmän kouluttaja, on järjestetty esimerkiksi otsikoilla *havaintotieto, kokemustieto, sopimustieto, kiinnostuminen ja tutkiminen, kielen prosessit ja ryhmä ja oppiminen* (ks. Peltola 2013, 28). Opiskelijat suorittavat myös kahden ensimmäisen vuoden opetusharjoittelut integraatiokoulutuksen

---

<sup>3</sup> Tavoiteajan mukainen valmistuminen (kandidaatin + maisterin tutkinto yht. 5 v.) vaatii 60 opintopisteen suorittamista lukuvuosittain (1 op = 27 h).

periaatteiden mukaisesti (Nikkola 2011, 24; Räihä ym. 2012, 285–287). Harjoitte-  
luissa opiskelijoiden tehtävänä voi olla esimerkiksi toteuttaa jotakin tiedon lajin  
prosessia koululuokkaan sovellettuna (ks. esim. Hiltunen & Suni 2014; Lyhty  
2013).

Yksi erityinen ja muista hieman poikkeava oppimiskokonaisuus integraa-  
tiokoulutuksessa on *ryhmä ja oppiminen*, jota toteutetaan eräänlaisina ryhmänoh-  
jaustapaamisina säännöllisesti vähintään kahden viikon välein koko kahden lu-  
kuvuoden ajan (Kallas ym. 2007, 93; Nikkola 2013). Näissä puolitoista tuntia ker-  
rallaan kestävässä tapaamisissa ryhmällä on yhden kouluttajan johdolla tilaa kä-  
sitellä ja reflektoida ryhmässä ja opiskelussa esiinnousseita kokemuksia ja aja-  
tuksia. Jatkuva tehtävänanto on ”käsitellä sitä, mikä juuri nyt tuntuu oleelliselta  
opinnoissa” (Nikkola 2021). Tarkoituksena ryhmä ja oppiminen -tapaamisissa on  
kehittää opiskelijoiden kykyä ymmärtää sekä omia subjektiivisia merkityksenän-  
toprosessejaan että ryhmän toimintaa ja dynamiikkaa (Nikkola 2013, 60; ks. myös  
Kallas ym. 2007, 87–88; Kallas ym. 2013, 45, 52–54). Ne keskittyvät siis etenkin  
oppimisen yleisten ehtojen analysointiin. Tapaamisissa käsitellään laajasti ja va-  
paasti opiskelijoiden aloitteista esimerkiksi ryhmän ja yksilöiden työskentelyä ja  
oppimista haittaavia ja edesauttavia tekijöitä (Nikkola 2011, 22–23). Teemoina on  
tyypillisesti ollut esimerkiksi ryhmäläisten osallistuminen työskentelyyn, työ-  
skentelyn eteneminen, puhumattomuus ryhmässä ja erilaiset konfliktit, niiden  
välttelyt ja selvittelyt (Koponen & Ristiniemi 2013; Nikkola 2013). Tapaamisissa  
ryhmän ja sen jäsenten työskentelyä pyritään siis ymmärtämään ja jäsentämään  
ikään kuin metatasolla (Kallas ym. 2013, 49–54). Tapaamisten sisältö muodostuu  
siitä, että ryhmä tarkastelee omaa toimintaansa ja oppimistaan – tai toimimatto-  
muuttaan ja oppimattomuuttaan (Moilanen 2007, 103–104; Nikkola 2011, 23).

Integraatiokoulutuksen kahden ensimmäisen vuoden intensiivisen vaiheen  
jälkeen opiskelijoiden on mahdollista halutessaan jatkaa opintoja integraatiokou-  
lutuksen piirissä esimerkiksi tutkielma- ja tutkimusmenetelmäopintojen osalta  
(Nikkola ym. 2013a, 10). Myös joitakin syventävien ja vapaavalintaisten opinto-  
jen kurseja on hieman vuodesta riippuen mahdollista toteuttaa tuttujen koulut-  
tajien ja opiskelijakollegoiden kanssa. Aiemmin näitä opintoja on toteutettu esi-  
merkiksi lukupiirityöskentelynä tai yhteistyössä uuden aloittavan integraa-  
tioryhmän kanssa, siten että edelliset ryhmäläiset opettavat jonkun sisällön uu-  
sille ryhmäläisille (ks. Nikkola 2019, 196). Vaikka integraatiokoulutuksessa opis-  
kelu saattaa olla kovaa, vaativaa ja ahdistavaa (Räihä ym. 2018; Saukkonen &  
Räihä 2018, 93), monet opiskelijat ovat tyypillisesti jatkaneet opintojensa suorit-  
tamista integraatiokoulutuksen piirissä myös kahden ensimmäisen vuoden jäl-  
keen. Tästä syystä integraatiokoulutusta voi kuvata muita kotiryhmiä laajem-  
maksi opiskelukokonaisuudeksi, sillä muissa kotiryhmissä varsinainen kotiryh-  
mätyöskentely painottuu ensimmäiseen vuoteen, jonka jälkeen opiskelijat siirty-  
vät oman kotiryhmänsä kanssa automaattisesti kaikille yhteiseen opetukseen.  
Mikäli opiskelija opiskelee integraatiokoulutuksen piirissä ”kaiken mahdolli-  
sen”, tarkoittaa tämä jopa puolta kaikista tutkintoon kuuluvista opinnoista. In-  
tegraatiokoulutusta voi tällöin kutsua jopa vaihtoehtoiseksi opettajankoulutus-  
malliksi. (Ks. Matikainen ym. 2018, 6; Räihä ym. 2018, 222.)

### 1.3.4 Integraatiokoulutuksen aiempi tutkimus

Yksi integraatiokoulutuksen peruseriaatteista on tutkimuksellisuus ja koulutusmallin kehittäminen tutkimuksen ja opiskelijapalautteen perusteella. Koulutusmallia onkin tutkittu vuosien saatossa hyvin runsaasti (Julkaisuluettelo 2021). Nikkolan, Rautiaisen ja Räihän (2013) toimittama *Toinen tapa käydä koulua: Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa* on ensimmäinen systemaattinen yritys koota samoihin kansiin integraatiokoulutuksen peruseriaatteet ja esimerkkejä siitä, miten niitä on käytännössä toteutettu. Integraatiokoulutuksen piirissä on myös järjestetty kaksi kansainvälistä seminaaria (2010 ja 2013) sekä viime vuosina useita alumnitapaamisia, joissa integraatiokoulutuksessa opiskelleet ovat kokoontuneet tapaamaan ja keskustelemaan koulutuksen teemoista ja koulu maailmasta.

Tutkijoina ovat usein olleet entiset ja nykyiset integraatiokoulutuksen opiskelijat tai kouluttajat. Usein tutkijat ovat kiinnostuneet jostakin oman ryhmänsä ilmiöstä siinä määrin, että kiinnostus on jalostunut julkaistuksi tutkimukseksi asti (esim. Hautala & Tikkanen 2015; Koponen & Ristiniemi 2013; Nikkola 2011). Tyypillistä on myös ollut, että integraatiokoulutuksen käyneet tai siinä opettaneet ovat tutkineet jotakin integraatiokoulutuksen periaatteisiin liittyvää teemaa, esimerkiksi tiettyä tiedon lajia tai kieltä (esim. Lyhty 2013; Matikainen ym. 2013; Nikkola 2019), ryhmään ja ryhmäilmiöihin (esim. Hokkanen 2012; Löppönen 2011), tai oppimiseen, opettamiseen ja opiskeluun (esim. Matikainen ym. 2018; Nupponen 2009; Peltola 2013) liittyvää ilmiötä toisessa integraatioryhmässä tai koulussa. Myös integraatioryhmän kouluttajia on tutkittu (esim. Moilanen 2013; Sievi 2014). Yksi erityinen kiinnostuksen kohde on ollut myös integraatiokoulutuksessa opiskelleiden opettajien tutkiminen työelämässä (esim. Kajaala 2014; Koirikivi & Pikkarainen 2017; Nikkola, Lyhty, Rautiainen & Matikainen 2019; Räihä ym. 2011).

Aiemmissä tutkimuksissa tutkimusotteena on pääasiassa käytetty laadullisen tutkimuksen menetelmiä, kuten etnografiaa (esim. Nikkola 2011; Nupponen 2009), autoetnografiaa (esim. Peltola 2013), tapaustutkimusta (esim. Mäensivu 2019) ja haastattelututkimusta (esim. Räihä ym. 2018), mutta myös teoreettista tutkimusta on tehty. Teoreettisemmat tutkimukset ovat liittyneet esimerkiksi vallan ja vastuun (esim. Moilanen 2018; Nikkola & Harni 2015), demokratian (esim. Rautiainen & Räihä 2012), toimijuuden ja autonomian kysymyksiin integraatiokoulutuksessa (esim. Moilanen 2007; Saukkonen & Räihä 2018) sekä laajemmin integraatiokoulutuksen teoreettisiin ja filosofisiin lähtökohtiin (esim. Kallas ym. 2007; Kallas ym. 2013; Moilanen 2014; Nikkola 2013; Räihä ym. 2012).

Integraatiokoulutusta kehitetään jatkuvasti tutkimuksen perusteella ja koulutuksen periaatteisiin kuuluu avoimuus. Tämä tarkoittaa, että toimintatapoja ei päätetä etukäteen, vaan jokaisen uuden ryhmän kohdalla toimintaa arvioidaan aiemman tutkimuksen ja tilanteen perusteella. Minkään opiskelijaryhmän kaksivuotinen taival ei ole samanlainen edes käsiteltävien sisältöjen tai esimerkiksi käytettävän kirjallisuuden osalta. Tästä huolimatta eri vuosina integraatiokoulu-

tuksessa opiskelleiden kokemuksissa ja oppimistuloksissa on aiempien tutkimusten ja informaaliien keskustelujenkin perusteella ollut samansuuntaisuutta. Tämä selittyy todennäköisesti sillä, että integraatiokoulutusta ovat vuodesta toiseen kannatelleet samankaltaiset – edellisissä alaluvuissa esitellyt – peruseriaatteen, toimintalogiikat ja työskentelykulttuuri, vaikka niiden toteutus käytännössä jonkun verran vaihtelee eri ryhmien välillä. Sekä entisten integraatioryhmäläisten puheista että aiemmasta tutkimuksesta piirtyy kuva, jonka mukaan integraatiokoulutus on ollut monelle voimakas ja tärkeä, mutta myös raskas ja vaikea oppimiskokemus.

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että integraatiokoulutuksessa opiskelu saattaa nostattaa vaikeita, epämielisiä ja ahdistavia tuntemuksia (esim. Koponen & Ristiniemi 2013; Nikkola 2011; Nikkola 2013; Nikkola ym. 2019, 294; Räihä ym. 2011, 72; Räihä ym. 2018). Tämä ei liene kovin yllättävää, sillä integraatiokoulutus haastaa opiskelijoiden syvään juurtuneita käsityksiä ja toimintatapoja liittyen oppimiseen ja opettamiseen (ks. Nupponen 2009; Mäensivu 2019, 2012), eikä tällaisten muuttuminen todennäköisesti aina tunnu helpolta ja mukavalta. Koska tarkastelun ja ymmärryksen kohteena integraatiokoulutuksessa on etenkin toiminnan tiedostamaton puoli, herättää koulutus opiskelijoissa herkästi myös psyykkisiä suojautumismekanismeja (Nikkola 2013; Räihä ym. 2018). Lisäksi opiskelu tapahtuu pitkäkestoisessa pienryhmässä, mikä myös on omiaan aktivoimaan suojautumiseen liittyviä mekanismeja ja muita ryhmädynamiikkaan liittyviä hankaliakin ilmiöitä (esim. Hautala & Tikkanen 2015; Hokkanen 2012; Löppönen 2011; Nikkola 2011).

Aiempien tutkimuksen perusteella myöskään tasaveroisen kollegiaalisuuden muodostaminen kouluttajien ja opiskelijoiden välille ei ole ollut yksinkertaista (Nikkola & Harni 2015, 218–222). Opiskelijat eivät esimerkiksi aina ole olleet valmiita tai halukkaita ottamaan aktiivista ja vastuullista roolia omasta opiskelustaan vaan aiempien pitkäaikaisten kokemustensa opettaja-oppilas-rooleista vuoksi vetäytyvät helpommin vastaanottavan oppilaan rooliin (Mäensivu 2019; 2012; Nikkola 2013, 61). Kouluttajat ovat myös saattaneet huomaamattaan ja tahottomaan ylläpitää opiskelijan vastuuttomuutta (Mäensivu, Nikkola & Moilanen 2013). Toisaalta on myös todettu, että vastuun antaminen opiskelijoille ei poista kouluttajien valtaa opetustilanteissa, vaan tuo esille pehmeämpiä – mutta ei yhtään vähemmän pakottavia – vallan muotoja (Kallas ym. 2013, 57; Nikkola & Harni 2015), mikä todennäköisesti näkyy myös opiskelijoiden kokemuksissa.

Hankaluuksista huolimatta, tai ehkä juuri niiden takia, integraatiokoulutuksesta saadut oppimistulokset ovat kuitenkin olleet pääasiassa kannustavia. Integraatiokoulutuksen on esimerkiksi havaittu parantavan opiskelijoiden reflektiotaitoja sekä lisänneen kriittistä asennetta (oman) opettajuuden ja koulumaailman ilmiöitä kohtaan (Matikainen ym. 2018, 7–8; Nikkola ym. 2019, 294–296; Räihä ym. 2011, 69). Esimerkiksi Perälä (2019, 24, 42–44) havaitsi integraatiokoulutuksessa opiskelleiden liittävän tutkimuksellisuuteen toisista luokanopettaja-opiskelijoista poiketen myös tutkivan asenteen itseä kohtaan. Nupponen (2009, 74–75) puolestaan havaitsi integraatiokoulutuksen rakenteiden edistävän opiskelijoiden itseohjautuvuutta. Ylipäätään näyttää siltä, että integraatiokoulutus

avaa opiskelijoiden ajattelua toisin tekemisen mahdollisuudelle (Räihä ym. 2011, 68).

Vaikka opitun vienti käytäntöön opettajan työssä esimerkiksi konkreettisten sovellusten kautta näyttää olevan yksi integraatiokoulutuksen haasteen paikoista (Matikainen ym. 2018; Nikkola ym. 2019; Räihä ym. 2011), näkyy integraatiokoulutuksessa opittu jossain määrin myös opettajina työskentelevien työikäntännöissä. Integraatiokoulutustaustaiset opettajat kokivat esimerkiksi vastuuttavansa oppilaita luokkahuoneen ongelmia ratkaistaessa enemmän ja käyttävänsä oppikirjoja vähemmän kuin muut opettajat (Kajaala 2014, 41–42; Räihä ym. 2011, 70). Integraatiokoulutustaustaisilla opettajilla näyttää olevan pyrkimys koulu-kulttuurin ja koulun toimintatapojen syvälliseen ymmärtämiseen, eikä keskittyminen olekaan yksittäisissä oppiaineissa tai oppitunneissa (Kajaala 2014, 39–56; Nikkola ym. 2019, 296–299; Räihä ym. 2011, 71).

On ollut tyypillistä, että integraatiokoulutuksesta on tekeillä lähes jatkuvasti tutkimusta, kandidaatin tutkielmista aina väitöskirjoihin ja vertaisarvioituihin tutkimusartikkeleihin saakka. Esimerkiksi tämän väitöskirjan ohella integraatiokoulutuksesta on parhaillaan tekeillä myös toinen väitöstutkimus: Jarmo Lyhty tutkii työelämässä olevia integraatiokoulutustaustaisia luokanopettajia. Oma väitöstutkimukseni on osa tätä integraatiokoulutustutkimuksen jatkumoa ja se paikallistuu integraatiokoulutuksessa tapahtuvan oppimisprosessin ja oppimistulosten tutkimiseen. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa on jo jonkin verran selvitetty integraatiokoulutuksessa saavutettuja oppimistuloksia, itse oppimisprosessia sen tapahtumahetkellä on tutkittu vähemmän. Keskeistä työssäni onkin analysoida transformatiivista opettajaksi oppimisen prosessia ja sitä, miten se tapahtui integraatiokoulutuksen kontekstissa. Tutkimukseni tulokset antavat nähdäkseni peilauspintaa myös aiempien tutkimusten lukemiseen.

## 1.4 Tutkimusotteen määrittely ja tutkijan positio

Tämän väitöstutkimuksen idea sai alkunsa eräässä seminaaritapaamisessa, jossa oli käsitelty parini kanssa tekemäämme pro gradu -tutkimusta. Tulostemme mukaan näytti siltä, että opiskelijoiden oppimiskäsitykset eivät luokanopettajakoulutuksessa juuri sisällöllisesti muuttuneet, vaikka niitä koulutuksen loppupuolella pystyttiinkin paremmin sanallistamaan, eksplikoimaan ja perustelemaan (Martikkala & Matikainen 2015). Päädyimme seminaarissa keskustelemaan opettajankoulutuksen haasteista vaikuttaa opiskelijoiden arvoihin, asenteisiin ja käsityksiin sekä opettajankoulutuksen merkityksestä opiskelijoille. Oliko opettajankoulutus vain riitti opettajuuteen ja antoiko se todella ainoastaan sanoja ja käsitteitä kertoa ja selittää, muuttamatta varsinaisesti sitä, *mitä* itseasiassa yritettiin kertoa ja selittää (ks. Kallas ym. 2007, 84)? Keskustelun pohjalta opiskelijakollegamme esitti kysymyksen, joka jäi vaivaamaan minua pitkäksi aikaa tuon seminaaritapaamisen jälkeen: *Millaiset kokemukset opettajankoulutuksessa saivat aikaan*



*muutosta opiskelijoiden oppimiskäsityksissä?*<sup>4</sup> Idea väitöstutkimuksesta asian selvittämiseksi alkoi orastaa.

Omaakohtaiset kokemukseni saivat minut suuntaamaan katseeni integraatiokoulutukseen asian tutkimiseksi. Olin itse opiskellut integraatiokoulutuksen kotiryhmässä vuosina 2009–2011 ja kokenut sen muokanneen omaa ajatteluani ja käsityksiäni oppimisesta ja opettamisesta syvällisesti. Ajatteluuni oli tullut piirteitä etenkin psykodynaamisesta oppimisen ja ryhmäilmiöiden hahmottamisesta, mutta opittua oli vielä tuolloin vaikea jäsentää ja kielellisesti käsitteellistää. Lähinnä siihen liittyi tunne, että jotakin merkittävää itsessäni oli liikahtanut, eikä tämä aina tuntunut hyvältä. Esimerkiksi oman ryhmämme kanssa opiskelu oli ajoittain raskasta ja sisälsi useita haasteita ja konfliktitilanteita. Pro gradumme tulos oli siis päinvastainen omalle kokemukselleni: en ollut saanut integraatiokoulutuksessa tarkkoja, uusia käsitteitä, mutta sen mihin nuo (puuttuvat) käsitteet pohjimmiltaan kohdistuivat koin muuttuneen paljonkin. Olin kuullut muidenkin integraatiokoulutustaustaisten opiskelijoiden samankaltaisista kokemuksista ja samansuuntaiseen tulkintaan viittasivat myös aiemmat integraatiokoulutusta koskevat tutkimukset.

Tutkimusta aloittaessani olin ensi sijassa kiinnostunut oppimiskäsityksiä syvällisesti muuttavasta oppimisprosessista opettajankoulutuksessa. Valitsin integraatiokoulutuksen tutkimuksen kontekstiksi, koska ajattelin omien ja muiden opiskelijoiden kokemusten sekä aiemman tutkimuksen perusteella, että integraatiokoulutuksessa asiaa olisi ylipäättään mahdollista tutkia. Tutkimus lähti liikkeelle laajasta kysymyksestä, *mitä integraatiokoulutuksessa tapahtuu*, mutta samalla se on – tietenkin – ollut myös tutkimusmatka itseäni ja omiin integraatiokoulutuskokemuksiini. Mäensivu (2019, 49) kiteyttää tutun kulttuurin tutkimista seuraavasti: ”Koen, että tutkimalla muita opiskelijoita tutkin myös itseäni opiskelijana. Tällainen subjektiivisuus on hyväksyttävä osaksi sellaista tutkimusta, joka toteutetaan tutun kulttuurin piirissä.” Tutkittuani toisia ymmärrän paremmin myös omia kokemuksiani. Jälkikäteen voikin todeta, että koin integraatiokoulutuksessa jotain samankaltaista kuin tämän tutkimuksen tutkittavat transformaatiivisessa opettajaksi oppimisen prosessissaan. En kuitenkaan halunnut väitöskirjassani tutkia omaa kokemustani autoetnografisesti. En ollut kiinnostunut niinkään, mitä minulle integraatiokoulutuksessa tapahtui, vaan enemmänkin siitä, millainen käsityksiä ja mahdollisesti myös arvoja ja asenteita muuttava oppimisprosessi voisi olla opettajankoulutuksessa.

Tutkijan oma positio vaikuttaa tutkimusasetelman muodostamiseen ja toteuttamiseen (Bogdan & Biklen 2003, 33–34; Gould 2016, 25–27; Patton 1990, 85). Tämän työn kannalta oma läheinen suhteeni integraatiokoulutukseen onkin merkittävä asia. Aiemmat kokemukseni ovat ohjanneet paitsi tutkimuskontekstin valintaa myös aineiston keruu- ja tulkintamenetelmiä. Olin kokenut integraatiokoulutuksen omalle oppimiselleni hyvin tärkeäksi, minkä vuoksi olin jatkanut opintoja integraatiokoulutuksen piirissä myös kahden ensimmäisen vuoden jälkeen: Kolmantena vuonna suunnittelimme integraatiokoulutukselle opetus-

---

<sup>4</sup> Erityiskiitos Eevastiina Lappalaiselle kysymyksen muotoilemisesta ääneen.

suunnitelmaa, tein kandidaatin ja pro gradu -tutkielmat koulutusmallin seminaariryhmissä ja olin mukana myös useammassa integraatiokoulutuksen teemoihin liittyvässä ja integraatio-opiskelijoista ja -kouluttajista koostuvassa lukupiirissä. Oman väitöstutkimukseni ollessa tekeillä olen toiminut myös hetken kouluttajana kahden eri integraatioryhmän kanssa, joista kumpikaan ei ole tämän tutkimuksen kohteena ollut ryhmä.

Kipuilin tutkimuksen alussa seuraavan kaksoisroolin kanssa: Toisaalta olin integraatiokoulutuksen läpikäynyt, siitä itse vaikuttanut ja halukas myös kehittämään koulutusta eteenpäin. Toisaalta halusin olla tutkija ja tarkastella koulutusmallissa tapahtuvaa oppimisprosessia aidosti ja objektiivisesti. Pelkäsin, etten taustani vuoksi olisi tutkimalleeni kohteelle aidosti avoin. Tästä syystä ”varmistin omaa selustaani” valitsemalla tutkimuksen tieteenfilosofiseksi lähtökohdaksi fenomenologian (ks. tarkemmin luvut 3 & 4; vrt. D’Addelfio 2017, 137), jossa tarkoituksena on irrottautua omista aiemmista kokemuksista ja ennako-oletuksista, sulkeistaa tai hyllyttää ne. Oma taustani onkin saattanut minut ehkä jopa ylivarovaiseksi tutkimusprosessin eri vaiheissa, sillä olen ollut erittäin kriittinen tekemiäni valintoja ja tulkintoja kohtaan.

Jotta lukija pystyy arvioimaan tätä työtä, on minusta henkilönä hyvä tietää vielä muutama seikka. Oma ymmärrykseni kasvatuksen ilmiöistä on värittänyt integraatiokoulutuksen myötä psykodynaamisesti ja juuri tätä katsomistapaa minun on ollut kaikista vaikein yrittää fenomenologisesti sulkeistaa. Vaikka pyrin katsomaan kenttätapahtumia ja aineistoa hyvin avoimesti, tunnistan, että psykodynaaminen ymmärrys on mahdollisesti auttanut ja ohjannut minua kiinnittämään huomiota juuri tietyn tyyppisiin seikkoihin. Ja vaikka en lopulta ottanutkaan psykodynaamiikkaa työni teoreettiseksi peilauspinnaksi, se kyllä näkyy työssäni viitattuna kirjallisuutena. Tässä onkin hyvä muistaa, että vaikka fenomenologiassa periaatteessa pyritään irrottautumaan omista lähtökohdista, ei se koskaan ole täysin mahdollista (D’Addelfio 2017, 137; Husserl 1995, 108–109; Pulkkinen 2010, 40–44).

Toinen asia, joka on syytä avata tässä kohtaa, liittyy tutkijan identiteettiin. Brewer (2005, 99–101) kirjoittaa, että tutkijan oma identiteetti, esimerkiksi sukupuoli, ikä, sosiaaliluokka ja etninen tausta voivat vaikuttaa kenttätutkimuksen tekemiseen, sillä tutkijat eivät ole persoonattomia ihmisiä, jotka vain katselevat tapahtumia ulkopuolisina. Omalla kohdallani oleellisimpia tällaisia seikkoja olivat sukupuoli, ikä ja valkoihoisuus. Edustin aineistonkeruuhetkellä näiltä ominaisuuksiltani melko tyypillistä opettajankoulutuksen opiskelijaa eli en tässä mielessä poikennut tutkittavieni viiteryhmästä. Tällä on mahdollisesti ollut vaikutusta siihen, miten tutkittavani minut näkivät ja miten he ottivat minut tutkijana vastaan (ks. luku 4.2.5).

## 1.5 Tutkimustehtävä, -kysymykset ja raportin rakenne

Tutkimuskysymys ohjaa tutkimuksen tekoa sen kaikissa vaiheissa. Tämän tutkimuksen kaltaisessa fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimuskysymys ei kuitenkaan ole alusta asti kirkas ja muuttumaton, vaan se selkeytyy prosessin aikana. Henriksson ja Friesen (2012, 12–13) kuvaavat:

Jokainen, joka on ryhtynyt hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimukseen tietää, että alussa tutkimuskysymystä on vaikea pukea sanoiksi. Se on olemassa, mutta enemmänkin ylikielellisenä tunteena tai vaistona tai empatiana; odottaen, että pääsee esille, haastamaan, kiusoittelemaan, jopa määräämään – mutta lopulta myös vapauttamaan. Tämä jano paljastaa, selkeyttää ja ymmärtää tutkimuskysymys on pohjimmiltaan tarkkaavaista, kahlitsematonta kuljeskelua kysymyksen sieluun. Reflektion kautta voimme ymmärtää, että se, mitä aktiivisesti olemme etsineet, oli koko ajan siinä, passiivisesti odottamassa, että tunnistamme sen.

Myös tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset ovat hakeneet muotoaan koko prosessin ajan, ja niistä on ollut useita muotoiluja työn eri vaiheissa. Minulla ei ollut tutkimuksen alussa selkeää tutkimuskysymystä, jonka ratkaisemiseksi olisin työni metodologian rakentunut. Työtä ohjasi selkeytyneen tutkimuskysymyksen sijaan aluksi laajempi tutkimustehtävä. Halusin selvittää, ”millaiset kokemukset opettajankoulutuksessa saisivat aikaan muutosta opiskelijoiden oppimiskäsityksissä”. Valittuani integraatiokoulutuksen tutkimuskontekstiksi, työtä ohjaava kysymys oli: ”Mitä integraatiokoulutuksessa tapahtuu?”

Van Manen (1990) kuvaa, että fenomenologisesti suuntautunut tutkimus alkaa oman kiinnostuksen tunnistamisesta valitun inhimillisen kokemuksen alueella. Tämän kiinnostuksen ja alustavan kysymyksen tulee Van Manenin mukaan olla pienimmissäkin tutkimusprojekteissa sellainen, jota ei voi laittaa syrjään. Se on sellainen, joka ei jätä tutkijaa rauhaan ja, joka kulkee mukana tutkijan eletyssä elämässä. Näitä kysymyksiä ei voi yksiselitteisesti kirjoittaa ylös tutkimuksen alussa, eikä niitä toisaalta myöskään voi lopullisesti ratkaista. Pikemminkin kyse on merkityksen kysymisestä ja ymmärtämisestä yhä uudelleen ja uudelleen. (Van Manen 1990, 23, 42–46.)

Tutkimuskysymysten eksakti muotoilu tällaisen tutkimuksen alussa on lähes mahdotonta ja prosessin edetessäkin haastavaa, vaikkakin jokin intuitiivinen kiinnostus, kielellistämätön kysymys ohjaa tutkijan ratkaisuja, kuten Henriksson ja Friesen edellä sitaatissa kuvasivat. Lopulta tutkimuskysymyksiksi kirjataan ne, joihin lopullinen tutkimusraportti vastaa. Toisin sanoen, kun tutkimustehtävä on toteutettu, tutkimuskysymyksiksi kirjataan ne, joihin on saatu vastaus.

Pyrkiessäni selvittämään ”mitä integraatiokoulutuksessa tapahtuu”, tarkastelin kysymystä etenkin opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta: millaista oppimista ja miten oppiminen integraatiokoulutuksessa tapahtuu. Analysoidesani aineistoa näiden kysymysten näkökulmasta pääsin transformatiivisen opettajaksi oppimisen prosessin jäljille. Analysoin transformatiivista opettajaksi oppimista sekä yleisen tason ilmiönä että sen ilmenemistä tutkittujen kohdalla. Niinpä tämä tutkimus vastaa kysymyksiin:

1. Millainen ilmiö transformatiivinen opettajaksi oppiminen on?
2. Miten transformatiivinen opettajaksi oppiminen tapahtui tutkittaville?

Kuviossa 1 on esitetty tiivistetysti tutkimuksen eteneminen ja tutkimuskysymysten tarkentuminen tutkimusprosessin aikana.



KUVIO 1 Tutkimusprosessin eteneminen ja tutkimuskysymysten tarkentuminen

Väitöskirja koostuu yhdeksästä pääluvusta. (1) Ensimmäisessä luvussa olen johdatellut tutkittavaan aiheeseen eli opettajaksi opiskeluun ja opettajakoulutukseen. Olen myös esitellyt tutkimukseni kontekstin eli integraatiokoulutuksen ja oman suhteeni siihen. Lisäksi olen tässä luvussa esitellyt kysymykset, joihin tämä tutkimus vastaa. (2) Seuraavassa pääluvussa esittelen tutkimuksessa käyttämäni teoreettisen kehikon. Käyn läpi transformatiivisen oppimisen teoriaa sellaisena kuin sen tässä työssä ymmärrän ja kuin sitä tässä työssä käytän. Yhdistän teoreettisessa lähtökohdassani etenkin Jack Mezirow'n, Robert Keganin ja Thomas

Ziehen näkemyksiä oppimisesta. (3) Kolmannessa luvussa käyn läpi tutkimukseni tieteenfilosofiset perustukset, jotka ovat osittain fenomenologiassa ja osittain hermeneutiikassa. Vaikka näiden esittely raportissa tapahtuu vasta kolmannessa pääluvussa, ne ovat työni perusta, jonka päälle koko tutkimus rakentuu. (4) Neljännessä luvussa esittelen tekemäni menetelmälliset ratkaisut, jotka kietoutuvat vahvasti fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Kuvaan tutkimusasetelman muodostamisen, aineistonkeruun ja analysoinnin sekä tulosten raportoinnin. (5) Viidennessä luvussa kuvaan fenomenologisen analyysin tuloksen, eli kuvauksen transformatiivisesta opettajaksi oppimisesta yleistasolla. Luku vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. (6) Kuudes luku puolestaan vastaa toiseen tutkimuskysymykseen ja sisältää hermeneuttisen tulkinnan siitä, miten transformatiivinen opettajaksi oppiminen tapahtui käytännössä tutkittavien opiskelijoiden kohdalla. (7) Seitsemännessä luvussa pohdin tutkimukseni tuloksia. Arvioin, miten ja millaista transformaatiota integraatiokoulutus voi tuottaa. Pohdin myös, mikä erottaa transformatiivisen oppimisprosessin psykoterapeuttisesta prosessista integraatiokoulutuksessa. Lisäksi tarkastelen opettajankoulutuksen kehittämistä tulosteni valossa ja sitä, miten tulokset siirtyvät, vai siirtyvätkö, valmistuneiden opettajien mukana työelämään. (8) Kahdeksannessa luvussa arvioin tutkimustani sen toteutuksen, tulosten sekä eettisten ja integriteettiin liittyvien kysymysten osalta. (9) Viimeisessä pääluvussa hahmottelen jatkotutkimusaiheita sekä pohdin, voiko transformatiivinen opettajaksi oppiminen toimia avaimena ”maailman muuttamiseen”.

## 2 TRANSFORMATIIVISEN OPPIMISEN TEORIA

Tutkittavani kuvasivat useaan otteeseen integraatiokoulutuksen vaikuttaneen heihin ”syvällisellä tasolla” ja jopa ”kasvaneensa ihmisinä” koulutuksen aikana. Tämän pohjalta etsin tutkimukselleni teoreettista peilauspintaa, joka vastaisi tutkimani muutoksen merkittävyyttä tutkittaville. Löysin teorian transformatiivisesta<sup>5</sup> oppimisesta, jolla tarkoitetaan sellaista aikuisuudessa tapahtuvaa oppimista, joka tyypillisesti koetaan erittäin syvällisenä muutoksena. Teoria sopi hyvin aineistohuomioihini ja päätin hyödyntää sitä työssäni. Transformatiivisen oppimisen tutkimusperinne on pitkä ja hyvin laaja<sup>6</sup> ja sen laajamittaisen haltuunoton sijaan kuvaan tässä luvussa vain analyysini kannalta tärkeiden tutkijoiden ajattelua ja teoretisointeja sellaisena, kuin niitä tutkimuksessani käytän. Tukeudun transformatiivisen oppimisen käsitteen määrittelyssä erityisesti amerikkalaiseen sosiologiaan ja aikuiskasvatuksen professoriin Jack Mezirowiin (1923–2014) ja niin ikään amerikkalaiseen kehityspsykologiaan ja aikuisoppimisen professoriin Robert Keganin (s. 1946). Heidän tutkimustensa ja teoretisointiensa pohjalta määrittelen transformatiivisen oppimisen *prosessina, jossa henkilön merkityksenannoista ja merkityksenantotavoista muodostuva merkityssysteemi muuttuu*. Koska tutkittavieni prosessi eteni rationaalis-lineaarisen sijaan hypähdellen ja takellellen, käytän analyysissä lisäksi saksalaisen nuoriso- ja kulttuuritutkija Thomas Ziehen (s. 1947) ajatusta oppimisesta ambivalenttina prosessina, johon kuuluu sekä eteenpäin pyrkivä että edistymistä vastustava intressi. (Ks. teoriakehikön muodostamisesta tarkemmin luku 4.3.2.2.) Opettajankoulutuksen ja transformatiivisen oppimisen suhdetta tarkastelen tarkemmin luvussa 7.

---

<sup>5</sup> Käsite suomennetaan ajoittain uudistavaksi oppimiseksi. Tässä työssä käytän termiä transformatiivinen oppiminen, sillä se kuvaa mielestäni kokonaisvaltaisemmin käsitteen sisältöä. Oppiminen voi olla monella tapaa uudistavaa ilman, että se on varsinaisesti transformatiivista (ks. myös Juntumaa 2008, 25). Tässä seuraan Keganin (2018, 35–37) ajatusta, että transformatiivisessa oppimisessä tulee ajattelun ”rakenteen” (form) muuttua (transform).

<sup>6</sup> Teorian elinaikana vuodesta 1978 lähtien siitä on kirjoitettu tuhansia artikkeleita ja toimitettuja teoksia. Esimerkiksi yksin vuonna 2021 vertaisarvioituja artikkeleita transformatiivisesta oppimisesta julkaistiin kansainvälinen kasvatus-, koulutus- ja opetusalan viitetietokanta ERIC ProQuestin perusteella 290 kappaletta.

## 2.1 Transformatiivisen oppimisen teorian synty

Transformatiivisen oppimisen teorian synty ajoittuu 1970-luvulle, jolloin Jack Mezirow kehitteli käsitteen omassa empiirisessä työssään tekemiensä havaintojen sekä muutaman toisiinsa liittyneen tapahtuman pohjalta. Mezirow oli toiminut aiemmin urallaan aikuiskouluttajana pyrkien edistämään demokraattisuutta yhteisökehityksen ja aikuisten lukutaito-ohjelmien avulla. Perekäytyttyään 70-luvulla Paulo Freiren ja Ivan Illichin teksteihin hän ymmärsi, ettei ollut osannut ottaa aiemmassa työssään huomioon sosiokulttuurisen todellisuuden ja oppijan vaikutusmahdollisuuksien tiedostamisen sekä vakiintuneiden yhteiskunnallisten voimasuhteiden merkityksiä. Tämä hämmäntävä dilemma sai hänen oman perspektiivinsä työtään kohtaan muuttumaan. Samoihin aikoihin Mezirow'n vaimo Edee oli jatkanut tauon jälkeen yliopisto-opintojaan ja Mezirow seurasi sivusta ja pyrki ymmärtämään tämän merkityksellistä oppimisprosessia. Lisäksi Mezirow työskenteli yhdessä psykiatri Roger Gouldin kanssa, jonka pyrkimyksenä oli yhdistää psykoterapian teemoja kasvatuksen kontekstiin. Näin Mezirow'n omaan teoriaan transformatiivisesta oppimisesta yhdistyi Freiren yhteiskunnallisen ja sosiaalisen aspektin lisäksi (yksilö)psykologisia elementtejä. (Mezirow 1991, xvi–xvii; 2018, 114–115.)

Mezirow kehitteli transformatiivisen oppimisen käsitettä läpi uransa, mutta alusta asti se tarkoitti hänelle aikuisoppimista, jossa oppijan tapa katsoa ja tulkita maailmaa, itseä ja omia suhteita muuttuu rakenteellisella ja peruuttamattomalla tavalla (Mezirow 1978b; vrt. Kegan 2018, 35). Knud Illeriksen (2014) mukaan 1970-luku olikin otollinen hetki transformatiivisen oppimisen kaltaisen teorian nousulle, sillä yksilöllisen muutoksen ja jopa emansipaation tarkastelu sopi ajan yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Toisen maailmansodan jälkeen elämää oli enenevässä määrin alkanut määrittää detraditionalisaatio, jossa perinteet ja normit murenivat, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen säätely väheni ja ihmisten valinnanmahdollisuudet vastaavasti lisääntyivät huomattavasti. Yhteiskunta ei enää rajoittanut yksilön toimia ja valintoja niin selkeästi, vaan esimerkiksi naiset osallistuivat aiempaa useammin työelämään ja yksilöiden varallisuus kasvoi. Tässä modernisaatioprosessissa individualismi nousi keskeiseksi teemaksi. Individualismissa huomio on etenkin yksilöissä ja yksilöiden mahdollisuuksissa pyrkiä, saavuttaa ja luoda erityisiä positioita sekä yksityiselämässään että työn konteksteissa. Yksilöillä oli siis enemmän valtaa ja mahdollisuuksia tehdä päätöksiä koskien omaa elämäänsä ja samaan aikaan valinnanmahdollisuudet olivat moninkertaistuneet. (Illeris 2014, 144–146; vrt. Newman 2012, 38–39.)

Illeriksen mukaan individualisaatiossa yksilölliset tavat kokea itsensä ja olla suhteessa muihin nousivat tärkeiksi teemoiksi. Individualisaatio nosti siis tarpeen transformatiiviselle oppimiselle, jossa tarkastelun kohteena olivat yksilölliset merkityssysteemit ja näiden muutos. Jo aiemmin 1950-luvulla Carl Rogers oli muotoillut teoriaansa mielekkästä oppimisesta (significant learning) samoja piirteitä, mutta vasta Mezirow'n muotoilu transformatiivisesta oppimisesta saavutti laajempaa suosiota, sillä yhteiskunnallinen tilanne oli teorialle suotuinen.





Ihmiset antavat asioille erilaisia merkityksiä eri tavoilla, mihin vaikuttavat Mezirow'n mukaan ihmisten erilaiset merkityssystemit (meaning system).<sup>7</sup> Merkityksenantoprosessit ja niiden muuttuminen eivät välttämättä ole yksilölle kovinkaan tietoisia, vaan ne saattavat toimia taustalla hiljaisesti ohjaten merkitystenmuodostamista (Kegan 1982). Mezirow'n (1991, 5) mukaan "annamme merkityssystemiemme supistaa tietoisuuttamme siitä, miten asiat todella ovat, välttäksemme ahdistusta ja muodostamme suljetun tarkkaavaisuuden ja itsepetoksen alueen". Maailman *kaikkeutta* ei voi ottaa kerralla vastaan, vaan näkökulmaa on rajattava. Merkityssystemit siis ohjaavat ja supistavat merkityksenantoa, jotta ihmisen psyykinen turvallisuus säilyisi. Juuri merkityssystemien muutosta Mezirow kuvasi termillä transformatiivinen oppiminen. Transformatiivisessa oppimisessa tapamme katsoa, havainnoida, tulkita ja kokea maailmaa - antaa sille merkityksiä - muuttuu perustavalla tavalla merkityssystemien muuttumisen myötä. Näin merkityssystemien muuttumisen kautta myös oppijan toimintatavat voivat muuttua. (Mezirow 2018; 1978b, 105, 107).

Mezirow (1978b, 101) näki, että ihmiset toistavat samoja totuttuja toimintaja ajattelutapoja, jotka on omaksuttu ympäröivästä yhteisöstä, kunnes nämä tulevat haastetuiksi tilanteissa, joissa vanhat tavat eivät enää sovi uusiin ongelmiin. Mezirow'n (1990, xvi, 13-17; 2018, 116) mukaan omien tyyppillisten merkityssystemien kriittinen reflektointi tällaisessa tilanteessa johtaa avoimpiin, suvaitsevaisempiin, sallivimpiin ja joustavampiin merkityssystemeihin. Tässä Mezirow'n alkuperäisessä muotoilussa hän ei kuitenkaan kovin selkeästi erotellut, millaista transformaatiota tapahtuu, vaan kuvasi transformaatiota kuin se olisi laadultaan aina samantyyppistä. Tämä onkin ollut yksi suurimmista ja myös tämän työn kannalta oleellisimmista kritiikeistä teorian alkuperäistä muotoilua kohtaan. (Illeris 2014, 39; Kegan 2000, 47, 58-69.) Jotta transformatiivisen oppimisen käsitteestä ei tulisi kelluva merkitys (floating signifier), on tärkeää erotella, millaisesta ja mistä muutoksesta puhumme, kun puhumme transformatiivisesta oppimisesta (ks. Illeris 2014, 15; Newman 2012, 49-50; myös Brookfield 2000, 139-141; Kegan 2000, 47).

Kaikki transformatiiviset muutokset eivät ole samanlaisia. Robert Kegan (2000; 2018) on avannut keskustelua ja tutkimusta siitä, millaisia erilaisia transformatiivisia muutoksia yksilöissä voi tapahtua kysymällä: "What form transforms?" Hän lähtee omassa vastauksessaan liikkeelle kahdesta erilaisesta merkityksenmuodostamiseen liittyvästä prosessista. (1) Toisaalta kyse on prosessista, jossa muodostamme koherentteja merkityksiä "sisäisen ja ulkoisen kokemuksemme raakamateriaalista". Tällöin transformatiivinen oppiminen muuttaa sitä, millaisia merkityksiä muodostamme. (2) Toisaalta myös merkityksen muodostaminen tapahtuu aina tietyllä tavalla. Tällöin transformatiivinen oppiminen muuttaa eräänlaisessa metaprosessissa niitä tapoja, joilla merkityksiä muodostamme. Nämä prosessit linkittyvät toisiinsa ja molempien muuttuminen voi olla transformatiivista. (Kegan 2000, 35-69; 2018, 37-45.)

---

<sup>7</sup> Mezirow on käyttänyt myös termejä merkitysperspektiivi (meaning perspective), merkitysstruktuuri (meaning structure) ja viitekehys (frames of reference) suunnilleen samassa merkityksessä (1978b, 103; 1991, 4-7; 2000, 16).

Kegan (2000; 2018) erottaa transformatiivisen oppimisen ”informatiivisesta oppimisesta”, joka lisää oppijan tietojen ja taitojen määrää. Englanninkielisessä muotoilussa sana *form* asettuukin sanaleikkiin sanojen *transform* ja *inform* kanssa. Informatiivinen oppiminen on hänelle kirjaimellisesti in-form-ative eli tietyn rakenteen (form) sisällä tai puitteissa tapahtuvaa. Siinä uusia sisältöjä yhdistyy jo olemassa oleviin merkityksenantotapoihin, mikä on yleinen oppimisen muoto erilaisissa kouluissa ja koulutuksissa. Transformatiivinen oppiminen on puolestaan trans-form-ative, eli näiden rakenteiden välillä tai rakenteesta toiseen tapahtuvaa. Informatiivisen ja transformatiivisen oppimisen eroa Kegan selkeyttää käyttämällä esimerkkiä historian oppimisesta: informatiivisessa historian oppimisesta oppijan tiedot historiallisista faktoista, henkilöistä ja tapahtumista lisääntyvät, kun taas transformatiivisessa historian oppimisessä oppijan abstrakti ajattelu kehittyy siten, että hän kykenee kysymään kriittisiä kysymyksiä liittyen faktoihin sekä esimerkiksi tarkastelemaan mahdollisia puolueellisuuksia liittyen historian kirjoittamiseen. Molemmat oppimisen muodot ovat tarpeellisia ja arvokkaita ja myös informatiivinen oppiminen voi olla lisätä oppijan itsetunteusta, mutta vain transformatiivisessa oppimisessä muutos tapahtuu merkityssysteemien tasolla. (Kegan 2000, 48–53; 2018, 35–39; ks. Mezirow 1991, 223.)

Transformatiivinen oppiminen ei siis ole pelkästään käyttäytymisessä tapahtuvia muutoksia tai tiedon määrän lisääntymistä (Kegan 2000, 48–53; 2018, 35–39). Myös Mezirow’n oma muotoilu lähti huomiosta, ettei psykologisissa aikuisoppimisen teorioissa juuri ollut otettu huomioon, miten merkitystä rakennetaan, validoidaan ja uudelleen muotoillaan. Myös hän näki transformatiivisen oppimisen pohjimmiltaan epistemologisina muutoksina tietämisen ja merkityksenannon tavoissa, vaikka ei tehnytään niin selvää eroa muodostettujen merkitysten ja merkityksenantotapojen välille kuin Kegan (Mezirow 1991, xi–xv; 2000, 5; 2018, 116–118).

Tässä työssä määrittelen transformatiivisessa oppimisprosessissa muuttuvan merkityssysteemin koostuvan Keganin ajatuksen mukaisesti sekä muodostetuista merkityksistä että merkityksenantotavasta. On lisäksi työni kannalta oleellista todeta, että vaikka jokaisella yksilöllä on oma henkilökohtainen merkityssysteeminsä, monet merkitykset ja merkityksenmuodostamistavat ovat myös kollektiivisesti jaettuina (ks. Kegan 1982; Mezirow 2018, 116; 1978, 106–107; Ziehe 2018, 205–206).

### **2.2.1 Muutokset merkityksenantotavoissa**

Ihmisten tavoissa muodostaa tai antaa asioille merkityksiä on eroja. Se, miten ihminen merkityksiä muodostaa, voi vaihdella esimerkiksi iän, kokemuksen ja kontekstin perusteella. Samakin ihminen muodostaa merkityksiä erilaisilla tavoilla elämänsä eri vaiheissa, eri tilanteissa ja ympäristöissä. Kegan (1982; 1994;

2000) on hahmotellut viisi erilaista, progressiivisesti monitahoisempaa merkityksenantotapaa tai "tasoa".<sup>8</sup> Vaikka merkityksenantotavat ovat yksilöllisiä, ovat tietynlaiset merkityksenantotavat hänen mukaansa tyypillisiä tietyille ikäryhmille. Tasot eivät kuitenkaan ole selkeärajaisia kategorioita, joihin yksilön voi yksiselitteisesti sijoittaa, vaan abstraktioita, jotka asettuvat jatkumolle. Yksilön merkityksenantotavassa voi olla piirteitä useammasta tasosta, esimerkiksi tietyssä toimintapiirissä ihminen voi pystyä toimimaan "korkeamman" tason mukaisesti kuin toisessa. (Kegan 1994.) Kegan oli myös ylipäätään kriittinen teoriansa luokitteluvuutta kohtaan. Hän painotti, että merkityksenantotavoissa ja niiden muutoksissa kyse on ennen kaikkea prosessista, joka on erottamattomassa suhteessa ihmisen ympäristöön, ei vääjäämättömästä tai etenkin tyhjiössä tapahtuvasta kehityspolusta tasolta toiselle (Kegan 1982, 114–116).

Yksinkertaisimmillaan tasoissa on kyse erilaisista tavoista asettaa subjekti ja objekti: se, mikä ennen on ollut osa subjektia (yksilön tapa tulkita maailmaa) muuttuu seuraavalla tasolla osaksi objektia (mitä yksilö kykenee tarkastelemaan ja refleктоimaan). Vastasyntynyt lapsi ei erottele itseään subjektiksi ja maailmaa objektiksi, vaan kaikki kokemukset ovat osa yhtä samaa subjektia. Vauva elää "objektittomassa maailmassa", jossa vauvan havainnon tai kokemuksen ulkopuolista maailmaa tai kohdetta ei ole olemassa. Kaikki kokemusmassa on osa lapsen subjektia. Noin 18 ikäkuukauteen mennessä lapselle syntyy kyky tunnistaa objektien olemassaolo itsen ulkopuolisina asioina. Tämän jälkeen sen ratkaiseminen, mikä kuuluu subjektin ja mikä objektin, on Keganin mukaan ihmisen perustehtävä. Viisi erilaista merkityksenantotapaa ovatkin Keganin mukaan eräänlaisia "välirauhan tiloja, jotka asettavat subjektin ja objektin tasapainoon", joskin aina väliaikaisesti. (Kegan 1982, 28, 32, 76–110; 2000; 2018; ks. Mälkki & Green 2014, 8.)

Merkityksenannon **ensimmäisellä tasolla** (yleensä noin 2 v. alkaen) lapsi kykenee erottelamaan ympäristönsä (fyysiset) objektit itsestään erillisinä. Samoin hän pystyy tunnistamaan omia tunteuksiaan, kuten nälän, väsymyksen, ilon tai surun. Lapsi myös pystyy (ja ymmärtää että pystyy) kontrolloimaan reflektsejään. Lapsen subjektia ohjaa tässä vaiheessa havainnointi, joten mikäli lapsen havainto objektista muuttuu, hän kokee itse objektin muuttuvan. Subjektin ajattelu onkin mielikuvituksellista ja epäloogista, toiminta impulsiivista ja vaikiintumatonta ja sosiaalinen suhtautuminen hyvin egosentristä. (Kegan 1982, 85–89; Patton, Renn, Guido & Quaye 2016, 357.) **Toisella tasolla** (yleensä noin 7–8 v. alkaen) subjektia hallinnut havainnointi siirtyy objektiksi. Lapsi kykenee nyt tarkastelemaan omaa havainnointiaan ja tämän seurauksena hän kykenee rakenta-

---

<sup>8</sup> Kegan on nimittänyt näitä tasoja uransa eri vaiheissa eri termeillä: kehitystasoiksi (stages of development) (1982), tietoisuuden järjestelmiksi (orders of consciousness) (1994) ja mielen rakenteiksi (forms of mind) (2000). Käytän tässä taso-termiä sen yksinkertaisuuden vuoksi, mutta on huomioitava painokkaasti, että termi ei ole ongelmaton. Taso luo helposti konnotaatioita siitä, että korkeampi taso olisi parempi tai että tasoilla eteneminen olisi erityisen kannustettavaa. Tätä kuitenkin nähdäkseni Kegan, enkä itse tässä työssä pyri edistämään. Merkityksenantotapojen "hyvyys" tai "toimivuus" on aina konteksti- ja tavoitesidonnaista.

maan mielessään kestäviä kategorioita, esimerkiksi luokittelemaan objekteja, ihmisiä ja ideoita. Lapsen ajattelusta tulee loogisempaa ja organisoidumpaa ja hän suhtautuu muihin ihmisiin erillisinä ja ainutkertaisina ihmisinä. Hän pystyy käsittämään omia ja toisten rooleja ja lapselle muodostuu konsepti itsestä, joka vastaa kysymykseen ”mikä minä olen?”. Säännöistä, ohjeista ja dualismeista (kuten hyvä/huono) tulee tärkeitä näissä määrittelykysymyksissä. Subjektia ohjaavat tarpeet ja mieltymykset. Objektit nähdään etenkin sen kautta, mitä ne antavat tai eivät anna itselle. (Kegan 1982, 89–95; 1994, 20–23; Patton ym. 2016, 357–358.)

Tämän tutkimuksen kannalta oleellisella **kolmannella tasolla** tarpeet ja mieltymykset siirtyvät subjektista objektiksi. Ajattelusta tulee abstraktimpaa ja yksilölle muodostuu kyky suhteuttaa erilaisia kategorioita toisiinsa. Tällä tasolla on kuitenkin yhä vaikeaa katsoa asiaa samanaikaisesti useammasta näkökulmasta. Sosiaalinen todellisuus muuttuu jaetuksi ja ihminen voi toimia vastavuoroisesti. Yksilö on tietoinen omista tunteistaan ja sisäisistä prosesseistaan, ja hän voi sitoutua toisiin ihmisiin, ihmisyhteisöihin ja ideoihin. Toisaalta subjekti ”sulautuu” nyt toisiin ihmisiin. Toiset (ihmiset ja ideat) toimivat sisäisinä vahvistajina, orientaatioina tai auktoriteetteina ja toisten hyväksynnästä tulee keskeisen tärkeää. Toiset ikään kuin synnyttävät tai määrittävät itsen. Tästä syystä yksilön toiminta saattaa vaihdella eri konteksteissa: eri kontekstien toiset synnyttävät toisenlaisen minän. Tietyissä mielessä itseä ei ole irrotettuna suhteistaan, toisin sanoen ”minä olen suhteeni”. Kegan kutsui tätä tasoa *sosiaalistuneeksi mieleksi* (socialized mind), koska tällä tasolla yhteiskunnan ja kulttuurin arvostukset ja normit ovat sosiaalistuneet mielen ja merkityksenannon sisällöiksi. Yksilö itsekkin haluaa sitä, mitä on sosiaalistunut haluamaan. Tämä taso saavutetaan tyypillisesti – mutta ei aina – myöhäisnuoruudessa, yleensä noin 20 ikävuoden kohdalla. (Kegan 1982, 95–101; 2000, 61; 2018, 40–44; 1994, 37; Patton ym. 2016, 358.)

Muutos kolmannelta tasolta neljännelle on yksi aikuisoppimisen keskeisimmistä ja yleisimmistä muutoksista (Kegan 2018, 39) ja juuri tätä muutosta myös tässä tutkimuksessa tutkittiin. Kegan kuvasi (2018, 39–40) tätä siirtymää seuraavasti:

Transformaatio [...] on siirtymä siitä, että ”ympäröivät” (perheen, ystävien, yhteisön, kulttuurin) arvot ja odotukset – jotka on kriittikittömästi sisäistetty ja joihin ihminen samaistuu – ”muodostavat” itsen, kohti sisäistä auktoriteettia, joka tekee valintoja näihin ulkoisiin arvoihin ja odotuksiin liittyen omaan itseohjattuun uskomussysteemiinsä perustuen. Yksilö, joka on ollut psykologisesti ”valmiiksi kirjoitettu” sosiaalisoivan paineen toimesta, ”kirjoittaa itse itsensä” [...].

**Neljäs taso** kuvaa kykyä itsenäiseen systemiseen ajatteluun. Aiemmalla tasolla subjektiä ohjannut sosiaalistuminen toisiin, ympäröivään yhteisöön ja kulttuuriin voidaan ottaa nyt objektiksi. Yksilölle muodostuu kapasiteettia ottaa vastuuta ja omistajuutta omasta sisäisestä auktoriteetistaan, luoda omia arvojaan ja ideologioitaan ja sitoutua niihin. Hän kykenee poikkikategoriaaliseen konstruointiin eli yleistämiseen abstraktioiden välillä. Kegan kutsuu tätä tasoa *itseään ohjaavaksi mieleksi* (self-authoring mind) sillä ihminen ohjaa toimintaansa itse. Ihminen ”säilyy samana” tilanteesta toiseen, mikä kuvaa sitä, että identiteetti on saavutettu (ks. myös Illeris 2014, 36–38). Edellisen tason ”minä olen suhteeni”

muuttuu ajatukseksi ”minulla on suhteita”. Ihmissuhteet ja muiden suhtautuminen itseen eivät enää ole yksilön elämän keskipiste vaan osa sitä. Yksilöstä tulee itsenäisempi ja tällöin myös toisista ihmisistä tulee uudella tavalla *toisia*. Neljännellä tasolla subjekti on kuin ylläpitäjä, joka yrittää järjestää ja ylläpitää valituista arvoista ja muista ajattelun kategorioista eheää järjestelmää. Järjestelmän ylläpidosta tulee itsen olemassaolon ehto. Tällöin subjekti on itse asiassa sulautunut tähän järjestelmään. Ajattelusta tulee väistämättä ideologista, sillä merkitykset muodostetaan (valitun) järjestelmän perusteella sen sijaan, että järjestelmä muodostettaisiin merkitysten perusteella. Tämä merkityksenantotapa kehittyi yleensä aikuisuudessa, aikaisintaan noin 20–30 ikävuodesta alkaen, eivätkä kaikki Keganin mukaan saavuta sitä ikinä. (Kegan 1982, 100–103; 2018, 39–44; Patton ym. 2016, 358.)

Mezirow’lle transformatiivinen oppiminen näytti tarkoittavan nimenomaan tätä Keganin kuvailemaa muutosta kolmannelta tasolta neljännelle (Kegan 2018, 43–44; Snyder 2008, 166–167). Tämä ei kuitenkaan ole ainut mahdollinen aikuisuudessa tapahtuva transformaatio, vaan muutosta voi tapahtua vielä myös tasojen 4 ja 5 välillä. Tätä muutosta Kegan (2018, 44–45) kuvaa näin:

Itseään ohjaava mieli on varustettu, pohjimmiltaan, kohtaamaan modernismin haasteet. [...] Kuitenkaan aikuisoppiminen tänä päivänä ja huomenna ei kohtaa ainoastaan modernismin haasteita vaan myös postmodernismin. Postmodernismi kutsuu meitä ottamaan etäisyyttä jopa omaan sisäiseen auktoriteettiimme, jotta emme olisi täysin omien teorioidemme lumoissa, jotta osaisimme tunnistaa niiden vaillinaisuuden, jotta voisimme syleillä vastakkaisiakin systeemejä samanaikaisesti.

**Viides taso**, *itseään transformoiva mieli* (self-transforming mind) kuvaa ajattelua, jossa yksilöt näkevät itsensä, toisten ja systeemien, joihin he itsekin kuuluvat, ”yli” tai ”taakse” muodostaakseen ymmärrystä siitä, kuinka kaikki ihmiset ja systeemit ovat toisiinsa sidoksissa. Yksilö ymmärtää keskinäisriippuvaisuutensa ja samankaltaisuutensa suhteessa toisiin. Nyt hän itse ohjaa itsensä järjestelmää, sen sijaan, että (ideologinen) järjestelmä ohjaisi itseä. Järjestelmä siirtyy siis subjektista objektiksi. Ihmisellä ikään kuin *on* itse, hän ei *ole* itse. Itseään transformoivan mielen on mahdollista tarkastella samanaikaisesti vastakkaisiakin näkemyksiä, ideologioita, abstrakteja systeemejä, instituutioita sekä suhteita sääteleviä muodollisuuksia. Yksilö ymmärtää paremmin myös tiedon suhteellisuutta. Yksilö ei jumitu edes itsevalitsemiinsa arvoihin tai ideologioihin, vaan kykenee tarkastelemaan niitä sekä omaa itseohjautuvuuttaan kriittisesti ja moniäänisesti. Se kykenee siis itseään ohjaavaa mieltä paremmin muuntamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Itseään transformoivaa mieltä voikin kuvata *post-ideologiseksi* tai *trans-ideologiseksi*, eli tällainen mieli pystyy hyväksymään ja käsittelemään toimintaansa ja ajatteluunsa vaikuttavia paradoksaalisiakin sisältöjä ja vastakkaisia intressejä. Minästä tulee myös läpileikkaava muiden suhteen. Oman ajattelun tavat ja rajat sekä selkeytyvät että hämärtyvät, kun näkökulmaa on entistä helpompi vaihtaa ja uusien ja vanhojen näkökulmien välillä on mahdollista seilata vapaammin. Tämän tason ajattelu on harvinaista eikä sitä juuri koskaan saavuteta ennen 40 ikävuotta. (Kegan 1982, 103–106; 2018, 41, 44–45; Patton ym. 2016, 358.)

Keganin mallin kaksi, ja näkökulmasta riippuen myös kolme ensimmäistä tasoa voidaan nähdä kasvuun liittyvinä kehitysvaiheina, jotka lähes kaikki ihmiset läpikäyvät luonnostaan. Koska transformatiiviseksi oppimiseksi ei yleensä lasketa normaalia kasvuun ja ikääntymiseen liittyvää kehitystä, näitä ensimmäisiä tasoja ei tyypillisesti lasketa osaksi varsinaista transformatiivista oppimista, vaikka transformaatiota tasojen välillä tapahtuukin (Illeris 2014, 85; Snyder 2008, 166–167).<sup>9</sup> Kaksi (tai kolme) viimeistä tasoa sen sijaan ovat selkeämmin transformatiivisen oppimisen tulosta, sillä ne eivät ole välttämättömiä tai vääjäämättömiä vaiheita ihmisen merkityksenantotavan kehittymisessä. Osa ei saavuta niitä koskaan, ja niiden saavuttaminen vaatii erityisiä ympäristöjä (esim. erilaisia koulutuksia), kokemuksia (esim. elämänkriisit) ja yksilöllistä mielenlaatua (esim. halukkuutta, avoimuutta). (Snyder 2008, 166–167.)

## 2.2.2 Muutokset merkityksissä

Edellä kuvaillut erilaiset merkityksenantotavat eivät kerro vielä mitään sisällöllistä niistä merkityksistä (esim. käsityksistä, arvoista, asenteista ja kuvitelmistä), joita tuolla merkityksenantotavalla muodostetaan (ks. Kegan 1994, 32). Esimerkiksi sosiaalistunut mieli voi olla yhtä lailla sosiaalistunut niin individualismiin kuin kollektivismiin ja itseään ohjaava mieli saattaa löytää uskonnollista merkitystä niin taolaisuudesta kuin juutalaisuudestakin. Siihen, *millaisia* merkityksiä tyypillisesti muodostamme, vaikuttaa se, millaisessa kulttuurisessa, sosioekonomisessa ja yhteiskunnallisessa tilanteessa ja kontekstissa elämme. Konteksti ei kuitenkaan sanele merkityksiämme, vaan myös annetut merkitykset voivat muuttua ja myös tätä muutosta voidaan kutsua transformatiiviseksi oppimiseksi. Tässä muutoksessa siis muodostamme samasta havainnosta tai kokemuksesta uudenlaisen merkityksen. (Ks. Kegan 2000, 52–53; 2018, 38.)

Keganin mallin kahdella ensimmäisillä tasoilla olevien, usein lasten, muodostamat merkitykset koskettavat etenkin omia tarpeita, impulsseja ja tuntemuksia sekä konkreettisia havaintoja. Merkitykset muodostetaan näillä tasoilla havaintojen pohjalta ja hyvin vahvasti omasta, yksinapaisesta näkökulmasta. Merkitykset järjestyvät yksinkertaisiksi kategorioiksi, rooleiksi, syy ja seuraus -suhteiksi sekä vastavuoroisuuden ja silmä silmästä -periaatteiksi. (Kegan 2018, 41.) Keskityn seuraavaksi nuoruuden ja aikuisuuden merkityksenantotapojen merkityksiin ja niiden muutoksiin, sillä ne ovat tämän tutkimuksen kohteena.

Aikuisten merkitysten voi nähdä Mezirow'n tavoin koostuvan eräänlaisista odotustottumuksista (habits of mind) ja periaatteista (points of view, principles). Odotustottumukset ovat laajoja ja abstrakteja ajattelurakennelmia, kuten sosiaalisia, kulttuurisia, ekonomisia tai poliittisia kaanoneita ja hegemonioita ja periaatteet puolestaan odotustottumusten näkyväksi tekeviä konstellaatioita. Periaatteet muokkaavat tulkintaa ja muodostuvat uskomuksista, muistoista, arvoasetelmista ja asenteista. Mezirow'n esimerkin mukaisesti odotustottumuksen

---

<sup>9</sup> Kegan itse (2018, 35, 39–45) oli sitä mieltä, ettei ole mitään syytä rajoittaa transformatiivista oppimista käsitteellisesti vain aikuisuudessa tapahtuvaan oppimiseen, vaan hänen mukaansa muutokset myös ensimmäisten tasojen väleillä voidaan nähdä transformatiivisena oppimisena.

ollessa etnosentrismi, periaatteena voivat olla negatiiviset tunteet ja uskomukset toisen ryhmän edustajia kohtaan. Vaikka jokaisella ihmisellä on omat, aina hie- man toisista poikkeavat merkityksensä asioille, ovat monet merkitykset usein kollektiivisesti yhteisöjen, kuten tietyn yhteiskunnan, kulttuurin, työporukan, perheen tai kaveripiirin, jakamia. Näihin merkityksiin sosiaalistutaankin usein jo varhaisessa lapsuudessa ja ne ovatkin useammin kulttuurisesti omaksuttuja kuin intentionaalisesti (tarkoituksellisesti) opittuja. Yhteiskunta myös hegemonisoi ja puolustaa joitakin suosittuja ja yleisiä merkityksiä esimerkiksi organisoitujen in- tressiryhmien välityksellä, jolloin niihin sosiaalistuminen tulee entistä todennä- köisemmäksi. (Mezirow 1978, 106–107; 1990, xvi, 1–13; 1991, 1–7; 2018, 116–117.)

Thomas Ziehe (1992b, 49) kuvaa merkitysten omaksumisprosessia seuraavasti:

Me kaikki päättelemme arkipäiväisestä maailmastamme esiin preferenssejä, toi- minta- ja tulkintamalleja, jotka sitten huomaamattomasti voivat kivettyä kulttuuri- siksi itsestäänselvyyksiksi. Arkimaailman sosiaalisen havainnoinnin kautta saamme kehitetyksi eräänlaisen kieliopin, jonka avulla muovaamme niitä tulkinta- ja toimin- tamalleja, joita ympäristössämme pidetään ”normaaleina” ja ”oikeina”.

Tällaiset kollektiivisesti jaetut merkitykset edeltävät Ziehen mukaan individuaa- tiota, yksilöllistymistä. Ne asettavat rajat ja ehdot yksilöllistymiselle ja ohjaavat sitä, mitä yksilö voi kokea ja minkälaisia merkityksiä hän kokemalleen antaa. Kollektiivisesti jaetut merkitykset asettavat jotkin toiminta- ja ajattelutavat ky- seenalaistamattomiksi normaaliksi. Ne ovat yleisiä ja abstrakteja ja jokapäiväi- sessä elämässä tiedostamattoman tasolla. (Ziehe 2018, 205–206; myös Quinn 2005, 2–4.) Mezirow’n (1991, 5) ajatus oli, että juuri aiemmin kritiikittömästi omaksuttujen, rajallisten ja vääristyneiden käsitysten reflektointi ja ylittäminen on aikuisoppimisen ydin. Tämän tyyppistä muutosta pidetään usein myös ai- kuiskoulutuksen tarkoituksena. Kohdatessamme tilanteita, jotka eivät sovi ole- massa oleviin merkityksiimme, esimerkiksi saadessamme positiivisia kokemuk- sia toisen ryhmän edustajista, merkityksemme voivat muuttua. (Mezirow 1990, xvi, 1–13; 1991, 1–7; 2009, 92–93; Quinn 2005, 2–4.)

Ziehe kuvaa, että muutos kollektiivisestikin jaetuissa merkityksissä tarkoita- taa muutosta siinä, mitä pidetään normaalina tai tyyppillisenä. Muutoksen jälkeen se, mikä ennen tuntui silmiinpistävän hämmäntävältä – normaalista poikkeaa- valta – herättää enää vain laimean kysymyksen ”mikä tässä sitten on ongel- mana?”. (Ziehe 2018, 206.) Ihminen, joka aiemmin suhtautui esimerkiksi suku- puolen moninaisuuteen vierastaen, saattaa myöhemmin ihmetellä omaa suhtau- tumistaan, jos merkitys on muuttunut erilaisten ihmisten kohtaamisten, vuoro- vaikutuksen ja reflektion myötä. Yksilöiden voi kuitenkin olla hankalaa hahmot- taan omaa yhteiskunnallista tai kulttuurista kontekstia ja niiden vaikutuksia an- nettuihin merkityksiin. Konteksti, jossa elämme, on meille itsestäänselvyys, kuin vesi kalalle. Se tulee kyseenalaistetuiksi suhteellisen harvoin, esimerkiksi mat- kustaessamme oman kontekstin ulkopuolelle tai kohdatessa muulla tavoin oman kontekstimme ulkopuolisia merkityksiä. Suurimman osan ajasta oma konteks- timme on kokemusmaailmamme kyseenalaistamaton lähtökohta ja viitepiste.

Ziehen ajatus laajentaa käsitystä merkitysten ensisijaisesta yksilöllisyydestä yliyksilölliseen (ks. myös Mezirow 2018, 117). Vaikka Ziehen monet tulkinnat ”nuorisosta” ja ”modernista” ovat ajan kellastamia (ks. Sironen 1992, 10), hänen perusajatuksensa siitä, että nuoriso kantaa merkityksissään sisältöjä, jotka ovat osin tiedostamattomia sekä kollektiivisesti jaettuina, on käyttökelpoinen tässä työssä. Ajatus linkittyy vahvasti myös Keganin malliin ja etenkin sosiaalistuneen mielen merkityksenantotapaan. Tässä tutkimuksessa näenkin merkitykset sekä yksilöiden henkilökohtaisten merkityssysteemien osana että suurilta osin kollektiivisesti jaettuina ja kulttuurisina ajattelutapoina.

## 2.3 Transformatiivisen oppimisen prosessi

### 2.3.1 Oppimisprosessin tapahtuma

Illeriksen (2014) mukaan transformatiivista muutosta voi tapahtua elämän kaikissa vaiheissa, mutta kasvuun ja kehitykseen luonnollisesti ja välttämättömästi kuuluvia muutoksia hän ei laske transformatiiviseksi oppimiseksi. Illeris kuvaillee transformatiivisen muutoksen alkavan (sisäisestä tai ulkoisesta) motivaatiosta, esimerkiksi tarpeesta, halusta tai ulkoisesta pakosta. Ihmiset eivät muuta merkityssysteeminsä<sup>10</sup> elementtejä, ellei heillä ole hyvä (tietoinen tai tiedostamaton) syy tehdä niin. Modernissa yhteiskunnassa odotuksia ja vaatimuksia transformatiiviselle muutokselle voi tulla eteen ”kenelle tahansa ja milloin tahansa”. (Illeris 2014, 83–91, 101–110.) Nykyisin vallalla olevan muutospuheen vaatimus transformaatiosta saattaa olla jopa enemmän sääntö kuin poikkeus. Vaikka ihmisellä on Illeriksen mukaan lähes rajaton kyky oppia kohdatessaan itselleen uusia asioita ja tilanteita, emme voi kuitenkaan koko ajan oppia kaikkea mahdollista opittavissa olevaa. Tästä syystä mieleemme tekee tietoista ja tiedostamatonta valintaa sen suhteen, minkä se kokee tarpeelliseksi oppia. (Illeris 2014, 83–91, 101–110.)

Olemassa olevan merkityssysteemin ylläpitäminen on Mälkin ja Greenin (2014) mukaan dynaaminen prosessi, joka vaatii jatkuvaa työskentelyä. Näkökulma eroaa useimmista kehitysteorioista, joissa pysyvyys ja muuttumattomuus nähdään usein normina, josta poiketaan vain tasolta toiselle siirtymisen ajaksi. Transformatiivisessa oppimisessa muutos tasojen välillä ei ole hyppäämistä tasolta toiselle vaan merkityssysteemin muodonmuutosta tai uudelleenjärjestymistä. (Mälkki & Green 2014, 8, 18.) Mezirow (1991, 3) sekä Mälkki ja Green (2014) käyttävät termiä välitila (liminality/liminal space) kuvaamaan tilaa kahden eri merkityssysteemin välillä ja Kegan (2018, 40) kutsuu tasojen välistä tilaa sillaksi (bridge). Lähdemme kulkemaan siltaa tasojen välillä ja hylkäämme saa-

---

<sup>10</sup> Illeris kirjoittaa omassa tekstistään identiteetistä, sillä hän näkee transformatiivisen oppimisen muuttavan ihmisen identiteettiä. Tässä työssä käyttämäni merkityssysteemin käsite sisältääkin vähintään rinnasteisuutta Illeriksen identiteetin käsitteen kanssa.



vutetun tason (vain), mikäli koemme sen merkityksenantotavan riittämättömäksi (Mälkki & Green 2014, 8). Mezirow'n (1978b, 104) mukaan tilanteessa, jossa olemassa oleva merkityssystemi ei enää voi miellyttävästi vastata uuden tilanteen anomalioihin, transformaatio voi alkaa.

Mezirow näki muutosprosessin kymmenvaiheisena.<sup>11</sup> Se alkaa, kun (1) jokin hämmentävä dilemma (disorienting dilemma) saa henkilön tarkastelemaan itseään, keskeisimpiä arvojaan ja itsestään selvinä pitämiään seikkoja. (2) Tähän liittyy usein myös kielteisiä tunteita, kuten pelkoa, vihaa, syyllisyyttä tai häpeää. Tässä tilanteessa (3) henkilö arvioi kriittisesti oletuksiaan ja usein (4) tunnistaa, että muutkin ovat kohdanneet samankaltaisia ongelmia. Tämän jälkeen (5) henkilö tutkailee uusia vaihtoehtojaan, (6) suunnittelee tulevaa toimintatapaansa, (7) hankkii sitä varten tarvittavia tietoja ja taitoja ja (8) kokeilee uusia toiminta- ja ajattelumuotoja. (9) Uuteen merkityssystemiin liittyvien kompetenssien ja itseluottamuksen kasvaessa henkilö (10) integroi uuden merkityssystemin osaksi omaa elämäänsä. (Mezirow 1978a, 12; 1990, 12–13; 1991, 168–169; 2000, 19–24; 2018, 118–119.)

Mezirow'n mukaan transformatiivinen oppiminen voi tapahtua käännetekiveissä yksittäisissä tapahtumissa (epochal) tai hitaammin ja kumulatiivisesti (cumulative). Kummin vain, prosessissa on kyse Mezirow'n mukaan premissien reflektoinnista tai kriittisestä reflektoinnista, sillä henkilö reflektoi kriittisesti ja tämän pohjalta mahdollisesti muuttaa merkityssysteminsä taustalla olevia premissejä ja perusolettamuksia. (Mezirow 1978a, 12; 1990, 12–13; 1991, 168–169; 2000, 19–24; 2018, 118.) Toisin sanoen, uuden merkityssystemin kyseenalaistamaton omaksuminen ei ole vielä transformatiivista oppimista. (Mezirow 1991; 2000, 10–24; Mälkki & Green 2014, 11–12.)

Ympäristön merkitys transformatiiviselle oppimiselle on keskeinen. Oppimisprosessin aloittava hämmentävä dilemma syntyy usein juuri muutoksista ympäristössä tai olosuhteissa. Lisäksi itse merkityssystemien muutosprosessi kytkeytyy aina ympäristöön tai kontekstiin (Kegan 1982; 1994; 2018). Transformatiivinen oppiminen ei tapahdu umpiossa, vaan aina jossakin kontekstissa. Tämä konteksti vaikuttaa oppimisprosessiin ja asettaa sille ehtoja: mikä ylipäättään voi muuttua ja miten. Ihminen ei ole irrallinen, omaehtoinen tai itseriittoinen toimija, vaan erottamattomassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä ja elinpiirinsä kanssa. Myöskään merkityssystemien muutos ei tapahdu vain yksilön päällä vaan aina tietyssä kontekstissa ja suhteessa tuohon kontekstiin (Kegan 1982, 114–116). Esimerkiksi institutionaalisessa koulutuksessa, kuten opettajankoulutuksessa, on puitteita ja valtarakenteita, jotka vaikuttavat muutosprosessiin ja sen mahdollisiin lopputuloksiin (ks. Hammerman 1999). Koulutus konteksteissa koulutuksen institutionaalisuuden ja hallinnallisuuden sekä toisaalta transformaation vapauttavan kokemuksen välillä voikin vallita vähintään teoreettinen jännite. Ympäristön puitteet ja vaatimukset sekä transformatiivisen oppimisen kokonaisvaltaisuus ja emansipatorisuus voivat olla koulutusinstituutioissa jopa paradoksaalisessa suhteessa toisiinsa (ks. Husu & Toom 2020, 227).

---

<sup>11</sup> Mezirow (1978a, 15–16) painotti, että vaikka prosessi voidaan esittää vaiheittaisena, eivät varsinaiset oppimisprosessit aina noudata tätä kaavaa muuttumattomasti.

Edelliseen liittyen kysymys siitä, missä määrin transformatiivisessa oppimisessa on kyse yksilön muutoksesta ja toisaalta sosiaalisesta ilmiöstä onkin ollut yksi tärkeä erottelu transformatiivisen oppimisen teoriakentällä (Cranton & Taylor 2012, 11–12; Taylor 2008, 7–11; 2009, 5). Kuten kuvattu, Mezirow'n alkuperäinen muotoilu sai alkunsa muun muassa Freiren kirjoitelmista, joissa muutos oli yksilöä laajempi tavoite ja näin ollen sosiaalinen aspekti on ollut mukana teoriassa sen alkuajoista alkaen. Kuitenkin Mezirow korosti, että transformatiivinen oppiminen on aina ensi sijassa yksilöllinen prosessi, jossa opittua voi "hyödyntää" laajemmissakin konteksteissa (Illeris 2014, 27). Oppimisen yksilöllisen ulottuvuuden painottamisen on kuitenkin ajateltu helposti johtavan dekontekstualisaatioon, joka ei ota huomioon oppimisen sosiaalista ja yhteiskunnallista (tai jopa kosmologista) tilannetta ideologioineen, valtakysymyksineen sekä esimerkiksi rotu-, luokka- ja sukupuolieroineen. (Brookfield 2000; Mezirow 2018, 119–122; Taylor 2008, 7–11; ks. Heikkinen ym. 2021; O'Sullivan, Morrell & O'Connor 2002). Mezirow vastasi kritiikkiin korostamalla kontekstuaalisten tekijöiden kriittistä ja rationaalista reflektointia, mutta tuli tällöin painottaneeksi prosessin rationaalista ja kognitiivista puolta (Mezirow 2018, 119–122; ks. Illeris 2014, 36).

Transformatiivisen oppimisen teorian kenties suurin kritiikki on kohdistunut siihen, että oppimisprosessin kuvauksessa on painotettu liikaa rationaalisuutta ja kognitiota. Mezirow esitti teorian ensimmäisissä muotoiluissaan transformatiivisen oppimisen prosessina, jossa henkilö kohdatessaan hämmentäviä dilemmoja alkaa työstää niitä tietoisesti, pohtien eri vaihtoehtojen loogisuutta kriittisesti, rationaalisesti ja kognitiivisesti. Tunteiden, intuition ja kuvittelun rooli jäi vähäiselle huomiolle, minkä Mezirow itsekin huomioi myöhemmissä teksteissään. Monet transformatiiviset kokemukset tapahtuvat tietoisien mielimme ulottumattomissa tai sen ulkopuolella, jolloin kriittisen reflektion vaihe saattaa korvautua lähes kokonaan intuitiolla. (Mezirow 2018, 118–119.) Tunteiden, intuition ja kuvittelun korostaminen nostavat transformatiiviseen oppimiseen myös tiedostamattoman ja psykodynamiikan teemoja, joita ei alkuperäisessä teoriassa ollut juuri otettu huomioon (ks. Elias 1997).

Transformatiivinen oppiminen muokkaa perustavia ja usein tiedostamattomia ajattelurakennelmia, mikä nostattaa herkästi pintaan psykologisia puolustus- ja suojautumismenetelmiä (ks. Mezirow 1990, 4). Transformatiivinen oppimisprosessi, kuten muukin oppiminen, sisältääkin aina myös psykologisia oppimisen esteitä (Illeris 2014, 83–91, 101–110). Mälkin ja Greenin mukaan välitilassa tai sillalla oleminen on raskasta ja, jos johonkin, transformatiivinen oppiminen tyssää todennäköisimmin juuri välitilassa olemisen vaikeuteen. Heidän mukaansa "yksilö kohtaa disintegraation uhan, kun hän luopuu nykyisen (itsen) rakennelman suhteellisesta pysyvyydestä siirtyäkseen uuteen olemisen tapaan". (Mälkki & Green 2014, 8.) Keganin mukaan transformatiivinen muutosprosessi voikin olla tuskallinen, sillä henkilön maailmassa operoimisen tapa on muutoksessa (Patton ym. 2016, 356–357).

### 2.3.2 Oppimisprosessiin liittyvä ambivalenssi

Thomas Ziehe ei ole transformatiivisen oppimisen tutkija, mutta tutkimukseni kannalta hänen ajatuksensa ovat tärkeitä. Ziehen ajattelussa oppimisen tutkiminen ei jää vain psykodynaamiseen tarkasteluun yksilötasolla vaan hän hahmottaa yksilön kokemuksiin vaikuttavan lisäksi kulttuurisen tai sosiologisen tason, mikä on myös oman työni lähtökohta. Lisäksi etenkin hänen näkemyksensä oppimiseen liittyvästä ambivalenssista on työssäni olennainen. Transformatiivinen opettajaksi oppiminen ei näyttäytynyt analyysissäni rationaalis-kognitiivisena tai lineaarisena kehittymisenä vaan siihen liittyi myös paljon (tiedostamatonta) hankausta, ahdistusta ja vastustelua. Ziehen (1991) tulkinnan mukaan subjektissa vaikuttavatkin aina kaksi vastakkaista taipumusta: progressio- ja regressiointressit. Nämä vastakkaiset taipumukset vuorottelevat ja painottuvat eri tavoin oppimisprosessin aikana. Näin on nähdäkseni myös transformatiivisessa opettajaksi oppimisen prosessissa.

Regressiointressi on Ziehen (1991) mukaan subjektin taipumus pysytellä tutussa ja totutussa. Se on kaipuuta tulla hyväksytyksi, kuulua joukkoon – siis eräänlaista sulautumisen toivetta tai halua pysyä yhteydessä johonkin itsen ulkopuoliseen objektiin. Tuttu ja turvallinen tuo mielihyvää. Ziehe (1991, 33) määrittelee regressiointressin seuraavasti:

Regressiointressi suuntautuu elämyksiin yhteensulautumisesta, yhteenliittymisestä ja yhtenäisyydestä muiden objektien kanssa. Mielihyvähakuisuudessaan se on psyykkisesti konservatiivinen intressi. Mielihyvää saadaan palaamisesta varhaisempiin itselle tuttuihin tiloihin, saman toistamisesta yhä uudelleen ja uudelleen. Mielihyvä koetaan elämyksenä ahdistuksen tilapäisestä poissaolosta. Regressiointressi noudattaa aina varmuuden periaatetta: ”Tämä on minun heiniäni”.

Transformatiivisen oppimisen teorian näkökulmasta regressiointressi voi aktivoitua esimerkiksi liian suurten vaatimusten edessä tai ihmisen kohdatessa liian uhkaavia tai outoja kokemuksia ja hämmentäviä dilemmoja. Tällöin ihminen vetäytyy aikaisempiin – mielihyvää tuottaneisiin – tiloihin ja psyykkiset suojautumismekanismit saattavat käynnistyä. (Mezirow 1990, 4.) Toisaalta useat teoreetikot ovat kuvanneet, että transformatiiviseen oppimiseen usein kuuluu katkonaisuutta, jopa prosessin ”sotkuisuutta”, jolla tarkoitetaan sitä, että prosessi ei useinkaan ole suoraviivainen ja nousujohteinen, vaan se sisältää usein vetäytymisen ja vastustuksen vaiheita (Mezirow 1978a, 15–16; Taylor & Jarecke 2009, 276–278).

Regressiossa oppija pysyttelee mukavuusalueellaan eikä tavoittele ja voi vastustaa voimakkaastikin sen ulkopuolisia kokemuksia (Ziehe 1991, 133–135; ks. Mälkki 2011, 28–33; Mälkki & Green 2014). Erilaisilla vastustuksen ja välttelyn taktiikoilla etäännytetään itseä kokemasta ”objektia” suojaottomasti tai ”antautumasta objektille”. Objekti on kohde, esimerkiksi jokin uusi opiskeltava sisältö, jota ei pystytä kohtaamaan, sillä kohtaaminen aiheuttaisi liian suurta ahdistusta psyykelle. Varsinaista oppimista ei tällöin tapahdu. Ziehen (1991, 134) näkökulmasta regressio mahdollistaa kuitenkin rentoutumisen ja voimien lataamisen ja on siksi psykologisesti välttämätön intressi. Ihminen ei voi koko ajan oppia uutta

ja mennä eteenpäin, vaan välillä täytyy hengähtää, vetäytyä tuttuun ja toistaa jo osattuja asioita. (Ziehe 1991, 133–141.)

Mikäli subjekti pidättäytyy yksinomaan regressiivisessä intressissä, syntyy Ziehen mukaan paikoillaan pysymisen pelko. Vaara paikoillaan pysymisestä, paikoilleen jämähtämisestä tai lukkiutumisesta synnyttää myös ahdistusta. Kyse on *antautumisahdistuksesta*, joka on "alitajuisessa fantasiassa ahdistusta suljetuksi tulemisesta, tukehtumisesta, maahan lyödyksi ja ylivoimalla nujerrutuksi joutumisesta". (Ziehe 1991, 140–141.) Ahdistavuuden tunteet tulkitaan usein vaarallisina ja "eloonjäämisen" varmistamiseksi käännyimme niistä ja niiden aiheuttajista pois, kohti turvallisiksi koettuja miellyttävämpiä tunteita (ks. Damasio 1999, 35–81). Ahdistus ja pelko täydellisestä antautumisesta voivatkin jo etukäteen vaikeuttaa ja estää uppoutumista tilanteisiin ja tuntemasta yhteenkuuluvuutta, Ziehen sanoin yhteensulautumista, kyseessä olevan objektin (esim. henkilön, ryhmän tai käsitteillä olevan asian) kanssa. Tällöin aktivoituvat erilaiset etäännyttämiskeinot, jotka voivat ilmetä mitä vähäpätöisimmissä eleissä. Ziehe kuvaa esimerkkitilannetta elokuvan katsomisesta, jossa usein ihmiset "vesittävät sisäisiä jännitysmomentteja" katsomalla kelloa, hakemalla juotavaa tai nousemalla paikaltaan heti elokuvan loputtua. (Ziehe 1991, 140–141.) Samaan tapaan koulussa ja koulutuksissa oppijat vesittävät oppimisprosessiin kuuluvia jännitysmomenttejaan monin eri tavoin, kuten häiriköimällä, lintsamalla tai käymällä kesken tunnin tarpeettomasti vessassa tai teroittamassa.<sup>12</sup>

Regressiointressi, tutun toistaminen uudestaan ja uudestaan sekä itsen etäännyttäminen eri tavoilla objekteista antautumisahdistuksen ratkaisuyrityksinä näyttäytyvät koulussa ja koulutuksissa usein ongelmallisina ja jonakin, josta tulee päästä eroon. Sen sijaan progressiointressi liitetään Ziehen mukaan usein erottamattomasti kouluun ja koulutuksiin. Progressiointressi on subjektiin liittyvä halu kehittyä, pyrkiä eteenpäin, kokeilla ja kokea uutta. (Ziehe 1991, 133–136.) Se edellyttää "kykyä ja valmiutta siirtää omia mielihyvähäimpulsseja tuonemmaksi", kuten Lähteenmaa (1992, 68) kuvaa. Progressiointressi on avoimuutta tuntemattoman edessä ja uskaltautumista siihen. Ziehe itse (1991, 133–134) määrittelee progressiointressin seuraavasti:

Progressiointressi taas on suuntautunut muutokseen, eteenpäin pääsemisen ja pystymisen elämyksiin. Nämä edellyttävät kykyä kanssakäymiseen objektien kanssa ja tätä vastaavien tekniikoiden hallintaa. Progressiointressi on tässä mielessä psyykkisesti eteenpäin suuntautunut. Se voi olla myös mielihyvähakuinen intressi, mutta siinä tapauksessa mielihyvä syntyy jonkin "uuden" elämyksestä, jostakin, joka vasta nyt on käynyt minulle mahdolliseksi – muutoksesta oman itsen suhteen. Progressiointressi noudattaa uskaltautumisen periaatetta: "Olisi hullua jättää tämä tilaisuus käyttämättä, kävi miten kävi".

Progressiointressi saa siis ihmisen kokeilemaan jotain uutta, pyrkimään eteenpäin ja muuttamaan jotain nykytilassa. Eteenpäin pyrkiminen linkittyy suoraan Mezirow'n alkuperäiseen transformatiivisen oppimisen teoriaan, jossa ajatuk-

---

<sup>12</sup> Tällaiset toimet voidaan toki tulkita myös toisistakin näkökulmista.

sena oli, että oppijat kehittävät itselleen avoimempia, suvaitsevaisempia, joustavampia ja kaiken kaikkiaan jollain tapaa parempia merkityssystemejä, mikä parantaa heidän elämänlaatuaan ja ymmärrystään (ks. myös Illeris 2014, 92–93).

Koulu (ja nähdäkseen myös muut koulutusinstituutit) on Ziehen mukaan hyvin progressio-orientoitunut, eikä ihme, sillä onhan koulun yhtenä tarkoituksena opettaa ja kasvattaa nuoria ja varustaa heidät yhteiskunnassa tarvittavilla tiedoilla ja taidoilla. Oppimisprosessi ei voi koulussa ja koulutuksissa kuitenkaan olla koko ajan ja ainoastaan progressiivinen. Pelkästään progressiivisessa intressissä toimimiseen liittyy nimittäin myös ongelmia. Ziehe kutsuu pelkoa jäädä kiinni progressioon *separaatioahdistukseksi*, jossa ahdistusta aiheuttaa pelko siitä, että pyrkimässään eteenpäin ihminen jäisikin pysyvästi erilleen muista ja vaille mahdollisuutta palata tuttuun ja turvalliseen.<sup>13</sup> Progressiointressiin liittyy myös pelkoa siitä, että epäonnistuu tai tekee virheen, joka ”tuskallisesti ja nöyryyttävästi palauttaisi minut takaisin lähtökohtaani”. (Ziehe 1991, 133–142.) Tämä tila voi olla hyvin ahdistava ja eristävä, minkä vuoksi mahdollisuus regressioon oppimisprosessissa on psykologisesti välttämätöntä.

Progression rinnalla tarvitaan siis regressiota, jossa ihminen voi taantua, levätä ja vetäytyä progression vaatimuksilta. Ziehe painottaa, että kyse ei ole kompromissista tai keskitiestä regression ja progression välillä: ”’Hiukan’ antautumista ja ’hiukan’ separaatiota on keho keskittie”, jossa kumpaankaan intressiin liittyvää mielihyvää ei päästä kunnolla kokemaan. Kyse ei ole myöskään siitä, että intressit jollain tapaa integroitaisiin yhteen, sillä Ziehen mukaan niitä nimenomaisesti ei voi integroida. Pikemminkin tulisi elää molempia intressejä täydesti – vuorottain täydellistä antautumista ja täydellistä vierautta ilman, että menettää kyvyn palata toiselle navalle. Tämä merkitsee Ziehen mukaan myös prosessin ”yksipuolisuutta, horjuvuutta ja katkonaisuutta”, mutta vain täten läpikäymällä intressit eivät surkastu tai niitä koeta vain puolittain. (Ziehe 1991, 140–146.)

Kehittyminen, muuttuminen ja oppiminen vaatii siis progression lisäksi regressiota. Siltalan (1992) mukaan regression merkitys progressiolle on siinä, että eteenpäin kehittyminen on mahdollista vain sellaisessa ympäristössä, joka tulee vastaan ja kannattelee yksilöä ja, jossa yksilö ”saa ilmaista varhaista sulautumishalua hyviin objekteihin”.<sup>14</sup> Mikäli ympäristö ei salli tällaista, vaan vaatii yksilöltä ”liian aikuista, kypsää, autonomista, asiakeskeistä käyttäytymistä”, toisin sanoen yksinomaan progressiointressin mukaista toimintaa, yksilö mieluummin sulkeutuu kuin avautuu oppimaan. Siltala kuvaakin, että kun yksilöiden arkisia varmuuksia ja persoonallisuuden tukirakenteita järkytetään tarpeeksi, he ”taantuvat varhaisemmille kokemisen ja tyydytyksen etsimisen tasoille”. Hänen mukaansa ihmiset toimivat tällaisilla varhaisilla tasoilla oletettua enemmän ja puolestaan oletettua harvemmin progressiivisemmässä ”rationaalisten intressien maailmassa”. (Siltala 1992, 94.)

<sup>13</sup> Äärimmäisenä tällaisen tilan voisi kuvata näkyvän psykoositilassa, jossa henkilöltä puuttuu eräänlaiset todellisuuden kiinnepisteet ja/tai kyky palata niihin. Henkilö on tällöin irrallaan, separoitunut, muiden jakamasta todellisuudesta.

<sup>14</sup> Ziehe (1991, 144) lisäksi tähän, että myös nautinto regressiivisestä antautumisesta edellyttää (toisessa tilanteessa) mahdollisuutta vierauteen.

Transformatiivisen oppimisen yhteydessä on hyvä vielä erottaa Ziehen kuvaamat regressio- ja progressiointressit siitä, mitä Illeris (2014) kutsuu edistykseksi (progressive) ja vetäytyväksi (regressive) transformaatioiksi. Vaikka Illeris viittaaakin myös Zieheen toisessa yhteydessä, hänelle edistyksellinen ja vetäytyvä transformatiivinen oppiminen tarkoittavat sangen muuta, kuin mitä Ziehe käsitteillä tarkoittaa. Illeris käyttää näitä termejä kuvaillessaan oppimistuloksia, kun taas Ziehe kuvaa prosessia tai vielä laajemmin eräänlaista maailmassa olemisen tapaa. Illerikselle edistyksellinen transformatio on muutosta, jossa subjekti päätyy entistä ”parempiin, kehittyneempiin, syvällisempiin ja todempiin” käsityksiin ja ajattelutapoihin. Vetäytyvässä transformaatiossa subjekti puolestaan liian suurien vaatimusten edessä päätyy joko vetäytymään aiempiin tyydytystä tuottaviin tiloihin ja vähemmän haastaviin ajattelutapoihin, tai lukkiutuu vallitseviin käsityksiinsä ja toimintatapoihinsa. (Illeris 2014, 51–53, 92–97.) Ziehelle intresseissä ei ole kyse samankaltaisesta oppimistulosten tarkastelusta, vaan molemmat intressit ovat väistämätön osa oppimista. Tässä työssä käytän regression ja progression käsitteitä Ziehen kuvaamalla tavalla.

### 3 TUTKIMUKSEN FENOMENOLOGISET JA HERME- NEUTTISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseni tieteenfilosofinen lähestymistapa on toisaalta fenomenologiassa ja toisaalta hermeneuttisessa perinteessä. Fenomenologian ja hermeneutiikan hyödyntäminen transformatiivisen oppimisen tutkimuksessa on aiemmin ollut vähäistä (D'Addelfio 2017), joten kuvaan tässä luvussa tarkasti, miten ne tutkimuksessani ymmärrän. Molemmat ovat monitulkintaisia ja monimutkaisia tieteenfilosofioita ja esimerkiksi Kakkori ja Huttunen (2014, 368) ovat todenneet, että "[k]annattaa suhtautua varauksellisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa paljon käytettyyn ilmaisuun 'hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote'". Fenomenologian ja hermeneutiikan yhdistäminen tässä työssä ei ole itsetarkoitus ja monesti prosessin aikana mietin, voisiko jommankumman tiputtaa työstä pois. Lopulta tämä tuntui kuitenkin tutkimukseni luonteen vuoksi mahdottomalta. Työssäni sekä kuvaan transformatiivista opettajaksi oppimista yleisellä tasolla (fenomenologia) että tulkitSEN tuon prosessin ilmenemistä juuri tutkittujen kohdalla (hermeneutiikka). Tutkimusotteen määrittely tällä tavalla on kuitenkin riskialtista ja sisältää jännitteitä, jopa suoranaisia ongelmia, joita kuvaan ja pyrin ratkaisemaan tässä luvussa. Lukua voi lukea rinnakkain seuraavan, tutkimuksen metodologiaa käsittelevän pääluvun kanssa, jolloin tieteenfilosofia saa käytännöllisemmän peilauspinnan.

#### 3.1 Inhimillisen kokemuksen ja sen merkitysten tutkimisesta

Nietzsche on todennut: "Kuka ihmistä etsii, on hänen ensin löydettävä lyhty" (Van Manen 1990, 4). Ihmisen tai ihmisyyden etsiminen on usein kokemusten ja niiden merkitysten tutkimista (ks. Taylor 1976, 225–233; Varto 1996). Niin myös tässä tutkimuksessa. Mutta miten kokemuksta ja merkitystä voidaan tutkia, millaisella "lyhdyllä" tutkimuskohdetta tulee valaista, jotta löytää etsimänsä? Ihmistä tutkiessaan tutkijan täytyy ottaa huomioon myös oma ihmisyytensä: koke-

muksen ja merkitysten tutkiminen ei ole koskaan ”puhdasta”, konemaisen systemaattista, vaan siihen vaikuttavat kontekstin lisäksi tutkijan omat taustat, jotka muokkaavat tulkintaa. (Ks. D’Addelfio 2017, 137; Perttula 2005, 136–140, 143–147; Varto 1996, 14–15, 26–27, 55–57.)

Kokemusten ja niiden merkitysten tutkimiseen ja ymmärtämiseen ihmistieteissä pyritään usein yhdistelemällä eri tavoilla fenomenologista ja hermeneuttista tutkimusotetta (Laine 2001, 26–31; Van Manen 1990, 101; Perttula 2005, 136–140, 143–147; Tökkäri 2018; Varto 1996). Yleisesti kuvattuna fenomenologia tarkoittaa tutkimusta ilmiöiden olemuksista sekä niiden kokemisesta ja hermeneutiikka puolestaan (merkitysten) tulkinnan oppia (Henriksson & Friesen 2012, 1; Kakkori & Huttunen 2014, 367; Van Manen 1990, 4). Näiden yhdistäminen ihmistieteissä tarkoittaa siis inhimillisen todellisuuden ilmiöiden ymmärtämistä ja tulkintamista. Henriksson ja Friesen (2012, 1) määrittelevät hermeneuttisen fenomenologian kokemuksen ja sen merkitysten tutkimukseksi. Karkeasti voi sanoa, että myös tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja tulkita (transformatiivisen opettajaksi oppimisen) kokemusta ja sen merkityksiä.

Yksi ensimmäisistä fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa ihmistieteisiin tuoneista tutkijoista on hollantilais-kanadalainen kasvatustieteilijä Max van Manen (s. 1942). Hänen mukaansa fenomenologia tutkii esireflektiivisiä kokemuksia elämismaailmasta (lifeworld), eli maailmasta sellaisena kuin sen välittömänä ja välittömästi koemme. Fenomenologia ei ole kiinnostunut niinkään kategorisoinneista, abstrahoinneista, luokitteluista tai edes reflektoinneista, vaan pikemminkin se pyrkii vastaamaan kuvailevasti kysymykseen ”millainen tämä tai tuo kokemus on?”. Fenomenologia on Van Manenille eletyn elämyksen (lived experience) tutkimista, eli siinä tutkitaan niitä ilmiöitä ja ilmiöiden olemuksia, jotka ovat elämyksen kohteina. Fenomenologia on Van Manenin mukaan ”systemaattinen yritys paljastaa ja kuvata elämyksen sisäisiä merkitysstruktuureja”. (Van Manen 1990, 1–11, 21–27.)

Van Manen erottaa fenomenologian muista kokemuksen merkityksiä jossakin tietyssä kontekstissa tutkivista tieteistä, kuten etnografiasta (tietty kulttuuri), sosiologiasta (tietty sosiaalinen ryhmä), historiasta (tietty historiallinen aika), psykologiasta (tietty mentaalinen tyyppi) ja biografiasta (tietty yksilö). Näistä poiketen fenomenologia etsii ja eksplikoi merkityksiä *yleisellä* tasolla, siis tasolla, jonka kaikki ihmiset jakavat arkielämässään ja elämismaailmassaan. Kun tätä (jaettua/intersubjektiivista) elämystä tai kokemusta kuvataan symbolisesti (esim. tekstillä), astuu kuvaan tulkinta ja täten hermeneutiikka. Gadameriin viitaten Van Manen erottelee kahdenlaista tulkintaa: tulkinta jonakin ja tulkinta jostakin. Tulkinta jonakin tulee hänen mukaansa lähelle fenomenologian alkuperäistä ideaa, sillä siinä tulkinnan avulla jokin asia paljastetaan sellaisena kuin se on. Kohdatessamme jotakin, joka jo itsessään on tulkinta kuten taideteoksen tai tekstin, teemme puolestaan tulkintaa jostakin eli eräänlaista uudelleentulkintaa. Samaa tapaan fenomenologinen kuvaus on kuvaus elämyksestä, mutta samalla tuo kuvaus on symbolinen kuvaus, joka vain viittaa koettuun ja sisältää näin tulkinnanvaraisuutta. (Van Manen 1990, 1–11, 21–27; Gadamer 1986, 66–73.)



Hermeneutiikka on yhdistetty fenomenologiaan tulkinnallisuuden lisäksi myös toista kautta. On nähty, ettei ilmiön olemusta tai ihmisen kokemusta siitä pysty ylipäättään tutkimaan irrotettuna tutkijan kulttuurisesta tai historiallisesta sijainnista (Henriksson & Friesen 2012, 1), vaan ilmiötä tarkastellaan aina jostakin filosofisesta perspektiivistä, kuten feministisestä tai postmodernista positiosta (Laverty 2003, 30). Lisäksi on argumentoitu, että ilmiön tai kokemuksen kuvaaminen on aina pohjimmiltaan tulkintaa (Van Manen 1990, 25). Van Manenin ajatuksen mukaisesti ihmistieteissä voidaan tehdä kuitenkin (ainakin teoreettinen) ero fenomenologian (kokemuksen puhtaan kuvailun) ja hermeneutiikan (kokemuksen tulkinnan symbolin avulla) välillä, mutta hänelle ilmiön ”kuvaus” (description) sisältää sekä sen kuvailevan että tulkitsevan elementin (Van Manen 1990, 25–27). Tällaisessa tutkimusotteessa on haasteensa:

*Tehdä hermeneuttista fenomenologiaa on yritys toteuttaa mahdotonta: konstruoida jostakin elämismaailman osasta kokonainen tulkinnallinen kuvaus ja silti pysyä tietoisena siitä, että eletty elämä on aina monimutkaisempi kuin mitä yksikään merkityksen eksplikointi voi paljastaa. Fenomenologinen reduktio opettaa, että täydellinen reduktio on mahdotonta, että lopulliset kuvaukset ovat saavuttamattomia. Mutta sen sijaan, että tästä syystä luovuttaisiin ihmistieteistä kokonaan, on meidän pyristeltävä tämän projektin parissa erityisellä perusteellisuudella. (Van Manen 1990, 18.)*

Fenomenologian ja hermeneutiikan yhdistäminen ei ole ongelmatonta (ks. esim. Juntunen & Mehtonen 1982, 108–117). Esimerkiksi Laverty (2003, 27) tiivistää fenomenologian ja hermeneuttisen tutkimuksen eroja, jotka näkyvät etenkin tutkimusperinteiden metodologioissa, seuraavasti:

Fenomenologinen tutkimus on kuvailevaa ja keskittyy kokemuksen rakenteeseen, niihin järjestelviin periaatteisiin, jotka antavat merkityksen elämismaailmalle. Se yrittää havainnollistaa näiden rakenteiden essensejä sellaisina kuin ne ilmenevät tietoisuudessa – tehdä näkymättömästä näkyvää [...]. Hermeneuttinen tutkimus on tulkitsevaa ja keskittyy kokemuksen historiallisiin merkityksiin ja niiden kehityksellisiin ja kumulatiivisiin vaikutuksiin yksilöllisillä ja yhteisöllisillä tasoilla. Tämä tulkinnallinen prosessi sisältää eksplisiittiset lausunnot niistä historiallisista liikkeistä tai filosofioista, jotka ohjaavat tulkintaa, kuten myös niistä esiolettamuksista, jotka motivoivat tulkintoja tekeviä yksilöitä.

Kakkori (2009, 273) kuvaa samaan tapaan, että ”hermeneutiikka suuntautuu historiallisiin ja tulkinnassa muuttuviin merkityksiin” kun taas fenomenologia pyrkii ”universaaleihin ja absoluuttisiin olemuksiin”. Nämä kaksi näkökulmaa vaikuttavat olevan osin ratkaisemattomassa ristiriidassa keskenään, mitä fenomenologis-hermeneuttisissa tai hermeneuttis-fenomenologisissa tutkimuksissa on pyritty kiertämään eri tavoilla (ks. Perttula 2012; Tökkäri 2018). Kakkori (2009, 279) kysyy kuitenkin, ”miksi ei riitä tehdä joko fenomenologista tai hermeneuttista tutkimusta” ja muistuttaa, että ”fenomenologinen metodi ei muutu hermeneuttis-fenomenologiseksi vain siksi, että ymmärrämme ja tulkitsemme asioita”. Kakkori ja Huttunen (2014, 367) toteavat lisäksi, ettei tutkimusta tee ”fenomenologiseksi pelkästään se, että tutkitaan kokemusta ja vastaavasti tutkimusta ei tee hermeneuttiseksi pelkästään se, että tutkitaan ymmärrystä ja tulkintaa” (ks. Perttula 2012).

Jaan nämä näkemykset ja näen itsekkin vaaran siinä, että fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa sekoitetaan ymmärtämättä niiden eroja, joista osa on hyvin perustavanlaatuisia (ks. Laverty 2003). Tässä tutkimuksessa näiden kahden tutkimusperinteen hyödyntämisessä ei olekaan kyse teorioiden sekoittamisesta samanaikaisesti "samassa padassa", vaan pikemminkin eri työvaiheista, jotka johtavat tiettyyn lopputulokseen. Fenomenologia on tapa kaivaa koetusta esiin tutkittava ilmiö ja sen ominaispiirteet. Hermeneutiikka puolestaan on tapa suhteuttaa tätä löydettyä aiempiin tutkimuslöydöksiin sekä tulkita piirteitä, jotka ilmiöstä todellisessa tutkimuskentän konkretiassa näyttäytyivät. Fenomenologisesti katsoen tarkastelen siis transformatiivisen opettajaksi oppimisen ilmiötä yleistamalla ja hermeneuttisesti sitä, miten tuo ilmiö ilmeni juuri tutkimieni henkilöiden kohdalla. Erottellessani fenomenologian ja hermeneutiikan erillisiksi vaiheiksi ja tavoitteiksi vältyn toivoakseni suuremmilta tieteenfilosofisilta sekaannuksilta. Kuvaan seuraavaksi tarkemmin työni fenomenologisia ja hermeneuttisia lähtökohtia.

## 3.2 Fenomenologia

### 3.2.1 Tutkittavaan ilmiöön suhtautuminen

Fenomenologia on Edmund Husserlin (1859–1938) kehittämä filosofinen suuntaus, jolla hän pyrki rakentamaan "ankaran tieteellisen metodin" (Pulkkinen 2010, 25). Husserl havaitsi, että tieteessä vallitsi eräänlainen kyseenalaistamaton uskomus maailman todellisuuteen, jota hänen mukaansa ei voitu ottaa annettuna. Fenomenologiaa Husserl kuvasi asenteen muutoksena, huomion siirtämisenä todellisesta (ontologisesta) maailmasta siihen, miten se meille ilmenee tietoisuudessamme. (Husserl 1995, 33–44; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10–14; Pulkkinen 2010.) Kyse onkin ennen kaikkea metodista, menetelmästä, jolla ilmiöitä tutkitaan (Backman & Himanka 2014; Husserl 1995, 41). Fenomenologia on puhtaasti kuvailevaa, eli metodin tarkoitus on tuottaa kuvaus tutkitun ilmiön olemuksesta, ei selittää sitä tai löytää syy-seuraussuhteita (Miettinen ym. 2010, 10–13; Pulkkinen 2010, 33, 35–37). Kakkori (2009, 274) kuvaa husserliläisen fenomenologian olevan pyrkimys "ottaa uusi lähestymistapa konkreettisesti koettuun ilmiöön, lähestymistapa, joka on mahdollisimman vapaa käsitteellisistä ennakkoluuloista ja asenteista".

Perinteisen tieteen, tai Husserlin sanoin "luonnollisen asenteen" kritiikki lähtee siitä, että luonnollisessa asenteessa katsomme asioita ja ilmiöitä, joita kohtaamme ja oletamme ne kuvauksiksi todellisuudesta (Husserl 1995, 33–44). Näen puun ja oletan havaintoni kertovan jotakin todellisuudesta suoraan. Husserlin mukaan perinteinen tiede on rakentunut kokonaan tällaiselle perustalle. Tieteessä tehdyt teoriat ovat kuvauksia todellisuuden luonteesta ja näistä teorioista muodostuu verkko, jolla pyritään kattamaan tai toisin sanoen selittämään kaikki mahdolliset todellisuuden osa-alueet. Jos syntyneet teoriat ovat keskenään ristiriitaisia, niitä pyritään muokkaamaan, karsimaan ja täydentämään siten, että ne

sopisivat yhteen. (Himanka, Hämäläinen & Sivenius 1995, 12–21; Husserl 1995, 33–35.)

Luonnollinen asenne todellisuutta kohtaan on ihmisille nimenomaisesti niin luonnollinen, ettemme havaitse sitä. Kun havaitsemme puun, koemme havaitsevamme puun niin välittömästi ja suoraan, ettemme pysty havaitsemaan itse havaitsemistapahtumaa. (Husserl 1982, 17; 1995, 33, 35; Pulkkinen 2010, 29–30.) Näin ollen puu vain yksinkertaisesti *on* todellisuudessamme. Husserlin kuvailema fenomenologinen asenne kyseenalaistaa tai asettaa tarkastelun kohteeksi tämän havaitsemisen. Se tunnustaa ja tunnistaa, että havaitsemme puun ja jää pohtimaan, mitä oikeastaan olemme havainneet ja miten voimme olla varmoja siitä, mistä havaintomme kertoo. Fenomenologia on siis katseen kääntämistä itse havaintoon ja havaitsemistapahtumaan. Kysymykseksi nousee, miten asiat oikeastaan ilmenevät meille tiedostuksessamme. (Husserl 1995, 35–44; Pulkkinen 2010, 28–35.) Sananmukaisesti fenomenologia tarkoittaaakin ilmenevän jäsentämistä (Backman & Himanka 2014).

Fenomenologisen asenteen lähtökohtiin kuuluu ajatus, että havaintojen ulkopuolisesta maailmasta ei tehdä tulkintoja. Varmoja voidaan olla vain siitä, mikä paljastuu tietoisuudelle välittömässä kokemuksessa. (Husserl 1982, 17–21; 1995, 42–44; Zahavi 2003, 39–42.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että fenomenologiassa äärirelativistisesti tai solipsistisesti ajateltaisiin, että todellisuus on vain kokevan minän konstruktio ja, että kokemuksen tuolla puolen ei olisi todellisuutta (Husserl 1982, 89–92; 1995, 36–39; Zahavi 2003, 109–125). Tämä olisi Husserlin mukaan järjen ja kokemuksen vastaista. Sen sijaan fenomenologiassa todellisuus ”sulkeistetaan”, mikä tarkoittaa, että se ikään kuin hyllytetään fenomenologisen tarkastelun ajaksi. Koska fenomenologiassa tarkastelu kohdistuu siihen, miten ilmiöt ilmenevät meille tietoisuudessa, ei ole tarpeellista pohtia, mitä on tietoisuutemme takana. Itseasiassa se olisi jopa mieletöntä, sillä mikäli emme voi millään tavalla tiedostaa jotakin asiaa, meillä ei ole keinoja tarkastella sitä. (Hall 1987, 184; Husserl 1995, 55–59; Pulkkinen 2010, 31–32, 43.)

Koska subjektiivisen kokijan tuolle puolen ei voi päästä, katse käännetään objektiivisen todellisuuden sijaan subjektiiviseen kokemuksen prosessiin (Pulkkinen 2010, 26). Subjektiivinen tietoisuus suuntautuu kohteeseen, toisin sanoen *intentionoi* kohteen, ja tämä intentionaalisuus ei ole kohteen näkemistä ontologisessa mielessä, vaan kohteen näkemistä *jonakin* (Hall 1987, 173; Zahavi 2003, 13–22). Puumetaforaa käyttäen voisi sanoa, että ihminen ei näe *puuta*, vaan (*intentionoi*) kohteen, puun, *puuna*. Tämä ei tarkoita, että kyse olisi vain yksittäisen yksilön tai yksilöiden tekemistä tulkinnoista, jotka olisivat totta vain heille itselleen (vrt. äärirelativismi). Fenomenologian tarkoitus on sanoa jotain yleistä, kuvata jotain yleistä. Toisin sanoen fenomenologia tutkii niitä intentionoidun kohteen yleisiä piirteitä ja rakenneseosia, jotka muodostavat kohteen sellaisena kuin se koetaan yksilöllisen lisäksi myös intersubjektiivisesti (Hall 1987, 170–181; Husserl 1995, 70–79, 110; Pulkkinen 2010, 35–41; Zahavi 2003, 57–60, 64–66).

Tätä kautta päästään ”asioihin itseensä”, kuten Husserl ilmaisi. Emme kuitenkaan voi kokea kaikkia ”asian itsensä” puolia yhtä aikaa. Esimerkiksi kokiesamme puun, koemme siitä aina kerrallaan vain osan – yhden puolen, lehtien

havinan tai kukinnon tuoksun. Intentionimme kohteena on kuitenkin puu puuna kokonaisuudessaan. Fenomenologisesti kuvaten kokemuksen alati vaihtuvassa "virrassa" intentoimme pysyvän kohteen ja tämän kohteen olemuksellisia piirteitä, jotka pysyvät ajattomasti samoina. Kun Husserl kuvaa välitöntä kokemus-, havaitsemis- ja tiedostamiskenttää, *immanenssia*, hän ei tarkoita vain "aktuaalisesti immanenttia" eli kohteen kokemista sellaisena, kuin se juuri tutkimushetkellä kokijalle ilmenee (puu kukinta-aikaan), vaan myös "immanenttia intentionaalisessa mielessä" (puun olemus, *essenssi*). Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena eivät näin olekaan tietoisuuden kohteen satunnaiset piirteet, jotka ovat tämänhetkisesti annettu satunnaisessa kokemuksessa, vaan ne olemukselliset piirteet, jotka ovat intentionaalisen kohteen polttopiste ja, jotka transsendoivat eli ylittävät nykyisen kokemuksen. (Hartimo 2010, 52–54; Husserl 1995, 48–79; Van Manen 1990, 40–41, 78–79, 87–88, 90–92, 106–107; Pulkkinen 2010, 27; Zahavi 2003, 13–19, 23–24, 33–34; 2005, 32–36.)

Ilmiöiden olemusten kuvaileminen yleisellä tasolla tarkoittaa käytännössä niiden kuvailua tavalla, jonka muutkin voivat todentaa (kokea ja tunnistaa omissa välittömissä kokemuksissaan) (Van Manen 1990, 121–122; Varto 1996, 101). Zahavi (2005, 163–168) kuvaa että maailma, jossa elämme ei ole yksityinen vaan lähtökohtaisesti jaettu ja yhteisöllinen. Kyse on intersubjektiviteetista. Taipaleen (2010) mukaan yksilöillä on ajan saatossa kerrostuneet tapansa havaita ja tiedostaa asioita, mutta pohjimmiltaan eri tavoissa on kuitenkin jotain yleistä ja yhteisesti jaettua. Jokaisen ihmisen persoonallinen havaitsemistapa on muunnelma yleisestä tavasta, toisin sanoen suuntaudumme kohteisiin kuten "kuka tahansa". Koetut asiat koetaan yleensä nimenomaan sellaisina, että ne *mahdollisesti* ovat myös muiden koettavissa. (Taipale 2010, 118–129.) Vaikka Husserlin tavoite fenomenologialle oli rakentaa pätevä tieteellinen metodi, hän korosti fenomenologiaa loppumattomana työnä. Fenomenologisen asenteen myötä syntyneet ilmiöiden olemuskuvailut ovat osa karttaa, joka muuttuu ja tarkentuu ajan saatossa ja näin fenomenologinen tehtävä periytyy sukupolvelta toiselle loputtomasti. (Husserl 1995, 108–109; Pulkkinen 2010, 40–44; Taipale 2006, 35–36.)

Näen fenomenologian tässä tutkimuksessa eräänlaisena tilan tekemisenä itsen ja tutkittavan ilmiön välille ja havaitsemisen itsestäänselvyyden purkamisena (ks. Pulkkinen 2010, 35). Niin sanotussa luonnollisessa asenteessa koen ja havaitseen ilmiöt, ja oletan ne itsestään selvästi olemassa oleviksi. Fenomenologiassa asenteessa itseni ja havaitsemieni ilmiöiden välille tulee lisää tilaa. Kun katson esimerkiksi tutkimusaineistoa, en ota sitä itsestään selvänä kuvauksena ilmiöstä, vaan käänän huomioni tuohon ilmenemisen prosessiin ja pohdin, mitä minulle oikeastaan aineistossa ilmenee ja miten. Luon siis eräänlaista henkistä tilaa itseni ja tutkittavan kohteen välille. Fenomenologia ei olekaan kiinnostunut pelkästään objektista tai pelkästään subjektista vaan nimenomaan näiden välisestä suhteesta, kokemuksen mahdollisuusehdoista – siitä, miten objekti konstituoituu subjektille (Taipale 2006, 27). Tämän subjektin ja objektin suhteen tarkastelu tapahtuu fenomenologisessa asenteessa kolmenlaisten *reduktioiden* avulla.

### 3.2.2 Reduktiot tienä ilmiön olemukseen

Käytännössä fenomenologinen tutkimus toteutetaan kolmen niin kutsutun reduktion avulla.<sup>15</sup> Tutkimuksen ensimmäinen vaihe on luonnollisesta asenteesta siirtyminen fenomenologiseen asenteeseen. Tätä Husserl kutsuu (1) fenomenologiseksi reduktioksi ja siinä maailman olemassaoloa koskevat väitteet ja uskomukset sulkeistetaan, kuten edellä on kuvattu. Maailman olemassaoloa ei varsinaisesti kielletä tai edes kyseenalaisteta, vaan se hyllytetään fenomenologisen tarkastelun ajaksi – koska meillä ei ole keinoja päästä oman kokemuksemme taakse, ei meillä ole keinoja tarkastella kokemuksen tuolla puolen (mahdollisesti) olevaa maailmaa sinänsä. Fenomenologisessa reduktiossa huomio kiinnitetään ainoastaan siihen, mikä minulle juuri tällä hetkellä ilmenee, katsotaan siis ilmenevää itseään. (D'Adelfio 2017, 132; Husserl 1982, 17–21; Pulkkinen 2010, 28–35.) Zahavi (2003, 44) kuvaakin, että fenomenologista tutkimusta tulisi ohjata se, mikä on ”tosiasiassa annettua, eikä se, mitä odotamme löytävämme teoreettisten sitoumustemme pohjalta”.

Pulkkinen (2010) mukaan ilmenevän katsominen ei fenomenologiassa tarkoita mitään ideaalisen tai vain mielen spekulatiivisesti konstruoiman todellisuuden katsomista, vaan sen kokemuksellisen todellisuuden katsomista, joka arkisessa elämässä tulee kohdatuksi luonnollisella asenteella. Hän kuvaakin usein unohtuvan, että ”kokemamme todellisuus on nimenomaan jotain *kokemaamme*<sup>16</sup>” ja tähän koettuun todellisuuteen sekä itse kokemisprosessiin fenomenologisella reduktiolla käännetään katse. (Pulkkinen 2010, 28–35.) Näin fenomenologisen tutkimuksen kentäksi avautuu siis tietoisuuden ja tiedostamamme maailman yhteenkietoutuneisuus – tutkitut oliot ja ilmiöt eivät ole tiedostuksen tuolla puolen ja toisaalta tiedostuksella on aina jokin kohde. (Pulkkinen 2010, 28–35; Taipale 2006, 25–28.)

Fenomenologinen reduktio on vasta fenomenologisen tutkimuksen ensimmäinen ehto, eikä vielä kerro mitään sisällöllistä tutkituista ilmiöistä (Pulkkinen 2010, 35). Toisessa, (2) eideettisessä reduktiossa ilmenevää aletaan työstää pyrkimyksenä löytää ilmiön olemukseen kuuluvat osat ja toisaalta pudottamaan siihen kuulumattomat ulottuvuudet pois. Tämä tapahtuu kuvittelun ja havaintojen, jotka Husserlille olivat samanarvoisia, varioinnin avulla. Tutkittua ilmiötä varioidaan vertaamalla siihen erilaisia havaintoja tai kuvitelmia ja kuvittelemalla ilmiö erilaisena kuin se ilmenee. (Husserl 1995, 76–77, 86–90; Taipale 2006, 28–29.)

---

<sup>15</sup> Husserl kehitteli reduktio(ide)n ajatustaan koko uransa ajan ja käytti eri reduktioista hie-man päällekkäisiä käsitteitä. Käytän tässä tutkimuksessa Kakkorin (2009) ja Kakkorin ja Huttusen (2014) jaottelua, jossa ensimmäistä reduktiota kutsutaan fenomenologiseksi, toista eideettiseksi ja kolmatta transsendentaaliseksi. Juntunen (1986) puolestaan on esittänyt, että reduktioita on kaksi, eideettinen ja transsendentaalinen, jotka ovat irrottamattomasti linkittyneitä toisiinsa. Usein fenomenologisessa kirjallisuudessa kuvataan vain näitä kahta reduktiota ja Juntusen kanta niiden yhteenkietoutuneisuudesta on mielestäni hyvin perusteltu (ks. myös Natanson 1973, 65). Käytän tässä tutkimuksessa kuitenkin reduktioiden jaottelua kolmeen, koska se lienee helpoin tapa sisäistää reduktioiden idea siinä laajuudessa kuin tässä osuudessa on mahdollista asiaan paneutua.

<sup>16</sup> Korostus kursiivilla MM.

Zahavi (2003) kuvaa, että ”ennen pitkää selviää, mitä osia ilmiöstä ei voida varioida, ilman että koko tutkittava ilmiö vaihtuu”, ja näin päästään ilmiön olemuksen jäljille. Eideettisen reduktion tarkoituksena on siis saada kiinni yleisestä tai universaalista abstrahoidulla yksilöllistä tai yksittäistä. (Zahavi 2003, 37–39.) Eideettisessä reduktiossa muodostuu ilmiön tai olion olemus eli *eidos* (Juntunen 1986, 72–77, 80; Kakkori 2009, 275; Taipale 2006, 32–33).

Eideettisessä reduktiossa on muodostettu ilmiön olemuksellinen kuvaus. Tämän jälkeen tulee fenomenologisen tutkimuksen (3) transsendentaalinen reduktio. Tämä reduktio paljastaa Kakkorin (2009, 275) mukaan transsendentaalisen egon eli sen, joka kokee, ja ”jolle kaikki, mikä on, on objektina”. Transsendentaalinen reduktio kuvaa siis subjektiviteetin, puhtaan tietoisuuden rakenteita ja toimintaa (Juntunen 1986, 95–96; Kakkori & Huttunen 2014, 372). Kuvaus transsendentaalisesta egosta ei ole kuvaus psykologisesti yksilöllisestä subjektista, vaan kuvaus siitä, kuinka ego ylittää itsensä, on intersubjektiivinen, historiassa kerrostunut ”kuka tahansa”. Tämä kuka tahansa kokee maailmaa ja sen ilmiöitä ollen itse ikään kuin esimerkki, yksittäinen yksilöllinen muunnelma yleisestä ja yhteisestä tavasta. (Backman & Himanka 2014; Husserl 1982, 18–21; 25–26; Taipale 2010; 2006, 27–28.) Transsendentaalinen reduktio ei siis hävitä subjektiviteetin faktisuutta vaan tuo maailmasuhteen esiin omana tilanteenani, kuten Taipale (2006, 28) ilmaisee.

Palatakseni laadullisen tutkimuksen käytännöllisemmälle tasolle reduktiot kuvaavat mielestäni tutkijan ja tutkittavan suhdetta. Aluksi tutkijana asetan tutkimuskohteeni jonakin minulle ilmenevänä, ei siis todellisuusväittäminä. Tutkin sitä, miten tutkimani ilmiö minulle ilmenee. Eideettisen varioinnin avulla haen ilmiön olemusta ja muodostan siitä kuvauksen. Lopulta ymmärrän tämän prosessin kertovan ja kuvaavan paitsi yleistä tapaa nähdä tutkittava ilmiö, myös (ja kenties etenkin) minun yksilöllistä tapaani, jonka toivon (ja uskon) muidenkin jakavan. Fenomenologiaa ei tässä tutkimuksessa toteuteta mitenkään puhtaan husserlilaisesti, vaan menetelmästä on poimittu tähän tutkimukseen sellaisia ajatuksia ja keinoja, jotka tähän soveltuvat (ks. tarkemmin luku 4). Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on myös esitetty kritiikkiä siitä, voiko husserlilaista fenomenologiaa ja reduktioita ylipäättänsä koskaan toteuttaa ”puhtaasti” (Backman & Himanka 2014; Natanson 1973, 79–83). Esimerkiksi Merleau-Ponty ja Heidegger ovat esittäneet, että omien aiempien uskomusten totaalinen hylkääminen on käytännössä mahdotonta (Hall 1987, 190). Husserlilaisen fenomenologian hengessä tähän voidaan kuitenkin pyrkiä.

Husserl kuvasi itse (1995, 78), että siinä, missä luonnollinen, objektivoiva tiede aloittaa, fenomenologia on jo lopettanut. Tässä tutkimuksessa fenomenologisen vaiheen jälkeen ei (ainakaan tarkoituksellisesti) ole astuttu luonnolliseen asenteeseen, mutta sen jälkeen on kyllä astuttu hermeneuttiseen asenteeseen (vrt. Perttula 2012, 325). Hermeneutiikalla olen pyrkinyt syventämään fenomenologiassa analyysissä tehtyjä havaintoja tutkitun ilmiön olemuksesta sekä suhteuttamaan niitä aiemmin tutkittuun ja analysoimaan ilmiön ilmenemistä konkreettisesti tutkitun ryhmän kohdalla. Backman ja Himanka (2014) kuvaavatkin, että myös fenomenologiassa todellisuuden ”jokin ulottuvuus jää aina avautumatta ja

siten ajattelun tavoittamattomiin, 'kätkeytyy'". Hermeneutiikka on nähdäkseni tämän kätkeytyvän ominaisuuden tulkitsemista.

### 3.3 Hermeneutiikka

#### 3.3.1 Tutkittavan ilmiön suhteuttaminen

Hermeneutiikalla on pitkä historia, se alkoi pyhien tekstien eksegetiikkana<sup>17</sup>, laajeni sitten koskemaan muitakin tekstejä ja yleisemmin kielitiedettä. Kielitieteistä hermeneutiikka levisi laajemminkin ihmistieteiden metodiksi ja viimeistään Martin Heideggerin myötä yleisemmin olemista ja eksistentialismia käsitteleväksi filosofian alaksi.<sup>18</sup> Heideggerin oppilas Hans-Georg Gadamer (1900–2002) tarkensi hermeneutiikan tarkoittamaan nimenomaan ihmiselle tyypillistä olemisen tapaa, minkä jälkeen hermeneutiikkaa on kehitelty vielä eteenpäin yleisenä tulkinnan oppina. (Kakkori & Huttunen 2014, 375–380; Tontti 2002.) Tässä työssä käytetty hermeneutiikka käsitetään lähinnä gadamerilaisittain, mikä tarkoittaa, että työssäni näen hermeneutiikan sekä inhimillisenä tapana olla, tulkita ja ymmärtää että tapana suhteuttaa tutkittua aiempaan tiedon traditioon (ks. Oravakangas 2009).

Gadamer (2004) lähti ajattelussaan liikkeelle huomiosta, että fenomenologiassa kielen rooli oli jätetty tai jäi kunnolla huomioimatta. Hänen mukaansa ei ole olemassa eristettyjä havaintoja ja arvostelmia, vaan maailman kokemisen kielellisyys on ensisijaista eikä kielellistä maailmanhahmotustapaa voi ylittää. Näin kielen oma maailma todellisuuden ja tieteen välissä osoittautuu Gadamerille "annetun varsinaiseksi ulottuvuudeksi".<sup>19</sup> Toisin sanoen ihminen elää kielessä, kielellisyys jäsentää kaikkea kokemustamme, emmekä pääse kielen ulkopuolelle. Kieli on ennakkoehto ja olemisen tapa, ei vain työväline. (Gadamer 2004, 66–68, 79–84, 124, 217–218, 221, 249; Linge 1976, xxviii–xxxi; Tontti 2002, 55.)

Hermeneutiikka on historiansa puolesta ollut pitkälti puhutun ja kirjoitetun kielen tulkitsemista, mutta esimerkiksi Ricœur on ehdottanut, että myös muu inhimillinen toiminta, oikeastaan kaikki havaittu ja kohdattu, voidaan käsittää ikään kuin ne olisivat "tekstejä" (Tontti 2002, 59; myös Gadamer 2004, 207). Kieli ei näin ollen ole vain kirjaimellista tekstiä tai puhetta, vaan "kaikilla inhimillisillä luomuksilla on 'merkitys', jonka esiin lukeminen on hermeneuttinen tehtävä",

---

<sup>17</sup> Eksegetiikassa tekstistä pyritään saamaan ulos sen "objektiivinen", kirjoittajan tarkoittama merkitys, mikä eroaa eisegeesistä eli oman subjektiivisen merkityksen lukemisesta tekstiin (Kakkori & Huttunen 2014, 375).

<sup>18</sup> Heidegger kehitti hermeneutiikkaansa Husserlin alaisuudessa ja opissa, ja siirtyi Husserlin muotoileman fenomenologian kautta olemisen ajatteluun (Backman & Himanka 2014).

<sup>19</sup> Itse näen, että fenomenologia lähtee liikkeelle kokemuksesta, joka on osittain – tai ainakin voi olla – ennen kieltä ja fenomenologiassa kokemus, joka ei ole vielä kieltä, kielellistään. Tämä näkemys on osin vastakkainen Gadamerin (2004, 67–70, 82–85) ajatukselle, jossa kieli on ennakkoehto (ks. myös Linge 1976, xxviii–xxix).

kuten Gadamer (2004, 68) itse ilmaisi. Ymmärtäminen on kielellistä silloinkin, kun kohde ei ole kieltä (Gadamer 2004, 90).

Gadamerin kuuluisaksi tulleeseen lauseeseen ”oleminen, joka voidaan ymmärtää, on kieltä” sisältyi hänen mukaansa ajatus, ettei olevaa voi koskaan ymmärtää täysin. Kielessä ja kielellä käyty keskustelu viittaa nimittäin aina myös ”väitelauseessa ilmaistun ylitse”. Vaikka kaikki on periaatteessa sanottavissa, jostain jää aina sanomatta. Näin tulkinta tulee hermeneutiikassa tarpeelliseksi, kun ”ilmaistun merkityssisältö on kiistanalainen” ja pyritään ymmärtämään tarkoitettua oikein. Keskeiseksi tuleekin siis, mitä on tarkoitettu, ei se, mitä kirjaimellisesti on sanottu. Teksti ei olekaan varsinainen annettu kohde, vaan pikemminkin *vaihe* keskinäisen ymmärtämisen toteutumisessa. (Gadamer 2004, 84, 87, 96, 213, 226–227.)

Gadamerilaisessa hermeneutiikassa tulkinta ja ymmärtäminen ei ole vain oikean merkityksen löytämistä tai ”jäljentämistä” (reproductive), jossa kohteen kätkeytyneet merkitys paljastetaan sellaisena, kuin se jo valmiiksi on. Tulkitseminen on ennen kaikkea merkityksen tuottamista (productive). Se on jonkin uuden tuomista ja sisällyttämistä alkuperäiseen, kuitenkin siten että alkuperäinen ”tiedonanto” säilyy merkitykseltään samana. Tässä mielessä tulkinnassa ei tarvitse ymmärtää välttämättä aiempaa paremmin tai oikein, vaan riittää, että ymmärtää toisin. Ymmärtämisen taitoa tarvitaan silloin, kun kohteen merkitys ei ole aivan ilmeinen ja yksiselitteinen. Hermeneutiikka onkin taitoa ”saada sanottu ja kirjoitettu uudelleen puhumaan”. (Gadamer 1986, 68–69; 1988, 264; 2004, 40–44, 134, 219–226; Linge 1976, xii.)

Taylor (1976, 217–219, 228–229) on kuvannut, että tulkinnan tavoitteena on tuoda kohteen ”piilevä johdonmukaisuus” esiin ja ilmaista tämä johdonmukaisuus mielekkäästi ja ymmärrettävästi. Gadamer (2004, 234) kuvaa samantapaisesti, että tulkitsija kumoaa tekstin – tai muun kohteen – ymmärtämistä estävän vierastuttavuuden:

Hän puhuu välissä, kun teksti (puhe) ei muuten tule kuulluksi ja ymmärretyksi. [...] Välissä puhuminen on rakenteeltaan dialogista. Tulkki, joka välittää kahden osapuolen välillä, kokee etäisyytensä molempiin kantoihin väistämättä kuin ylivertaisuutena molempien rajoittuneisuuteen nähden. [...] Näin ’välissä puhujasta’ tulee ’välimies’, sovittelija.

Tulkitsija, esimerkiksi tutkija, ei kuitenkaan ole täysin puolueeton välimies tulkittavan ja tulkinnan välillä, vaan tulkitsija itse kuuluu tulkittavaan, hän tuo aina mukanaan jotain, mikä yhdistää häntä ennalta ymmärrettävään. Neutraalius tarkasteltavien asioiden suhteen tai itsensä häivyttäminen eivät hermeneutiikassa ole edes tavoitteita, vaan päinvastoin tarkoitus on alkuun tunnistaa omat ennakkokäsitykset ja -näkökuvat, jotka vaikuttavat kohteen tulkintaan. Tällaisia ennakkoodellytyksiä, jotka vaikuttavat kohteen ymmärtämiseen ovat esimerkiksi aikaan, kulttuuriin, luokkaan ja henkilökohtaisiin piirteisiin liittyvät seikat. Ennakkoodellytykset eivät voi olla mielivaltaisia, vaan niitä tulee koetella, sillä vain näin ymmärtäminen on ylipäättään mahdollista. Vaikka tulkittava kohde on tulkinnan kannalta Gadamerin mukaan ”ainoa sallittu mittapuu”, ovat tulkitsijan



ennakkonäkemykset välttämättömiä tulkinnan prosessissa, koska ne antavat tulkinnalle lähtöpisteen ja ylipäättänsä mahdollistavat kokemuksen suuntautumisen johonkin. (Gadamer 1988, 261–262; 2004, 34, 64, 117, 149; Linge 1976, xiv–xvii; Oravakangas 2009, 268.) Emme voi irrottautua kulttuurisesta perinteestämme ja tarkkailemaan tutkittavia kohteita vain objektiivisesti, sillä olemme osa tätä tutkittavaa objektia (Oravakangas 2009, 270; Tontti 2002, 57).

Hermeneutiikka ei ole Gadamerille vain taito-oppi, jolla ymmärretään kohteita, vaan se kuvaa laajemmin ihmisille luontaista kykyä tai tapaa olla maailmassa. Ymmärtäminen mahdollistaa yhteiselon ja kanssakäymisen toisten kanssa ja toteutuu etenkin kielen ja keskustelun kautta. (Gadamer 1988, 261–263; 2004, 74, 129, 151, 207; Linge 1976, xi; Oravakangas 2009, 265.) Kakkori (2009, 277) toteaa, että hermeneutiikka ihmisen luontaisena kykynä on rajallista ja historiallista ja, että ”ymmärtämisestä tulee ihmisen olemisen tapa kaikenkattavana ja universaalina”. Gadamerin mukaan ymmärtäminen ei ole tietoisien ponnistelun tulos vaan jotain, mikä tapahtuu tietoisesta suorittamisesta huolimatta, muuta vaihtoehtoa ei ole (Kannisto 1989, 157–158; Koski 1995, 101; Linge 1976, xi; Tontti 2002, 57).

Tässä tutkimuksessa näkyvät Tontin (2002, 55–58) hahmottelemat ymmärtämisen mahdollisuusehdot: kielellisyys, historiallisuus ja konfliktuaalisuus. Tutkimuksen aineistona on pääasiassa puhuttu ja kirjoitettu kieli, sekä minun että tutkittavien kirjoittamat konkreettiset tekstit. Aineistona on kuitenkin myös muita kielen ”muotoja”, jotka kantavat merkityksiä, kuten ilmeitä, eleitä, toimintoja ja tekoja. Vaikka fenomenologisella asenteella olen pyrkinyt ajattomuuteen, omaan olemiseeni ja tulkintaani vaikuttaa myös tietty historiallisuus, josta en voi täysin irtautua (Tontti 2002, 55–58). ”Historia ei kuulu meille vaan me kuulumme historialle”, kuten Gadamer (1988, 245) kuvaa. Konfliktuaalisuus näkyy minun ja tutkimuksen kohteen erossa, jota olen myös fenomenologisella tarkastelulla korostanut. Jotta ymmärtämistä voi ylipäättänsä tapahtua, on ensiksi oltava ero, vastakkainasettelu tai jopa kilpailu asioiden, näkökulmien tai tulkintojen välillä. (Gadamer 1976, 38; Tontti 2002, 55–58.) En ole pyrkinytkään alusta asti sulauttamaan minun ja tutkittavien näkökulmia vaan ymmärtämään ja tulkitsemaan sitä, miten ne minulle näyttäytyivät. Hermeneutiikan avulla tutkimukseni myös kytkeytyy tieteelliseen traditioon, minkä Gadamer (2004, 3–11, 27) näki yhtenä hermeneutiikan tehtävänä. Tämä kaikki tapahtuu hermeneuttisen kehän periaatteen mukaisesti.

### 3.3.2 Hermeneuttinen kehä tulkinnan ja ymmärryksen syventäjänä

Gadamerille ymmärtäminen ja tulkinta oli siis ihmisen olemisen tapa: ihminen *on* hermeneuttisesti maailmassa, suuntautuu kohteisiin pyrkien ymmärtämään niitä. Kyse ei ole varsinaisesti empaattisesta ymmärtämisestä, vaan asioiden käsittämisestä, niiden tulkittamisesta tavoilla, jotka tekevät ne ylipäättänsä ymmärrettäviksi omassa kokemusmaailmassamme. Kuten Tontti (2002, 59) ilmaisee: ”Ymmärtävä täälläolo hermeneutisoi kaiken kohtaamansa.” Tämä tapahtuu eräänlaisessa kehässä, jota kutsutaan yleisesti hermeneuttiseksi kehäksi.

Hermeneuttisen kehän ajatus on perinteisesti ymmärrettynä siinä, että asian ymmärtäminen tapahtuu liikkeessä osien ja kokonaisuuden ymmärtämisen välillä.<sup>20</sup> Esimerkiksi virke muodostuu yksittäisistä sanoista, joiden kaikkien merkitys tulee ymmärtää, jotta virkkeen merkitys voidaan ymmärtää. Kuitenkin virkkeessä olevat sanat saavat myös merkityksensä suhteessa kyseessä olevaan virkkeeseen – toisessa yhteydessä, esimerkiksi toisessa kulttuurissa, sama sana saattaisi merkitä eri asiaa. Gadamerin edustamassa hermeneutiikassa kehämäisyys nähdään paitsi osien ja kokonaisuuksien välillä, myös ja etenkin tradition, tulkitsijan ja tulkittavan kohteen välisenä kehämäisenä vuoropuheluna.<sup>21</sup> (Gadamer 1988, 261; 2004, 29–39, 208–209; Koski 1995, 100–101; Tontti 2002, 55–56.)

Hermeneuttisen kehän ajatus on vastakkainen loogiselle johdonmukaisuudelle, jossa tulkinta lähtisi jostain nollapisteestä ja etenisi siitä lineaarisesti kohti oikeaa ja lopullista tulkintaa. Hermeneuttinen kehä viittaakin sanana kehäpäätelmään, mutta hermeneutiikassa tämä ei ole ongelma samaan tapaan kuin logiikan alueella, sillä hermeneuttisessa ymmärtämisessä ei Gadamerin mukaan vaadita yhden asian johtamista toisesta. Ymmärtämisen kehämäisyys ei siis ole virhepäätelmä vaan ymmärtämisen rakenne. (Gadamer 1988, 261; 2004, 208–209; Heidegger 2000, 196–197; ks. Koski 1995, 100.)

Heideggerin (2000, 197) kuuluisan muotoilun mukaisesti, tärkeää ei ole niinkään päästä kehästä ulos, kuin löytää oikea tapa tulla kehään. Gadamerin mukaan tämä tapahtuu eli ymmärtäminen ja tulkitseminen alkaa, kun ennakkoletuksemme tai esiyymmärryksemme oletetusta kokonaisuudesta ei päde, esimerkiksi, kun lukiessamme tekstiä huomaamme, ettei se vastannutkaan olettamaamme.<sup>22</sup> Hieman tautologisesti ilmaisten: yritämme ymmärtää silloin, kun emme ymmärrä. Ymmärtäminen lähtee liikkeelle tulkitsijan omasta esiyymmärryksestä ja ”ennakkoluuloista”. Ne määrittelevät sen, mitä tulkitsija kohteessa ensisilmäyksellä näkee. Ennakkoluulot muotoutuvat perinteestä, historiasta ja kulttuuriperinnöstä – Gadamerin termein *traditiosta* –, jossa tulkitsija on kasvanut ja elänyt. Traditio muodostaa tulkitsijalle tietyn *horisontin*, eli kaiken sen, mitä tulkitsija pystyy omasta viitepisteestään käsin hahmottamaan ja ymmärtämään. (Gadamer 1988, 261–262, 269; 2004, 29–35, 74; ks. Backman 2018, 35–37; Koski 1995, 104; Linge 1976, xii; Tontti 2002, 54–58.)

Hermeneutiikassa tulkitsija ei pidä omaa alkuperäistä näkemystään, esiyymmärrystään ja ennakkoluulojaan ylivertaisena tai riittävänä, vaan ensimmäinen askel hermeneuttisella kehällä on koetella niitä. Tulkitsija ei siis käy käsiksi tulkittavaan kohteeseen oikopäätä, täysin omasta ennakkonäkemyksestään käsin, vaan hän tutkailee ennakkonäkemyksensä ja katsantohorisonttinsa oikeutusta ja pätevyyttä. Näin säilyy vastaanottavuus kohteen toiseudelle, eikä sitä täytetä

---

<sup>20</sup> Perinteisessä hermeneuttisen kehän ajatuksessa osien ja kokonaisuuden vuoropuheluna saavutetaan lopulta ”oikea” tulkinta. Tämä kanta tulee lähemmäs hermeneuttisen kehän näkemistä tutkimusmetodinä ja sitä edusti esimerkiksi Schleiermacher. (Gadamer 2004, 29–31; Koski 1995, 100–103.)

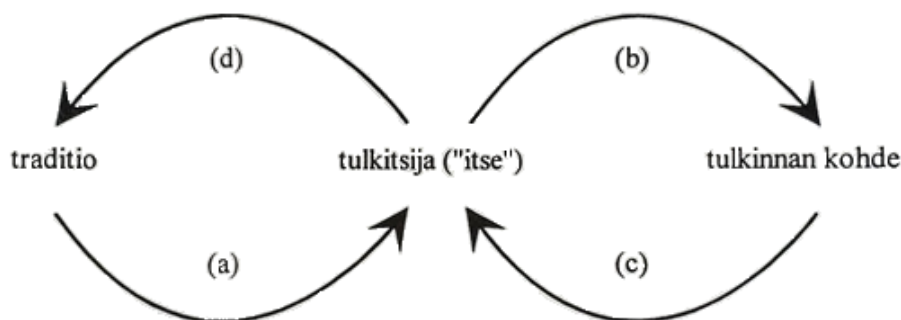
<sup>21</sup> Samaa linjaa edustivat myös Gadameria ennen Edmund Husserl ja Martin Heidegger (Koski 1995, 100).

<sup>22</sup> Gadamer (2004, 91–92; ks. myös 1976, 25) kutsui tätä hetkeä termillä *atopon*, joka merkitsee kreikaksi ”paikatonta” eli asiaa, joka ei sovi aiempaan ymmärryksemme ja ”saa meidät hätkähtämään”.

omilla ennakko-oletuksilla. Tämä vastaanottavuus ei kuitenkaan ole pelkkää neutraaliutta, sillä neutraalius olisi mahdotonta, vaan se on omien ennakkoluulojen irrottamista kohteen näkemyksistä. (Backman 2018, 35–37; Gadamer 1988, 261–262; 2004, 31–39, 64, 74; Tontti 2002, 54–58.) Ymmärrys ja tulkinta syvenee pikkuhiljaa vuorovaikutuksessa tradition, tulkitsijan ja kohteen välillä (Gadamer 2004, 32).

Ei vain tulkitsijalla vaan myös tulkinnan kohteella on hermeneuttisesti ajatellen oma traditionsa ja horisonttinsa. Kohde, esimerkiksi teksti tai teos on syntynyt tiettyinä aikoina ja tietyssä kontekstissa. Tulkitsija esittää kohteen traditiolle kysymyksiä ja samoin kohde esittää tulkitsijalle kysymyksiä eli kyseenalaistaa tulkitsijan ennakkokäsityksiä. Tämä vaatii tulkitsijalta avoimuutta kysymyksiä kohtaan. (Gadamer 2004, 25–26, 33–39; Linge 1976, xxii; Tontti 2002, 57.) Tällaisessa dialogissa kohteen ja tulkitsijan välillä tulkitsija muokkaa jatkuvasti ennakkoymmärrystään ja tulkinta kohteesta muodostuu (Tontti 2002, 57). Gadamer kutsuu tätä tapahtumaa ”horisonttien sulautumiseksi”. Hänen mukaansa pääasiallinen välittäjä kohteen ja tulkitsijan horisonttien välillä on nimenomaan kieli, jonka avulla tulkitsija lopulta ”pukee ymmärryksen uudelleen sanoiksi”. (Gadamer 2004, 26–28, 64, 234; Koski 1995; ks. Linge 1976, xxviii–xxxiii.)

Koski (1995) on tiivistänyt hermeneuttisen kehän vaihteellisuutta kuviolla (ks. Kuvio 2). Ensimmäisessä vaiheessa (a) traditio ehdollistaa tulkintaa tradition ja tulkitsijan välisenä suhteena, eli traditio muodostaa tulkitsijalle horisontin. Toisessa vaiheessa (b) tulkitsija projisoi esiymmärryksensä tulkinnan kohteelle kysymyksenä. Tämän jälkeen (c) tulkitsija saa kohteelta ”palautteen” tai vastakysymyksen, joka muuttaa tulkitsijan esiymmärrystä. Viimeisessä vaiheessa (d) tulkitsijan suhde traditioon ja tradition välittämiin omiin aikaisempiin käsityksiin muuttuu. (Koski 1995, 102–114.) Juntunen ja Mehtonen (1982, 116) kuvaavat osuvasti, että hermeneuttisella kehällä näyttää olevan pikemmin spiraalin kuin yksinkertaisen kehän luonne. Tulkinnan ja ymmärryksen syvetessä saatamme viettää spiraalissa pitkänkin aikaa, sillä tulkinta ei synny välttämättä vielä ensimmäisellä kierroksella (Varto 1996, 69–70).



KUVIO 2 Hermeneuttinen kehä gadamerilaisessa hermeneutiikassa Kosken (1995, 102) mukaan

Kakkorin (2009, 278) mukaan ”ymmärtäminen ei ole koskaan täydellistä eikä totuus absoluuttista, koska ihmisen olemassaolo on historiallista ja rajallista”. Tulkinta on siten aina kehittyvää ja lopulliset tulkinnat tuskin koskaan mahdollisia

(Laverty 2003, 25). Gadamerille lopulliset väitelauseet ovatkin toissijaisia ja kysymykset ensisijaisia. Väitelauseen (niin kohteen kuin siitä tehdyn tulkinnankin osalta) ymmärtämisen ainoa mittapuu on sen kysymyksen ymmärtämisessä, johon väitelause vastaa. (Gadamer 2004, 22–28, 88, 210.) Toisin sanoen, jotta voidaan ymmärtää ja tulkita kohteen merkitys, on ymmärrettävä kysymys, johon kohde vastaa. Gadamer (2004, 39) kuvaa, että ”kysymyksen olemukseen kuuluu mahdollisuuksien avaaminen ja avoinna pitäminen”. Kakkorin mukaan tällaisessa kysyvässä kokemuksessa asiat paljastuvat uudessa valossa ennakkokäsityksiimme nähden ja tämä kokemus saa tulkitsijan ”kysymään maailmaansa ja itseään uudella tavalla”. Jotain tapahtuu siis tulkitsijalle itselleen. (Kakkori 2009, 287.) Toisaalta myös tulkintaa ehdollistanut traditio sekä tulkinnan kohde voivat muuttua tässä prosessissa (Koski 1995, 102; Linge 1976, xxi).

### **3.4 Tiivistys työn tieteenfilosofiasta ja askel kohti transformatiivisen opettajaksi oppimisen tutkimusmetodologiaa**

Tässä tutkimuksessa hyödynsin sekä fenomenologista että hermeneuttista tieteenfilosofiaa tutkiessani transformatiivista opettajaksi oppimista. D’Addelfion (2017) mukaan fenomenologis-hermeneuttista tieteenfilosofiaa ei ole juuri käytetty transformatiivisen oppimisen tutkimuksessa, vaikka se soveltuisi hyvin teoriaperinteessä tehtävään tutkimukseen. Sekä transformatiivisessa oppimisessä että fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa tutkitaan, miten ihmiset muodostavat merkityksiä elämismaailmastaan, ja ollaan kiinnostuneita itsestään selvinä pidettyjen asenteiden kyseenalaistamisesta. (D’Addelfio 2017; ks. luku 2.) Esimerkkien vähyydestä johtuen pääsin soveltamaan fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa tutkimuksessani parhaaksi katsomallani tavalla.

Fenomenologia ja hermeneutiikka ovat koko tutkimusprosessin ajan olleet mieleissäni teoreettisesti erilliset tutkimuksen vaiheet ja tavat lähestyä tutkimusta, vaikka ne tutkimuksen teon käytännöissä ovatkin osittain ajallisesti limittyneet. Fenomenologian avulla loin yleistason kuvauksen transformatiivisesta opettajaksi oppimisesta ja hermeneutiikan avulla tulkitsin, miten tämä prosessi tapahtui käytännössä tutkittavien kohdalla. Fenomenologia on työni ensisijainen lähestymistapa, vaikka tulososiossa hermeneuttinen tulkinta saakin enemmän tilaa. Fenomenologian ensisijaisuus näkyy työssäni paitsi kronologisesti myös ontologisesti ja epistemologisesti.

Ontologia käsittelee todellisuuden luonnetta. Kuten edellisissä luvuissa on kuvattu, fenomenologiassa todellisuus ontologisena jää sulkeistetuksi.<sup>23</sup> Husserl painotti, että ontologiselta kannalta intentionaalisuuden kohteet saattavat olla tai olla olematta olemassa, eikä fenomenologia voi ottaa siihen kantaa (Zahavi 2003, 13–22, 39–42). Husserlin mukaan olisi kuitenkin arkikokemuksen vastaista väittää, ettei maailmaa olisi olemassa meistä riippumattomana (D’Addelfio 2017,

---

<sup>23</sup> Fenomenologiaa eksistentiaalis-ontologisena ovat kehittäneet Jean-Paul Sartre ja Suomessa esimerkiksi Lauri Rauhala (Niskanen 2005, 106–110; Saarinen 1983, 86–99).

132; Pulkkinen 2010, 31). Gadamerilainen hermeneutiikka puolestaan tulee lähemmäs ontologisiakin kysymyksiä kannassaan, että ymmärtäminen on nimenomaan ihmisen maailmassa olemisen tapa. Hermeneutiikassa todellisuus nähdään jossakin tietyssä merkitys- ja arvosuhteessa ilmenevänä todellisuutena, jota tulisi tulkita ja arvioida sosiaalisesta ja kulttuurisesta viitekehyksestä käsin (Kakkori 2009, 277–278; Oravakangas 2009, 265–270). Gadamerilainen hermeneutiikka ei tavoittele muuttumattomia totuuksia eikä totuutta nähdä pysyvänä vaan dynaamisena ja historiallisena (Gadamer 1986, 66–73; 1988, 264; 2004, 40–44, 219–226; Kakkori & Huttunen 2014, 379–380). Työni ensimmäinen lähtökohta on kuitenkin fenomenologiassa, joten ontologiset kysymykset jäävät työn ulkopuolelle.

Epistemologian eli tiedon ja tietämisen mahdollisuuden osalta fenomenologialla ja hermeneutiikalla on paljon yhteistä. Molemmissa huomio kiinnittyy siihen, miten ilmiöt tutkijalle ilmenevät. Kiinnostus on tutkijan tavassa kokea, käsitteistää ja kuvata ilmiöitä. Tämä tekee fenomenologiasta ja hermeneutiikasta myös luontevan lähestymistavan ihmistieteisiin. Molemmat tunnistavat tutkijan instrumenttina, eli että tutkimus on aina tutkijastaan riippuvaista. (Husserl 1995, 36–39; Miettinen ym. 2010, 10; Oravakangas 2009; Patton 1990, 14, 68–71, 84–85; Pulkkinen 2010, 39–44; Varto 1996, 14–15, 26–27.) Eroa puolestaan on siinä, että kun fenomenologisessa tiedonmuodostuksessa pyritään irrottautumaan ennako-oletuksista, hermeneutiikassa tällaista pyrkimystä ei ole (Perttula 2005, 147). Juntusen (1986, 77–80) mukaan kuitenkin myös fenomenologiassa ilmiöitä tarkastellaan aina jossakin intentionaalisessa tilanteessa ja tämä tilanne määrittää osittain sen, miltä ilmiö näyttää. Lopullisen totuuden sijaan myös fenomenologiset kuvaukset ovat koko ajan koostuvia, ”rajallisia, ja jättävät aina tilaa monimielisyyksien löytymiselle, tarkennuksille ja laajennuksille”. (Pulkkinen 2010, 35–41; ks. Husserl 1995, 109; Varto 1996, 18; Zahavi 2003, 16–22.) Fenomenologian ja hermeneutiikan ontologiset ja epistemologiset näkemykset on koottu Taulukkoon 3.

TAULUKKO 3 Fenomenologian ja hermeneutiikan ontologiset ja epistemologiset näkemykset

	Ontologinen näkemys	Epistemologinen näkemys
Fenomenologia	Sulkeistaminen: kokemuksen ulkopuolisesta maailmasta ei ole mahdollista saada tietoa, joten se suljetaan tutkimuksen ulkopuolelle.	Ilmenevästä saadaan tietoa kokemuksen avulla, ennako-oletuksista irrottautuminen. Tutkija instrumenttina.
Hermeneutiikka	Maltillinen relativismi: todellisuus ilmenee tietyssä arvo- ja merkityssuhteessa. Ymmärtäminen on ihmisen maailmassa olemisen tapa.	Ilmenevästä saadaan tietoa kokemuksen avulla, ennako-oletusten tarkastelu ja hyödyntäminen. Tutkija instrumenttina.

Lavertyn (2003) mukaan fenomenologista ja hermeneuttista tutkimusta yhdistää usein samantapainen fokus, tutkittavien valinta, aineistonkeruutavat sekä pyrkimys ymmärtää elettyä kokemusta, mutta ne eroavat etenkin tutkijan position ja

analyysitapojen osalta. Fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimuksen kohdalla ei ole kuitenkaan tapana puhua eksakteista metodeista, joita noudatetaan tarkasti vaan laajemmin metodologiasta. Metodologia on näissä tutkimusperinteissä luova lähestymistapa ymmärtämiseen, jossa käytössä ovat mitkä tahansa menettelytavat, jotka sopivat tutkimuskysymyksiin ja tutkittavaan kohteeseen. (Laverty 2003, 28; ks. myös D'Addelfio 2017, 133–135; Laine 2001, 26, 31.)

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen alussa pidättäydytään valitsemasta mitään tiettyä menetelmää ja menetelmää etsitään ja kehitetään prosessin aikana tutkimuskohteen johdattamana (Henriksson & Friesen 2012, 9; Van Manen 1990, 29–30; Patton 1990, 371–372). Gadamerin mukaan ihmistieteissä ei voida noudattaa mitään tiettyä metodologiaa, vaan metodologian merkitys näkyy ja voidaan sanoittaa vasta tutkimuksen jälkeen. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmistutkimuksessa tutkimus ja tutkimusmetodologia onkin ennen kaikkea käytäntöä, menneisyyden tapahtumien ja ilmiöiden ymmärtämistä ja ymmärrettäväksi tekemistä nykyisyydessä, eräänlaista jälkikäätistä jäsenystä ja rationalisoimista. (Oravakangas 2009, 268; Patton 1990, 371–372.) Tämän tutkimuksen osalta tämä jälkikäätinen jäsenyys tapahtuu seuraavassa luvussa.

## 4 METODOLOGIA

Tutkimukseni on laadullista perustutkimusta, eli sen tarkoituksena on lisätä perustietoa tutkittavasta aiheesta, ymmärtää ja selittää sitä (Bogdan & Biklen 2003; Patton 1990, 150–153). Metodologialtaan tutkimus asettuu fenomenologisen ja hermeneuttisen ihmistutkimuksen kontekstiin. Näiden tieteenfilosofisten lähestymistapojen leikkauspistettä, johon tutkimukseni menetelmä sijoittuu, voi kutsua (fenomenologiseksi) etnografiaksi (Maso 2001) tai fenomenologis-hermeneuttiseksi menetelmäksi (Van Manen 1990). Käytän jälkimmäistä nimitystä, mutta viittaan tässä luvussa myös etnografiseen menetelmäkirjallisuuteen niissä kohdin, kun se on luontevaa.<sup>24</sup> Tutkimukseni metodologia seuraa Van Manenin (1990) kuvailemaa fenomenologis-hermeneuttista menetelmää sillä erotuksella, että olen tietoisesti pyrkinyt erottamaan fenomenologisen ja hermeneuttisen vaiheen toisistaan. Metodologian kuvaus fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on pitkälti jälkiviisautta ja tutkimuksen tarinan uudelleenkirjoittamista. Tutkimusprosessi ei koskaan ole mennyt juuri kuten se tutkielman menetelmäosuudessa on kuvattu, vaan metodi on jälkikäteen muodostettu ja siloteltu kuvaus todellisen tutkimusprosessin poukkoilevuudesta. (Ks. Tontti 2002, 60.) Näin on tämänkin tutkimuksen kohdalla.

---

<sup>24</sup> Vaikka fenomenologiaa ja etnografiaa on joissakin tapauksissa yhdistetty (ks. Maso 2001), niiden välillä on muutama oleellinen ero, minkä takia en halunnut käyttää työstäni nimitystä ”fenomenologinen etnografia”. Ensimmäinen ero koskee ennakko-oletusten sulkeistamista. Etnografiassa ennakko-oletukset nähdään tutkimuksen lähtökohtina, eikä niiden sulkeistamista nähdä tarpeellisena tai mahdollisena. Toinen ero näkyy suhteessa tuloksiin. Siinä missä etnografian tulokset kertovat tietyn kontekstin, esim. yhteisön tai ryhmän kulttuurista, fenomenologiassa pyritään yleiselle tasolle. Koska tarkoitukseni ei ollut tuottaa ainoastaan integraatiokoulutusta tai tutkittua ryhmää koskevaa tietoa, vaan sanoa jotain yleistä tutkimastani oppimisprosessista, on luontevampaa puhua fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimuksesta. Termivalintaa puolsi sekin, etten tutkinut jo pidempään toiminnassa ollutta ryhmää. Etnografiaan kuuluu nimittäin oletus, että pidemmän aikaa yhdessä toimivaan ihmisjoukkioon muodostuu tietynlainen kulttuuri ja juuri tuo kulttuuri on etnografian tutkimuskohteena. Itse tutkin ryhmän toimintaa sen alusta alkaen, joten ryhmän omaa kulttuuria ei ollut tutkimuksen alussa vielä muodostunut. (Ks. Bogdan & Biklen 2003, 27–29; Van Manen 1990, 21–22, 29; Patton 1990, 67–71, 84–85.)

## 4.1 Tutkimusasetelman muodostaminen

Omien kokemusteni ja aiemman tutkimuksen perusteella (ks. luvut 1.4 & 1.3.4) alustava ajatukseni oli, että integraatiokoulutuksessa on tai tapahtuu jotain sellaista, mikä aikaansaa muutosta opiskelijoiden ajattelun syvärakenteissa. En osannut ilman tutkimusta kuitenkaan selkeästi osoittaa, mikä tuo jokin oli, vaikka itsellenikin tuntui olevan siitä kokemus. Liittyikö muutos esimerkiksi opiskelun ryhmämuotoisuuteen, ryhmän toimintaan, opiskeluprosessien keston, kouluttajien toimintaan, koulutusmallin teoreettisiin lähtökohtiin, tehtävänäntöjen tyyppisiin, näiden jonkinlaiseen yhdistelmään vai johonkin muuhun? Tällaiset avoimet kysymykset tutkimuksen alkuvaiheessa ohjasivat tutkimusta kohti etnografiaa, jossa tyypillistä on, että tutkimuksen alussa hypoteesien sijaan tutkijalla on avoimia ja isoja kysymyksiä (Gregory 2005, xx–xxi).

Saadakseni kysymyksiin vastauksia harkitsin aluksi integraatioryhmässä opiskelleiden haastattelemista. Joissakin tutkimusmetodioppaissa vallalla onkin kanta, että jos tutkijana haluat tietää tutkittavien kokemuksia jostakin asiasta, niin paras tapa tutkia näitä kokemuksia on kysyä niitä suoraan tutkittavilta (Eskola & Suoranta 1998, 86; Laverty 2003, 29; Van Manen 1990, 63, 66–68; Perttula 2005, 136–143; ks. Patton 1990, 278). Integraatiokoulutuksesta oli kuitenkin jo tekeillä haastattelututkimus (Lyhty), joten en halunnut lähteä sen kanssa aivan samoille linjoille. Lisäksi ajattelin haastattelun sisältävän kiinnostukseeni nähden joitain ongelmia. Haastateltavien, kuten minun itsenikin, voisi olla vaikea osoittaa, mikä muutosta oli saanut aikaan. Lisäksi haastattelussa keskiössä ovat haastateltavien tiedostamat seikat ja näkökulmat, vaikka ihmisen toimintaan vaikuttavat myös monet sellaiset seikat, joita ihminen ei itse tiedosta (Moilanen & Rähä 2001, 51–53; Patton 1990, 204–205).

Oma alustava ajatukseni oli, että oppimis- tai muutosprosessiin liittyisi todennäköisesti myös paljon tiedostamatonta tai ainakin käsitteellisesti jäsentymättömyyttä, jolloin haastattelu ei välttämättä antaisi koko kuvaa ilmiöstä. Haastattelussa haastateltava kertoo oman kokemuksensa tai näkemyksensä tutkitusta ilmiöstä, mutta tällä tavalla päästäisiin vasta nimenomaisesti tutkittavien kokemuksiin ja muistoihin tutkittavasta ilmiöstä, ei itse ilmiöön sinänsä. Lisäksi haastattelun retrospektiivinen aikajänne haastoi mielenkiintoni kohteena ollutta *miten*-kysymystä. Minua kiinnosti siis, miten muutos tapahtuu tapahtumahetkellä, eikä niinkään, miten tuota tapahtumaa reflektoidaan jälkikäteen (ks. Patton 1990, 70, 204–205). Moilasan ja Rähän (2001, 51) mukaan kerätyn aineiston tuleekin ”tehdä oikeutta” niiden kokemusten ominaislaadulle, joista tutkija on kiinnostunut. Koska olin kiinnostunut, miten muutosprosessi tapahtuu käytännössä, ajatus integraatiokoulutuksen havainnoimisesta tutkimusmielessä alkoi orastaa. Päätin suorittaa aineistonkeruun havainnoimalla integraatiokoulutuksessa opiskelevaa ryhmää.

Tutkimusasetelman muotoutuminen tällä tavalla on määrittänyt tutkimustani ja saamiani tuloksia. Aineistonkeruun alkaessa lähdin kartoittamaan inhi-



millisen kokemuksen, oppimisen ja muutoksen aluetta erittäin avoimella mielellä (ks. D'Addelfio 2017, 135–136). Tutkimuskysymykset olivat tuossa vaiheessa tasolla ”Mitä integraatiokoulutuksessa tapahtuu?”, eikä mikään tietty teoreettinen näkökulma ollut vielä vakiintunut (ks. Pole & Morrison 2003, 17–18). Lähdin siis tekemään aineistonkeruuta ja -analyysiä erittäin aineistolähtöisesti. Olin valmistautunut muuttamaan näkökulmaa ja tarkentamaan tutkimuskysymyksiä aineiston ohjaamina (ks. D'Addelfio 2017, 135–136; Patton 1990, 61–62). Esimerkiksi, mikäli ryhmäilmiöt olisivat näyttäneet kentällä ja aineistossa erityisen tärkeiltä, käsittelisi tämä työ nyt mahdollisesti ryhmädynamiikan ilmiöitä. Jos taas mielenkiintoni olisi kiinnittynyt esimerkiksi kouluttajien toimintaan, käsittelisi tämä työ oppimisen sijaan opettamisen dimensioita. Näkökulmaa tutkittavaan kohteeseen en siis etukäteen virallisesti rajannut, vaikka omat mielenkiintoni kohteet ajoivat varmasti huomiotani erityisesti tiettyntyyppisiin tapahtumiin ja ilmiöihin. Kaiken kaikkiaan tutkimus ja analyysi eteni aineiston sanelemana ja lopulliseksi tutkimuskysymyksiksi (ks. luku 1.5) muodostuivat ne, joihin tekemäni tulkinta lopulta vastasi. Tutkimusasetelman muotoutumisen jälkeen itse tutkimusprosessi oli pitkä ja monivaiheinen.

## 4.2 Aineiston hankinta

Valkotakkiset luonnontieteilijät, jotka matkustavat mikro-, makro- ja astrofysiikan ihmeellisiin maailmoihin, tai tietokoneteknologian hämmästyttävään maailmaan jne. herättävät kunnioitusta. Ihmistieteilijä sen sijaan ei mene minnekään. Hän pysyttelee juuri siinä maailmassa, jonka jaamme toisten ihmisten kanssa [...] tehdäkseen rakenteellisen analyysin siitä, mikä on kaikkein yleisintä, kaikkein tututuinta, kaikkein itsestään selvintä. (Van Manen, 1990, 18–19.)

Van Manen kuvaa katkelmassa ihmistieteille ominaista piirrettä, kuinka tutkimus kohdistuu maailmaan, joka on tutkijalle itselleen usein hyvin tuttu (ks. myös Giorgi 1999, 1; Laine 2001, 30–31). Antropologit saattavat kyllä matkustaa itselleen vieraisiin kulttuureihin ja maihin, sosiologit vaikkapa oman luokkansa tai sukupuolensa ulkopuolelle, historioitsijat puolestaan matkustavat omasta ajastaan taaksepäin (ks. Van Manen 1990, 11). Näitä yhdistää kuitenkin, että tutkimuskohteena on inhimillisen kokemuksen alue, johon tutkijalla on periaatteessa suora pääsy oman itsensä kautta. Ihmistutkija ei kuitenkaan tutki kaikkea mahdollista inhimillisessä sfäärissä, vaan tutkimuskohde ja -konteksti rajataan jollakin perustellulla tavalla. Tästä tutkijan rajaamasta alueesta käytetään yleisesti nimitystä ”kenttä” (Atkinson 1992, 8–9; Fingerroos & Jouhki 2018, 80–83; Gould 2016, 11; Madden 2010, 37–55). Kentän käsitettä käytetään etenkin etnografisessa tutkimuksessa (Atkinson 1992, 8–15; Madden 2010, 37–55; Palmu 2008, 160–172; Rantala 2008, 136–139), mutta myös muussa laadullisessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa (Patton 1990, 46–48).

Vaikka kenttä on tutkijan rajaama, se ei ole tutkijan rakentama koeasetelma, vaan luonnollisesti esiintyviä tilanteita ja olosuhteita jossakin olemassa olevassa

kontekstissa (Brewer 2005, 10, 56–57). Kenttä on se todellisuuden osakokonaisuus, jota tutkija tarkkailee, jossa hän elää hetkellisesti ja, josta tulkinnot tehdään.<sup>25</sup> Kenttä on usein rajattu fyysisen tutkimuspaikan mukaan, mutta se määrittyy myös ajallisesti: kenttävaihe alkaa ja päättyy, ja periaatteessa kenttä voi olla kaikkialla, minne tutkija menee tässä välissä (Rantala 2008, 136–137). Tutkimusaiheen kannalta sopivan kentän valinta, kentän vastaanottavuus ja tutkijan sopeutuminen kentälle ovat avainasemassa tutkimuksen toteutuksen kannalta (Bogdan & Biklen 2003, 75–80; Brewer 2005, 82–83; Palmu 2008, 162; Patton 1990, 250–251).

#### 4.2.1 Kentän kuvaus

Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni integraatiokoulutusta kohtaan rajasi kenttävaihtoehdot yhteen. Minulla oli valmiiksi yhteyksiä integraatiokoulutuksen kouluttajiin, ja osa heistä oli ollut ohjaamassa myös pro gradu -tutkielmaani, minkä johdosta kentälle pääsyssä ei ollut ongelmia. Kenttäjakson pituutta määritteli integraatiokoulutuksen kesto, kaksi lukuvuotta, mikä oli mielestäni riittävän pitkä aika tutkimukselleni. Koulu(tus)etnografian piirissä on usein todettu, että luotettavuuden vuoksi kenttäjakson tulisikin kestää vähintään yhden lukuvuoden ajan (Eskola & Suoranta 1998, 107; Rantala 2008, 137–138; ks. Patton 1990, 213–214).

Integraatiokoulutuksessa aloitti kenttävaiheen alkaessa uusi 11 henkilön opiskelijaryhmä.<sup>26,27</sup> Näistä kaksi oli hakeutunut integraatiokoulutukseen ensisijaisena kotiryhmätoiveenaan ja loput toisena tai kolmantena toiveenaan. Opiskelijat olivat opintojen aloitushetkellä iältään 19–26-vuotiaita ja taustoiltaan kaikki lukion käyneitä. Kukaan ei ollut tullut opettajankoulutukseen kuitenkaan ”suoraan lukiosta” (sitte, että olisi edellisenä lukuvuonna ollut vielä lukiossa), vaan kaikilla oli vähintään yksi ”välivuosi” takanaan ennen koulutukseen astumista. Osa oli ollut armeijassa, osa tehnyt töitä ja osalla oli jo takanaan enemmän tai vähemmän opintoja toisessa korkeakoulussa. Opiskelijat olivat kotoisin ympäri Suomea. Ensimmäisen vuoden jälkeen yksi opiskelija lopetti ryhmässä vaihdettuaan alaa sekä toisen opiskeluvuoden alussa ryhmässä lopetti myös toinen opiskelija, minkä seurauksena toisena opiskeluvuonna opiskelijaryhmä pieneni yhdeksänhenkiseksi. Integraatiokoulutuksen ryhmäkoko on tyypillisesti ollut noin 13 henkilöä, joten tutkimani opiskelijaryhmä oli tähän nähden pieni.

Opiskelijoiden lisäksi ryhmään kuuluivat sen kouluttajat, joita oli kahden vuoden aikana yhteensä kuusi. Näistä kuudesta neljä oli ollut mukana integraa-

---

<sup>25</sup> Etnografisessa tutkimuksessa kentän käsite voidaan nähdä tätä laajemmin. Kenttä on esimerkiksi Palmun (2008) mukaan sekä fyysinen, kirjoitettu että tekstuaalinen. Fyysinen kenttä on se tila ja paikka, jossa tutkimuksen aineisto kerätään. Kirjoitettu kenttä rakentuu fyysisellä kentällä syntyneestä materiaalista, esimerkiksi muistiinpanoista. Tekstuaalinen kenttä puolestaan voidaan nähdä ”aineiston, koodauksen, analyysin ja kirjoittamisen lopputuloksena syntyvänä ’valmiina’ tekstinä”. (Palmu 2008, 162–172.)

<sup>26</sup> Kenttäjakson tarkka ajankohta on tutkimuseettisistä syistä piilotettu, mutta aineisto on kerätty ennen COVID-19-pandemiaa etä- ja hybridiopetuksineen.

<sup>27</sup> Opiskelijoista kaksi oli kotoisin samalta paikkakunnalta ja he tiesivät toisensa entuudestaan, mutta muutoin opiskelijat olivat toisilleen uusia tuttavuuksia.

tiokoulutuksen järjestämisessä sen alkuajoista lähtien, yksi oli mukana ensimmäisen tutkimussyksyn ja yksi oli mukana vierailevana kouluttajana muutamilla ryhmä & oppiminen -tapaamiskerroilla. Lisäksi koulutuksessa oli tutkimusjakson aikana kaksi tutkijaa: minä sekä kandidittutkija, joka keräsi aineistoa ensimmäisen lukuvuoden aikana.

Ryhmän yhteistä työskentelyaikaa oli molempina lukuvuosina aina kaksi perättäistä päivää viikosta, ensimmäisenä vuonna maanantait ja tiistait ja toisena vuonna tiistait ja keskiviikot. Työskentelyt sijoituivat kello kymmenen ja neljän välille. Osalla ajasta olivat mukana ryhmän kouluttajat ja osa oli varattu ryhmän itsenäiselle työskentelylle. Kahden vuoden aikana tutkimani ryhmä opiskeli kahdeksaa eri integroivaa oppimisprosessia, joita olivat: (1) ryhmä ja oppiminen, (2) kiinnostuminen ja tutkiminen, (3) aktiivinen kansalaisuus, (4) kokemustieto, (5) sopimustieto, (6) havaintotieto, (7) tiedon prosessit sekä (8) kielen prosessit. Ryhmä ja oppiminen -tapaamisissa opiskelijat reflektoivat toimintaansa ja oppimistaan ohjatusti noin kahden viikon välein pidetyissä ryhmäistunnoissa. Kiinnostumisen ja tutkimisen tapaamisissa pyrittiin herättämään nimenmukaisesti kiinnostumista ja tutkivaa asennetta opettamista ja koulua kohtaan. Aktiivisen kansalaisuuden kokonaisuudessa tehtävänä oli käsitellä sitä, mitä aktiivinen kansalaisuus tarkoittaa koulussa ja yhteiskunnassa. Kokemustiedossa opiskelijoiden tehtävänä oli tutkailla omia olojaan ja ilmaista niistä jokin taiteellisesti. Sopimustiedossa tutkittiin ihmisten suhdetta toisiinsa ja erilaisia sopimuksia ihmisten välillä, kun taas havaintotiedossa keskityttiin ihmisen suhteeseen luontoon. Tiedon prosessit -kokonaisuudessa tarkasteltiin kokoavasti kaikkia edellisiä "tiedon lajeja". Kielen prosessit -kokonaisuus koostui lukupiiristä, jossa luettiin tiedon lajeista ja pohdittiin kielen suhdetta niihin. Opiskelijat tekivät ensimmäisen lukuvuoden aikana myös opetusharjoittelun integraatiokoulutuksen periaatteiden mukaisesti. Ensimmäisenä lukuvuonna opiskelijat suorittivat integraatiokoulutuksessa 43 opintopistettä ja toisena lukuvuonna 32 opintopistettä.

Fyysisesti kenttä liikkui ryhmän mukana. Pääasiassa integraatioryhmän opiskelu tapahtui Jyväskylän yliopiston Ruusupuisto-rakennuksen Isa-opiskelutilassa, joka on noin 20 hengelle suunniteltu tila, jossa on hieman pientä nojatuolia muistuttavat tuolit sekä siirreltävät kevyet kirjoituspöydät. Isa sijaitsee Ruusupuiston kolmannessa kerroksessa ja siinä ei ole ikkunaa ulos, vaan yksi seinä on kokonaan lasia, josta näkyy kolmannen kerroksen aulaan. Toisinaan opetusta ja opiskelua järjestettiin ja tapahtui myös Ruusupuiston ulkopuolella, esimerkiksi luonnossa, ruokakaupassa, museoissa tai muissa yliopiston tiloissa. Liikkuin ryhmän mukana näissä tiloissa. Ryhmän viralliset (kouluttajien tarjoamat ja käytämät) teknologiset viestintäkanavat olivat sähköposti sekä sähköiset oppimistilat Optima ja Peda.net. Opiskelijaryhmä perusti lisäksi itselleen (eli pelkästään opiskelijoille) Facebook -ryhmän, jonne minut pyynnöstäni lisättiin sekä Whatsapp -ryhmän, jonne puolestaan en kuulunut.

#### 4.2.2 Kenttäaineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmäksi olin valinnut pääasiassa opiskelijaryhmän havainnoinnin reaaliajassa (ks. Emerson, Fretz & Shaw 2001; Patton 1990, 202–205). Lisäksi keräsin opiskelijoilta muutamia erikseen pyydettyjä kirjoitelmia sekä kaikki heidän integraatiokoulutuksessa tuottamansa tekstit (ks. seuraava luku). Nimitin aineistonkeruumenetelmää tutkimuksen alkuvaiheessa etnografiseksi, ja edelleen tutkimukseni voi perustellusti sijoittaa vähintään etnografisen tutkimuksen reunamille. Lyhyesti kuvattuna etnografisessa tutkimuksessa tutkitaan yhteisöjä ja niiden toimintatapojen säännönmukaisuuksia, normeja ja kulttuuria viettämällä aikaa tutkittavassa yhteisössä. Etnografia polveutuukin antropologiasta, jossa tutkija yleensä matkustaa kaukaisiin paikkoihin ja tutkii esimerkiksi hänelle entuudestaan tuntemattomia heimoja ja niiden tapoja. Etnografi ikään kuin elää jonkun aikaa tutkittaviensa elämää ja pyrkii näin ymmärtämään tutkimuskohdettaan sisältä käsin. Tuloksena syntyy elämänmakuisia, ”tiheitä” kuvauksia tutkimuskohteista, joita muuten olisi ollut mahdotontakin saavuttaa. (Brewer 2005; Eskola & Suoranta 1998, 104–107; Gregory 2005, ix–xxi; Madden 2010; Patton 1990, 67–68; Pole & Morrison 2003.) Gouldin (2016, 12) mukaan etnografinen tutkimus on yksinkertaisimmillaan sitä, että tutkija oppii näkemään tutkimuskentän ilmiöitä siinä elävien toimijoiden silmin. Tällainen ajatus resonoi oman lähestymistapani kanssa – halusin nähdä ja seurata käytännössä, miten opiskelu ja oppiminen integraatiokoulutuksessa tapahtuu.

Minulla oli kuitenkin jo ennen tutkimusta henkilökohtainen kokemus integraatiokoulutuksesta ja näin ollen näkemystä siitä, miten tuossa kontekstissa toimiva henkilö sen mahdollisesti kokee. Haasteena oli etnografiaan verrattuna pikemminkin nähdä kenttä ulkopuolisen silmin – irrottautua omista kokemuksistani siinä määrin, että saatoin laajentaa näkökulmaa yksilölliseltä ja henkilökohtaiselta tasolta yleisemmälle tasolle (ks. Palmu 2008, 161; Patton 1990, 67–71; Rantala 2008, 127). Hyvin pian aineistoa kerätessä minulle heräsikin tunne, että tutkimuksessani astun hieman ”perinteistä” etnografiaa pidemmälle.<sup>28</sup> Kiinnostukseni ei ollutkaan tutkimani yhteisön sisäisen toiminnan logiikassa, tai tietyn kulttuurin ominaispiirteissä, vaan siinä, miten opiskelijoissa näkemäni muutos tapahtuu yleisemmällä tasolla. Halu ottaa etäisyyttä ja katsoa tuttua kenttää uusien silmin (ks. Gordon, Holland & Lahelma 2001, 188) avasi aineistonkeruuseen ja koko tutkimukseen fenomenologisen ulottuvuuden (ks. Patton 1990, 69–70).

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija hyllyttää ennako-oletuksensa ja pyrkii katsomaan tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin se ”todella” ilmenee (Patton 1990, 68–71; Perttula 2000). Avoimuus ja ennako-oletuksettomuus voi synnyttää kuitenkin turvattomuutta ja haasteeksi voi tulla tämän yhdistäminen metodiseen

---

<sup>28</sup> Kysymykseksi nousi teenkö etnografiaa vai käytäntö vain etnografiallekin tyypillisiä aineistonkeruutapoja. Brewer (2005) tekee eron ”ison” ja ”pienen” etnografian välille. Iso etnografia on kokonainen laadullinen tutkimus kattaen koko tutkimusasetelman, aineistonkeruun, analyysitavat ja kirjoitetun raportin, kun taas pieni etnografia hyödyntää etnografista kenttätöskentelyä aineistonkeruumenetelmänä. (Brewer 2005, 10, 17–19.) Tämän tutkimuksen voikin sijoittaa juuri pienen etnografian piiriin.

järjestelmällisyyteen, sillä ennakko-oletuksettomuuteen liittyvä herkkyys ei yksinään riitä tutkimusasenteeksi ilman metodista systemaattisuutta (Perttula 2000, 441). Järjestelmällisesti kentällä kerätyt havainnointiaineistot ovatkin etnografioiden ohella myös fenomenologisten tutkimusten aineistoja (Judén-Tupakka 2008, 85; Van Manen 1990, 53–54, 68–69). Perttulan (2000, 440–441) mukaan aineistonkeruutilanteen tulee olla sellainen, jossa tutkittavat ”voivat ilmaista kokemuksiaan niin, että he tuntevat olevansa rehellisiä itselleen”. Uskoakseni onnistuin tässä, sillä keräsin aineistoa kentän autenttisissa tilanteissa.

Havainnointiaineiston keruutani voi tarkimmin nimittää *fenomenologiseksi lähiobservoinniksi*. Van Manenin (1990) mukaan lähiobservoinnissa tutkija pyrkii pääsemään sisälle tutkittavien elämismaailmaan osallistumalla siihen itse, mutta säilyttämällä samalla reflektiivisen etäisyyden tutkittavaan ilmiöön. Tällöin kaikkialta elämismaailman kokemuksista etsitään sellaista materiaalia, joka reflektiivisessä tarkastelussa voi kertoa jotain eletyn elämyksen olennaisesta luonteesta. Tätä materiaalia tutkija etsii ilman ennakko-oletuksia, olemalla avoin havaintomateriaalia kohtaan (Van Manen 1990, 53–54, 68–69; ks. Varto 1996, 86–87.)

Konkreettisesti aloitin aineiston keräämisen heti opiskelijoiden opintojen alkaessa. Opiskelijoille oli kerrottu heidän hakeutuessaan integraatiokoulutukseen, että koulutuksen peruseriaatteisiin kuuluu sen tutkiminen (ks. luku 1.3). Esittäydyin ryhmälle sen ensimmäisessä tapaamisessa kertomalla hieman itsestäni, omasta taustastani ja kuinka olin päätenyt tutkimaan juuri integraatiokoulutusta. Kerroin, että tulisin tarkkailemaan heidän opiskeluaan kahden vuoden ajan ja keräämään myös kirjallista aineistoa. Kuvasin tutkimuksellisia kiinnostuksiani suurpiirteisesti kertomalla, että tarkoitukseni olisi tutkia, ”mitä integraatiokoulutuksessa tapahtuu kahden vuoden aikana”. Tämä johtui osittain siitä, että oma suunnitelmanikin oli vielä tuossa vaiheessa suurpiirteinen ja osittain siitä, etten halunnut paljastaa opiskelijoille kiinnostukseni kohdetta tarkemmin, jotta tämä tieto ei vaikuttaisi heidän toimintaansa (ks. Bogdan & Biklen 2003, 78).

Tutkimusluvut keräsin opiskelijoilta tapaamisessa, jossa he työskentelivät ensimmäisen kerran ryhmänä itsenäisesti ilman kouluttajien läsnäoloa. Tämä tapahtui ryhmän integraatio-opintojen seitsemäntenä päivänä.<sup>29</sup> Halusin kerätä luvat nimenomaan tapaamisessa, jossa kouluttajat eivät olleet paikalla, koska ajattelin tämän vahvistavan viestiäni, että kaikki ryhmän itsenäisissä tapaamisissa tapahtuva jäisi luottamuksellisesti minun tietooni, eikä kulkeutuisi missään vaiheessa ryhmän kouluttajille (Bogdan & Biklen 2003, 89–90). Lisäksi ajattelin, että tutkimuslupien keräämisen yhteydessä oli tärkeää antaa opiskelijoille mahdollisuus kysyä tutkimukseen ja aineistonkeruuseen liittyviä arkaluonteisiakin kysymyksiä ilman, että institutionaalista valtaa ja ammatillista auktoriteettia opiskelijoihin nähden omistavat kouluttajat olisivat paikalla. Kouluttajien osalta puolestaan tutkimuksestani oli sovittu suusanallisesti ennen aineistonkeruun alkua ja kirjalliset luvat keräsin kouluttajilta ensimmäisen havainnointilukuvuoden lopulla.

---

<sup>29</sup> Opiskelijoista yksi halusi harkita tutkimusluvan antamista pidempään ja häneltä sain luvan lopulta puolitoista kuukautta myöhemmin.

Ensimmäisen lukuvuoden aikana seurasin kaiken opiskelijoiden integraatiokoulutuksessa ryhmänä tekemän työskentelyn sisältäen kouluttajien kanssa työskentelyt sekä ryhmän itsenäiset työskentelyt. Pääasiassa tämä tarkoitti noin 12 seurantatuntia viikossa, mutta opiskelijat jättivät jonkun verran heille varattua työskentelyaikaa käyttämättä, joten todellisempi tuntimäärä oli ensimmäisenä vuonna noin 10 tuntia viikossa. Opiskelijoiden toisena opiskeluvuotena seurasin ryhmän työskentelyä edelleen havainnoimalla, mutta havainnoin vähemmän kuin ensimmäisenä vuonna.<sup>30</sup> Seurasin edelleen työskentelyä viikoittain, mutta en opiskelijoiden kokonaisia opiskelupäiviä, vaan yksittäisiä tapaamisia päivien sisällä, keskimäärin 4 tuntia viikossa. Pysin sisällyttämään havainnointiin toisena vuonna aluksi kaiken tyyppisiä tapaamisia (sekä itsenäisiä että kouluttajien kanssa ja eri aiheista), mutta aineiston kylläntyessä keskityin vain tiettyihin tapaamisiin (erityisesti kiinnostuminen & tutkiminen -tapaamiset sekä ryhmä & oppiminen -tapaamiset), joista tunsin saavani eniten sisältöä tutkimukseeni.

Kenttäjakson aikana osallistuin myös ryhmän kouluttajien suunnittelupalaveriin ja lounaille, joissa kouluttajat keskustelivat ryhmästä ja suunnittelivat koulutusta. Kuulin näissä tapaamisissa kouluttajien näkökulmaa ryhmän tapahtumiin ja alun perin tarkoitukseni oli tehdä näistä tapaamisista muistiinpanoja ja käyttää niitäkin mahdollisesti aineistona. En tähän lopulta kuitenkaan päätenyt, sillä noissa tilanteissa koin oman roolini olevan enemmän osallistuja, mikä vaikeutti tapaamisten analyttistä seuraamista tutkijana. Olen rajannut kouluttajien suunnitteluhetket ja vastaavat analyysistä ulos ja keskittynyt kouluttajien osalta tutkimaan vain sitä, mitä he ryhmän kanssa tavatessaan puhuivat ja tekivät, koska tästä minulla on varsinaista aineistoa.

Kentällä tekemäni havainnot tallensin muistikirjaani käsin kirjoittamalla, joita kertyi yhteensä 11 kappaletta. En käyttänyt nauhuria, sillä kenttäjakson pituudesta johtuen aineistoa olisi karttunut tällä tavoin mahdollottoman paljon yhden tutkijan analysoitavaksi (Madden 2010, 101). Sen sijaan kerätessäni aineistoa käsin saatoin karsia ylimääräistä aineistoa jo kentällä ollessa (ks. Brewer 2005, 62). Fenomenologisen lähiobservoinnin haastavuus tulee osin siitä, että tutkijan on tunnistettava jo kentällä, mitkä havainnot ovat tutkimuksen kannalta oleellisia (Van Manen 1990, 68–69). Jonkunlaisen intuition tai kiinnostuksen voi sanoa ohjanneen aineistonkeruuta myös tässä tutkimuksessa ja harjoitin kentällä sekä tiedostettua että tiedostamatonta karsintaa (Madden 2010, 118–119). Huomioni kiinnittyi joihinkin asioihin ja kirjoitin niitä, tärkeiksi kokemiani ja tulkitsemiani asioita ylös (Emerson ym. 2001, 353). Tutkijasta itsestään tulee näin instrumentti, jolla on valta-asema paitsi aineiston tulkinnassa myös jo sen keräämisessä (Fingerroos & Jouhki 2018, 84; Kiviniemi 2001, 68, 75, 79–80; Patton 1990, 14). Koska en ollut ennen tutkimuksen alkua määritellyt tutkimuksen kohteeksi mitään tiettyä yksittäistä ilmiötä, keräsin aineistoa kuitenkin hyvin laajasti. Koe-

---

<sup>30</sup> Toisen lukuvuoden aikana pysyin mielestäni suhteellisen hyvin kärryillä ryhmän tapahtumista ja tunnelmista. Taipale (2016, 62–67) kuvaakin, että toisia tutkittaessa, samoin kuin melodiaa kuunnellessa, ei esimerkiksi tunnelmaa tavoittaakseen tarvitse kuunnella melodiaa kokonaan, sillä ”tunnelma välittyy joka hetki”.

tin olla herkkänä myös itselleni oudoille tai tuntemattomille ajatuksille ja toimintatavoille ja välillä tietoisesti tarkkailla ja kirjata myös asioita, joihin en luonnollisesti kiinnittäisi huomiota (esimerkiksi istuma-asennot tai minua kiinnostamattomat keskustelun teemat). Tälläkin tavalla aineistoa muodostui lopulta runsaasti, yli yhden väitöstutkimuksen tarpeen.

### 4.2.3 Aineistot

Kenttämuistiinpanot voidaan karkeasti jakaa kolmenlaisiin tyyppeihin: metodologisiin (ajan, paikan, sijainnin, läsnäolijoiden yms. tietojen merkitseminen), oleellisiin (nähdyn ja kuullun kuvaaminen) sekä analyttisiin (tutkijan tulkinnat tapahtumista) (Brewer 2005, 88; ks. myös Bogdan & Biklen 2003, 112–116; Madden 2010, 122–126; Patton 1990, 239–242). Kentällä ollessani käytin kaikkia näitä muistiinpanon tapoja. Tapaamisten aluksi kirjasin aina ylös päivämäärän, kellonajan, tapaamisen tarkoituksen, läsnäolijat sekä tilan, mikäli tapaaminen oli järjestetty jossain muualla kuin Isassa. Valtaosa kenttämuistiinpanoistani on tapahtumien ja tilanteiden kuvailua ja ylöskirjaamista, esimerkiksi opiskelijoiden puheenvuoroja tai ryhmän tunnelmia (Madden 2010, 130–131). Mikäli jo kenttälanteessa minulla heräsi jokin tulkinta, kirjasin sen itselleni muistiin.

Seuraava katkelma on tyypillinen esimerkki muistiinpanoistani. Sitaatista näkyy kenttätöölle tyypillinen piirre muistiinpanojen sotkuisuudesta, eli siitä, kuinka tutkijan huomio hyppii ja sisältö ei ole viimeisteltyä tai jälkikäteen helposti luettavaa etenkin muille kuin tutkijalle itselleen (Emerson ym. 2001, 355–356). Suorat sitaatit erotin heittomerkeillä ja mikäli aineistoon oli tarvetta lisätä jotain jälkikäteen, tein sen puhtaaksikirjoittamisen vaiheessa hakasulkeilla. Kyseinen katkelma on kirjoitettu tapaamisen alussa, ensimmäisen noin puolen tunnin aikana.

Maanantai 18.1. lv1, itsenäinen työskentely 11:00-12:20

- Vilja pois[sa] (kipeä), Kandidutkija ei myöskään oo paikalla, muut paikalla 5 yli 11 -jutustelua ennen aloitusta, säästä yms.
- Tytti: "eiks me keskustella siitä interventioista?"
- Aleksi: "siis interventio vai Vygotsky?"
- Varpu: ne on sama asia
- avaavat interventiotiedoston näkyville
- vähän hiljaista; ei sellaista, että monet juttelisivat keskenään, vaan yhteinen keskustelu
- Varpu puhui ennen aloitusta, että oli viikonloppuna ärsyyntynyt Aleksiin
- Varpu: mua pelottaa, et me ollaan tehty tää taas ihan väärin
- Vesa: lupa epäonnistua
- "totta"
- Mikko: me ollaan ainakin tehty tätä
- Varpu nauroi ja sanoi: viimeks ei oltu tehty tätä
- puhetta Sirun ja Ailan hiuksista
- Vesa kysyy, mitä muut ymmärtävät alkeisfunktiolla, tarkkaavuudella
- keskustelua aiheesta, tarkkaavuudesta
- Tytti: mä mietin, et tehäänkö me tätä meidän näkökulmasta vai niiden [intervention kohteiden] näkökulmasta → keskustelua
- Vesa: mä en tiä, onko se me vai ne tässä vaiheessa, kunhan me opittais tää juttu
- Tytti: kauheesti ajatuksia päässä, mut en mä saa niitä nyt ulos
- Vesa tuntuu vetävän tätä tapaamista, nostaa esille kysymyksiä, vie eteenpäin
- monet lukevat TTKK [Toinen tapa käydä koulua -kirja], vähän hidasta

-seuraavassa Kouluttaja 4:n tapaamisessa (tänään yhdeltä) on tarkoitus ilmeisesti käydä tätä läpi (jollakin oli jostakin tullut tieto)

Välillä kirjoitin muistiinpanoja nopeasti ja paljon, jos tuntui että asiaa ja sisältöä tulee, kun taas välillä saatoin istua pitkäänkin kirjoittamatta mitään. Jotkut tapaamiset olivat sisällöltään toisia antoisampia ja rikkaampia. Koko aineistonkeruuprosessini läpi pyrin kirjoittamaan kuitenkin mieluummin ”liikaa” kuin liian vähän muistiinpanoja (ks. Pole & Morrison 2003, 26), koska en ollut varma, mitkä asiat tulisivat olemaan tarpeellisia aineiston analyysivaiheessa. Välillä kirjasin ylös keskusteltavia teemoja ja välillä suoria lainauksia. Erityisen tärkeiksi kokemani puheenvuorot pyrin kirjoittamaan sanasta sanaan. Ajoittain kirjoitettavaa olisi ollut niin paljon, etten mitenkään kerennyt kirjoittaa kaikkea. Kerätessä aineistoa tällä tavalla, paljon päällekkäistä puhetta jää pois aineistosta ja joitakin puheenvuoroja jää välistä pois, siten että keskustelu näyttää aineistossa etenevän tietyllä tavalla, mutta todellisuudessa joku on saattanut sanoa välissä jotain, mikä ei aineistooni ole päätynyt. (Ks. Emerson ym. 2001, 358, 360.)

Litteroin kenttämuistiinpanot tekstinkäsittelyohjelmaan mahdollisimman pian havainnoinnin jälkeen, yleensä samana tai viimeistään seuraavana päivänä (ks. Brewer 2005, 88). Litteroinnin yhteydessä pidin myös tutkimuspäiväkirjaa, jossa reflektoin tarkemmin omaa kokemustani kenttäpäivästä ja sen tapahtumista (D’Addelfio 2017, 137; Madden 2010, 124–126). Tutkimuspäiväkirjassa pyysyttelin pääasiassa reflektiivisellä tasolla ja tarkastelin omia tuntemuksiani ja kentällä heränneitä huomioitani ja ajatuksiani, joita en ollut kerennyt kirjoittamaan kenttäpäiväkirjaan. Muutamia kertoja olen kuitenkin tutkimuspäiväkirjassa siirtynyt selvästi analyyttisempaan kirjoitustapaan. Esimerkiksi luettuani tutkimuskirjallisuutta olen tutkimuspäiväkirjassa pohtinut lukemani teorian sopivuutta aineistooni tai olen saattanut pyöritellä jotain omaa alustavaa tulkinnaani. Seuraavista sitaateista ensimmäinen on esimerkki tyyppillisestä reflektiivisestä tavastani kirjoittaa tutkimuspäiväkirjaa, ja toinen on esimerkki analyyttisemmasta tutkimuspäiväkirjamerkinästä.

Itseäni tapaamisen loppu hämmänti todella paljon. Pyöräilin kotiin Agoralta ja koko matkan suuni oli varmasti aivan näkyvästi O-kirjaimen muotoinen. Kotona suusta pääsi myös ääneen sanat ”mitä ihmettä”. Tapaamisen alku tuntui sujuvan suht hyvin ja opiskelijat pysyivät aiheessa. [...] Loppupuolella kuitenkin tuntui, että homma kosahti jotenkin totaalisesti kasaan. [Kuvaus tapaamisen lopusta, jossa kaksi opiskelijaa oli tehnyt työskentelytapaa koskevan päätöksen kahdestaan.] [...] Keskeneräistä työtä ei enää jaksettu/maltettu/osattu tehdä työstää, vaan ajatus kääntyi pareissa tehtävään työhön. Kummallista oli myös, että vasta tapaamisen loppupuolella tuli ilmi, ettei opiskelijoilla vielääkään ollut selkeää kuvaa/sopimusta siitä, miten tehtävä oli tarkoitus tehdä. [...] Mieleen jäi erityisesti [muutaman opiskelijan] yritykset saada ryhmää jatkamaan työskentelyä. [...] [Opiskelija] toi ja on aikaisemminkin mielestäni tuonut esiin ryhmän toimintaa kyseenalaistavia näkökulmia ja jopa aika rohkeastikin tuonut esiin, kuten eilenkin, että ryhmä ei työskentele kunnolla. Todella hämmäntynyt olo siis eilisestä. (9.10. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Kerroin Matille ja Tiinalle [=ohjaajilleni] myös ajatuksistani liittyen aineistooni, siitä mihinkä se oikeastaan vastaa. Kuvasin, että olen miettinyt oikeastaan kahta kysymystä tässä: 1) Mitä opiskelijat ovat oikeastaan koulutuksessa tekemässä? Tuntuu, että tuolla ollaan opettajaksi kasvamisen lisäksi myös kasvamassa ihmisinä. Se tun-



tuu tavallaan erikoiselta. Tai ehkä ei edes. Kai kaikkiin ammatteihin opeteltaessa samalla myös kasvetaan ihmisinä? En tiedä. 2) Miten tuohon kasvuun ollaan päästy? Toissapäivänä ajattelin sitä kriisin käsitettä. Onko integraatiokoulutus kriisi? Kasvunpaikka, jossa ihminen tietyllä tavalla pakotetaan katsomaan itseään (suhteessa muihin)? Matti kommentoi, että ennen aikaan korostettiin ajattelua, että OKL:ssa tarkoitus ottaa juttuja omaan persoonaansa lisäksi. Nyt ehkä ajatus toisin, että koulutuksen pitää ottaa ote koko persoonasta, ravistella sitä ja vasta sen jälkeen palauttaa opettamisen tasolle. Tiina puhui [Anita] Malisen väitöskirjasta, jossa hän kuvaa sitä, että oppiminen tapahtuu särökohdissa ja lupasi lainata kirjan minulle, jos kirjastosta ei löydy. (9.3. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Aineiston keräys ja analysointi eivät laadullisessa ja fenomenologisesti orientoituneessa tutkimuksessa ole täysin erotettavissa (Bogdan & Biklen 2003, 147–158; Van Manen 1990, 63; Patton 1990, 377–378), mikä näkyi myös tässä tutkimuksessa. Osittain alustava tulkinta ohjasi aineistonkeruuta, kun kiinnitin erityistä huomiota ensimmäisiin tulkintoihini liittyviin teemoihin opiskelijoiden puheissa ja toiminnoissa. Eräs tällaisista teemoista oli ensimmäistä seurantavuotta leimannut opiskelijoiden ristiriitainen suhtautuminen opiskeluun, jota toisen seurantavuoden alkaessa nimitän ”ambivalenteiksi tunteiksi muutosta kohtaan”:

Tänään mietin myös aineistooni liittyen sellaista käsitettä, kuin ambivalentit tunteet muutosta kohtaan. Tarkoitin siis (ääneenkin sanottua) halua muuttua, innostusta uudesta [...] ja luottoa integraatioon, mutta kuitenkin muutoksen vastustamista ehkä tiedostamattomilla tavoilla (poissaolot yms.) (6.9. lv2, tutkimuspäiväkirja)

Tällaiset huomiot ja alustavat tulkinnat ohjasivat aineistonkeruuta myös opiskelijoille tekemieni kirjoitelmapyyntöjen osalta. Vaikka olin tehnyt tietoisin päätöksen olla haastattelematta opiskelijoita, kirjoitelmapyyntöillä pystyin antamaan heille mahdollisuuden ilmaista ajatuksiaan omin sanoin teemoista, joista olin kiinnostunut (ks. Van Manen 1990, 62–63).

Koska olin tutkimuksen alussa, pro graduni pohjalta, kiinnostunut etenkin oppimiskäsitysten muutoksesta, pyysin opiskelijoita heti ensimmäisen lukuvuoden syyskuussa kirjoittamaan omasta suhteestaan oppimiseen ja toistin saman kirjoitelmapyyntöni ensimmäisen lukuvuoden lopussa. Vuoden alussa kirjoituspyyntöön vastasi kymmenen opiskelijaa ja vuoden lopussa kaikki yksitoista opiskelijaa. Ensimmäisen havainnointisyksyn aikana ryhmän työskentely takkusi ajoittain kovastikin, minkä johdosta kiinnostuin opiskeluun liittyvistä vaikeuksista. Pyysin opiskelijoita kirjoittamaan minulle ensimmäisen lukuvuoden joulukuussa kolmesta vaikeimmaksi kokemastaan asiasta integraatiokoulutuksessa. Tähän sain kuusi vastausta. Ensimmäisen lukuvuoden toukokuussa ryhmää tutkinut kandiditutkija keräsi aineistokseen kirjoitelmat koskien integraatiokoulutuksen raskautta. Neljä opiskelijaa lähetti kirjoitelmansa myös minulle, joten olen käyttänyt myös niitä tässä tutkimuksessa. Teemallisesti nämä kirjoitelmat olivat lähellä omaa kyselyäni opiskelun vaikeista asioista. Ensimmäisen lukuvuoden lopulla pyysin opiskelijoita kirjoittamaan myös siitä, miten he olivat kokeneet tutkijan läsnäolon tapaamisissa vaikuttaneen heidän omaan tai koko ryhmän toimintaan. Tähän kyselyyn sain vastaukset kaikilta 11:ta ryhmäläiseltä. Toisen seurantalukuvuoden lopulla pyysin opiskelijoita vielä kirjoittamaan minulle yleisesti ajatuksiaan ja tuntemuksiaan koskien integraatiokoulutusta, mihin sain viisi

vastausta. Tein kirjoitelmapyynnöt aina kirjallisesti (lukuun ottamatta ensimmäisen lukuvuoden kevään oma suhde oppimiseen ja tutkijan vaikutus -tekstejä, jotka pyysin kirjoittamaan käsin tapaamisen aikana) ja joissakin tapauksissa lähetin opiskelijoille muistutusviestin kirjoituspyynnöstä tai muistutin opiskelijoita siitä tapaamisissa.

Tutkimusta varten teetettyjen kirjoitelmien lisäksi keräsin ja luin opiskelijoiden kenttäjakson aikana tuottamia ”valmiita” kirjallisia aineistoja ja dokumentteja (ks. Bogdan & Biklen 2003, 124–125; Brewer 2005, 72–73; Eskola & Suoranta 1998, 118–120). Tällaisia valmiita aineistoja olivat sellaiset tekstit, joita opiskelijat tuottivat osana opintojaan, esimerkiksi opiskeluraportit, itsearviointit, harjoitteluraportit sekä esseet. Näiden opintotehtävien osalta pyysin usein opiskelijoita lähettämään tehtävänsä kouluttajien lisäksi myös minulle ja sain tehtävästä riippuen vaihtelevalla määrällä vastauksia. En kokenut tarpeelliseksi muistutella näiden kirjoitelmien kohdalla lähettämään tekstejä myös minulle, vaan ajattelin opiskelijan jakavan tekstinsä minulle näin tahtoessaan.

Kaikki aineistot, joita tulososiossa on käytetty, on lueteltu keräysajankohtineen ja määrineen Taulukossa 4. Tähdellä merkityt aineistot on kerätty tai tuotettu vain tutkimusta varten ja tähdellä merkitsemättömät aineistot opiskelijat olisivat tuottaneet opinnoissaan joka tapauksessa ilman tutkijan läsnäoloakin.

TAULUKKO 4 Raportoinnissa käytetyt tutkimusaineistot, niiden keräysajankohdat ja määrät

Aineisto	Keräysajankohta	Määrä
Havainnointiaineisto ja tutkimuspäiväkirja 1 *	Lukuvuosi 1	239 sivua
Havainnointiaineisto ja tutkimuspäiväkirja 2 *	Lukuvuosi 2	80 sivua
Kirjoitelmat a: Oma suhde oppimiseen 1 *	Lukuvuosi 1, syyskuu	10 kpl, 10 sivua
Kirjoitelmat b: Opiskelun ääripäät	Lukuvuosi 1, lokakuu	9 kpl, 8 sivua
Kirjoitelmat c: 3 vaikeinta asiaa integraatiokoulutuksessa *	Lukuvuosi 1, joulukuu	6 kpl, 4 sivua
Kirjoitelmat d: Integraatiokoulutuksen raskaus *	Lukuvuosi 1, toukokuu	4 kpl, 2 sivua
Kirjoitelmat e: Oma suhde oppimiseen 2 *	Lukuvuosi 1, toukokuu	11 kpl, 3 sivua
Kirjoitelmat f: Tutkijan vaikutus omaan ja ryhmän toimintaan *	Lukuvuosi 1, toukokuu	11 kpl, 2 sivua
Kirjoitelmat g: Ajatuksia ja kokemuksia integraatiokoulutuksesta *	Lukuvuosi 2, huhtikuu	5kpl, 5 sivua
Kirjoitelmat h: Ryhmä ja oppiminen -esseet	Lukuvuosi 2, toukokuu	5kpl 12 sivua

Kaiken kaikkiaan aineistoa kertyi paljon ja erityyppistä enkä lopullisessa raportoinnissa käyttänyt kaikkea keräämäni aineistoa. Monet opiskelijoiden opinnoissaan tuottamat laajatkin tekstit, kuten harjoitteluraportit, jäivät raportoinnin ulkopuolelle. Suurimman osuuden raportoinnissa käyttämästäni aineistosta

muodosti minun alkuperäinen kokemukseni kentällä, kentällä kirjoittamani huomiot sekä tutkimuspäiväkirja. Käyttämäni kirjoitelma-aineistot puolestaan avasivat opiskelijoiden ajattelua, jäsentelyjä ja järkeilyjä heidän omasta näkökulmastaan. Erilaiset aineistot antoivatkin monipuolista kuvaa samasta tutkittavasta ilmiöstä (ks. Brewer 2005, 75–76; Eskola & Suoranta 1998, 69).

#### 4.2.4 Kentältä vetäytyminen

Mä olen kerännyt kaksi vuotta aineistoa väitöskirjaani varten. Oon istunut hiljaa, seurannut ja tehnyt muistiinpanoja, kun tyypit opiskelee opettajiksi. Oon seurannut niiden työskentelyä kouluttajiensa kanssa ja ihan vaan keskenään. Oon nähnyt, kun ne innostuu ja kun ne turhautuu. Oon nähnyt niiden itkevän ja nauravan. Oon nähnyt, että ne oivaltaa ja oppii, mutta myös, että ne laiskottelee ja vetäytyy vastuusta ja oon ite toiminut samoin. Oon nähnyt ryhmätyön vaikeuden ja autuuden. Oppimisen ilon ja erityisesti ahdistavuuden. Oon kuunnellut mitä mielenkiintoisimpia keskusteluja ja vaan istunut hiljaa ja kirjoittanut niitä ylös. Ja sitä kai mä sit tässä nyt vaan mietin, et TJ0. (tutkijan Facebook-päivitys aineistonkeruun loputtua)

Fingerroosin ja Jouhkin (2018) mukaan ”kenttätyötä ei voi koskaan tehdä täydellisesti ja tyhjentävästi” vaan aina jokin asia tai tilanne jää havainnoimatta ja kysymättä. Tutkija huomaa aineiston riittävyuden kuitenkin sen kylläntymisestä, eli siitä, että uusi aineisto ei enää tuo mitään oleellista uutta, vaan alkaa toistaa itseään. (Fingerroos & Jouhki 2018, 102–103; ks. Eskola & Suoranta 1998, 62–64; Gould 2016, 12.) Kylläntymistä ei kuitenkaan voi tapahtua, mikäli tutkija ei tiedä, mitä aineistostaan hakee (Eskola & Suoranta 1998, 63). Tässä tutkimuksessa se, mitä aineistosta hain, selkiytyi vasta kentällä ollessani. Tämä pidensi kenttävaihetta verrattuna tilanteeseen, jossa olisin jo etukäteen päättänyt tutkimukseni näkökulman.

Ensimmäinen seurantalukuvuosi oli paljolti sen hahmottamista, mikä kentällä oli kiinnostukseni suunnassa oleellista. Toinen lukuvuosi oli hyvin pitkälle näiden huomioiden toisintoa ja voikin todeta, että toisen lukuvuoden aikana aineisto alkoi kylläntyä. Toisena seurantavuonna mielessäni kävi useampaan otteeseen aineistonkeruun lopettaminen ennen lukuvuoden loppua, mutta osittain johtuen alkuperäisestä suunnitelmastani ja osittain haikeudestani ja haluttomuudestani jättää vielä kenttävaihetta taakse ja siirtyä seuraavaan tutkimuksen vaiheeseen, keräsin lopulta aineistoa ryhmän integraatio-opintojen loppuun saakka. Vaikka alkuperäisenäkin ajatuksenani oli kerätä toisena vuonna hieman vähemmän aineistoa kuin ensimmäisenä, kylläntymisen vuoksi seurasin lopulta toisena vuonna ryhmää vielä alkuperäistä ajatustani vähemmän. Toisena lukuvuonna tekemäni havainnot ja teettämäni kirjoitelma-aineistot toimivatkin lähinnä ensimmäisen vuoden aineistoa tukevinä ja syventävinä.

Brewerin (2005) mukaan kenttävaiheen päättää lopulta kentältä vetäytyminen ja kentän informointi tutkimuksen etenemisestä. Kentältä vetäytyminen on ja oli tässäkin tutkimuksessa sekä fyysinen (havainnointijakson loppuminen) että emotionaalinen (kenttävaiheen ja siinä solmittujen ihmissuhteiden jättäminen) tapahtuma. Asteittainen vetäytyminen voi helpottaa kenttävaiheen lopettamista molemmissa tapauksissa. (Brewer 2005, 58, 101; ks. Patton 1990, 265–267.) Tutkimuksessani vetäytyminen tapahtui luonnollisesti asteittain, kun olin toisena

vuonna muutenkin seurannut ryhmän toimintaa vähemmän kuin ensimmäisenä vuonna.

Lopullisesti kenttävaiheeni päättyi opiskelijoiden toisen opiskeluvuoden loppuessa toukokuussa, ryhmän viimeisessä yhteisessä tapaamisessa, jossa olivat mukana myös ryhmän kouluttajat. Esittelin tuossa tapaamisessa opiskelijoille siihen mennessä tekemääni alustavaa tulkintaa ja kerroin miten ja millaisella aikataululla tutkimus tulisi etenemään ja milloin sen voi odottaa valmistuvan. Opiskelijat vaikuttivat hyvin kiinnostuneilta kuulemaan ajatuksiani ja keskustelimme reilun puoli tuntia tutkimuksestani ja tekemistäni huomioista ja alustavista tulkinnoistani. Olin kentällä havainnoidessani ollut hyvin hiljaa, joten tämä keskustelu oli itselleni todella merkityksellinen. Kun olin kahden vuoden ajan itse ollut pitkälti vastaanottajan roolissa, koin tärkeäksi päästä antamaan ja jakamaan opiskelijoille joitain omia ajatuksiani.

#### 4.2.5 Tutkijan asema kentällä

Kenttätutkimuksessa kentän ja tutkijan suhde sekä tutkijan asema kentällä vaikuttavat oleellisesti siihen, millaista aineistoa tutkija saa kerätyksi ja tätä myöten aineistosta tehtyihin tulkintoihin (Patton 1990, 269–273; ks. Bogdan & Biklen 2003, 85–89). Kenttätutkimuksessa tutkija usein haluaa päästä mahdollisimman lähelle tutkittavia ja heidän näkökulmaansa ilman, että samalla menettää kykyä irrottautua siitä ja tarkastella tilanteita myös ulkopuolisena (Brewer 2005, 59–60; Madden 2010, 78–82; Van Manen 1990, 68–69; Patton 1990, 207). Kentällä ollessaan tutkija on siis välitilassa, jossa hän ajoittain pyrkii sulautumaan kenttään ja ajoittain irtautumaan siitä. Tutkijan positio onkin jo lähtökohtaisesti erilainen kuin kenenkään muun kentällä toimivan henkilön, minkä takia tutkijan tietoisuus omasta positionaalisuudestaan on tärkeää (Bogdan & Biklen 2003, 36–37; Brewer 2005, 59–60).

Itse koin kentän ottavan minut tutkijana hyvin vastaan. Ryhmän kouluttajat olivat minulle entuudestaan tuttuja, mikä helpotti kommunikointia heidän kanssaan. Myös opiskelijat tuntuivat tottuvan läsnäolooni hyvin nopeasti, mihin uskon vaikuttaneen, että olin mukana ryhmän tapaamisissa aivan alusta asti. En myöskään ollut tutkittavaan opiskelijaryhmään nähden koskaan missään muussa kuin tutkijan roolissa, en esimerkiksi koskaan toiminut heidän ryhmälleen kouluttajan tai tutorin roolissa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 102). Opiskelijoille olin siis aina tutkija ja kaiken kaikkiaan opiskelijat ja kouluttajat tuntuivat hyväksyvän roolini tutkijana helposti ja nopeasti (ks. Brewer 2005, 59–63).

Ensimmäisen seurantavuoden lopussa kysyin opiskelijoilta kirjallisesti, millä tavoin heidän mielestään tutkijan läsnäolo ryhmän tapaamisissa oli vaikuttanut omaan ja ryhmän olemiseen tai toimintaan tapaamisissa. Näissä vastauksissa on hyvin yhtenäinen linja: tutkijan oli koettu vaikuttavan vähän ensimmäisinä opiskeluviikkoina, mutta tämän jälkeen ei juuri millään tavalla. Osa kuvasi myös olleensa kiinnostunut, mitä muistiinpanoja tein, mikä on tyypillistä kenttätutkimuksissa (Bogdan & Biklen 2003, 90–91).

Alkusyksystä tuntui hieman hassulta, kun joku ”ylimääräinen” oli seuraamassa. Siihen kuitenkin tottui nopeasti ja ei enää edes huomioi tutkijaa. Alussa mietti, että mitenkähän omat sanomiset tutkija kirjaa ylös. Mutta ihan jo sieltä syksystä asti on ollut kuitenkin sellainen fiilis, ettei ole miettinyt sen kummemmin sanomisia. (Miisa, kirjoitelma f, lv1, toukokuu)

Syksyllä vaikutti ainakin jonkin verran. Välillä tuli mietittyä, mihin asioihin tutkija mahdollisesti kiinnittää huomiota. Keväällä vähemmän, tutkijan läsnäolo usein jopa unohtunut. (Iida, kirjoitelma f, lv1, toukokuu)

Omaa asemaani kentällä voi tarkemmin kuvata sekä sen kautta, miten konkreettisesti vuorovaikutin tutkittavien kanssa, että toisaalta millaiseksi roolini tämän myötä muodostui. Havainnointitapaani voi kutsua osallistuvaksi havainnoinniksi (observer-as-participant), mikä tarkoitti, että havainnoin tapahtumia paikan päällä, mutta en osallistunut tapaamisiin samalla tavalla kuin tutkittavat, tasaveroisena ryhmän jäsenenä (Bogdan & Biklen 2003, 82–84; Brewer 2005, 59–63, 84; Eskola & Suoranta 1998, 99–104; Patton 1990, 206–209). Sen sijaan seurasin tapahtumia pääasiassa hiljaisena sivustaseuraajana. Fyysisesti paikkani oli ryhmän seassa. En esimerkiksi istunut huoneen nurkassa ryhmän ulkopuolella, vaan ryhmän kanssa samassa piirissä. Ilmeillä ja eleillä ilmaisin kuuntelevani meneillään olevia keskusteluja, mutta en varsinaisesti osallistunut niihin omilla puheenvuoroilla. Pysin näin vaikuttamaan mahdollisimman vähän ryhmän toimintaan ja tapahtumien kulkuun (Eskola & Suoranta 1998, 101–102; ks. Gregory 2005, xxi; Patton 1990, 209). Kirjoitin kuitenkin jatkuvasti tapaamisissa muistiinpanoja vihkooni, mikä erotti minut ryhmästä ja teki tutkijan roolini erityisen näkyväksi (ks. Emerson ym. 2001, 356–357; Madden 2010, 122–124; Patton 1990, 242–243).

Muutaman kerran ryhmän kouluttajat tai opiskelijat kysyivät minulta suoraan jotain asiaa, näkemyksiäni ja kokemuksiäni liittyen keskustelun teemaan. Esimerkiksi sivuainemahdollisuuksista keskustellessa kouluttaja kysyi, mitä sivuaineita olin itse opiskellut ja Kansaneläkelaitos KELA:n opintotukeen liittyvässä keskustelussa opiskelijat kysyivät minulta varmistusta pohtimaansa kysymykseen. Tällaisissa tilanteissa osallistuin aina hetken aikaa keskusteluun, mutta palasin pian tarkkailijan rooliin. Aivan yksittäisillä kerroilla astuin hiljaisen ja tarkkailevan tutkijan roolin ulkopuolelle itse. Nämä lyhyet osallistumiset tuntuivat minusta tärkeiltä luottamuksen ja luonnollisen sosiaalisen vuorovaikutuksen synnyttämiseksi (ks. Eskola & Suoranta 1998, 101–102).

Mieleeni jäi myös se, että itse osallistuin myös yhdellä kommentilla kokemustiedon tapaamiseen, kun kerroin lyhyesti [opiskelijan] työn aiheuttamia ajatuksiani. Aloitin tyyliin ”voin ehkä poiketa tutkijan roolista, sen verran, että sanon...”. (8.2. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Kentällä tapahtuvissa tutkimuksissa on tyypillistä tarkastella tutkijan positiota sisäpiiriläisyyden ja ulkopuolisuuden käsitteiden avulla (Brewer 2005, 59–60; Gould 2016, 15; Madden 2010, 19–20; Patton 1990, 207–209; Pole & Morrison 2003, 25). Tutkimassani ryhmässä asemani oli hieman molempia. Entisenä integraatioryhmäläisenä sekä etenkin ryhmän mukana alusta asti kulkeneena tutkijana koin olevani pysyvä osa tutkimani ryhmän kokoonpanoa ja näin olevani sisäpii-

riläinen tutkimuskentällä. Toisaalta en missään vaiheessa edes pyrkinyt tasaveroiseen ryhmän jäsenyyteen, ja suhteessa heidän ryhmäänsä olin tutkimuksen loppuun saakka ulkopuolinen. Gregory (2005, xxi) onkin kuvannut, että toisaalta (etnografisen) tutkijan tulee olla osa tutkimaansa ryhmää, mutta toisaalta pysytellä aina muukalaisena.

Kentällä minulle muodostui myös toisenlainen välitilan rooli. Tämä rooli oli olla tutkittavien opiskelijoiden ja kouluttajien välillä (ks. Patton 1990, 262–263). Tavassani katsoa tapahtumia oli piirteitä molemmista näkökulmista, mutta se ei ollut puhtaasti kumpaakaan. Ajoittain tuntui, että näin ryhmän tapahtumat paremmin kouluttajien näkökulmasta ja välillä puolestaan ymmärsin opiskelijoita paremmin kuin kouluttajia. Useimmiten katsoin tilanteita opiskelijoiden kannalta, sillä heidän työskentelyään seurasin eniten. Minussa esimerkiksi usein heräsi samankaltaisia tunteita kuin opiskelijoilla liittyen vaikkapa tehtävänantoihin, kanssaopiskelijoiden toimintaan tai kouluttajiin. Toisaalta taas tuntui, että ymmärsin kouluttajien näkökulmaa paremmin kuin opiskelijoita ja, että olin asemaltani ja elämäntilanteeltani lähempänä kouluttajia kuin juuri yliopisto-opintojaan aloittelevia opiskelijoita. Tämä välitilassa eläminen konkretisoitui hyvin tilanteessa, jossa opiskelijaryhmä oli unohtanut erään kouluttajan antaman tehtävän, eikä ollut tehnyt tehtävää (ks. luku 6.3.1.1.1). Kouluttajat muistivat kirkaasti tehtävänannon ja tilanteen, jossa se oli annettu, mutta opiskelijoilla oli tapahtuneesta täysin erilainen kuva. Itse huomasin, että muistin tehtävänannon paremmin kuin opiskelijat, mutten kuitenkaan yhtä hyvin kuin kouluttajat:

Vielä yksi kiinnostava asia oli, että myöskään minulla ei ollut ihan selkeää muistikuvaa siitä, miten Kouluttaja 5:n kanssa oli sovittu, että ajatuksia tuotaisiin esiin. Muistin kyllä, että oli puhe, että ryhmä miettisi, mitä haluaisi käsitellä seuraavalla kerralla, kun Kouluttaja 5 on [paikalla], mutta en muistanut, esimerkiksi että oli ollut puhetta, että teemoja voisi laittaa sähköpostilla. Kun [tapaamisen] jälkeen juteltiin Kouluttaja 2:n kanssa ja Kouluttaja 2 sanoi, että muistaa selvästi, että Kouluttaja 5 sanoi, että niitä voi laittaa vaikka ranskalaisilla viivoilla, itsellenikin muistui tilanne elävästi mieleen. Tässä mietitytti oma roolini tutkijana. Onko se siis jossain opiskelijan ja kouluttajan välillä. Muistin tilanteen paremmin kuin opiskelijat, mutten kuitenkaan yhtä selkeästi kuin kouluttajat. (4.11. luvun 1, tutkimuspäiväkirja)

Oma roolini oli siis sisäpiiriläisen ja ulkopuolisen, ja toisaalta opiskelijan ja kouluttajan välitiloissa. Tutkittavien osalta koin tulevani tässä roolissa hyväksytyksi. Kouluttajien kanssa toimiessani ja taholta koin tasaveroisuutta. Tunsin tulevani hyväksytyksi ja vakavasti otetuksi väitöskirjatutkijana, vaikka kouluttajilla olikin minuun nähden auktoriteettia työuriensa ja asiantuntijuuksiensa ansiosta. Opiskelijoiden kohdalla puolestaan koin heidän katsovan minua jonkun verran ylöspäin. Nähdäkseni olin heille jo luokanopettajan tutkinnon suorittanut ”vanhempi kollega”, jolta he kysyivät muutamia kertoja apua tai näkemystä asiaan, josta heillä itsellään ei ollut varmaa tietoa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 102). Toisaalta en opiskelijoiden silmissä selvästi kuitenkaan edustanut ryhmän kouluttajia. He käyttäytyivät ja työskentelivät kouluttajien läsnä ollessa huomattavan eri tavalla – vakavammin ja asiallisemmin – kuin tilanteissa, joissa vain minä olin seuraamassa ryhmän itsenäistä työskentelyä. Pidän tätä eräänlaisena luottamuk-

sen osoituksena. Patton (1990, 273) kuvaakin, että tutkija, joka havainnoi ja tarkkailee, tulee aina myös itse tarkkailluksi ja arvioituksi. Ryhmän toiminnasta päätellen minut arvioitiin tutkijana ainakin niin luotettavana ja turvallisena, että esimerkiksi ryhmän kouluttajia saatettiin kritisoida ja imitoida minun nähteni. Koinkin olevani tutkijana etuoikeutettu, sillä pääsin seuraamaan omin silmin opiskelijoiden oppimisprosessia suoraan ja läheltä tapahtumahetkellä (ks. Kegan 1982, 16).

Vaikka asemani kentällä oli mielestäni läpi aineistonkeruun perusteltu, heräsi minulle tutkijana myös tiettyjä ulkopuolisuuden tunteita suhteessa opiskelijaryhmään (Bogdan & Biklen 2003, 93). Yhdistän tämän siihen, että opiskelijaryhmä kävi läpi kenttäjakson aikana ryhmäprosessin, ja ryhmän imu ja tarve kuulua tuohon ryhmään tulivat myös tutkijan tuntemuksiin, vaikka ryhmän varsinaiselle jäsenyydelle ei tutkimuksellisesti ollutkaan tarvetta (ks. Madden 2010, 79). Tällainen kuulumisen tarve ei välttämättä olisi noussut näin voimallisesti, mikäli olisin tutkinut laajempaa tai hajanaisempaa yhteisöä tai joukkiota.

Näin [ystävää] sattumalta ja hänelle kerroin jotenkin sen tyyppisesti, että on väsyttävää vain seurata ryhmän työskentelyä, kun ei siihen itse osallistu. Tuntuu, että ei ole mukana siinä kollektiivisessa tapahtumassa, vaan jossain vähän ulkopuolella. En ole välttämättä kiinnostunut samasta sisällöstä, mistä milläkin kerralla kaikki muut puhuvat, vaan saatan pohtia ja seurata jotain ihan muuta juttua. Se tekee olon kaukaiseksi ryhmästä. (18.1. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Vaikka esimerkiksi taukojen viettäminen ja lounastaminen yksin kenttäpäivien aikana harmitti ajoittain, koin tärkeäksi antaa opiskelijoille tutkimuksesta vapaata tilaa ja aikaa päivien sisällä. Madden (2010, 81–82) kutsuu tätä ”kellokortin leimaamiseksi”, jolla hän tarkoittaa, että tutkija ei tutki koko ajan ja kaikkialla, vaan aineistonkeruujat ja -tilanteet ovat rajattu eräänlaiseksi tutkijan ja tutkittavien hyväksymäksi ”työajaksi”. Tutkimuksen alkaessa en ollut määritellyt aineistonkeruun työaikaa, mutta hyvin pian aineistonkeruun alettua tällaiseksi muodostuivat nimenomaan ryhmän viralliset tapaamiset, eivät niinkään opiskelupäiviin kuuluvat tauot.<sup>31</sup> Tämä paitsi rajasi aineistonkeruuta, myös selkeytti asemaani kentällä.

### 4.3 Analyysin muodostaminen ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen

Yritämme kaivaa monista kokemusperäisistä huomioista esiin jotakin ”osuvaa”, jotaakin ”merkityksellistä”, jotaakin ”temaattista” – louhimme niistä esiin merkitystä. Eri-laisista valituista tilanteista näyttää nousevan erilaisia temaattisia merkityksiä. Luen yhä uudelleen esimerkkejä ja mietin, mitä tässä tapahtuu? Mistä tämä esimerkki on esimerkki? Mikä on essenssi tai *eidós* [...] ja miten voin vangita tämän *eidoksen* käsitteen temaattisella reflektiolla? (Van Manen 1990, 86.)

---

<sup>31</sup> Tauot ja muut epävirallisen toiminnan hetket olisivat sinänsä kuitenkin olleet hyvää aikaa havainnoida, sillä tutkitut keskustelevat näissä hetkissä usein vapaammin ja spontaanimminkin omista kokemuksistaan ja näkökulmistaan tapahtumiin (Patton 1990, 224–226).

Bogdanin ja Biklenin (2003, 160) mukaan aineistonkeruun loputtua tutkijalle saattaa tulla tyhjä olo ja mielessä kummitella kysymys ”Mitäs nyt?”, eli miten lähteä liikkeelle aineiston analysoinnissa ja tulkinassa. Van Manen (1990) kuvaa tämän vaiheen olevan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa yhtä aikaa helppo ja vaikea. Se on helppo, sillä jokainen meistä katsoo erilaisia ilmiöitä ja antaa niille merkityksiä jatkuvasti jokapäiväisessä elämässään. Vaikeaa sen sijaan on ilmiöiden ja niiden merkitysten reflektiivinen määrittäminen ja eksplikoiminen. Esimerkiksi kaikilla on kokemus ajan ilmiöstä, mutta silti sen tarkka sanoittaminen on hankalaa. (Van Manen 1990, 77–78.) Kenttävaiheen loppuminen sai minussa aikaan samanlaisen tyhjyyden tunteen ja herätti kysymyksen, miten puristan kentällä näkemäni ja kokemani koherentiksi tulkinaksi. Tutkimani ilmiö oli tapahtunut silmiäni edessä, mutta miten kuvata se?

Tutkimuksen analyysivaihe oli pitkä ja moneen suuntaan polveileva. Analyysi ja tulkinta etenivät hyvin aineistolähtöisesti, ilman valmiita etukäteisteorioita, yksittäiseltä tasolta yleisemmälle – ja lopulta takaisin yksittäiselle (D’Addelfio 2017, 135–136; Moilanen & Rähä 2001, 51, 53; Patton 1990, 44, 390–391; Varto 1996, 59–60). Sovelsin analyysia tehdessä sekä fenomenologista että hermeneuttista lähestymistapaa. Fenomenologialla vastasin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *Millainen ilmiö transformatiivinen opettajaksi oppiminen on?* Vastauksen muodostamista tähän kysymykseen kuvaan luvuissa 4.3.1 Aineiston esikäsittely: ilmiön esiin louhinta, 4.3.2.1 Ilmiö hahmottuu ja 4.3.3.1 Ilmiön kuvaus valmistuu. Toiseen tutkimuskysymykseen, *Miten transformatiivinen opettajaksi oppiminen tapahtui tutkittaville?* vastasin puolestaan hermeneuttisella tulkinalla. Kuvaan tämän luvuissa 4.3.2.2 Ilmiö saa nimen ja 4.3.3.2 Ilmiön tarkastelu tutkittavien kohdalla.

Tutkimukseni tulosten muodostamisen voi jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen (vrt. Bogdan & Biklen 2003, 147). Osittain fenomenologinen ja hermeneuttinen lähestymistapa on mahdollista nähdä erillisinä teknisinä vaiheina, mutta osittain ne ovat limittyneet ja etenkin ajallisesti ne ovat myös olleet päällekkäisiä vaiheita. Tulkintaprosessin eteneminen kolmivaiheisesti on esitetty Taulukossa 5. Ensimmäiseen vaiheeseen (luku 4.3.1) kuului koko ajan tarkentuva aineistonkeruu, aineiston alustava käsittely ja sen ensimmäiset lukukerrat. Fenomenologisesti kuvaten tämä vaihe sisälsi fenomenologisen reduktion, jossa sulkeistin ennakkokäsityksiäni ja louhin kokemus- ja aineistomassasta esiin tutkittavan ilmiön. Seuraavassa vaiheessa (luku 4.3.2) työstin analyysiä ja aineistoa fenomenologis-hermeneuttisesti. Fenomenologiselta kannalta tässä vaiheessa muuntelin tutkimaani ilmiötä eideettisellä reduktiolla, jotta sain tarkemman otteen tutkimastani ilmiöstä ja sen piirteistä. Hermeneuttisesti tässä vaiheessa etsin ja hahmottelin aineistooni sopivaa teoriakehikkoa. Kolmannessa vaiheessa (luku 4.3.3) muodostin tutkimastani ilmiöstä lopullisen fenomenologis-hermeneuttisen tulkinan. Fenomenologisesti ja ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta tämä tarkoitti transsendentaalista reduktiota, jossa siirryin ilmiön kuvauksen kanssa yksittäiseltä tasolta yleiselle. Hermeneuttisesti, toisen tutkimuskysymyksen kannalta puolestaan pureduin ilmiön yksittäisen tason ilmentymiin – kentän ja tutkittujen konkretiaan – ja tarkastelin niitä suhteessa tulkintakehikkoon.



TAULUKKO 5 Tulkintaprosessin eteneminen

FENOMENOLOGIA	TULKINTAPROSESSI	HERMENEUTIikka
Vaihe 1: Aineiston esikäsittely: ilmiön esiin louhinta		
Fenomenologinen reduktio: <i>Ennakkotietojen, -oletusten ja -odotusten sulkeistaminen</i>	Tutkijan asenne tarkastella ilmiötä, tarkentuva aineistonkeruu ja aineiston lukeminen ja koodaaminen	
Vaihe 2: Fenomenologis-hermeneuttinen työstäminen		
Eideettinen reduktio: <i>Ilmiön muuntelu, mielikuvittelu</i> <i>Yksittäisen tapauksen tarkastelu</i>	Tutkitun ilmiön hahmottuminen = Transformatiivinen opettajaksi oppiminen	Hermeneuttinen vaihe 1: <i>Teoria- ja tutkimuskirjallisuuden lukeminen, teoriakehikon muodostaminen</i> <i>-Mezirow</i> <i>-Kegan</i> <i>-Ziehe</i>
Vaihe 3: Fenomenologis-hermeneuttisen tulkinnan muodostaminen		
Transsendentaalinen reduktio: <i>Ilmiön tarkastelu yleisellä tasolla:</i> <i>Ilmiön kuvauksen muodostaminen</i>	Transformatiivisen opettajaksi oppimisen kuvaus nelivaiheisena prosessina	Hermeneuttinen vaihe 2: <i>Ilmiön tarkastelu yksittäisellä tasolla: Tutkittavien prosessin hahmottaminen</i>

#### 4.3.1 Aineiston esikäsittely: ilmiön esiin louhinta

Mason (2001) mukaan fenomenologisesti orientoituneen tutkimuksen tärkeä lähtöpiste on käsittää kaikki ilmiöt, myös tutkijalle ennestään tutut, sellaisina kuin niitä katsoisi ensimmäistä kertaa. Vain näin ilmiön runsaudesta ja rikkaudesta voidaan tulla (uudestaan) tietoisiksi. Toisin sanoen, tämän tyyppisessä tulkinnassa tehdään tuttu tuntemattomaksi ja tuntematon taas tunnetuksi. (Maso 2001, 138–140.) Kyse on **fenomenologisesta reduktiosta**, jolla tarkoitetaan eräänlaista asennemuutosta suhteessa tutkittavaan ilmiöön (ks. luku 3.2.2). Natansonin (1973, 65, 70–74, 81) mukaan siinä tutkija sulkeistaa sekä oman empiirisen egonsa että empiirisen maailman.

Tutkimukseni analyysia aloittaessani sulkeistin omat todellisuuskäsitykseni ja ajatuksen, että tutkisin mitään objektiivista ja lopullista (ontologista) totuutta. Läpi kenttäjakson olin pyrkinyt ”unohtamaan” tai sulkeistamaan omat aiemmat kokemukseni, käsitykseni ja oletukseni siinä määrin kuin se oli inhimillisesti mahdollista. Samaan pyrin myös aineistoa tulkitessani. Tarkoitus ei kuitenkaan ollut sulkeistaa omaa subjektiuttani. Lähdin rakentamaan tulkintaa ilmiöstä sellaisena, kuin se minulle tutkijana kenttäkokemusten ja aineistojen perusteella ilmeni. Käytin ja analysoin varsinaisen kirjallisen aineiston lisäksi kaikkea, mitä kentällä ollessa näin, koin, kuulin ja tunsin. Toinen tutkija olisi kokenut tapahtumat eri tavalla, kerännyt erilaisen aineiston ja näin tulkintakin olisi erilainen (Bogdan & Biklen 2003, 33–36).

Analyysivaihe oli osittain alkanut siis jo kentällä ollessa. Luin keräämäni kirjoitelmat ja opiskelijoiden opintotehtävät kertaalleen läpi heti niiden keräämishetkellä. Samoin luin keräämäni kenttäaineistoa puolivuositain eli aina jokaisen lukukauden päätyttyä. Lukeminen oli minulle tapa koota ajatuksiani ja pysyä kärryillä aineiston koosta ja laadusta suhteellisen pitkän kenttäjakson aikana. Aineistoja ensimmäisiä kertoja lukiessani kirjasin heränneitä ajatuksia tulostetun aineiston reunoille. Aineiston keruun ollessa vielä kesken ne olivat omia intuitiivisia ajatelmia ja tunnelmia, jotka koin tärkeäksi kirjata ylös.

Kenttävaiheen loputtua Bogdan ja Biklen (2003, 160) suosittavat tutkijaa pitämään tauon ennen varsinaisen analyysivaiheen aloittamista. Omassa tutkimuksessani aineistonkeruu loppui kesäloman alkamiseen, joten tutkimuksen tekemiseen tuli tässä kohtaa luonnollinen tauko. Tauon jälkeen ensimmäinen tehtävä oli tehdä aineisto käsittelykelpoiseksi (ks. Bogdan & Biklen 2003, 172). Olin kirjoittanut kaikki aineistot puhtaaksi tekstinkäsittelyohjelmalla jo kenttävaiheen aikana, joten seuraavaksi kokosin kaikki aineistot yhteen kansioon; tarkistin, ettei mitään puuttunut; pseudonymisoin ja tulostin koko aineiston. Nämä ensimmäiset toimenpiteet ja etenkin aineiston pseudonymisointi auttoivat minua ottamaan etäisyyttä kenttään ja sen konkretiaan, todellisiin ihmisiin ja tapahtumiin. Tutkittavia henkilöitä ja tapahtumia oli nyt helpompi katsoa ”tyyppinä” ja ”esimerkteinä”.

Aineiston käsittelyn jälkeen luin kaikki aineistot läpi useampaan kertaan (D’Addelfio 2017, 135–136; Bogdan & Biklen 2003, 173). Aineistoa oli kertynyt niin paljon, että sen systemaattinen käsittely kynä ja paperi -taktiikalla manuaalisesti oli mahdotonta. Koodasinkin aineiston seuraavaksi laadullisen aineiston käsittelyyn tarkoitetulla ATLAS.ti-ohjelmistolla. Koodausta voi toteuttaa laadullisessa tutkimuksessa useilla eri tavoilla, mutta itse koodasin aineistolähtöisesti (Hsieh & Shannon 2005; ks. Bogdan & Biklen 2003, 161–168; Patton 1990, 381–382). En siis ollut valinnut koodeja etukäteen tai minkään teorian pohjalta, vaan useiden lukukertojen jälkeen ja perusteella koodasin teemoja, jotka olivat mielestäni kiinnostavia, toistuvia ja oleellisia (ks. D’Addelfio 2017, 136; Bogdan & Biklen 2003, 161–168; Hsieh & Shannon 2005, 1279–1281, 1285–1286). Muodostin yhteensä kuusitoista koodia.

Koodauksen jälkeen luin kaikki koodit läpi ja kirjoitin niistä erikseen ylös huomioita. Esimerkiksi luin kaikki koodilla ”tehtävänannot” koodatut kohdat ja hain niiden sisäistä logiikkaa (ks. Hsieh & Shannon 2005, 1279–1281). Tämän jälkeen yhdistelin koodeja siten, että syntyi alustavasti viisi laajempaa teemaa: 1) integraatiokoulutuksen rakenteet ja ohjaus (sisälsi koodit ohjaus, tehtävänannot, ig-ideologia, ero muuhun), 2) oppiminen (sisälsi koodit oppiminen, vastuu, ajatuksia opettajuudesta ja oppimisesta, fraasi), 3) prosessin kuvaus (sisälsi koodit alkuvaiheen ajattelu ja toiminta, työskentelykulttuurin muodostuminen, tila, roolit), 4) vastustus ja hankaluudet (sisälsi koodit vastustus, vaikeus, konflikti) ja 5) Minnin huomiot (sisälsi koodin MM).<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Tähän pisteeseen asti analyysitapaani olisi voinut nimittää tavanomaiseksi aineistolähtöiseksi sisällönanalyysiksi (conventional content analysis). Hsiehin ja Shannonin (2005,

Luin aineistoa ja koodauksia useaan kertaan sekä kokonaisvaltaisesti että valikoivasti (Van Manen 1990, 90, 92–94; myös Giorgi 1999, 10–11). Tarkoituksena tässä vaiheessa oli, kuten Van Manen kuvaa, ”louhia” tai kaivaa aineistosta esiin se ilmiö, jota ollaan tutkimassa. Toisin sanoen oli ratkaistava, mistä aineisto-esimerkit olivat esimerkkejä. (Van Manen 1990, 77–79, 86.) Aineiston lukemisen ja koodaamisen perusteella tietyt tilanteet ja tapahtumat nousivatkin kiinnostaviksi (Bogdan & Biklen 2003, 161). Erityisen kiinnostavina tässä loughintavaiheessa koin kenttäaineistossa näkyvät konfliktitilanteet ja opiskelijoiden erilaiset välttelyn taktiikat sekä toisaalta tilanteet, joissa opiskelijaryhmä reflektoi analyttisesti omaa toimintaansa tai muulla tavoin edisti omaa oppimistaan. Myös opiskelijoiden omat kuvaukset siitä, kuinka he kokivat ”kasvaneensa ihmisinä” olivat erityisen kiinnostavia. Tutkimani ilmiön epäselvät ääriviivat alkoivat piirtyä. Kyseessä näytti olevan *jonkinlainen prosessi, jonka aikana tapahtui jonkinlaista syvällistä oppimista ja, joka sisälsi jonkinlaista ambivalenssia*. Tämän jälkeen tarkempi tulkinnan vaihe keskittyi siihen, mistä tuossa prosessissa oikeastaan oli kyse, mitä prosessin aikana tapahtui ja millaisia oppimistuloksia ilmeni. Seuraavaksi siirryin siis tarkastelemaan ilmiön olemusta ja sen merkityksiä (Van Manen 1990, 77–79; Patton 1990, 69–71).

### 4.3.2 Fenomenologis-hermeneuttinen työstäminen

#### 4.3.2.1 Ilmiö hahmottuu

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa olin hahmotellut tutkimani ilmiön ääriviivat. Toisin sanoen, aloin olla selvillä siitä, mitä olin ylipäättään tutkimassa. Seuraavana tehtävänä oli selvittää, millaisena tämä ilmiö näyttäytyi, millainen se tarkemmin kuvattuna olisi. Lähdin siis syventämään vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Minusta alkoi tuntua, etten päässyt tässä tehtävässä eteenpäin muodostamieni koodausten avulla, sillä koodit tuntuivat jumittavan ajatteluni luokittelujen tai kategorisointien tasolle. Päätin jättää koodaukset hetkeksi sivuun ja lähdin työstämään analyysia fenomenologisemmin.

Fenomenologiassa tutkittavan ilmiön olemusta, *eidosta*, työstetään esiin **ei-deettisellä reduktiolla**, jossa tutkija varioi tutkimaansa ilmiötä eri tavoilla ja pyrkii löytämään ilmiön olemuksen, jota ei enää voida varioida (ks. luku 3.2.2). Ei-deettisessä reduktiossa ei ole oleellista lukittautua vain varsinaiseen aineistoon tai empiiristen havaintojen vaihteluihin, vaan tutkijan mielikuvittelemat skenaarit ovat varioinnin vaiheessa samanarvoisia todellisten havaintojen kanssa (Husserl 1995, 76–77, 86–90). Roth (2012), Giorgi (1999) ja Van Manen (1990) kuvaavat, että fenomenologinen tutkimus nojautuu tutkijan omiin oivalluksiin ja

---

1279–1281) mukaan tavanomainen sisällönanalyysi muistuttaa hyvin pitkälle fenomenologisen tutkimuksen alkuvaihetta, mutta fenomenologia astuu sisällönanalyysiä ”pidemmälle” kuvatessaan vivahteikkaasti elettyä kokemusta, siinä missä sisällönanalyysi rajoittuu korkeintaan kehrittelemään käsitteitä tai rakentamaan malleja (ks. myös Giorgi 1999, 14–15).

tuntemuksiin aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa siten, että tutkija hakee aineiston kokonaisuudesta merkityksyksiköitä rakentaakseen näistä synteesiä, joka kuvaa kokemuksen struktuuria eli tutkitun ilmiön olemusta.

Päästäkseni tutkitun oppimisprosessin olemuksen jäljille varioin sitä sekä aineistohavaintojen että oman kuvittelukykyäni ja omien tuntemusteni avulla. Olin jo aineistoa kerätessä kiinnittänyt jonkun verran huomiota omiin kentällä nousseisiin tunteisiin ja miettinyt niiden mahdollista yhteyttä tutkittujen opiskelijoiden kokemuksiin:

Mulla oli eilen illalla sellainen olo, että päässä pyöri ja oli vaikea rauhoittua, piti välillä aina huokailla ja hengitellä syvään. [...] tänään mietin sitä, että ehkä opiskelijoillakin on sellainen olo. Mun tarkoitus saada kiinni siitä niiden kokemuksesta ja sen takia tärkeä tarkkailla myös omia tuntemuksia intepäivien jälkeen ja niiden aikana. (8.9. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa olin kuitenkin jättänyt kentällä heränneiden tunteideni tarkastelun hieman syrjempään. Nyt, eideettisen reduktiovaiheen yksi ensimmäisistä ja tärkeimmistä askelista oli tutkailla näitä tuntemuksia tarkemmin.

Aineistoa lukiessa ja koodatessa olin huomannut, että ensimmäisen vuoden kenttäaineiston työstäminen tuntui raskaalta ja meinasi usein tyssätä samaan tiettyyn kohtaan. Useampaan kertaan tuossa lähes samassa kohdassa olin kehittänyt itselleni jotain oheistoimintaa kuten toisen aineiston lukemista tai kenttäaineiston lukemisen aloittamista alusta – jostain jälkikäteen käsittämättömästä syystä. Aluksi olin ajatellut, että kyse oli omasta (o)saamattomuudestani aineiston analysoinnissa. Jossain vaiheessa kuitenkin huomasin, että kohta, johon lukemisinto usein meinasi lopahtaa, oli kentän tapahtumissa hetki pian sen jälkeen, kun ryhmässä oli tapahtunut ensimmäinen selkeä konfliktitilanne.

Kun luin aineistoa ja tein analyysiä, huomasin, että ekan vuoden aineistoa lukiessa lukeminen meinasi tyssätä aina about samaan kohtaan!! Joka oli pian ensimmäisen ryhmän konfliktin jälkeen. Kerran jo lopetin ja luinkin muita aineistoja ja toisella kerralla aloitin alusta koodaamaan vielä uutta keksimääni koodia. Kertoiko haluttomuus edetä lukemisessa/koodaamisessa myös siitä, mikä ryhmän tilanne juuri tuossa hetkessä oli (haluttomuus/vaikeus tehdä työtä ja edetä ryhmänä?) (muistiinpano väitöstiedostosta)

Sen sijaan, että olisin pyrkinyt neutraloimaan omat tunteeni ja erottamaan ne tutkimusprosessista, päätin tarkkailla niitä tarkemmin. Mitä tässä oikeastaan oli minulle ilmenemässä? Mitä jos oma tuntemukseni (vastahakoisuus lukea tiettyä aineiston osaa) ilmensi ja heijastelikin ryhmän tuntemusta kyseisessä kohdassa (vastahakoisuus tehdä ryhmänä työtä)? Oivallus oli niin voimakas, etten voinut laittaa sitä syrjään. Aloin työstää analyysiä pohtimalla, miksi minulle oli herännyt tällainen tunne, mikä aineistossa tuntui turhauttavalta ja luotaantyöntävältä. Samalla tavalla tarkastelin muitakin kenttä- ja tutkimuspäiväkirja-aineistoon liittyviä tunteitani: missä kohtaa innostuin ja kiinnostuin ja en malttanut lopettaa lukemista, missä kohden heräsi haikeutta tai koetun reflektointia, mikä taas tuntui tylsemmältä tai työläämmältä lukea (ks. Bogdan & Biklen 2003, 92–93). Hah-

motin näin oppimisprosessista erilaisia vaiheita: alun innostus, uuden työskentelytavan kokeileminen ja sen toteaminen haastavaksi, vastustuksen nousu ja erilaiset konfliktitilanteet, vastustuksen käsittely kouluttajien kanssa, työskentelyn uudelleentestaaminen sekä koulutuksen loppuvaihe ja ryhmän loppuminen.

Oppimisprosessin erilaisten vaiheiden lisäksi kiinnitin huomiota myös sen lopputuloksiin (ks. Patton 1990, 94–95). Opiskelijat näyttivät ajattelevan ja toimivan hyvin eri tavalla integraatiokoulutuksen alkaessa ja sen loppupuolella. Opiskelijat puhuivat usein siitä, kuinka ”syvää” oppiminen oli heidän mielestään ollut ja kuinka erilainen kokemus se oli ollut verrattuna aiempiin koulu- ja opiskelukokemuksiin. Useat kuvasivat ”kasvaneensa ihmisenä”. Useimmiten opittua tai muutosta ei eksplikoitu sen tarkemmin, vaan opiskelijat kuvasivat muutosta varsin yleisellä tasolla, kuten: ”monista asioista ajatteli eri tavalla tän meidän koulutuksen ansiosta” (Varpu 6.9. lv2) tai ”me ollaan täällä kasvamassa ihmisinä ja opettajina ja kasvamassa kohti jotain, mikä ei oo koskaan valmis” (Tytti 26.1. lv1). Vaikka samat koulutukselliset aktiviteetit saattavat tuottaa huomattavan erilaisia lopputuloksia eri opiskelijoiden kohdalla (Patton, 1990, 97–98), omassa aineistossani opiskelijat kuvasivat oppimistaan koulutuksen loppupuolella hyvin samankaltaisesti. Itse huomasin tuntevani jopa tietynlaista ylpeyttä (ks. s. 172) miettiessäni opiskelijoissa tapahtunutta muutosta.

Toinen askel eideettisessä reduktiossa oli astuminen kentän ja aineiston emperiasta ja niiden tutkijassa herättämistä tuntemuksista mielikuvitteluun. Aloin kuvittelemaalla varioida, millainen toiminta olisi tai ei olisi ollut mahdollista oppimisprosessin eri vaiheissa. Kuvittelin kentällä todella ilmenneille tapahtumille syitä ja selityksiä, mutta kehitelin mielessäni lisäksi kentällä tapahtumattomia skenaarioita, mitä esimerkiksi yksittäinen opiskelija voisi tai ei voisi sanoa ja tehdä jossakin yksittäisessä tilanteessa. Voisiko opiskelija esimerkiksi konfliktitilanteessa ehdottaa muulle ryhmälle aikalisää tai nyrkkitappelia, tai kouluttajien läsnä ollessa huutaa tai mököttää, ja etenkin miksi voisi tai ei voisi? Lisäksi kuvittelin erilaisia lopputuloksia eri tilanteille ja koko oppimisprosessille. Näin astuin etäämmäs varsinaisesta aineistosta, aloin tarkastella ilmiötä yleisemmällä tasolla ja tutkimani prosessin eri vaiheiden sekä sen oppimistulosten tyypilliset piirteet alkoivat hahmottua.

Tässä vaiheessa juuri oppimisprosessin vaiheiden ja oppimistulosten kuvaaminen alkoivat tuntua tutkimukseni tulosten ytimeltä. Eideettisen reduktion pohjalta hahmottelin tutkimukseeni liittyviä avainsanoja kuten *oppiminen*, *muutos*, *aikuisoppiminen*, *ammatti-identiteetin kehittyminen*, *yliopisto-oppiminen* ja *ajattelun muutos*, joiden avulla lähdin etsimään tutkimuskirjallisuutta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti haeskelin pitkän aikaa havaintoihini ja alustavaan analyysiini sopivaa kielellistä ilmaisuja ja tämä etsintä avasi työhön sen ensimmäisen hermeneuttisemman vaiheen, jonka aikana fenomenologinen tulkinta jäi muhimaan mieleni reunamille (ks. Patton 1990, 419–420).

#### 4.3.2.2 Ilmiö saa nimen

Analysoinnin **hermeneuttinen vaihe 1** alkoi, kun olin alustavalla fenomenologisella analyysillä selvittänyt, minkälaista ilmiötä suurin piirtein tutkimuksessani

tarkastelin (ks. Bogdan & Biklen 2003, 157). Hermeneuttiselle kehälle astuessani minulla oli siis fenomenologisesti rakentunut ennakkokäsitys tutkimuskohteesta (ks. Niskanen 2005, 91). Tämä kohde pysyi myös hermeneuttisessa vaiheessa ”tulkinnan lopullisena viitepisteenä” (Gadamer 2004, 40–44, 213, 219–226). Tässä vaiheessa lähdin kartoittamaan tarkemmin toista tutkimuskysymystä. Tarkastelin omien tuntemusteni ja kuvittelujeni sijaan taas lähemmin sitä konkreettista aineistoa, jonka olin kerännyt – nyt suhteessa haettuun tutkimuskirjallisuuteen.

Etsin aiemmin muodostamiini avainsanoihin liittyvää tutkimus- ja teoriakirjallisuutta aluksi muun muassa kriittisestä pedagogiikasta, kasvatussociologiasta ja psykodynaamiikasta. Olin erityisen kiinnostunut emansipoitumisen, vapautumisen ja itsensä ylittämisen teemoista, sillä aineistossa näytti olevan kyse erittäin ”syvällisestä” tai opiskelijoille itselleen tärkeästä muutoksesta. Tällaisilla hakusanoilla löysin – itselleni entuudestaan tuntemattoman – Jack Mezirow’n transformatiivisen oppimisen teorian, joka tuntui kuvaavan hyvin sitä oppimisen syvyyttä, jonka olin tutkittavissani havainnut. Reflektoin lukemaani suhteessa aineistohavaintoihini, mikä on Lavertyn (2003, 30) mukaan tyypillistä hermeneuttiselle analyysille. Oleellisia tässä vaiheessa olivat kenttä- ja tutkimuspäiväkirja-aineistot, mutta myös ne tutkittavien omat kirjoitelmat, joissa he itse kuvasivat omaa oppimistaan (etenkin kirjoitelmat b, e & g).

Transformatiivisen oppimisteorian perusideoissa ja käsitteissä oli hyvin paljon samankaltaisuutta tutkimani ilmiön ja aineistoni kanssa. Fenomenologisen ja eideettisen reduktioiden jälkeen syvensin tulkintaa lukemalla vuoroin aineistoa ja vuoroin tutkimus- ja teoriakirjallisuutta. Aineisto oli tässä vaiheessa ensisijainen tulkintaa ohjaava asiakirja. Gadamerin (2004, 213) termein olin nyt ”aineistoa kohti” teoriakirjallisuuden näkökulmasta. En tuntenut transformatiivisen oppimisen teoriaa etukäteen, joten tässä vaiheessa peilasin jatkuvasti paitsi aineistohavaintojani teoriaan myös teorian käsitteistöä omiin aineistohavaintoihini. Pyrin ymmärtämään oman aineistoni lisäksi itse teoriaa, enkä ottanut Mezirow’n alkuperäisiä transformatiivisen oppimisen muotoiluja sellaisenaan tutkimukseni teoreettiseksi viitepisteeksi.

Yksi tärkeä eroavuus Mezirow’n alkuperäisen teoretisoinnin ja oman kenttäaineistoni välillä oli, että Mezirow näki transformatiivisen oppimisen melko suoraviivaisena ja rationaalisen prosessina (Illeris 2014, 32, 34–36; Mezirow 2009, 95; Mälkki & Green 2014, 7), mutta tutkittavieni prosessi eteni hypähdellen välillä eteenpäin ja välillä taaksepäin. Tutkittavien kohdalla se näytti sisältävän myös runsaasti tiedostamatonta vastustusta, mikä manifestoitui esimerkiksi poissaoloina, myöhästelyinä ja konflikteina. Tätä teemaa olin pohtinut jo aineistoa kerätessäni. Oppimisprosessin ”sotkuisuutta” on kyllä jonkun verran käsitelty transformatiivisen oppimisen teoriassa (esim. Taylor & Jarecke 2009, 276–278), mutta en löytänyt sieltä tarpeeksi kuvaavia käsitteitä havainnolleni oppimisen ambivalenssista. Sopivat käsitteet tämän kuvaukseen löytyivät Thomas Zieheldtä (1991). Ziehe kuvaa oppimiseen kuuluvaa ambivalenssia käsitteillä progressio- ja regressiointressit (ks. luku 2.3.2). Ne kuvasivat mielestäni hyvin myös omassa kenttäaineistossani näkyvää ristivetoa muutosta kohti ja siitä pois päin.

Toinen seikka, jota peilasin omasta aineistostani Mezirow'n teoriaan oli, että Mezirow'n muotoilun avulla oli haastavaa tarkastella opiskelijoiden transformaatioita yleistasoa tarkemmin ja erottelevammin. Mezirow'n alkuperäistä teoriaa onkin kritisoitu siitä, ettei se tee erottelua transformaatioiden välillä, vaan ikään kuin olettaa ne aina laadultaan samanlaisiksi (Illeris 2014, 39; Kegan 2000, 47, 58–69). Etsin sellaista tutkimusta, jossa olisi tarkemmin eroteltu mahdollisia muutoksia ja löysin Robert Keganin (1982; 1994; 2000; 2018) erottelun merkitysten ja merkityksenantotapojen muuttumiseen sekä merkityksenantotapojen jaottelun viiteen erilaiseen "tasoon" (ks. luvut 2.2 & 2.2.1). Tämä jaottelu antoi tutkimukselleni välineen analysoida opiskelijoissa tapahtuneita muutoksia erottelevammin.

Muodostin siis tutkimukseni käsitteellisen avaruuden yhdistämällä useampaa teoriaa, jotka tulivat mukaan analyysiprosessin eri vaiheissa (ks. Eskola 2001, 138). Transformatiivisen oppimisen (Mezirow) näin nimenomaan merkitysten ja merkitystenantotapojen (Kegan) muutoksena. Muutosprosessissa oli nähtävissä ristivetoisuutta, jota puolestaan selittivät oppimiseen liittyvät ambivalenssit (Ziehe). Rakensin aineiston ja teorian välistä vuoropuhelua, enkä käyttänyt mitään valmista tai yhtä teoriakehikkoa, vaan teorioita, jotka mielestäni soveltuivat aineistoon ja käsitteellistivät sen ilmiöitä riittävän kattavasti. Gadamerin tavoin voidaan puhua horisonttien sulautumisesta, jossa tutkitun kohteen ja käytetyn teorian horisontit sulautuvat ja muodostavat yhdessä syvemmän ymmärryksen (Gadamer 2004, 26–28, 64, 234; Koski 1995; ks. Linge 1976, xxviii–xxxiii). Tämä vaihe oli pitkä ja sisälsi epävarmuutta teorian sovellusmahdollisuuksista työssäni. Transformatiivisen oppimisen teoria tulikin tutkimukseni teoreettiseksi viitepisteeksi lopulta yli vuoden päästä kenttävaiheen loputtua. Vasta esiteltyäni tutkimustani kansainvälisessä transformatiivisen oppimisen konferenssissa ja kuunnellessani muiden tutkijoiden kuvauksia omista tutkimuksistaan, varmistuin, että teoria soveltuu myös minun tutkimukseeni.

Vaikka toteutin eideettistä reduktiota ja hermeneuttista vaihetta 1 osittain samaan aikaan, olivat ne pitkään mielessäni toisistaan irrallisia ja itsenäisiä prosesseja. Tämä näkyi hyvin pitkään jatkuneena vaikeutena antaa tutkimalleni ilmiölle lopullista nimeä. Edellä kuvatut avainsanat olivat osittain yrityksiä ratkaista tätä: ilmiössä oli kyse jostain syvällisestä muutoksesta, (ammatti-)identiteetin muotoutumisesta, emansipaatiosta, tai ehkä parhaiten ihmisenä kasvamisesta opettajankoulutuksessa. "Opettajaksi oppiminen ihmisenä kasvamisena" sekä "opettajaksi kasvaminen" olivat pitkään hyviä ehdokkaita ilmiön nimeksi, mutta oli vaikeaa antaa lopullisesti nimeä aineistossa näkemälleni oppimiselle. En halunnut myöskään ottaa ilmiön nimitystä suoraan teoriasta ja kutsua sitä vain transformatiiviseksi oppimiseksi. Tämän vaiheen lopulla tulkittu ja luettu tulivat lopulta konkreettisesti yhteen, kun nimesin tutkimani ilmiön *transformatiiviseksi opettajaksi oppimiseksi*. Se yhdisti mielestäni sopivalla tavalla sekä opettajaksi oppimisen ja opiskelun että syvällisen muutoksen ja ihmisenä kasvun.

Olin tässä vaiheessa päässyt vasta merkitysten pintatasolle (ks. Latomaa (2011, 36). Peruslogiikaltaan hermeneuttisen analyysin ensimmäinen vaihe muis-

tutti yksinkertaista kategorisointia tai asioiden yhdistelemistä toisiinsa (ks. Patton 1990, 422), vaikka se vaatikin suuren ponnistuksen. Seuraavassa vaiheessa, lopullisen tulkinnan muodostamisessa pyrin menemään syvemmälle: luomaan transformatiivisesta opettajaksi oppimisesta koherentin (fenomenologisen) ilmiön kuvauksen (luku 4.3.3.1) sekä (hermeneuttisesti) tarkastelemaan, miten tämä ilmiö näyttäytyi juuri tutkittavien kohdalla (luku 4.3.3.2).

### 4.3.3 Fenomenologis-hermeneuttisen tulkinnan muodostaminen

#### 4.3.3.1 Ilmiön kuvaus valmistuu

Ilmiötä tutkiessamme tutkimme Van Manenin (1990) mukaan *teemoja*, jotka rakentavat kokemuksen ilmiöstä. Esimerkiksi vanhemmuuden ilmiöstä voidaan löytää erilaisia teemoja (kuten emotionaalinen tai taloudellinen suhde lapseen), jotka rakentavat kokemuksesta vanhemmuudesta. Kaikki teemat eivät ole ilmiön ja sen kuvauksen kannalta samanlaisia ja fenomenologisessa analysoinnissa voidaan erottaa välttämättömät ja satunnaiset teemat toisistaan. Välttämättömät teemat ovat niitä, joita ei voida ilmiöstä poistaa ilman, että tutkittava ilmiökin vaihtuu toiseksi. Satunnaiset teemat puolestaan kuuluvat ilmiöön, mutta niiden vaihtelu tai puuttuminen ei vaikuta varsinaisesti ilmiön olemukseen tai muuta itse ilmiötä toiseksi. Ilmiön olemus ei ole koskaan yksinkertainen tai yksiulotteinen ja usein jopa teemat, jotka vaikuttavat ilmiön kannalta välttämättömiltä, voivat olla historiallisesti tai kulttuurisesti muotoutuneita. (Van Manen 1990, 40–41; 78–79, 87–88, 90–92, 106–107.)

Välttämättömien ja satunnaisten teemojen jaottelun avulla pääsin eteenpäin fenomenologisessa analyysissäni, joka oli hetkeksi jäänyt taka-alalle. Kun en ollut vielä tehnyt eroa välttämättömien ja satunnaisten teemojen välille, transformatiivisen opettajaksi oppimisen kuvaukseni ei ollut kovin jäsentynyt ja sisälsi molempia sekaisin. En esimerkiksi ollut varma, kuinka monta erilaista vaihetta prosessi sisälsi. Nyt kysyin Van Manenin (1990, 107) tavoin ”pysyykö tutkimani ilmiö samana, mikäli muutan tai poistan tämän tai tuon teeman ilmiöstä?” toisin sanoen, mikä on välttämättömä ja mikä satunnaista? Tarkoituksena oli muodostaa ilmiön kuvaus, löytää vastaus siihen, millainen ilmiö transformatiivinen opettajaksi oppiminen puhtaimmillaan on.

Irrottauduin aineiston, tutkimuskentän ja tutkittavien empiriasta ja tarkastelin ilmiötä nyt yleistasolla. Vaihetta voi kuvata tutkijan mielensisäisenä kamppailuna tai järkeilynä, jossa yritin päästä yksittäisen ilmenemisen (aineistojen) taakse. Etsin ilmiön olemusta, *eidosta*, josta yhdessä kokemuksessa näyttäytyy aina vain yksi puoli (Van Manen 1990, 86). Kuten puun olemus ei typisty vain yhteen havaintohetkeen (esim. keväällä tai ruska-aikaan), ajattelin, ettei transformatiivisen opettajaksi oppimisen ilmiö typisty vain tutkimani ryhmän tapahtumiin ja kokemuksiin. Yritin saada kiinni intentionaalisesti immanentista, en ainoastaan aktuaalisesti immanentista kohteesta (ks. luku 3.2.1; Husserl 1995, 48–79). Vaikka kaikki aineistot olivat mukana tässäkin analyysissäni, ne näyttäytyivät vain ”yhtenä esimerkkinä” tutkimastani ilmiöstä.



Lähdin pohtimaan, mitkä teemat ovat välttämättömiä tutkimalleni ilmiölle ja tiputin pois kaiken muun. Koska kyseessä oli transformatiivinen opettajaksi oppiminen, näytti ensinnäkin välttämättömältä, että tähän oppimisprosessiin kuului "alku" ja "loppu" ja näiden välillä oppijassa tapahtui transformatiivisia muutoksia suhteessa hänen opettajuuteensa. Sijoitin prosessin (1) ensimmäiseen vaiheeseen oppijan sellaisena kuin hän oli ennen transformatiivista opettajaksi oppimista. Jotta olisi jotain, mikä prosessin aikana muuttuisi, oppijalla täytyi olla tässä vaiheessa aiemmin muodostunut "opettajuuden merkityssysteeminsä", joka sisälsi merkityksiä esimerkiksi oppimisesta, opettamisesta ja opettajuudesta sekä tavan muodostaa näitä merkityksiä. Ensimmäisessä vaiheessa oppija myös loi odotuksia tulevaa kohtaan olemassa olevan merkityssysteeminsä perusteella – hän ikään kuin odotti merkityssysteeminsä pätevän tulevaisuudessakin. Nimesin tämän vaiheen *lähtökohdaksi*.

Prosessin (2) toisessa vaiheessa oppijan olemassa oleva merkityssysteemi tuli kuitenkin kyseenalaistetuksi tai haastetuksi, mikä aloitti varsinaisen transformatiivisen opettajaksi oppimisen. Oppijan aiempi merkityssysteemi ei siis enää näyttänyt "toimivan" tai siihen ei voinut enää tukeutua samalla tavalla kuin aiemmin. Tämän vaiheen nimesin *säröksi*. Tämä puolestaan käynnisti prosessin (3) kolmannen vaiheen, jossa oppija työsti merkityssysteeminsä haastamista. Jotta transformatiivinen opettajaksi oppiminen jatkui, täytyi uuden haasteen näyttäytyä jollain tapaa kiinnostavana ja tavoittelemisen arvoisena. Pelkkä positiivinen kiinnostus ei kuitenkaan ollut kolmannen vaiheen riittävä ehto, sillä tällöin voisi perustellusti kysyä, haastaako uusi tarpeeksi aiempaa merkityssysteemiä. Toisaalta pelkkä vastustaminen lopettaisi prosessin tähän vaiheeseen. Nimesinkin vaiheen *ambivalenssiksi*. Ambivalenssin työstäminen muokkasi pikkuhiljaa oppijan merkityssysteemiä ja sai lopulta aikaan (4) neljännessä vaiheessa vakiintuvat transformatiiviset muutokset oppijan opettajuuden merkityssysteemissä. Viimeisen vaiheen nimesin *transformaatioksi*.

Jaettuani transformatiivisen opettajaksi oppimisen tällä tavalla neljään välttämättömään vaiheeseen olin vihdoinkin siirtynyt **transsendentaalin reduktion** vaiheeseen. Siinä sekä tutkija että tutkittava kohde siirtyvät ainutkertaiselta ja konkreettiselta tasolta ilmiön yleiselle tasolle (Backman & Himanka 2014; Husserl 1982, 18–21; Taipale 2006, 25–28; 2010). Tutkijasta paljastuu "transsendentaalinen ego", eli eräänlainen yksilöllisen tutkijan ylittävä taso. En tutkijana enää ollut vain Minni, joka katsoi ja analysoi aineistoa niillä kokemuksilla ja ajatuksilla, joita minulla yksilönä oli, vaan eräänlainen "kuka tahansa" tai "yksilöllinen esimerkki kenestä tahansa" (Taipale 2010). Samoin tutkimuksen kohde ei enää ollut tämän kyseisen ryhmän tapahtumat tässä ajassa ja tässä paikassa, vaan transformatiivisen opettajaksi oppimisen prosessi yleisemmällä tasolla. Tutkituista tuli esimerkki ilmiöstä käytännössä. Tällaisen fenomenologisen analyysin tuloksena on kuvaus ilmiöstä, joka voidaan intersubjektiiivisesti jakaa (Taipale 2010). Toisin sanoen, muutkin lukijat kuin vain tutkija ja tutkittavat itse, tunnistavat ilmiön ja hyväksyvät sen kuvauksen (Roth 2012, 5, 16–17).

Van Manen vertaa fenomenologisen analyysin loppuvaihetta hyvän keskustelun loppumiseen: antoisa keskustelu hiljenee vähitellen yhä useampiin taukoihin ja lopulta kokonaan, osapuolten saavuttaessa hiljaisen tyytyväisyyden tunteen. Tämä ei tarkoita, etteikö keskustelusta voisi tehdä uusia tulkintoja ja usein hyvät keskustelut avaavatkin tilaa uusille tarkasteluille, mutta jotakin on kuitenkin saavutettu. (Van Manen 1990, 99.) Tutkimani ilmiön jaottelu neljään vaiheeseen ja vaiheiden välttämättömien teemojen hahmottaminen sai itsessään aikaan samanlaista hiljaista tyytyväisyyttä. Tulkinnan ydinkehikko oli valmis, siinä oli kaikki tarvittava eikä mitään ylimääräistä. Olin saanut vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Samalla valmistui myös tutkimusraportin tulososion rakenne, joka tuntui luontevalta rakentaa prosessin kuvauksen mukaisesti neljän vaiheen alle (ks. Van Manen 1990, 130–131; 1997). Luvussa 5 raportoin tutkimani ilmiön yleistason kuvauksen. Luvusta on riisuttu kentän konkretia ja empiria, mutta fenomenologista analyysyä on tuettu kirjallisuusviitteillä.

Yksi tarkastelu oli kuitenkin vielä tekemättä ja toinen tutkimuskysymys odotti vastaustaan. Transformatiivisen opettajaksi oppimisen jokaiseen neljään vaiheeseen liittyi satunnaisia teemoja, jotka muodostuivat kentän konkretiasta, esimerkiksi siitä, millaisia tutkittujen opiskelijoiden merkityssystemit olivat prosessin alkaessa ja millaisiksi ne muuttuivat prosessin loppupuolella. Samoin satunnaista vaihtelua oli, miten ja mitkä integraatiokoulutuksen piirteet haastoiivat opiskelijoiden merkityssystemejä prosessin toisessa vaiheessa sekä se, millaisilla erilaisilla tavoilla opiskelijat suhtautuivat ja toimivat prosessin kolmannessa vaiheessa. Satunnaiset teemat olivat siis transformatiivisen opettajaksi oppimisen ilmiön kannalta toissijaisia. Prosessin vaiheet ja välttämättömät teemat ovat samat huolimatta ketkä prosessia kävisivät läpi ja missä kontekstissa. Halusin kuitenkin tulkinnan viimeisenä vaiheena tarkastella satunnaisia teemoja vielä yksityiskohtaisesti, sillä ne olivat itsessään kiinnostavia ja lisäksi niiden konkretian kautta lukija pystyy näkemään, miten transformatiivinen opettajaksi oppiminen tapahtui juuri tutkittujen opiskelijoiden kohdalla.

#### 4.3.3.2 Ilmiön tarkastelu tutkittavien kohdalla

Transformatiivisen opettajaksi oppimisen jokaiseen vaiheeseen liittyi satunnaisia teemoja, jotka muodostuivat tutkitun kentän ja sen henkilöiden konkretiasta. Integraatiokoulutukseen oli osallistunut tutkimusjaksoni aikana juuri tietyt henkilöt, heillä oli omat henkilöhistoriansa ja ryhmän tapahtumat tapahtuivat juuri sillä tavalla, kuin ne tässä ajassa ja paikassa, tällä ryhmäkokoontamolla tapahtuivat. Tulkinnan viimeisessä vaiheessa tarkastelin prosessin jokaiseen vaiheeseen liittyneitä satunnaisia teemoja tarkemmin. Hain vastausta toiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen, miten transformatiivinen opettajaksi oppiminen tapahtui juuri näille tutkittaville.

Tässä vaiheessa tutkimukseni otti askeleen takaisin lähemmäs perinteistä etnografiaa tarkastelun kohdistuessa nimenomaisesti tähän yhteen ryhmään tiettyssä (historiallisessa) ajassa ja (kulttuuri)paikassa (ks. Van Manen 1990, 21–22). Samalla **hermeneuttinen vaihe 2** oli myös askel kohti osin piilevien ja

tiedostamattomien merkitysten tulkintaa. Transformatiivinen opettajaksi oppiminen, merkityssystemit ja niiden muutos eivät tapahtumahetkellä aina näyttäneet olevan tutkittaville kovinkaan tiedostettuja asioita. Niskasen (2005, 92) mukaan hermeneuttinen ymmärtäminen onkin tiedostamattoman kokemuksen ymmärtämistä. Tunsin tulkitsevani tutkittavien esireflektiivistä, tiedostamatonta, itsestään selvää ja kyseenalaistamatonta elettyä elämystä (ks. tutkittavien kommentit tuloksiin luku 8.4).

Tein oppimisprosessin ensimmäisen ja toisen vaiheen tarkastelua rinnakkain. Opiskelijoiden merkityssystemit oppimisprosessin ensimmäisessä vaiheessa selkeytyivät, kun tarkastelin niitä suhteessa niitä toisessa vaiheessa haastaneisiin seikkoihin. Opiskelijoiden merkityssystemeihin sisältyi tiettyjä opettamiselle, oppimiselle ja opettajuudelle annettuja merkityksiä sekä tapoja antaa näitä merkityksiä. Etenkin kirjoitelma-aineistot a & e (oma suhde oppimiseen) olivat tärkeitä annettuja merkityksiä analysoidessa, kun taas merkityksenantotapoja analysoin enemmän kenttäaineiston perusteella. Prosessin ensimmäisessä vaiheessa opiskelijoiden merkityssystemit näyttivät myös huomattavan samansuuntaisilta keskenään, mikä näkyi niiden toistumisena opiskelijoiden kirjoitelmissa sekä ryhmän keskusteluissa ja toimintatavoissa (useimmiten implisiittisesti). Opiskelijoiden subjektiiviset merkityssystemit olivat siis myös kollektiivisesti ja kulttuurisesti jaettuja (ks. Quinn 2005, 2–3, 47; Ziehe 2018, 204–206). Tällaisten merkityssystemien analysointi on eräänlaista takaperoista jäljittämistä, jossa eksplisiittisestä puheesta ja toiminnasta rekonstruoidaan implisiittisiä oletuksia (Quinn 2004, 45; ks. Ziehe 1992a, 16; 2018, 205–206). Tein myös peilausta Keganin teoriaan, jolloin sain asetettua opiskelijoiden merkityksenantotapoja teorian mukaisesti tietyille ”tasoille”.

Sekä opiskelijoiden aiemmat merkitykset että merkityksenantotavat tulivat haastetuiksi prosessin toisessa vaiheessa, koska integraatiokoulutuksen toimintalogiikka poikkesi niistä. Toisen vaiheen osalta tulkitsin etenkin, mitkä integraatiokoulutuksen piirteet ja kouluttajien toimet haastoivat opiskelijoiden merkityssystemejä. Tässä oleellisia olivat kenttäaineiston lisäksi kirjoitelmat b (opiskelun ääripäät), joissa monet opiskelijat liittivät uudenlaiset opiskelukokemukset juuri integraatiokoulutukseen. Opiskelijat sanoittivat itse myös usein ääneen, mikä integraatiokoulutuksessa tuntui niin erilaiselta. Esimerkiksi koulutusmallin ryhmämuotoisuus, intensiivisyys ja tutkimuksellisuus olivat poikkeuksia totuttuihin tapoihin järjestää koulutusta ja säröyttivät täten opiskelijoiden merkityssystemejä.

Transformatiivisen opettajaksi oppimisen kolmannen vaiheen satunnaisten teemojen kohdalla tarkastelin, miten vaiheen ristiriitaisuus tai ambivalenssi näyttyi tutkitussa ryhmässä. Kenttä- ja tutkimuspäiväkirja-aineistoissa oli runsaasti esimerkkejä, millaisilla erilaisilla tavoilla opiskelijat käytännössä pyrkivät vetäytymään oppimisprosessista. Näitä olivat muun muassa opiskelijoiden myöhästelyt, poissaolot, tehtävien tekemättä jättämiset, tehtävien unohtelut sekä tehtävien, koulutusmallin ja kouluttajien kritisointi ja erilaiset konfliktitilanteet. Lisäksi opiskelijat kuvasivat itse hankaluuksia esimerkiksi kirjoitelmissa c (kolme vaikeinta asiaa integraatiokoulutuksessa), d (integraatiokoulutuksen raskaus) ja

g (ajatuksia ja kokemuksia integraatiokoulutuksesta). Toisaalta aineistossa oli myös paljon esimerkkejä, kuinka opiskelijaryhmä pyrki kohti muutosta edistämällä aktiivisesti omaa oppimistaan ja kantamalla opiskeluunsa kuuluvaa vastuuta. Peilasin näitä ambivalentteja ilmentymiä suhteessa Ziehen (1991) regressio- ja progressiointresseihin ja tarkastelin, millaiset asiat näyttivät motivoivan toisaalta regressiivistä ja toisaalta progressiivista toimintaa.

Neljännän vaiheen satunnaisista teemoista analysoin, millaisia muutoksia opiskelijoiden opettajuuden merkityssysteemeissä lopulta konkreettisesti tapahtui. Paikallistin Keganin teorian avulla muutokset merkityksenantotavoissa nimenomaisesti muutoksiksi kolmannelta tasolta neljännelle. Muutokset näkyivät paitsi kenttä- ja tutkimuspäiväkirja-aineistoissa, myös opiskelijoiden kirjoitelmissa g ja h (ryhmä ja oppiminen -esseet). Annettujen merkitysten osalta puolestaan tarkastelin, miten opiskelijoiden oppimiselle, opettamiselle ja opettajuudelle antamat merkitykset olivat muuttuneet. Näiden analysoinnissa tärkeimpiä olivat kenttäaineiston lisäksi kirjoitelmat e (oma suhde oppimiseen), g ja h. Rajoitun luvussa 6 tarkastelemaan opiskelijoiden transformatiivisten muutosten yleispiirteitä tutkitussa ryhmässä. Yksilöllisten, opiskelijoiden henkilökohtaisten transformaatioiden tarkempi analysointi olisi vaatinut hieman erilaista aineistoa ja analyysimenetelmää.

#### 4.4 Tulosten raportointi

*Varpu: Ollaan joskus puhuttu, kuinka paljon Minnin tekisi mieli sanoa välillä?*

Naurua.

Kommentoin, että no välillä...

*Mikko: Varsinkin alussa, että älkää nyt perkele tehkö näin.*

*Kouluttaja 2: Sit kirjoittelee raporttia...*

*Varpu: Niin, sit purkaa sen kynä sauhten. (26.4. lv1, KP)*

Raportointivaiheen alkaminen fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa on astumista aineiston ja analyysin sisäisestä maailmasta suhteeseen tutkimuksen ulkopuolisen maailman kanssa. Tutkija irrottautuu koetusta ja sen ymmärtämisestä ja joutuu katsomaan kokonaisuutta ulkopuolisen silmin – miten ilmaisen tulokset tavalla, josta joku muukin voi saada kiinni? Kirjoittaessani olen ajatellut paitsi ulkopuolista lukijaa, myös ennen kaikkea tutkittaviani ja sitä, millä tavoin he tulisivat vastaanottamaan tulkintani ja tekstini. Esimerkiksi Ziehe (1992a, 16) kuvaa, että etenkin nuoria henkilöitä tutkittaessa tutkittavat saattavat torjua paitsi heistä tehdyn tulkinnan myös koko ”tulkitsevan tiedon tyypin”. Tätä tuskin voidaan täysin välttää (Ziehe 1992a, 16), mutta kirjoittamisprosessia aloittaessa koin silti ajoittain tekeväni vääryyttä tutkittaviani kohtaan, kun en kyennyt kirjallisesti ilmaisemaan sitä inhimillisen todellisuuden kompleksisuutta, jonka olin kentällä nähnyt (ks. Van Manen 1990, 127). Tutkimuksen puristaminen kirjalliseen muotoon on haastavaa, koska esitystapa muokkaa sitä, millaisen mielikuvan lukija ilmiöstä saa (Van Manen 1997). Van Manen (2002, 244) onkin muo-  
toillut, että ”jokainen sana tappaa objektin, jota se yrittää edustaa”.

Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimusote pyrkii pysymään lähellä tutkittavien autenttisia kokemuksia ja elettyä elämystä (Van Manen 1990; 1997, 368; ks. Henriksson & Saevi 2012, 73–76). Tällaisessakin tutkimusotteessa kirjoittaminen tarkoittaa alkuperäisen kokemuksen ”kumittamista, päällekirjoittamista ja muuttamista” (Roth 2012, 104; ks. myös Henriksson & Saevi 2012, 63). Fenomenologisen ja hermeneuttisen kirjoittamisen ytimessä on kuitenkin pysyä uskollisena tutkitulle kohteelle. Vaikka lukija voi tulkita tekstiä monilla tavoilla, tekstin tarkoitus on välittää kirjoittajan tarkoittama merkitys, ei monia erilaisia tulkintoja (Van Manen 1997, 361; ks. Henriksson & Saevi 2012, 59; Van Manen 2002, 237–238; Tontti 2002, 59). Perttula (2005, 148) kuvaa, että ilmaisutavoissaan tutkija on ”ensisijassa vastuussa tutkimalleen ilmiölle” ja vasta toissijaisesti on ajateltava lukijoita ja tiedeyhteisöä. Tämä tapahtuu käyttämällä paljon konkreettisia esimerkkejä sekä kuvailevaa ja reflektiivistä kirjoittamisen tapaa, jotta raportti henkisi samaa vastaanottavan ja ei-kognitiivisen ymmärtämisen tapaa kuin hermeneuttinen ja fenomenologinen tutkimus muutenkin (Henriksson & Friesen 2012, 8).

Tontin (2002) mukaan raportoinnin tarkoituksena on usein rakentaa ajallinen tarina, joka jäljittelee tutkimuksen kohdetta. Vaikka inhimillinen todellisuus on monimutkainen ja usein ristiriitainenkin, on siitä tutkimuksessa mahdollista rakentaa mielekäs kertomus. Tämä kertomus ei välttämättä etene kronologisten tapahtumien mukaisesti tai ole täysin ristiriidaton ja koherentti, mutta se rakentaa kuitenkin tutkittavasti ilmiöstä yhtenäisen ja mielekkään kokonaisuuden. (Tontti 2002, 60.) Kirjoittajana minun täytyikin tasapainoilla aineiston todellisuuden ja siitä raportin kautta muodostuvan kuvan välillä.

Aineiston analyysi ja sen raportointi eivät tässä tutkimuksessa olleet kaksi täysin erillistä vaihetta, vaan lopullinen aineiston tulkinta hioutui muotoonsa vasta sitä kirjoittaessani (ks. Van Manen 1990, 111, 125–126, 167). Tulkinnan ”pakkottaminen” kirjalliseen muotoon auttoi selkeyttämään ajatteluni epäselviä kohtia ja miettimään, miten esittää kirjallisesti esimerkiksi aineistoon liittyvä tunne tai monimutkainen tapahtumasarja. Väitöstutkimuksen muoto kirjallisena teoksena ohjasi siis tulkinnan esitystavan lisäksi myös sen sisältöä.

Raportin tarkoitus on ” antaa ” tutkimuksen kohde lukijalle tarkasteltavaksi (Van Manen 1990, 130–131; 1997, 345; ks. Zahavi 2003, 28). Tuloslukuissa yritän kirjallisesti kuvata, mitä minulle presentoitui ruumiillisessa läsnäolossani tutkimuskentällä (ks. Friesen 2012, 46; Van Manen 1990, 54, 121–122; Zahavi 2003, 28). Gadamerin (2004, 224–225; myös Van Manen 2002, 246–249) mukaan väistämättöä on, että kirjoitetusta tekstistä puuttuu inhimillisen todellisuuden ”henki”, vuorovaikutukseen luonnollisesti kuuluva mahdollisuus puolustaa ja selittää tarkoitettua. Tekstin äärellä lukijan tulisi kuitenkin vaikuttua tavasta, jolla teksti osoittaa reflektiivisen suhteensa eletyn elämyksen kanssa (Van Manen 2002, 238; 1997, 367). Van Manenin mukaan tarkoitus on kuvata ilmiötä sellaisena, kuin sen ”kuka tahansa” saattaisi kokea. Toisin sanoen, eletty elämys validoi kuvauksen ja kuvaus validoi eletyn elämyksen. Parhaimmillaan kirjalliset fenomenolo-

gis-hermeneuttiset kuvaukset ovat houkuttelevia ja osuvia, mikä voi olla voimakkaassakin ristiriidassa kuvauksen syntymisen vaikeuksien ja tutkimusprosessin sotkuisuuden kanssa (Van Manen 1990, 8, 27, 97, 130).

Seuraavassa kahdessa pääluvussa käyn läpi tutkimukseni tulokset. Tulososio rakentuu siten, että luvussa 5 kuvaan transformatiivisen opettajaksi oppimisen ilmiön perusidean fenomenologisella yleistasolla. Luku 5 on melko lyhyt, tiivistetty ja pelkistetty kuvaus transformatiivisesta opettajaksi oppimisesta. Siitä on riisuttu aineiston empiria, mutta ilmiön kuvausta on tuettu tutkimuskirjallisuudella. Luvussa 6 puolestaan kuvaan transformatiivista opettajaksi oppimisen prosessia sellaisena, kuin se tapahtui tutkittavien kohdalla, eli ilmiön yksittäisen ilmenemisen tasolla. Pyrin antamaan mahdollisimman autenttisen kokemuksen tutkitusta kohteesta ja kentän tunnelmista (ks. Van Manen 1990, 115; 1997; Henriksson & Friesen 2012, 3). Käytän luvussa 6 paljon sitaatteja tutkimusaineistosta päästäkseni tutkittavat ääneen sekä osoittaakseni, miten olen päätenyt tulkitoihini. Tällä tavalla kirjoittamalla toivon, että lukiessaan tekstiä lukija pystyy herättämään tapahtumat eloon omassa mielessään (Friesen 2012, 46).

Aineistositaatit on anonymisoitu siten, että opiskelijoista käytän pseudonymejä (Aila, Aleks, Iida, Miisa, Mikko, Otso, Siru, Tytti, Varpu, Vesa, Vilja) ja kouluttajista numeroita (1–6). Anonymisointia parantaakseni olen poistanut sitaateista tiedon, mistä opetustilanteesta ne on kerätty, koska kouluttajat ovat useasti vetäneet integraatiokoulutuksessa tiettyjä oppimisprosesseja. Olen jättänyt sitaatteihin kuitenkin merkinnän, onko tilanteessa ollut kouluttaj(i)a paikalla (KP) vai onko kyse opiskelijaryhmän itsenäisestä työskentelystä (IT). Sitaateista on poistettu myös vuosiluvut ja kahteen eri lukuvuoteen viitataan lyhenteillä lv1 ja lv2. Kursivoidut sitaatit ovat tutkittavien puhetta ja kursivoimattomat tutkijan tiivistystä puheesta sekä muita tekemiäni huomioita ja tarkennuksia.

Raportoinnissa osa opiskelijoista ja kouluttajista pääsee ”enemmän ääneen”. Ryhmätilanteissa on luonnollista, että toiset puhuvat enemmän kuin toiset ja pienryhmää tarkkaillen väistämättä jotkut yksilöt, yksittäiset tapahtumat tai vaikkapa puheenvuorot erottuvat massasta (ks. Gregory 2005, xxi–xxii). Sitaatteja ei kuitenkaan kannata lukea niinkään yksittäisten henkilöiden mielenilmauksina kuin koko ryhmän tilannetta ilmentävinä puheenvuoroina. Ryhmissä joillekin henkilöille usein tulee rooliksi sanoittaa koko ryhmän tunnelmia. Käsitelin näitä ilmaisuina ryhmän tilanteesta ja tutkitusta ilmiöstä, ”kokemuksillisina anekdootteina” (Van Manen 1990, 68–69), enkä esimerkiksi yksilöiden piirteinä tai henkilökohtaisina näkökulmina. Kuten tutkittavani itse eräässä keskustelussaanas kuvasivat:

*Kouluttaja 2: Voidaanko vain sopia, et sä olit se, joka sanoi sen ääneen? Ryhmässä jollekin tulee ääneensanojan rooli, enkä näe sitä nyt sun ominaisuutena [...]*

*Aila: Mitä mä sanon, ei edusta mua ihmisenä, vaan jotain sellaista, mihin muut voi tarttua [...]*

*Vilja: Niin, et se asia olis se ite asia, ei se ihminen [joka sen sanoo] (5.10. lv2, KP)*

Taulukossa 6 on listattuna aineistositaateissa käytetyt lyhenteet sekä joidenkin oleellisten sanojen selitteet.

TAULUKKO 6 Aineistositaateissa käytettyjen lyhenteiden selitteet

Lyhenne	Selite
ig, inte	integraatiokoulutus
lv1, lv2	lukuvuosi 1 ja lukuvuosi 2
KP	yksi tai useampi kouluttaja mukana tapaamisessa
IT	opiskelijaryhmän itsenäinen ryhmätyöskentely ilman kouluttajia
MM, MM huom.	tutkijan tekemä huomio tai tulkinta tilanteessa
POM-opinnot	perusopetuksessa opettävien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot; pakolliset kaikille luokanopettajaopiskelijoille
Isa-tila	integraatiokoulutuksen pääasiallinen opiskelutila
Optima, Peda.net	sähköinen oppimistila, jonne koottiin esimerkiksi kirjalliset tehtävänannot ja palautettiin kirjalliset tehtävät
ryhmäistunto	ryhmä ja oppiminen -tapaaminen
yhteinen aloitustapaaminen/välitapaaminen/lopetustapaaminen	ryhmällä oli jokaisena lukukautena kolme yhteistä tapaamista kaikkien kouluttajien kanssa: lukuvuoden alussa, puolivälissä ja lopussa

## 5 TRANSFORMATIIVINEN OPETTAJAKSI OPPIMINEN - ILMIÖN KUVAUS

Tässä luvussa kuvaan fenomenologisella yleistasolla, millainen ilmiö transformatiivinen opettajaksi oppiminen on. Olen edellisissä luvuissa kuvaillut sitä prosessina, jossa opettajaopiskelija oppiessaan ja opiskellessaan opettajaksi tuntee kasvavansa myös ihmisenä. Tarkemmin määriteltynä tarkoitan transformatiivisella opettajaksi oppimisella prosessia, joka muuttaa oppijan opettamiseen, oppimiseen ja opettajuuteen liittyvää merkityssystemiä. Merkityssystemi muodostuu paitsi opettamiseen, oppimiseen ja opettajuuteen liittyvistä merkityksistä (merkityksenannot) myös tavoista muodostaa näitä merkityksiä (merkityksenantotapa). Transformatiivisessa opettajaksi oppimisessa on analyysini perusteella neljä vaihetta: 1. lähtökohta, 2. särö, 3. ambivalenssi sekä 4. transformaatio. Vaiheet on kuvattu tiivistetysti Taulukossa 7 ja tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Luvussa 6 pureudun siihen, miten tässä luvussa kuvattu ilmiö tapahtui käytännössä juuri tutkittavien kohdalla.

TAULUKKO 7 Transformatiivinen opettajaksi oppimisen prosessi

Vaihe	Vaiheen kuvaus
1. Lähtökohta	Oppijan olemassa oleva oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen liittyvä merkityssystemi muodostaa prosessille lähtökohdan.
2. Särö	Oppijan olemassa oleva merkityssystemi säröytyy ja toisenlaisen merkityssystemin mahdollisuus avautuu oppijalle.
3. Ambivalenssi	Oppija suhtautuu merkityssystemin muutokseen ambivalentisti, toisaalta kurottaen kohti uutta merkityssystemiä ja toisaalta sitä vastustaen ja siitä vetäytyen.
4. Transformaatio	Oppijan oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen liittyvä uusi merkityssystemi muodostuu ja vakiintuu.



## 5.1 Vaihe 1: Lähtökohta

Transformatiivinen opettajaksi oppiminen muuttaa oppijan oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen liittyvää merkityssysteemiä, joka muodostuu sekä näille teemoille annetuista merkityksistä että merkityksenantotavasta. Oppija ei ala rakentaa uutta merkityssysteemiä prosessin alkaessa tyhjästä tai ”tyhjänä tauluna”, vaan hänellä on (tiedostipa hän sitä tai ei) jo entuudestaan olemassa merkityssysteemi koskien oppimisen ja opettamisen teemoja. Tämä olemassa oleva merkityssysteemi muodostaa siis transformatiiviselle oppimisprosessille lähtökohdan, luo sille perustan (Laros 2017, 85–88, 92).

Lähtökohta muodostuu olemassa olevasta merkityssysteemistä kahdella eri tavalla. Ensinnäkin merkityssysteemi on ikään kuin linssit, joiden läpi oppija maailmaa katsoo ja, jotka värittävät kaiken nähdyn tietyllä tavalla (ks. Malinen 2000, 58–62). Oppija esimerkiksi luo merkityssysteeminsä avulla tietynlaisia odotuksia ja kuvitelmia tulevasta, sillä hän kuvittelee merkityssysteeminsä ”toimivan” sellaisenaan jatkossakin. Näin prosessi lähtee suuntautumaan tiettyyn suuntaan olemassa olevien merkityssysteemien perusteella. Toisaalta oppijan olemassa oleva merkityssysteemi asettaa prosessille lähtökohdan myös prosessin tulosten kannalta, sillä juuri alkuperäinen merkityssysteemi on se, joka transformatiivisessa opettajaksi oppimisessa tulee muuttumaan (ks. Mezirow 2018, 117). Toisin sanoen oppimisen tulokset ovat riippuvaisia siitä, millainen oppijan merkityssysteemi prosessin alkaessa on.

## 5.2 Vaihe 2: Särö

Transformatiivisen opettajaksi oppimisen toisessa vaiheessa jokin asia kyseenalaistaa oppijan aiemman oppimiseen ja opettamiseen liittyvän merkityssysteemin ja näin haastaa tai rikkoo ensimmäisessä vaiheessa muodostuneet ennakkoodotukset (Illeris 2014, 83–91; Malinen 2000, 62–68; 134–140; ks. Erikson 1968, 91–135). Oppijan tietoisuuteen ikään kuin tulee, että hänen aikaisempi merkityssysteeminsä ei ole (hänelle) ainoa mahdollinen. Malinen (2000) kuvaa aikuisoppimisen käynnistyvän usein juuri koulutuksellisesta ”säröstä”, jossa jokin uusi ja aiemmista käsityksistä poikkeava pääsee koulutuksessa puhkaisemaan aikuisen kovan kokemuksellisen tiedon suojamuriin reiän tai särön, jonka kautta uusi kokemus tai tieto voidaan ottaa vastaan. Tämä särö tai ”kriisi” lyö kiilan normaalinä pidettyyn ja saa kyseenalaistamaan aikaisemmat uskomukset (Malinen 2000, 62–68; 134–140; ks. myös Arvaja & Malinen 2013, 62; Koskela 2009; Malinen & Laine, 2009, 139–140; Young 1983, 5–9). Mezirow (1990, 13–14) kuvasi tätä tapahtumaa termillä *hämmäntävä dilemma*, joka voi herättää oivalluksen, että asian voisi ylipäätään tehdä tai nähdä toisinkin.

Säröä ei tule tässä mieltää negatiivisesti, vaan myös positiiviset ja toivotutkin muutokset voivat toimia särön tavoin (Young 1983, 6–9). Oleellista on vain, että särö estää toimimasta enää samoilla periaatteilla kuin ennen. Toisin sanoen,

sen voi ajatella jonakin, joka pysäyttää merkityksenannon sellaisena, kuin siihen on totuttu ja tätä kautta ”pakottaa” muutokseen (ks. Koskela 2009). Kuitenkin, vaikka särö työntää subjektia kohti muutosta ja voi tuntua jopa pakottavalta, siitä on mahdollista myös vetäytyä (Illeris 2014, 93–95). Yksilö voi kieltäytyä muutoksesta, esimerkiksi lopettamalla koulutuksen kesken.<sup>33</sup> Toisaalta ”uusi” voi vetää myös voimakkaasti puoleensa, houkutella lupauksella jostain nykytilaan nähden paremmasta (Illeris 2014, 92–93).

Transformatiivisen opettajaksi oppimisen analyysin kannalta on mielenkiintoista, että välttämättä ei ole edes väliä millainen särö tai kriisi varsinaisesti on tai millä tavalla uusi, esimerkiksi koulutuksellinen, kehikko eroaa vanhasta. Jo pelkästään se, että subjekti joutuu ympäristöön tai tilanteeseen, joka *jollakin tavalla* toimintalogikaltaan riittävästi eroaa aiemmista vastaavista ympäristöistä tai tilanteista voi saada aikaan särön ja aiemman merkityssysteemin kyseenalaistamisen ja sitä kautta aloittaa muutosprosessin. Oleellista on siis, että prosessi ikään kuin ottaa uuden suunnan oppijan odottamaan tai ennakoimaan nähden. Jotta oppimisprosessi varsinaisesti käynnistyy ja jatkuu tästä seuraavaan vaiheeseen, oppijan tulee kuitenkin tulkita uudet mahdolliset (mutta usein vielä tiedostamattomat) merkityssysteemit tässä vaiheessa jollain tapaa mielekkäiksi tai tavoittelemisen arvoisiksi.

### 5.3 Vaihe 3: Ambivalenssi

Transformatiivisen opettajaksi oppimisen kolmannessa vaiheessa oppijan suhtautuminen tapahtumassa olevaan merkityssysteemiinsä muuttumiseen on ambivalenttia. Oppimisprosessi jakautuu kahdenlaiseen intressiin, jotka molemmat ovat tässä vaiheessa välttämättömiä. Toisaalta tähän vaiheeseen liittyy oppimisessä eteenpäin pyrkivä, Ziehen termin progressiivinen intressi, jossa oppija kokee muutoksen mielekkääksi ja pyrkii sitä kohti. Toisaalta muutos ja sen mahdollisuus nostaa pintaan myös oppimisesta vetäytyvän ja sitä vastustavan regressiivisen intressin. (Ziehe 1991, 133–141.) Pintaan voi nousta vastustusta ja negatiivisia tunteita sekä halua vetäytyä koko prosessista, sillä tapahtumassa oleva muutos haastaa oppijan toiminnan ja olemisen perusrakenteita (Granger 2010, 227–229; Illeris 2014; Juntumaa 2008, 30, 57–58; Luukkonen 2011, 47; Mälkki 2011, 28–33; Mälkki & Green 2014; ks. Kallas ym. 2013, 41).

Regressiivinen intressi on välttämätön, sillä ilman sen ilmenemistä pitäisi kysyä, haastaako särö todella olemassa olevaa merkityssysteemiä siinä määrin, että voitaisiin puhua transformatiivisesta oppimisesta. Mikäli särö ei aiheuttaisi ollenkaan ahdistusta, ja tätä myöten vastustusta ja halua vetäytyä, kyse olisi kenties pikemminkin uuden tavan kyseenalaistamattomasta sisäistämisestä tai sen sulauttamisesta vanhaan merkityssysteemiin (ks. Illeris 2014, 109–110; Mezirow 1978b, 105) kuin merkityssysteemiä laadullisesti muuttavasta transformaatiosta.

---

<sup>33</sup> Illeriksen (2014, 93–95) mukaan jotain on kuitenkin tapahtunut jo tällöin ja jo tuo kieltäytyminen voi olla yksilön tulevaa elämää muokkaava merkityksellinen tekijä.

Lisäksi regressiointressi on välttämättömän myös siinä mielessä, että se takaa mahdollisuuden levähtää ja ajoittain vetäytyä kognitiivisesti, emotionaalisesti ja mahdollisesti sosiaalisesti kuluttavasta oppimisprosessista (Ziehe 1991, 133–141; ks. myös Luukkonen 2011, 47–52).

Saari (2016) ja Koskela (2009) kuvaavat, että oppimisprosesseissa, joissa muutoksessa on osin oppijan itsensä tiedostamaton sisältö (kuten merkityssysteemi), nimenomaan kohtaamiset jonkin vieraan asian kanssa (ks. myös Arvaja & Malinen 2013, 62), tuskalliset kokemukset ovat oleellisia. Vastustus syntyy esimerkiksi siitä, että kohdattuaan tämän uuden, vieraan asian, oppija *ei tiedä miten oppia* uudessa tilanteessa (Crooks 2017, 7). Hän kokee särön ”vaatimukset” tai kutsun, mutta ei pysty sitä vielä täysin toteuttamaan, sillä vanha merkityssysteemi ohjaa yhä toimintaa. Oppija on tässä vaiheessa Mälkin ja Greenin (2014) termein kahden merkityssysteemin välissä, mikä aiheuttaa ahdistusta. Illeriksen mukaan vastustus on kuitenkin merkki siitä, että prosessi on ylipäätään käynnissä.<sup>34</sup> Henkilö, joka vastustaa, on jo sitoutunut ja kokee asian vastustamisen arvoiseksi. Tällöin oppiminen on hedelmällisessä vaiheessa, ja sitä on mahdollista viedä eteenpäin esimerkiksi keskusteluilla ja uusilla ideoilla. (Illeris 2014, 109–110.)

Transformatiivinen opettajaksi oppiminen ei voi pelkästään synnyttää kriisejä, ahdistusta ja tuskaa, vaan siihen tulee sisältyä myös progressiivinen elementti. Pettymykset eivät saa ylittää oppijan sietokykyä tai olla liian jyrkkiä ja kokonaisvaltaisia, kuten Saarinen ja Taipale (2019, 71) kuvaavat Winnicottiin nojaten, sillä tällöin vaarana on ”defensiivinen vetäytyminen psyykkiseen todellisuuteen tai oman psyykkisen todellisuuden köyhtyminen”. Progressiointressi on välttämätön, jotta transformatiivinen oppimisprosessi ylipäätään jatkuu ja pysyy käynnissä. Ilman sitä prosessi saattaisi katketa tässä vaiheessa muutoksen synnyttämään tuskaan ja ahdistukseen. Progressiivinen intressi on Ziehen mukaan subjektin halua kehittyä ja kokeilla uutta vaikeuksista huolimatta. Mielihyvä ei tule vetäytymisestä tuttuun vaan uuden kokeilemisestä ja oppimisesta. Progressiointressi vie oppimista eteenpäin ja saa subjektit ponnistelemaan kohti transformatiivista muutosta, vaikka lopputuloksesta ei tässä vaiheessa vielä olekaan varmuutta. (Ziehe 1991, 133–135.) Suotuista koulutusympäristö tasapainoilee eräänlaisen säilyttämisen ja purkamisen välillä ja antaa oppijan viipyillä kahden maailman välillä (ks. Saarinen & Taipale 2019, 71). Taitava tasapainoilu näiden välillä auttaa siinä, että oppijalla säilyy eräänlainen toivo paremmasta ja hän jaksaa pyrkiä sitä kohti vaikeuksista huolimatta.

---

<sup>34</sup> Illeris tekee eron vastustuksen ja defenssin välille. Hän näkee, että defenssi on oleellinen, automaattinen ja pääasiassa tiedostamaton osa ihmisen mentaalisia elementtejä. Defenssi aktivoituu etenkin, kun liikutaan oman mukavuusalueen reunamille tai ulkopuolelle. Vastustuksen hän puolestaan näkee jossain määrin tiedostetumpana ja konkreettisempänä vastauksena tilanteissa, joissa kuljetaan suuntaan, joka ei ole henkilön toivoma, mutta saataan vielä pysyä mukavuusalueen sisällä. (Illeris 2014, 109–110; ks. myös Luukkonen 2011, 5–11; Scheid-Gerlach 2014, 113–114.) Käytän tässä työssä näitä molempia termejä valiten aina sen, kumpi vaikuttaa kohtaan sopivammalta. En tee yhtä selkeää erottelua niiden välille kuin Illeris, sillä aineiston perusteella on mahdotonta täysin tulkita, kummasta eri tilanteissa lopulta on kyse.

## 5.4 Vaihe 4: Transformaatio

Transformatiivisen opettajaksi oppimisen neljännessä vaiheessa oppijan oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen liittyvä merkityssysteemi on muuttunut prosessin ensimmäiseen vaiheeseen nähden. Sekä siis oppijan merkityksissä että tavoissa muodostaa merkityksiä näihin teemoihin liittyen on tapahtunut laadullisia muutoksia. Ajoittain muutokset pelkästään annetuissa merkityksissä laskeaan transformatiiviseksi oppimiseksi, mutta tässä määrittelen Keganin (2000) ajatuksen mukaisesti, että etenkin merkityksenantotavoissa tapahtuneet muutokset ovat välttämättömiä transformatiiviselle opettajaksi oppimiselle. Tämä siitä syystä, että opettajankoulutuksessa muutenkin yleensä pyritään vaikuttamaan opiskelijoiden oppimiseen liittyviin merkityksiin, joten muutokset yksin merkityksissä eivät kata täysin sitä syvyyttä, jota transformatiivisella opettajaksi oppimisella tarkoitan.

Kun sekä opettamiselle, oppimiselle ja opettajuudelle annetuissa merkityksissä että merkityksenantotavoissa tapahtuu transformatiivista muutosta, voidaan Illeriksen tapaan puhua työidentiteetin muutoksesta. Työidentiteetti on hänen mukaansa yksi aikuisen keskeisimmistä identiteetin osa-alueista ja kytkeytynyt monesti myös yksilön ydinidentiteettiin. Siksi muutokset työidentiteeteissä koskettavat yleensä ihmistä kokonaisuudessaan, ei vain työn tai oppimisen aluetta. Etenkin koulutuksissa, joissa saadaan pätevyys tiettyyn työhön (kuten opettajankoulutuksessa), transformaatiota ei voida erottaa ihmisen kokonaiskehityksestä. (Illeris 2014, 68–79.) Transformatiivinen opettajaksi oppiminen muokkaa siis tulevien opettajien opettajaidentiteettiä, mutta tässä prosessissa heistä tulee paitsi erilaisia opettajia, myös erilaisia ihmisiä kuin he olisivat ilman kyseistä prosessia (ks. Aarto-Pesonen & Piirainen 2020, 324–325).

Merkityssysteemissä tapahtuvan muutoksen toteaminen ei transformatiivisessa opettajaksi oppimisen prosessissa ole yksiselitteistä, sillä muutos ei tapahdu yhdessä selkeässä hetkessä vaan pikemminkin kumulatiivisesti (Hammerman 1999, 8; Mezirow 1990, 12–13; 2000, 21; 2018, 118). Muutos saattaa alustavasti alkaa näkyä jo prosessin kolmannessa vaiheessa. Transformatiivisen oppimisprosessin neljännessä vaiheessa muutokset merkityssysteemeissä kuitenkin vakiintuvat siinä määrin, että ne näkyvät paitsi oppijalle itselleen myös ulkopuolisille, kuten tutkijalle. Muutos alkaa näyttäytyä puheen lisäksi myös oppijan toiminnassa. Transformatiiviselle oppimiselle tyypillisesti (Illeris 2014, 39), muutokset oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen liittyvissä merkityssysteemeissä ovat oppijalle itselleen merkityksellisiä.

## 6 TRANSFORMATIIVINEN OPETTAJAKSI OPPIMINEN - TUTKITTAVIEN PROSESSI

Tässä luvussa kuvaan, miten transformatiivinen opettajaksi oppiminen tapahtui tutkittaville. Luku jakautuu prosessin neljän vaiheen mukaisesti neljään alalukuun ja niiden alalukuihin. Vaiheet on tässä luvussa otsikoitu edellisestä luvusta poiketen monikossa – lähtökohdat, säröt, ambivalenssit ja transformaatiot kuvaavat sitä moninaisuutta, joka näkyy inhimillisessä todellisuudessa. Olen kuitenkin tiivistänyt kokemusten rikkautta ja monipuolisuutta siinä määrin, että pystyn kuvaamaan kunkin vaiheen oleellimmat piirteet ja tunnelmat suhteellisen tiiviissä kirjallisessa muodossa. Kuvailen jokaisen vaiheen kohdalla, miten prosessi pääpiirteissään eteni sekä, mitkä olivat opiskelijaryhmän tunnelmat kussakin vaiheessa.

### 6.1 Lähtökohdat

#### 6.1.1 Ryhmä aloittaa integraatiokoulutuksessa - passiivinen odottavaisuus

Transformatiivinen opettajaksi oppimisen prosessi alkoi, kun opiskelijat aloittivat opintonsa opettajankoulutuksessa ja integraatiokoulutuksessa. Opettajankoulutukseen hakeutuminen oli uskoakseni ollut opiskelijoiden oma aktiivinen päätös, eikä kukaan ollut joutunut integraatiokoulutuksen kotiryhmään vasten tahtoaan.<sup>35</sup> Koulutukseen sisäänpääsystä iloittiin ja ensimmäisessä integraatioryhmän tapaamisessa moni kuvasi tuntemuksiaan koulutuksen alkamisesta ja integraatiokoulutukseen pääsystä tyyliin: ”mä uskon, että tästä tulee hyvä juttu” (7.9. lv1, KP). Tulevaa kohtaan vallitsi luottavainen positiivinen odotus. Esimerkiksi Mikko kuvasi: ”Kai tää vaatii sellaista heittäytymistä, luottamusta tunte-

---

<sup>35</sup> Ensisijaisena kotiryhmätoiveenaan integraatiokoulutuksen oli valinnut kaksi opiskelijaa, ja loput ryhmäläiset olivat listanneet sen toiseksi tai kolmanneksi toiveekseen.

mattomaan” (22.9. lv1, KP). Kuten Laros (2017) toteaa oppijoiden usein tässä vaiheessa olevan, opiskelijat olivat koulutuksen alkaessa avoimia ja odottavaisia tulevaa kohtaan. He olivat halukkaita ja valmiita työskentelemään aktiivisesti saavuttaakseen tavoittelemansa tutkinnon ja ammatin (ks. Laros 2017, 93).

Opiskelijoita leimasi oppimisprosessin alkaessa kuitenkin myös tietynlainen passiivisuus (ks. myös Moilanen & Rautiainen 2009, 159; Mäensivu 2019). Heidän merkityssysteeminsä näytti ohjaavan heitä vastaanottamaan, mitä koulutuksella ja kouluttajilla oli annettavana, tietyllä tapaa olemaan jopa opetuksen ”objekteina”. Koulutuksen ja kouluttajien valtaa opiskelijoihin nähden ei kyseenalaistettu oppimisprosessin alkaessa. Kouluttajat näyttäytyivät enemmän tietävinä auktoriteetteina, joiden vallan alle oli astuttu vapaaehtoisesti ja suostuvaisesti (ks. Martikkala & Matikainen 2015; Mäensivu 2019). Tähän liittyi myös ajatus, että kouluttajilla olisi mielessään jokin oikea vastaus tai ”jutun juju” kuten opiskelijat kuvasivat (15.9. lv1, KP), joka opiskelijoiden tulisi oivaltaa tai jonka voisi siirtää opiskelijoille. Esimerkiksi Alekski kuvasi odottaneensa ryhmän ensimmäisen tehtävänannon kohdalla ”milloin mä tajuan, mikä tässä on ideana. Se kiinnosti eniten, milloin lamppu syttyy.” (15.9. lv1, KP). Ajatuksena näytti olevan, että ”jutun jujun” tai ”idean” sisäistettyään opiskelijat osaisivat toimia opettajina. Jotta jujusta päästäisiin selvytyteen ja saavutettaisiin tavoiteltu tutkinto, koulutukselta ja kouluttajilta oltiin valmiita hyväksymään eräänlaisia ”pakkotoimia” itseä kohtaan, esimerkiksi tehtävänannot otettiin vastaan vastustelematta.

Vaikka opiskelijat olivat tietyssä mielessä aktiivisia toimijoita koulutukseen nähden (koulutukseen hakeutuminen ja vaadittavien opintojen tekeminen), olivat he kuitenkin passiivisia ja odottavaisia koulutuksen toteutustapoihin ja sisältöihin nähden (ks. Moilanen & Rautiainen 2009, 158–159). He olivat merkityssysteemeihinsä nojautuen vastaanottajan roolissa. Kuten Niemi (2002, 776–777) kuvaa, kyse oli passiivisesta opiskelukulttuurista, jossa opiskelijat tavoittelevat lähinnä opintojen edistymistä toteuttamalla valmiiksi annetut tehtävät. Merkityssysteemien mukainen odotus tulevaa koulutusta ja oppimisprosessia kohtaan ei juuri sisältänyt kuvaa opiskelijan omasta aktiivisesta vastuunkannosta (muuta kuin annettujen tehtävien oikea-aikaisen suorittamisen muodossa), vaan odotus muodostui kuvitelmasta, että koulutus tulisi antamaan opiskelijayksilöille näiden tulevassa työssä tarvitsemat ”tiedot ja taidot ja paperit kouraan”, kuten Vesa asian ilmaisi (7.12. lv1, KP; ks. koko sitaatti s. 183) (ks. Mäkinen 2012, 61; Naidoo 2005, 27–32; Naidoo & Jamieson 2005, 272–273; Nikkola 2011, 131–132).

Passiivinen odottavaisuus ja vastaanottavuus ei tarkoittanut, että opiskelijat olisivat olleet täysin avoimia vastaanottamaan mitä tahansa koulutuksella oli tarjottavana. Päinvastoin opiskelijoilla oli melko tarkasti rajautuneet muodostuneet näkemykset, mitä koulutus tulisi antamaan ja mitä sen tulisi antaa opiskelijoille ja, mitä näin ollen oltiin valmiita vastaanottamaan (ks. Naidoo 2005, 27–32; Naidoo & Jamieson 2005, 272–273). Ennako-odotuksena oli nimenomaisesti, että koulutus toimisi aiempien koulutusinstituutioon liitettyjen merkitysten mukaisesti. Oletus oli, että opettajankoulutuksen ja integraatiokoulutuksen toimintalogiikat noudattelisivat opiskelijoiden käsityksiä institutionaalista opiskelusta ja

oppimisesta ja, että oppijat voisivat operoida olemassa olevien merkityksenanto-tapojensa mukaisesti. Toisin sanoen, koulutuksen odotettiin toistavan ja myös validoivan opiskelijoiden aiempia merkityssysteemejä.

### **6.1.2 Opettamisen ja oppimisen merkityksiä prosessin alkaessa**

Keskityn seuraavassa kahdessa alaluvussa kuvaamaan niitä oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen liittyviä merkityksiä, jotka ryhmän toiminnassa näkyivät ja, jotka ryhmän toimintaan vaikuttivat. Oleellisimpia merkityksiä tästä näkökulmasta olivat opiskelijoiden käsitykset siitä, mitä instituutioissa tapahtuva opiskelu ja oppiminen tarkoittavat (luku 6.1.2.1) sekä miten käsityksen mukainen opiskelu ja opetus koulutusinstituutiosta järjestetään (luku 6.1.2.2) (ks. Granger 2010; myös Nupponen 2009). Käsitykset olivat nähdäkseni hyvin pitkälti tiedostamattomia ja vähintään implisiittisiä – kysyttäessä niitä ei välttämättä olisi osattu (tai haluttu) sanoittaa seuraavissa alaluvuissa kuvatulla tavalla. Niiden olemassaolon saattoi kuitenkin päätellä toistuvista puhe- ja työskentelytavoista sekä tavoista ratkaista ongelmia ja suhtautua auktoriteetteihin (Kitchener & King 1990, 160–161; Malinen 2000, 60; Quinn 2005, 4, 43–47). Kaikki tutkittavat eivät jakaneet näitä merkityksiä ja käsityksiä täysin samanlaisina, mutta niiden pääasiallinen samankaltaisuus oli silmiinpistävä ja poikkeamat, yksittäiset eroavat merkitykset olivat selvästi erotettavissa juuri valtavirrasta poikkeaviksi.

#### **6.1.2.1 Oppiminen yksilöllisenä ja informatiivisena**

Opiskelijoiden ensisijainen näkemys koulutusinstituutiosta tapahtuvasta oppimisesta oli tietojen ja taitojen vastaanottaminen enemmän tietävältä ja osaavalta opettajalta (ks. Kallas ym. 2013, 24; Malinen 2014; Naidoo 2005, 27–32; Naidoo & Jamieson 2005, 272–273; Taubman 2012, 26–27; Taylor 2003). Tarpeelliset tiedot ja taidot siirretään opettajalta oppijoille erilaisten luentojen tai oppituntien, tehtävätyyppien, kokeiden ja tenttien välityksellä (ks. Crooks 2017). Oppijan tehtävänä nähtiin omaksua välitetyt tiedot ja taidot ainakin sillä tasolla, että luokalta pääsi seuraavalle tai kursseista läpi. Vaikka käsitystä leimasi passiivisuus ja vastaanottaminen (suhteessa opetustapoihin ja oppisisältöihin), nähtiin oppija myös tietyssä mielessä aktiivisena prosessoijana, joka tietoisesti ja rationaalisestikin näkee vaivaa rakentaakseen ja kerryttääkseen omaa tieto- ja taitovarantoaan (Jonas 2011, 118–119). Käsitykseen sisältyi siis eräänlainen konstruktivistinen ajatus, että omaan oppimiseen voi itse vaikuttaa aktiivisesti ja sitä voi (halutessaan) tehostaa erilaisilla menetelmillä (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 23–24; Tynjälä 1999, 37–38). Siru kuvasi tämän käsityksen mukaista opiskeluaan koulussa, omaa tapaansa kerryttää tietovarastoaan ja sen seurauksia omalle oppimiselleen seuraavasti:

Tapani opiskella oli erittäin huono. Olin nimittäin hyvä pänttäämään, lukemaan kirjoja muutamana viimeisenä iltana ja opiskelemaan ne melkein pä ulkoa. Monet koheet melkein sitä vaativatkin, joten tällä tavalla lukiessani, sain helposti hyviä numeroita. En tietenkään muistanut enää paljon kurssista, mutta hei todistus on hyvä ja sain stipendin, mitäpä sitä muuta vaadittiin. [...] Koulussa pääarvo tuntuukin olevan

juuri numeroilla, eikä niinkään oppimisella, joten ei ihme, että minullekin syntyi tällainen ajattelutapa. (Siru, kirjoitelma a, lv1, syyskuu)

Opiskelun tarkoituksesta korostui sisältöjen omaksuminen esimerkiksi kokeita ja arvosanoja varten. Opiskelun arvoa määrittivätkin oppijan näkökulmasta ulkoiset tekijät, kuten opettajat tai arvosanat. Sisältöjen muistamista pidemmällä aikavälillä ei välttämättä pidetty koulussa edes tarpeellisena. Oppiminen ei ollut tällöin sisäisesti motivoitunutta, vaan ”oppi asioita kokeen tai opettajan takia, eikä siitä silloin jäänyt pidemmän päälle mitään päähän” (Vilja, kirjoitelma a, lv1, syyskuu). Myös Alekski ja Siru kuvasivat samanlaisia ajatuksia:

Uuden tiedon omaksuminen [koulussa] oli niin sanotusti pakonomaista jotakin kokeita varten. En miettinyt hyötyjä myöhemmän elämän kannalta. Opiskelu oli siis pitkälti suoritusmaista, eikä omaa itseäni varten. (Aleksi, kirjoitelma a, lv1, syyskuu)

Arvosanat ovat aina olleet todella suuressa arvossa minulla. Arvostelen itseäni äärimmäisen paljon sen perusteella, miten hyvä olen koulussa ja se on huolestuttavan surullinen asia. Koulusysteemimme melkein pakottaakin huolehtimaan numeroista todella paljon. (Siru, kirjoitelma a, lv1, syyskuu)

Opiskelijat tuntuivat itse tekevän eron tällaisen ”suorittavan” tavan ja ”todellisen” oppimisen välille ja liittivät suorittavan opiskelun etenkin koulutusinstituutiossa tapahtuvan oppimiseen (ks. Moilanen & Rautiainen 2009, 158–159). He esimerkiksi kuvailivat oman sukupolvensa oppineen koulussa, että oppimisen sijaan tavoitteena oli ”hyvät arvosanat” ja ”läpipääseminen”:

Aila: *Jos oltais opittu, et se oppiminen on se pointti. Me ei olla opittu, et se oppiminen ois se pointti.*

Otso: *Eikö?*

Vilja: *Ei meidän sukupolvi.*

Aila: *Ei, me ollaan opittu, et ne hyvät arvosanat ja läpipääseminen on se pointti.* (26.4. lv1, IT)

Toisaalta tämän käsityksen mukainen oppiminen ei kuitenkaan aina ollut pelkkää suorittamista. Opiskeltavissa sisällöissä oli usein myös opiskelijoita aidosti kiinnostavia, joihin he halusivat panostaa, ja joita he halusivat osata myös tulevaisuudessa. Omasta kiinnostumisesta lähtevä oppiminen nähtiin vastaparina suorittamiselle, ja se liitettiin esimerkiksi harrastuksiin tai johonkin yksittäiseen lempioppiaineeseen tai -opettajaan, ei niinkään instituutiossa tapahtuvaan opiskeluun kokonaisuudessaan.

[..] niin ihailtava suoritus kuin kympin todistukset ovatkin, ei kiinnostusta opiskeltaviin aineisiin yksinkertaisesti ollut tarpeeksi. Opin asiat mistä olin aidosti kiinnostunut, mutta oli se sitten laiskuutta tai arvojärjestyksen mukaista toimintaa en motivoitua ”ei niin kiinnostavia” aineita tai aiheita opiskelua kohtaan juuri löytänyt. (Aila, kirjoitelma a, lv1, syyskuu)

Ehkäpä ainoana selvänä esimerkkinä ja erona tämäntyyppiseen [suorittavaan] opiskeluun oli liikunta. Siinä mietin lukio- sekä yläasteaikoina, että tulen todennäköisesti hakeutumaan liikunta-alalle, joten myös pelkkien hyvien arvosanojen lisäksi halusin osata lajin kuin lajin lähes täydellisesti. (Aleksi, kirjoitelma a, lv1, syyskuu)



Yläaste jatkui oikeastaan samalla [suorittavalla] kaavalla, mutta lukiossa oppimiseen aloin keskittyä paremmin, kun psykologian opettajamme panosti tähän. Hän esitti meille erilaisia oppimistyyliä ja kannusti kokeilemaan rohkeasti erilaisia menetelmiä. Pääsin lukiossa paremmin teksteihin kiinni uusilla lukemistekniikoilla. Tämä tuntui erittäin hyvältä, koska luin aiemmin hauki on kala -tyylillä. (Vesa, kirjoitelma a, lv1, syyskuu)

Oppisisältöihin suhtautuminen saattoi siis vaihdella kiinnostumattomuuden ja syvän henkilökohtaisen kiinnostumisen välillä. Riippumatta siitä, tapahtuiko opiskelu oman kiinnostuksen, ulkoisen pakon vai esimerkiksi hyvien arvosanojen toivossa, ajatus oli, että instituutiossa opiskelu kohdistui erillisiin oppiaineiden sisältöihin ja oppiminen tarkoitti ensisijaisesti tietojen ja taitojen lisääntymistä. Opiskelijoiden käsityksiä instituutioissa tapahtuvasta oppimisesta yhdisti siis, että instituutioiden ajateltiin saavan aikaan muutoksia osaamisen määrässä. Kegan (2018; 2000) kutsuu tällaista oppimista informatiiviseksi oppimiseksi, jossa muutos tapahtuu siinä, *mitä* tiedetään ja osataan (erotuksena sille *miten* tiedetään). Oppiminen laajentaa tällöin tieto- ja osaamisvarastoamme jo olemassa olevien kognitiivisten rakenteidemme puitteissa. Uusi sisältö ikään kuin ”täyttää” oppijan olemassa olevan ajattelun muotin. (Kegan 2000, 48–51; 2018, 35–37.) Esimerkiksi opettajaksi opiskeluun liittyen opiskelijat kuvasivat koulutuksen alussa kokemiaan paineita, kuinka heidän työssään opettajina pitäisi hallita juuri suuri tietomäärä (ks. esim. sitaatti s. 125–126). Koulutuksen tehtävänä nähtiinkin antaa opiskelijalle nämä työssä tarvittavat tiedot. Taubman (2012, 26–27) on kuvannut tällaista lähtökohtaa korjaavaksi<sup>36</sup> projektiksi, jossa tarkoituksena on ikään kuin parantaa oppilas tai opiskelija tietämättömyydestä. Tähän lähtökohtaan liittyy erottamattomasti, että oppija on ensisijaisesti yksilö ja oppiminen ennen kaikkea yksilöllistä tietojen ja taitojen kerryttämistä. Esimerkiksi oletamus oli, että opiskelutehtävät tehdään pääasiassa itsenäisesti.

Yksilö oli siis oppimisessa korostunut ja ensisijainen toimintayksikkö yhteisöön nähden. Esimerkiksi Vilja kuvasi, että häntä ”aluksi kiukutti ryhmätyöskentelyn paljous, et oonko mä ite vastuussa, jos kaikki tehdään ryhmässä. Itsellä iso itsenäistymisen vaihe. Pitää luottaa ryhmäläisiin, mut se on ollu hankalaa.” (7.12. lv1, KP) (ks. Nikkola 2013, 77). Myös oppimisen tai muutoksen tarpeen asettaminen ylipäättään yksilöä isompaan kontekstiin näytti olevan opiskelijoille hankalaa. Ryhmällä oli esimerkiksi haasteita keksiä yhteiskunnallista epäkohtaa, johon he olisivat halunneet vaikuttaa oppimisinterventiolla (23.11. lv1, IT).<sup>37</sup> Yksilön korostaminen ja korostuminen on Lawrencen, Bainin ja Gouldin (2000) mukaan tyypillistä nykyaikaisen teollistuneen yhteiskunnan epävarmuuksissa eläville ihmisille. Yksilö ei enää luota yksilöä isompiin järjestelmiin, ja reagoi tähän leikkaamalla itsensä näistä järjestelmistä, yhteisöistä ja niiden seurauksista ulos.

<sup>36</sup> Käytän samaa suomennosta kuin Peltola (2013, 31), vaikka kirjaimellisesti kääntäen se suomentuisi ”terapeuttiseksi” projektiksi. Korjaava kuvaa kuitenkin merkitykseltään käsitettä paremmin, kuten Peltola hyvin perustelee.

<sup>37</sup> Alkuperäisenä tehtävänantona oli suunnitella ja toteuttaa ”ryhmänä interventio oppimiseen liittyen tässä yhteiskunnassa, joka pyrkii muuttamaan tai kyseenalaistamaan vallitsevaa” (19.10. lv1, KP), mutta opiskelijoiden keskusteluissa he fokusoituivat miettimään etenkin yhteiskunnallisia epäkohtia, joihin halusivat interventiollaan vaikuttaa.

Aina tätä leikkaamista ei voida tai haluta tehdä fyysisen konkreettisesti, vaan erilaisiin yhteisöihin ja ryhmiin kuulumisen on osittain väistämätöntä – kuten tutkitun ryhmän kohdalla – jolloin leikkaaminen tapahtuu psyykkisesti ja emotionaalaisesti, etäännyttämällä itseä yhteisön imuvoimasta ja pysyttelemällä viileän etäisenä tilanteessa kuin tilanteessa. Yksilöt käyttäytyvät kuin ryhmää ei olisi olemassa. (Lawrence ym. 2000, 97–114.)

Opiskelijoiden näyttikin olevan ylipäättään vaikea mieltää kuuluvansa oppimisyhteisöön, jolle omilla henkilökohtaisilla valinnoilla ja teoilla olisi merkitystä (myös Koponen & Ristiniemi 2013, 94, 98–100; ks. Bion 1979, 90; Naidoo & Jamieson 2005, 272). Tästä kertoi esimerkiksi tilanne (8.10. lv1, IT), jossa kaksi opiskelijaa oli päättänyt toimia ryhmän yhteisessä tehtävässä parina kysymättä ja sopimatta sitä muun ryhmän kanssa etukäteen. Nämä opiskelijat eivät tilanteessa näyttäneet käsittävän, että heidän yksilöllisillä toimillaan olisi vaikutusta koko ryhmän toimintaan tai oppimismahdollisuuksiin, ja yksilöiden toimivalta ylitti ryhmän toimivallan. Tilanteessa kuvaavaa ei ollut kuitenkaan vain kahden yksittäisen opiskelijan toiminta, vaan muun ryhmän suhtautuminen siihen: muut ryhmäläiset hyväksyivät (ainakin työskentelyn pintatasolla) kahden opiskelijan itsenäisesti tekemän päätöksen, koska yksilökeskeisyys esti ryhmää kollektiivisesti puuttumasta yksilöiden tekemiin päätöksiin. Samanlainen kuvio näkyi toisen opiskeluvuoden alkaessa, kun kaksi opiskelijaa oli lopettanut opiskelun integraatioryhmässä, mutta jäljelle jäänyt ryhmä ei käsitellyt tätä yhdessä juuri mitenkään edes kouluttajien erikseen kysyessä siitä (26.10. lv2, KP). Yksilö oli ikään kuin pyhä elementti, jonka henkilökohtaisiin valintoihin ei saanut puuttua, vaikka ne olisivat koskettaneet koko oppimisyhteisöä.

Koska oppiminen nähtiin yksilöllisenä, sitä ei myöskään voitu jakaa ryhmän kanssa ja ryhmälle. Tähän liittyi myös jonkinlainen kilpailullinen aspekti, jossa yksilön oppima sisältö on tämän henkilökohtaista ”pääomaa”. Esimerkiksi Alekski kuvasi haluttomuutta jakaa opittua ryhmän kanssa seuraavasti: ”Yks pieni syy voi olla, et haluaa olla parempi ja tietää vähän enemmän kuin muut. Itsenäistä opiskelua ei haluta jakaa, [koska sitä] voi käyttää myöhemmin hyödyksi.” (7.12. lv1, KP.) Lawrencen, Bainin ja Gouldin (2000) ja Hopperin (2009) mukaan yksilö- tai minäkeskeisyys onkin hyökkäys yhdessä oppimisen ja yhteisön merkityksellisyyden mahdollisuutta vastaan ja asetelmaan liittyy kuvitelma, että jaettuna opittu ”varastetaan” tai otetaan pois yksilöltä, jolloin myös yksilöllisen oppimisen ainutkertaisuus tuhoutuu. Toisaalta yksilöillä voi olla myös tiedostamaton kuvitelma, että mikäli jotain tapahtuu minussa, toiset näkevät ja tietävät sen ilman, että sitä tarvitsee erikseen kommunikoida. Näin yhteisön jäsenillä saattaa olla mielikuva, että he kommunikoivat keskenään, vaikka todellisuudessa näin ei tapahtuisi. (Hopper 2009, 220–221; Lawrence ym. 2000, 97, 106–108.)

Kuvitelma kaikkien jakamasta ajattelusta näkyi tutkittujen opiskelijoiden kohdalla esimerkiksi suhteessa erääseen ensimmäisenä syksynä käytyyn keskusteluun (3.11. lv1, KP), jonka alussa opiskelijat esittivät normatiivisen uskomuksen, että luokanopettajaopiskelijoina he kaikki olisivat halukkaita johtamaan

omaa vertaisryhmäänsä. Kouluttajan kyseenalaistettua tätä uskomusta tutkimuskirjallisuuteen nojaten muutama opiskelija toi esiin, etteivät he olleet kovin innostuneita johtamaan omaa vertaisryhmäänsä. Ryhmän yleinen kanta vaihtui tämän seurauksena ajatukseen ”kukaan ei halua johtaa”, ja tähän kannanmuutokseen palattiin usein opintojen aikana. Opiskelijoilla näytti olevan kuvitelma, että lähes kaikki jakoivat samankaltaisen haluttomuuden johtaa ryhmää, vaikka todellisuudessa alkuperäiseen keskusteluun oli osallistunut vain muutama opiskelija ja ryhmän kouluttaja. Oppiminen käsitettiin siis yksilöllisenä ja itsenäisenä, mutta osittain siihen liittyi lisäksi kuvitelma, että yksilöllinen olisi myös jaettava, kuin itsestään.

### 6.1.2.2 Oppimistilanteen raja-aidat

Kun edellä kuvatussa käsityksessä opetusta sitten toteutetaan koulutusinstituutiossa, opetustilanne rajautuu tietynlaiseksi niin fyysisesti, sosiaalisesti kuin psyykkisestikin. Nämä raja-aidat kertovat oppijalle, mitä tämä saattaa oppimistilanteelta odottaa: millaisessa fyysisessä tilassa se tapahtuu, miten tilanteessa sosiaalisesti toimitaan ja miltä se tuntuu. Toisin sanoen, raja-aidat kertovat, mikä opiskelijoiden mielestä kuului ja ei kuulunut instituutiossa tapahtuvaan opettamiseen ja oppimiseen.

**Fyysisen tilan rajat.** Opiskelijoiden käsitys opiskelun fyysisen tilan rajoista muistutti monelta osin melko perinteistä kuvaa peruskoulusta koulurakennuksineen, luokkahuoneineen ja pulpetteineen (ks. Harni 2015, 88, 90–93, 101; Hoikkala & Paju 2013, 29–30, 75–84; Laine 1997, 51–72; Laine 2001, 32–33; Scollon & Scollon 2004, 4, 23). Tämä ei ole yllättävää, sillä eletty fyysinen tila on yksi voimakkaimmin kokemusta ohjaavista ja rajoittavista tekijöistä (Van Manen 1990, 102–103), ja opiskelijoilla oli luonnollisesti paljon aiempaa kokemusta koulujen tiloista (ks. Mäensivu 2019, 148–153; Nupponen 2009). Oppimisen tilan nähtiin rajautuvan vahvasti koulutusrakennukseen, sen pihapiiriin sekä luokkatiloihin eikä näiden tilojen ulkopuolella tapahtuva opetus ollut normin mukaista. Opiskelijat esimerkiksi kutsuivat opintojen alussa yhtä luontopolulla vietettyä iltapäivää ”luokkaretkeksi” (14.9. lv1, KP), joka oli ikään kuin ryhmän tutkimusretki pois normaalista opiskelun ja oppimisen tilasta.

Luokkatilassa tapahtuva opetus oli normi ja myös luokan sisällä näytti vaikuttavan tilankäyttöllisiä normeja, joita kuvaan Scollonin ja Scollonin (2004) termiin panoptikoniseksi.<sup>38</sup> Panoptikon on heidän mukaansa tyypillinen yliopisto-opiskelun tilajärjestely, jossa opettajalla on valta liikuskella tilassa ja tarkkailla tai vahtia opiskelijoita vapaasti, mutta opiskelijoiden oleminen on sidottu pieneen penkkiin, joka on suunnattu kohti opettajaa. (Scollon & Scollon 2004, 4, 23, 39–49; ks. myös Laine 1997, 74; Taylor 2003, 356.) Panoptikonin mukainen tilakäsitys

---

<sup>38</sup> Panoptikon-termi tulee samannimisestä vankilatyypistä, jonka kehitti filosofi Jeremy Bentham (1791). Panoptikonissa vankila on rakennettu lieriön muotoon ja sellit sijaitsevat rakennuksen ulkokehällä. Rakennuksen keskellä on tarkkailutorni, josta pystytään esteettömästi tarkkailemaan kaikkia vankeja milloin tahansa. Panoptikonissa vangit eivät voi tietää, ovatko he kullakin hetkellä tarkkailun kohteena vai eivät.

näkyi kentällä usein hyvin konkreettisesti. Usein esimerkiksi ryhmän kouluttajien ja tutkijoiden viereiset penkit jäivät tyhjiksi. Opiskelijat tavallaan jättivät näille tahoille enemmän henkilökohtaista fyysistä tilaa kuin itselleen (Scollon & Scollon 2004, 40). Myös opiskelijoiden visioissa erään tehtävänannon mukaisesti, millainen ”tulevaisuuden koulu” voisi olla, he pohtivat, että haluaisivat tulevaisuuden opiskelutilojen olevan ”semmosta avointa tilaa” ja ”ei pulpetteja” (23.10. lv1, tutkimuspäiväkirja), mitkä nykytilanteessa näyttäytyivät siis vielä poikkeamina normiin.

**Sosiaalisen tilan rajat.** Fyysisen tilan raja-aidat linkittyivät yhteen opetustilanteen sosiaalisten raja-aitojen kanssa. Kuten Van Manen (1990, 102–103) esittää, fyysisen tilan ratkaisuihin kytkeytyy erilaisia sosiaalisia konventioita, jotka aikuiset tyypillisesti hallitsevat. Laine (2001, 33) kuvaa jopa, että ”[t]ilat eivät ole pelkästään kehys kokemukselle vaan pikemminkin osa subjektin muotoutumista”. Opiskelijoille sosiaalisen tilan raja-aidat kertoivat, miten eri ihmisten saattoi odottaa toimivan opetustilanteissa (myös Laine 2001, 33–37).

Sosiaaliin rajoihin kuului, että opettajan ja oppijan roolit nähtiin hyvin eriytyneinä. Opettaja on *se, joka tietää* oppijalta puuttuvaa tietoa (ks. Harjunen 2002, 129–131; Lacan 1977, 230–233; Malinen 2014; Saari 2016, 20–22, 24–25; Taubman 2012, 24, 27). Opettajilla ajateltiin olevan kyseenalaistamaton valta (ja vastuu) suunnitella opetusta, sen sisältöjä ja toteutustapoja parhaaksi katsomallaan tavalla opetussuunnitelmien puitteissa. Scollonin ja Scollonin (2004) mukaan pannotikonisessa järjestyksessä valta onkin opettajalla ja opiskelijan tehtävä on noudattaa ohjeita ja tehtävänantoja parhaan kykynsä mukaisesti, jotta tavoiteltu tutkinto saavutettaisiin. Opettaja on kommunikaation keskiössä ja kontrolloi opetustilannetta luennoilla, tehtävänannoilla sekä aloittamalla ja lopettamalla opetustilanteen, silloinkin kun fyysisesti istuu esimerkiksi opiskelijoiden seassa tai samassa piirissä näiden kanssa. (Scollon & Scollon 2004, 4, 23, 39–49; ks. myös Laine 1997, 194; Laine 2001, 32–35, 42; Nupponen 2009.) Tutkitun ryhmän kohdalla esimerkiksi tilanteessa (3.11. lv1, KP) jossa kouluttaja ei millään tapaa sanallisesti aloittanut tapaamista, vaikka kaikki olivat jo paikalla, pysyivät opiskelijat hieman vaivautuneina täysin hiljaa noin kaksi minuuttia, kunnes kouluttaja mursi jään kysymällä: ”Te taidatte odottaa, että mä annan lähtölaukauksen?” Opiskelijat vastasivat myöntävästi ja vaikuttivat hiukan huvittuneilta itsekin, mutta myös helpottuneilta, että kouluttaja oli lopulta toiminut odotuksen mukaisesti (ks. Nupponen 2009; Scollon & Scollon 2004, 41–42).

Oppija näyttäytyi alisteisessa asemassa opettajaan nähden ja hänen tuli noudattaa opettajan ohjeita ja toteuttaa annetut tehtävänannot (ks. Pikkarainen 2018, 27–28; Taylor 2003, 356–357). Myös Mäensivu (2012; 2019, 90–109) löysi samankaltaisia opiskeluun liitettyjä sosiaalisia raja-aitoja: opiskelijat näkivät opetustilanteet hierarkkisesta kehuksesta käsin, jossa kouluttajat olivat hierarkian huipulla ja opiskelijat kuuliaisina, joskin ajoittain vastuuttomia, alamaisia. Opiskelijoiden käsitys näytti olevan, että oppijan tehtävänä on tavallaan arvata tai päätellä, mitä opettajan ohjeiden takana piilee tai mikä on tehtävän ”jujuna”. Esimerkiksi luontopolulla vietetyn iltapäivän jälkeen opiskelijat pohtivat, millaisia havaintoja kouluttajat olivat odottaneet opiskelijoiden siellä tekevän.

Varpu kuvaa kokemustaan, että tässä oli kuvitelma, että kouluttajat odottavat luon-  
tohavaintoja.  
Siru kuvaa: että ajatteli juuri toisin päin; ajatteli, että tää on kompa ja yritti havain-  
noida kaikkea muuta.  
Keskustelua siitä, että yritetäänkö koulussa ja täällä tajuta, mitä kouluttaja hakee ta-  
kaa, opettajan ”juju”. (15.9. lv1, KP)

Oppijan tavoitteena oli siis ratkaista opettajan asettama arvoitus, johon olisi ole-  
massa yleensä vain yksi oikea vastaus (Crooks 2017). Tämä arvoitus saattoi olla  
jopa ”kompa”, kuten Siru edellisessä sitaatissa kuvasi.

Oppijat olivat sekä velvoitteellisia että myös riippuvaisia opettajia ja heidän  
järjestämäänsä opetusta kohtaan. Ilman opettajia ei oppimista koulutusinstitu-  
tiossa tapahtuisi. Opettajat ovat instituutiossa töissä ja vastuussa tilanteesta ja  
opetuksesta, itsestään selvänä erotuksena oppijoiden tehtävästä eli oppimisesta,  
kuten seuraavasta keskustelunpätkästä ilmenee:

Varpu sanoo, että *esim. jos on vastuussa tilanteesta, niin tulee aiemmin paikalle.*  
[..]  
Joku puhui, että Kouluttaja 2 tulee tänne töihin.  
Kouluttaja 2 kysyy, *mitä opiskelijat tulevat tänne sitten tekemään?*  
Opiskelijat vastaavat: oppimaan.  
Kouluttaja 2: *Mikä ero on tulla töihin ja tulla oppimaan?*  
Otso: *Kaks eri verbiä, onhan ne eri.* (3.11. lv1, KP)

Myös Mäensivu (2019) havaitsi ohjaajien edustavan institutionaalista valtaa an-  
taessaan opiskelijoille esimerkiksi suoritusmerkinnät, mutta tämän lisäksi opis-  
kelijat voivat olla riippuvaisia myös ohjaajien emotionaalisesta tuesta, ohjauk-  
sesta ja vastuunkannosta. Opiskelija-ohjaaja-suhteen asetelma onkin Mäensivun  
mukaan jossain määrin analoginen perhedynamiikan vanhempi-lapsi-suhteen  
kanssa, sillä opiskelijat ovat ohjaajistaan osittain samaan tapaan riippuvaisia  
kuin lapset vanhemmistaan. (Mäensivu 2019, 153–159; ks. myös Keski-Luopa  
2000, 87–89.) Tämä tulkinta saa tukea myös tutkimieni opiskelijoiden kohdalla.  
Opettajat ja vanhemmat rinnastuivat usein jopa konkreettisesti sanatasolla opis-  
kelijoiden kuvailuissa. Esimerkiksi useampi opiskelija kertoi, että koulussa ”mo-  
tivaationa oli halu miellyttää opettajaa ja vanhempaa” (Varpu, kirjoitelma a, lv1,  
syyskuu) tai ”Ala-asteella opiskelin sitä varten, että pääsen luokaltani ja pidin  
vanhemmat tyytyväisenä” (Vesa, kirjoitelma a, lv1, syyskuu). Koulussa opiske-  
lulla oli tähdätty omien vanhempien ja opettajien tyytyväisinä pitämiseen (ks.  
Dominicé 1990, 201). Opettajat, kuten vanhemmatkin, edustivat opiskelijoille  
eroa itseen, opettajat olivat sekä tiedollisia että asemallisia auktoriteetteja. Tämä  
auktoriteetti muodostuu, kuten Alekski kuvasi, opettajan ”vanhemmasta iästä ja  
pidemmästä kokemuksesta” (10.11. lv1, KP).

Koska oppiminen nähtiin pääasiassa yksilöllisenä, sosiaalisen tilan rajoihin  
kuului, etteivät yksilöt olleet tilivelvollisia tai vastuullisia suhteessa (vertais)yh-  
teisöön. Vertaiset vaikuttivat olevan oppijoille lähinnä peili, jonka kautta saatet-  
tiin vain reflektoida omia ajatuksia. Sen sijaan ajatus aidosta toisilta ja toisten  
kanssa oppimisesta loisti poissaolollaan. Oppija oli suhteessa ja oppimisen näh-  
tiin tapahtuvan suhteessa juuri opettajaan, ei toisiin oppijoihin.

Asetelmaan liittyi vertaisuuden myytti, jonka mukaan yksittäisiä opiskelijakollegoita ei haluttu nostaa "toisten yläpuolelle". Opiskelijat eivät esimerkiksi tahtoneet tietoisesti jakaa valtaa yksittäisille ryhmäläisille puheenjohtajuuden muodossa, vaan toivoivat, että jokainen osaisi itse kantaa oman vastuunsa, ilman että sitä tarvitsee ulkopuolelta sanoittaa ja antaa (ks. Mäki & Ristiniemi 2007, 75–76). Ajatuksena oli, että mikäli vastuusta joudutaan ulkoapäin muistuttamaan, se ei olisi yksilön kannalta "oikeaa" vastuunkantoa vaan tottelemista. Esimerkiksi Vilja kyseenalaisti "onko se sitten ryhmätyötä, jos on jaetut roolit, puheenjohtajat" ja kuvasi, että "sitähän se vastuu on, että jokainen on ite vastuussa toiminnastaan" (3.11. lv1, KP). Myös Tytti ja Aila kuvailivat ideaalia sujuvasta ryhmätyöstä, jossa valtaa ei tarvitsisi erikseen jakaa:

*Tytti: Ihanteellista olisi, että kaikki tiedostaisivat, että tehtäisiin vuorotellen.*

*Aila: Just tota mä tarkoitin. Mä koen, että silloin kun ryhmätyö on sujuvaa, kenenkään ei tarvii ottaa valtaa vallan jakamisesta. Se ei olisi näkyvää se vallan jakaminen. (10.11. lv1, KP)*

Ryhmäläisten (vertaisten) eriytyneitä rooleja ja johtajuutta tai auktoriteettia onkin tyypillistä vastustaa viittaamalla pseudodemokraattiseen tasa-arvopyrkimykseen (Lawrence ym. 2000, 107; ks. myös Mäensivu 2019, 117–143; 159–162). Vesa kuvasi (3.11. lv1, KP) tätä armeijatermein: "Ei riitä nappulat. Jos mä perusjäkärinä oisin alkanu johtaa perusjäkäreitä. Vaikee liidaa<sup>39</sup> porukkaa."

Oppimistilanteen sosiaaliset rajat ja roolikäsitykset näyttivät olevan opiskelijoille niin itsestään selvä normi, että esimerkiksi opiskelijoiden suunnittelemassa "tulevaisuuden koulussa", jossa näitä rooleja olisi ollut mahdollista ainakin ajatuksen tasolla ravistella, "opettaja aloittaa tunnin ja on ennalta valinnut aiheen. Oppilaat saavat päättää jotain, mutta opettaja on se vastuullinen." (23.10. lv1, tutkimuspäiväkirja). Roolien eriytyneisyys näkyi käytännössä myös opiskelijoiden toiminnassa, sillä he toimivat ja huomasivat itsekin toimivansa hyvin eri tavalla kouluttajien ollessa läsnä kuin työskennellessä keskenään. Ryhmä kuvasi itsenäisen työskentelynsä olevan vapaamuotoisempaa, ja että keskusteluissa puhutaan esimerkiksi enemmän päällekkäin kuin kouluttajien ollessa paikalla (3.11. lv1, KP). Opintojen loppuessa opiskelijat myös kertoivat, etteivät olleet osanneet opintojen aikana pyytää kouluttajilta apua, sillä aito avun pyytäminen opettajalta oli "uutta", normista poikkeavaa, ja opiskelijoilla oli myös halu pärjätä itsenäisesti (2.5. lv2, KP).

**Psyykkisen tilan rajat.** Fyysisiin ja sosiaalisiin raja-aitoihin limittyivät ja niiden pohjalta muodostuivat vielä myös psyykkisen tilan rajat. Ne rajaavat, miltä koulutusinstituutiosta tapahtuva oppiminen ja opiskelu tuntuu ja saa tuntua. Oppijan noudattaessa fyysisiä ja sosiaalisia rajoja, psyykinen tila muodostui emotionaalisesti turvalliseksi, eli oppijan ollessa paikalla sovittuina aikoina ja tehdessä annetut tehtävät, hän on kritiikin ja moitteiden ulottamattomissa. Opiskelijat kuvasivat tällaista työskentelyä "lopputuloksen saamisena", "rasti ruutuun"-menetelmänä ja työskentelynä, jossa halutaan "lyödä naula arkkuun" (26.1. lv1, KP). Tärkeintä oli saada tehtävät tehtyä ripeästi ja tehokkaasti (ks. Moilanen & Rautiainen 2009, 158–159).

---

<sup>39</sup> liidata = johtaa, to lead.

Kouluttaja 4: [...] *Onko tää [tarkoitus "päästä maaliin"] tyypillinen rutiini, miten koulussa yleensä tehdään?*

Opiskelijat kuvaavat koulukokemuksiaan: koulussa tarkoituksena saada valmista, sisällöllä ei väliä.

Kouluttaja 6: *Onko tyypillistä toimia koulussa niin, että nopeasti valmista?*

Opiskelijat: *Joo, todellakin.* (15.9. lv1, KP)

Opiskelijan tehtävänä oli tehdä annetut tehtävät, usein kirjalliset yksilösuoritus-  
set, joihin ei niiden arvioinnin jälkeen enää koulutuksessa (eikä useimmiten oma-  
toimisestikaan) millään tavalla palata (ks. Nikkola 2019). Osaamattomuus ja epä-  
varmuus piilotetaan tällöin opettajalta tarjoiltaessa hänelle vain valmiita tuotok-  
sia arvioitavaksi. Oppijat siis "säilyttävät kasvonsa" kaikissa oppimisen vai-  
heissa. Niemi (2002) kuvaa, että tällaisessa oppimiskulttuurissa kaikki osallistu-  
jat pelaavat eräänlaista peliä, vaikka näkevätkin sen epäolennaisena ja merkityk-  
settömänä. Tässä pelissä opiskelijan on parempi tavoitella opintopisteitä ja taata  
opintojen edistyminen kuin tavoitella aktiivista oppimisprosessia, ja opettajat to-  
teuttavat opetusta metodeilla, jotka eivät vaadi opiskelijoilta aktiivisuutta (ks.  
myös Kumpula 1994). Oppijat ovat tottuneet vastaanottamaan valmiita tehtävä-  
kattauksia, eivät ohjaamaan itse omaa oppimisprosessiaan aktiivisesti. Heille ei  
myöskään välttämättä ole kehittynyt sellaisia metakognitiivisia taitoja, joita ak-  
tiivinen oppimiskulttuuri vaatisi. Opettajankoulutuksessa aloittaessaan opettaja-  
opiskelijat tuovat tämän aiemman passiivisen oppimiskulttuurinsa mukanaan ja  
koulutuksen (mahdolliset) piirteet stressaavine aikatauluineen, sirpalemaisine  
kursseineen vahvistavat väsymystä ja pinnallisuutta opetuksessa ja opiskelussa.  
(Niemi 2002, 776–777; myös Moilanen & Rautiainen 2009, 158–159.)

Toinen emotionaalista turvaa tuova elementti, fyysisten ja sosiaalisten rajo-  
jen noudattamisen ohella, oli oppijoiden vertaisryhmä. Vaikka yksilöllä ei juuri  
ollut velvollisuuksia ryhmää tai yhteisöä kohtaan, ryhmällä ja yhteisöllä oli vas-  
tuita ja velvollisuuksia yksilöä ja tämän oppimista kohtaan, kuten motivoida yk-  
silöä tai toimia yksilön "piilopaikkana" (ks. Naidoo & Jamieson 2005, 272–273).  
Opiskelijat kuvasivat esimerkiksi laittavansa helposti oman tekemättömyytensä  
ryhmän tai "systeemin" syyksi, mikä kertoo siitä, että yhteisöllä oli myös erään-  
lainen syntipukin rooli (ks. Nikkola 2011; Nikkola 2013, 61, 70–74).

*Laittaa sen oman kykenemättömyyden tehdä jotain jonkun toisen piikkiin, vaikka sen kotiryh-  
mänkin. Kun yliopistossa pitää tehdä se kaikki työ, voi tulla olo, et kun menee kotiryhmään,  
niin se riittää, mut pitää ite tehdä se juttu, antaa panos. Ehkä se on myös helppo syyttää sitä  
kotiryhmää, jos homma ei toimi, kotiryhmää helppo syyttää siitä omasta tekemättömyydestä.*  
(Vesa, 3.4. lv2, KP)

Lawrence, Bain ja Gould (2000, 100) kuvaavat tällaista itsekkääksi kulttuuriksi,  
jossa on tilaa vain välineelliselle vuorovaikutukselle ja, jossa yksilöt tuntuvat ole-  
van tietoisia ja suojelevan vain omia rajojaan. Opiskelijat eivät kokeneet olevansa  
vastuussa yhteisölle, vaikka yhteisölle voitiinkin olla vihaisia, mikäli tämä ei pal-  
vellut yksilöä ja tämän oppimista halutulla tavalla. Yhteisön ja ryhmän ideaan  
saatetaan suhtautua jopa vihamielisesti (Lawrence ym. 2000, 97–114), mikä näkyi  
ajoittain myös tutkittujen opiskelijoiden kohdalla (ks. esim. luku 6.3.1). Oppimis-

tilan psykologisiin rajoihin näytti kuuluvan, että ongelmat voidaan aina ulkoistaa yksilön ulkopuolelle, jolloin yksilö säilyy koskemattomana, rauhassa ja turvassa. Tätä turvanantajan tehtävää toteuttavat sekä opettajat vanhempien tavoin että vertaiset sisarusten tavoin, joita saattoi aina tiukan paikan tullen syyttää (ks. Mäensivu 2019, 153–162; myös Keski-Luopa 2000, 87–89).

### 6.1.3 Sosiaalistuneen mielen merkityksenantotapoja prosessin alkaessa

Edellä olen kuvannut merkityksiä, joita opiskelijat liittivät koulutusinstituutiossa oppimiseen, opiskeluun ja opettamiseen. Nämä merkitykset eivät olleet syntyneet tyhjästä, vaan ne olivat erottamattomasti linkittyneinä merkityksenantotapoihin, joilla ne oli tuotettu.

Opiskelijoilla oli melko selvä ja kyseenalaistamaton käsitys, mitä instituutiossa tapahtuva oppiminen ja opiskelu tarkoittavat. Näihin käsityksiin sisältyi paitsi ajatus, mitä opiskelu tai opettaminen ovat, myös normatiivisempi ajatus, mitä niiden pitäisikin olla. Opiskelijoiden pohdinnat ensimmäisissä yhteisissä tapauksissa kohdistuivat usein hyvin käytännöllisiin kysymyksiin, miten vaikkapa jotakin oppiainetta olisi järkevää opettaa. Esimerkiksi integraatiokoulutuksessa toteutetusta kuvataiteen kurssista keskusteltaessa, Varpu kysyi ”käydäänkö tällä kurssilla läpi tekniikoita, kun tän kurssin pohjalta meidän tulis osata opettaa kuvista?” (29.9. lv1, KP). Kysymykseen sisältyi oletus, että opettajankoulutuksen kuvataiteen kurssilla opettajaopiskelijoiden tulisi harjoitella peruskoulun kuvataiteen opetuksessa käytettäviä tekniikoita, jotta tulevat opettajat pystyisivät niitä työssään sitten opettaa. Oletus oli kyseenalaistamaton itsestäänselvyys, joka ohjasi opiskelijan näkemystä, miten kurssi tulisi opettajankoulutuksessa järjestää. Kun painotus kyseisellä kurssilla ei ollut teknisten taitojen harjoittelussa, herätti tämä prosessin alkaessa pohdintoja pikemminkin kurssin toteuttamistavan tarkoituksenmukaisuudesta, kuin taitojen opettelun tarpeellisuudesta (ks. myös Nikkola 2019, 191). Tällaiset merkitykset olivat todennäköisesti muodostuneet opiskelijoille heidän aiempien kokemustensa pohjalta, kun he olivat sisäistäneet ympäröivän kulttuurin malleja, joiden mukaan heidän odotettiin toimivan. Sosiaalistumisen myötä myös he itse pitivät näitä malleja ja normeja hyvinä ja halusivat toimia niiden mukaisesti. (Ks. Kegan 2018, 43–44; Kennedy 1990, 99; Mezirow 1990, 3–4.)

Annettujen merkitysten ja käsitysten kyseenalaistamattomuus, itsestäänselvyys ja halu toimia normien mukaisesti asetti opiskelijoiden merkityksenantotavan prosessin alkaessa Keganin termien *sosiaalistuneeksi mieleksi*, joka onkin tyyppillisesti saavutettu aikuisuuden kynnyksellä, noin kahdenkymmenen ikävuoden kohdalla. Se on siis tyyppinen tutkittavien ikäisillä henkilöillä. Kegan tarkoittaa sosiaalistuneella mielellä merkityksenantotapaa, jossa yksilön merkitysten muodostamista ohjaavat voimakkaasti kulttuurista omaksutut ja sosiaalistuneet käsitykset ja tavat toimia, jotka sisältävät ideaaleja ja arvoja. Sosiaalistunut mieli ei ole vain sosialisationsa ohjailtavissa, mutta itsenäisen ajattelun toiminnot, kuten yleistäminen ja päättely, tapahtuvat omaksutun viitekehyksen, esimerkiksi tietyn kulttuurin sisällä. Ajattelu on tällöin subjektiivista ja sosiaalistu-



misen värittämää: merkityksenanto tapahtuu selvästi yksilön ja tämän viitekeh-  
yksen näkökulmasta. Ajattelun kohteena ovat konkretia ja erilaiset näkökulmat  
sen viitekehyyksen sisällä, johon on sosiaalistuttu. Tätä kuvasivat esimerkiksi  
juuri opiskelijoiden pohdinnat, miten jotakin tiettyä oppiainetta olisi paras opet-  
taa, ilman syvempää pohdintaa, mikä on esimerkiksi oppiaineen tarkoitus tai tar-  
peellisuus. Kegan liittyy sosiaalistuneen mielen merkityksenantotavat traditiona-  
lismiin, jossa perinteet, normit ja totunnaisuudet korostuvat. Vaikka toisenlaisten  
merkitysten, esimerkiksi omiin nähden erilaisten arvokokonaisuuksien ja kult-  
tuurien olemassaolo tunnustetaan ja tunnustetaan, niitä tai niiden osia ei kyetä  
integroimaan omiin ajattelujärjestelmiin. Erilaiset ajattelukategoriat ja -kokonai-  
suudet jäävät rinnakkaisiksi, ne eivät läpileikkaa tai limity henkilön omien kate-  
gorioiden kanssa. (Hammerman 1999, 14–17; Kegan 1982; 1994; 2000; 2018.)

Siinä missä sosiaalistuneen mielen merkityksenannon kohteet, objektit,  
ovat käytännön kysymyksiä tietyn viiteryhmän sisällä, itse subjekti on ikään kuin  
"sulautunut" omaan viiteryhmäänsä ja tämän näkökulmaan (embedded in inter-  
personal). Kyse ei ole tietoisesta ja itsevalitusta sulautumisesta, vaan yksilön ole-  
massaolo on sidottu omaan viiteryhmään, yksilöä ei ole olemassa ilman tätä so-  
siaalista viitekehystä. Itse, varsin kirjaimellisesti, *on* suhteessa muihin. Tämä  
tuottaa helposti riippuvuutta muista ihmisistä, omasta viiteryhmästä tai vaika-  
kapa puolisoista – tässä tutkimuksessa esimerkiksi kouluttajista ja muista opiske-  
lijoista. Toisilta saatu hyväksyntä on elinehto. (Kegan 1982; 1994; 2000; 2018.)

Tutkitussa ryhmässä esimerkiksi Tytti kuvasi useasti, kuinka hänellä on ol-  
lut vahva tarve tulla hyväksytyksi, minkä vuoksi hän varoi loukkaamasta ketään.  
Hän pohti myös, että kenties "oma voimakas tarve tulla hyväksytyksi täyttyy  
siinä, kun antaa, opettaa, on muille hyvä" (20.10. lv1, KP). Vaikka opettajaksi ha-  
keutumisen taustalla voi olla lukemattomia syitä, on vaikea olla Tytin tavoin  
huomaamatta opettamisen ja sosiaalistuneen mielen merkityksenantotavan tiet-  
tyä "yhteensopivuutta". Opettaminen on yleisesti arvostettu työ, jossa on mah-  
dollista saada hyväksyntää sekä oman pienyhteisön (esim. oma luokka, koulu,  
perhe, suku) että laajemmin yhteiskunnankin taholta. Tietynlainen yhteisöön su-  
lautuminen on opettajana paitsi mahdollista usein myös välttämätöntä ja väistä-  
mätöntä. Opettajana pääsee myös edesauttamaan oman yhteisön hyväksi katsot-  
tuja ja koettuja pyrkimyksiä. Esimerkiksi Varpu ja Alekski kuvasivat tällaisia aut-  
tamisen ja vaikuttamisen teemoja keskustellessaan syistä hakeutua opettajan-  
koulutukseen:

Varpu: *Pitää olla kutsumus tehdä ihmisten kanssa töitä.*

Alekski: *Ja haluaa auttaa.*

Varpu: *Niin, sitten tulee ne, et haluaa auttaa ja haluaa vaikuttaa.* (8.9. lv1, KP)

Hyväksytyksi tuleminen yhteisössä ja yhteisön hyväksi toimiminen olivat osa so-  
siaalistuneen mielen "kutsumusta". Tytti kuvasikin mielenkiintoisesti, että "mää  
varmaan romahtaisin, jos joku sanois mulle, et mä vihaan sua" (20.10. lv1, KP).  
Tämän voi ottaa Keganin teorian valossa lähes kirjaimellisesti: vihaisuus ja sen  
ilmaiseminen (sekä vastaanottaminen) vaatii toisesta erottautumista ja omilla ja-  
loilla seisomista tavalla, joka on sosiaalistuneelle mielelle erityisen haastavaa ja

uhkaa toiseen sulautunutta minää. Toisen viha saattaa tässä merkityksenantotavassa todella romahduttaa itsen. Tästä syystä sosiaalistuneet mielet saattavat väistää vihaa ja sen ilmaisemista myös tilanteissa, joissa siihen voisi olla aito syy. (Kegan 1982, 97.) Loukkaamisen ja suuttumuksen näyttämisen välttely näkyikin voimakkaasti ryhmässä opintojen alkaessa:

Aleksi ja jotkut muutkin pehmentelivät omia puheitaan jälkeen päin, jos heistä tuntui, että olivat tulleet ymmärretyksi väärin tai kannanotto oli koettu liian voimakkaana (?). ”En siis tarkoittanut...”, ”Ettei jää väärä mielikuva...”. Varpukin naureskeli, kuinka Vesa oli viime viikolla vielä tapaamisen jälkeen pyytännyt anteeksi, että oli nauranut, kun Varpu oli puhunut [harrastuksestaan], ”ettei jää paha mieli” tai muuta vastaavaa. (23.9. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Kiinnostava huomio onkin, että merkityksenantotapojen alkaessa prosessin aikana kehittyä sosiaalistuneesta mielestä eteenpäin, opiskelijoiden alkoi olla ylipäätään mahdollista ilmaista vihaa sekä opiskelijakollegoita että opettajia kohtaan (ks. s. 157–158, 181). Samoin merkityksenantotavan muuttumisen näkökulmasta huomionarvoista on, että useampikin opiskelija arvioi aineistonkeruujakson loppupuolella uudestaan haluaan ylipäätään kouluttautua opettajaksi tai toimia tulevaisuudessa opettajana ja osa vaihtoikin alaa.

Merkityksenantotavat eivät ole puhtaasti yksilön ominaisuuksia eikä yksilöitä voi ehdottomasti asettaa vain yhteen tiettyyn merkityksenantotapaan – ihminen saattaa muodostaa merkityksiä hieman eri tavoilla esimerkiksi eri konteksteissa tai aihekohtaisesti (Kegan 1994). Tutkitun oppimisprosessin alkaessa suurin osa opiskelijoiden merkityksenantotavoista noudatteli sosiaalistuneen mielen logiikkaa. Joitakin yksittäisiä viitteitä oli kuitenkin myös *itseään ohjaavan mielen* merkityksenantotavasta, jossa Keganin mukaan yksilö kykenee kyseenalaistamaan sosiaalistuneita käsityksiään ja rakentamaan tietoisemmin itselleen sopivia käsityksiä ja toimintatapoja itsenäisesti. Ajattelun kohteena ovat esimerkiksi oman ajattelun subjektiivisuus, itsetietoisuus ja intersubjektivisuus ja yksilö pystyy entistä paremmin itse ohjaamaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan. (Kegan 2018, 41–45.) Viitteitä tällaisesta merkityksenantotavasta olivat joidenkin opiskelijoiden tapa tarkastella esimerkiksi koulua ja koulutusta jo opintojen alkaessa hyvin kriittisesti ja nähdä esimerkiksi (institutionaalinenkin) oppiminen koulun sisältöjä laajempaan asiana, ”ihmisenä kasvamisena”. Oppimista ei nähty vain ulkoa opetteluna, vaan ymmärrystä lisäävänä toimintana, josta opiskelijalla itselläänkin nähtiin olevan suuri vastuu. Myös muutamat yksittäiset kriittisemmät itsereflektoinnit viittasivat pikemminkin itseään ohjaavaan kuin sosiaalistuneeseen mieleen.

Olen viime vuosien aikana oppinut [muista ihmisistä riippuvuudesta] eron ja löytänyt itsestäni sellaisiakin piirteitä, mitä en tiennyt olemassa olevankaan. Enkä siis tarkoita, että nämä löydökset olisivat pelkästään positiivisia, mutta olen huomannut selkeää kehittymistä itsetuntemukseni suhteen. (Vilja, kirjoitelma b, lv1, lokakuu)

Oppiminen on koko elämän kestävä jatkumo. Minusta on todella tärkeää, että saamme oppia sekä tiedollisia että taidollisia asioita läpi elämämme. On hyvä ymmärtää meitä ympäröivää maailmaa, ja jotta tämä onnistuisi, on meidän hyödynnettävä saatavillamme oleva ”valmis” tieto sekä olla myös itse aktiivisia maailmantark-

kailijoita. [...] Meidän täytyy siis oppia asioita ymmärtääksemme itseämme ja maailmaa. Meidän on kuitenkin myös tunnettava itsemme kyetäksemme oppimaan lisää. (Tytti, kirjoitelma a, lv1, syyskuu)

Etenkin opiskelijat, joiden merkityksenantotavoissa oli jo opintojen alkaessa enemmän piirteitä itseään ohjaavasta mielestä, saattoivat käsittää institutionaalisen opiskelun hieman edellisissä luvuissa esitetystä poikkeavalla tavalla, esimerkiksi liittää siihen enemmän oman aktiivisen toiminnan ja kriittisen ajattelun piirteitä. Suurimman osan ajasta ja koko opiskelijaryhmää katsoen painotus oli kuitenkin edellä kuvatun laisissa merkityksissä ja merkityksenantotavoissa. Vallalla olleet merkitykset ja merkityksenantotavat muodostivat opiskelijoista tietynlaisia passiivisia ja odottavaisia opetuksen kohteita, jotka odottivat opettajankoulutuksen ja integraatiokoulutuksen toimivan samalla logiikalla kuin mihin he olivat tottuneet. Prosessin toisessa vaiheessa aiemmat merkitykset ja merkityksenantotavat kuitenkin säröytyivät.

## 6.2 Säröt

### 6.2.1 Säröt merkityksiin

Opiskelijoille oli muodostunut merkityssystemiensä perusteella edellä kuvatut mielikuvat ja ennako-odotukset, millaista opiskelu opettajankoulutuksessa mahdollisesti tulisi olemaan. Integraatiokoulutuksen toimintalogiikka poikkesi näistä käsityksistä ja edusti opiskelijoille uutta tapaa järjestää institutionaalista koulutusta (ks. Mäensivu 2019, 153; Nikkola 2013, 72–73, 79; Nikkola & Harni 2015; Nupponen 2009). Tapa, jolla integraatiokoulutus oli organisoitu (esim. intensiivinen ryhmätyöskentely, opiskelijoiden vastuullistaminen, dialogiin ja tasa-arvoon pyrkivä suhde kouluttajien ja opiskelijoiden välillä sekä jatkuva reflektointi), oli opiskelijoille koulutuskontekstissa uusi ja lähes kaikki opiskelijat kuvasivat, etteivät aiemmin olleet opiskelleet vastaavalla tavalla (ks. Nikkola & Harni 2015, 218–219; Nikkola 2019). Integraatiokoulutuksessa opettajaksi oppimista ja opettajankoulutuksessa opiskelua ei nähty opiskelijoiden alkuoletusten tapaan pääasiallisesti informatiivisena, tietojen määrää lisäävänä prosessina, vaan opiskelulla nähtiin pikemminkin muuttavia päämääriä (Nikkola 2013, 63–64). Erilainen käsitys oppimisesta ja opiskelun tarkoituksesta määritteli kaikkia koulutuksen käytännön toimintalogiikoita: oppimistilanne rajautui eri tavalla kuin opiskelijoiden aiemmissä käsityksissä. Vaikka näitä eroavaisuuksia eksplikoitiin kouluttajien taholta myös ääneen (ks. luku 6.2.3), viesti tuli todeksi etenkin toiminnassa (Crooks 2017, 2).

Integraatiokoulutuksessa oppimisen fyysinen tila rajautui uudella tavalla. Opiskelulle oli kyllä varattu pysyvä tila ja aika, mutta ne poikkesivat panoptikon-tyyppisestä opetuksen organisoinnista (Scollon & Scollon 2004, 4, 23, 39–49). Opiskelijoille oli annettu aikaraamit (kahtena päivänä viikossa kello 10–16), joi-

den puitteissa opiskelun tuli ryhmänä tapahtua, mutta tarkemmat työnsä aika-  
taulutukset opiskelijat joutuivat useimmiten tekemään itse (ks. Nikkola ym.  
2013a, 11). Opiskelutila ei myöskään jakautunut erikseen opettajan tilaan luokan  
edessä ja opiskelijoiden tilaan, joka suuntautuisi kohti opettajaa. Tyhjään opiske-  
lutilaan katsomalla ei olisi voinut päätellä, mikä tilassa on kouluttajan ja mikä  
opiskelijan paikka, koska sellaisia ei ollut ennalta määritelty (vrt. Nikkola &  
Harni 2015, 217). Muutaman kerran opintojen aikana fyysisistä oppimistilaa rikot-  
tiin myös järjestämällä opetusta esimerkiksi kaupungin luontopolulla, taidemu-  
seossa sekä luontomuseossa. Opiskelijat kuitenkin tulkitsivat ne edellisten käsi-  
tystensä mukaisesti ”luokkaretkiksi” (ks. luku 6.1.2.2), eikä näiden ekskursioiden  
potentiaali rajojen rikkojana täten päässyt nähdäkseni aina oikeuksiinsa. Opiske-  
lulle varattu Isa-tila sen sijaan näytti säröyttävän voimakkaasti opiskelijoiden kä-  
sitystä oppimisen fyysisestä tilasta ja tila ”latautui” opiskelijoiden mielissä pian  
integraatiokoulutuksen muillakin ominaisuuksilla. Tila ei ollut vain fyysinen  
vaan muodosti osan opiskelun ”henkistä tilaa”.

Varpu: *Täällä [omassa opiskelutilassa] on integraatio-lataus.*

Kouluttaja 2 puhuu muutisuuntauksesta: tilattomuudesta ja liikkuvuudesta, rajatto-  
muudesta... *Ihminen ehkä tarvitsee tiloja, joihin vetäytyä tutun ryhmän kanssa. Onks ne tilat  
ja paikat, joissa me opiskellaan vaan tiloja ja paikkoja vai onks niillä isompi merkitys meille?  
Pitääkö erottaa inhimilliset toimijat ja tilat? Se oli tärkeä huomio (että eri tilassa on erilai-  
nen tunnelma, kuin integraation omassa tilassa).* (26.10. lv2, KP)

Myös oppimisen sosiaalinen tila rajautui integraatiokoulutuksessa opiskelijoiden  
käsitteisiin nähden uudella tavalla. Esimerkiksi valta ja vastuu opiskelusta, sen  
suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista jakautuivat myös opiskelijoille ja  
ryhmän odotettiin tekevän itsenäisesti ja itseohjautuvasti ryhmänä työtä (Nik-  
kola 2013, 61; 2019; Nikkola & Harni 2015; ks. Mezirow 1978a, 18). Tämän seu-  
rauksena esimerkiksi Varpu kuvasi, että ”[i]tellä oppimista ja varmaan koko ryh-  
mällä itsenäiseen työskentelyyn organisoitumisesta. [...] On oppimista pois opet-  
tajajohtoisuudesta, suorittamisesta.” (7.12. lv1, KP). Opettajaa ei itsestään selvästi  
positioitu oppijaa korkeammalle hierarkiassa, vaan kouluttajat esimerkiksi ku-  
vasivat opiskelijoille, että he ovat itsekkin prosessissa mukana myös oppijan roo-  
lissa, eivätkä vain ”antamassa” opiskelijoille jotain (ks. myös Crooks 2017; Nik-  
kola 2013, 85). He myös kuvasivat useampaan kertaan oppineensa itsekkin tapaa-  
misissa jotakin.

Kouluttaja 2 puhuu, että tulee itsekkin aina oppimaan jotain näissä [tapaamisissa],  
eikä sillä tavalla allekirjoita [tapaamisen] alun keskustelua, että hän erityisesti olisi  
antamassa jotain. (3.11. lv1, KP)

Kouluttaja 5 kiittää ryhmää, sanoo, että on oppinut myös itsestään asioita. (23.2. lv1,  
KP)

Roolit eivät siis olleet niin selkeärajaiset, kuin aiemmissä käsityksissä. Koulutta-  
jien toiminta muistutti enemmän Mälkin ja Greenin (2014, 17) kuvailemaa väliti-  
lassa olemista oppijan kanssa kuin Niemen (2002, 276–277) kuvaamaa passiivisen  
oppimiskulttuurin peliä. Itseasiassa Kouluttaja 2 kuvasi ääneenkin, että integraa-  
tiokoulutuksessa ”lopetetaan ne hemmetin koulupelit” (10.11. lv1, KP). Tällä hän

viittasi tilanteeseen, jossa opettajat opettavat, koska on pakko, ja opiskelijat suorittavat opintoja ja tenttejä läpipääsyn toivossa jäämättä murehtimaan, vaikka varsinaista oppimista ei olisi tapahtunut (ks. Kumpula 1994).

Kouluttajien ja ryhmän välillä vallitsi kuitenkin myös eroja, sillä kouluttajilla oli institutionaalistunutta valtaa opiskelijoihin nähden (Nikkola 2013, 91; Nikkola & Harni 2015, 221–222). Hartin (1990, 63–65) mukaan transformatiivisessa oppimisprosessissa opettaja ei voi kuitenkaan olla oppijoiden silmissä ”sotavan” ryhmän tai instituution edustaja, vaan kouluttajan tulee kyetä ansaitsemaan opiskelijan luottamus. Nähdäkseni opiskelijoille muodostui luottamus kouluttajaan kohtaan, ja he kokivat nämä eri tavalla kuin opettajat aiemmin.

Vilja: [...] *Huomaan, et oon kiintynyt Kouluttaja 4:n ja suhun (Kouluttaja 2) [...]*

Varpu: *Mulla sama täällä tuo opettajaan kiintyminen, vaikka ala-asteella oli 6 eri opea ja se oli itselle hyvä.*

Vilja: *Kun te täällä jo tunnette mut. Puhuu [integraatiokoulutuksen ulkopuolisesta POM-aineen] esimerkistä, jossa ei ole uskaltanut sanoa opettajalle suoraan, pelkää että se voi vaikuttaa esim numeroon. (26.10. lv2, KP)*

Institutionaalisen asemansa lisäksi kouluttajilla oli opiskelijoihin valtaa myös ammattitaitonsa kautta, esimerkiksi heillä oli kyky tehdä tarkkoja havaintoja ja tulkintoja ryhmän toiminnasta. Toisaalta kouluttajien tapa tulkita opiskelijoiden toimia pienistäkin vihjeistä ja tulkintojen heittäily ilmoille kysymyksenä ja hypoteeseina saattoi ajoittain ajaa opiskelijat nurkkaan. Näin myös oppimisen psykkinen tila rajautui integraatiokoulutuksessa uudella tavalla. Siinä, missä aiempien käsitysten mukaisessa perinteisten roolien pelissä oppija saattoi piiloutua opettajan epämieluisilta tulkinnoilta esimerkiksi opettajan ”hyväksyessä” oppijan puolivillaiset selitykset tehtävien tekemättömyyden syistä, ei tämä ollutkaan mahdollista integraatiokoulutuksessa. Käsitys oppijan tietynlaisesta emotionaalista koskemattomuudesta kyseenalaistui, kun tapaamisissa oli tarkoituksella annettu tilaa haastaville ja epämieluisillekin tunteille (Nikkola 2013). Tämän huomasi myös Kouluttaja 5, joka kuvasi kokeneensa aluksi ”oudoksi”, että ”pitäisi heittäytyä epävarmaksi, jotta voi oppia jotain” (17.11. lv1, KP). Koulutuskontekstissa tällainen epävarmuuden esilletuonti ja käsittely piilottelun sijaan oli uutta (Nikkola 2013, 62, 87).

Oppiminen siis rajattiin integraatiokoulutuksessa eri tavalla, mikä näytti pohjautuvan erilaiseen käsitykseen itse oppimisesta. Oppimista ei nähty opiskelijoiden käsitysten mukaisesti vain yksilöllisenä tietojen ja taitojen kartuttamisena vaan yhteisöllisempänä ja kokonaisvaltaisempana tapahtumana. Suhtautuminen yhteisöön ja sen merkitykseen poikkesikin opiskelijoiden aiemmista käsityksistä (Nikkola 2013). Tiivis yhteisöllisyys ja ryhmätyöskentelyn runsaus opiskelussa olivat opiskelijoille uutta ja ennako-odotuksista poikkeavaa. Esimerkiksi pseudodemokraattisuuden ideaali (Lawrence ym. 2000, 107) – ajatus, että kenellekään vertaisista ei anneta korostettua tai erityistä roolia, jotta säilytetään ”demokratia” – kyseenalaistettiin kouluttajien toimesta. Kouluttaja 2 kuvasi ryhmää, joka ei jaa rooleja, ja jossa jokaisen nähdään olevan vastuussa vain omasta toiminnastaan ”anarkistiseksi” ja muistutti, että ”kyllä ryhmä on sellainenkin, jota joku ohjaa” (3.11. lv1, KP). Erilainen suhtautuminen yhteisöön näkyi

myös kouluttajien tavassa arvostaa ryhmätyöskentelyä ja nähdä se merkityksellisenä, sekä opiskelijoiden kannustamisena yhdessä työskentelyyn ja ryhmän hyödyntämiseen:

*Ja te ootte kaikki opiskelemassa opettajiksi. Te voitte ottaa asioita, jotka teitä kiinnostaa. Teillä on opiskeluun liittyvä yhteinen tavoite. Mut miten, onkohan tää nyt tullut selväksi, se hyöty minkä ryhmästä voi saada ja se, et se [ryhmänä työskentely] myös kuuluu [integraatio-opiskeluun]? (Kouluttaja 2, 7.12. lv1, KP)*

Yksilön lisäksi aktiivisena ja oppivana yksikkönä nähtiin siis myös ryhmä. Koko opiskelijaryhmän kehittymistä pidettiin tärkeänä, ei ainoastaan sen yksittäisten jäsenten yksilöllistä kehittymistä. Samalla ryhmä- tai yhteisötason kehittäminen ja tämän prosessin organisointi nähtiin luokanopettajan tehtävänä, minkä kautta sen nähtiin linkittyvän myös opiskeluaikana harjoiteltavaksi sisällöksi (ks. Nikkola 2013, 89).

*Kouluttaja 2: Mä en oikein tiedä, teenks mä väärän tulkinnan, mut otan sen riskin. Et te ette oikein tunnista, et tää iso ryhmä vois olla hyödyllinen? → opiskelijat myöntelevät.*

*Kouluttaja 2: Mulle on tullut [...] olo, et siellä tapahtuu kehitystä yksilöiden tasolla, mut se ryhmä ei kehity. [...] Meidän ajatus on ollut, kun on aikoja varattu, et koko ryhmän kehittymisen olis tärkeää.*

*Kouluttaja 4: Se on koulutuksen idea, että ryhmä kehittyy. [...] Kun te kuvaatte, että teette itseksenne töitä, niin miksi ette tuo niitä tähän? Ajatus, että se ryhmä lisii.*

*Kouluttaja 2: Se organisoitumisen haaste voi tuntua liian isolta, kukaan ei halua ottaa sitä. Ryhmän organisoiminen on opettajan tehtävää pitkälle. Se näyttää olevan kipupiste. (7.12. lv1, KP)*

Siinä missä opiskelijat pitivät koulutuksen tarkoituksena informatiivista oppimista, integraatiokoulutuksessa koulutuksen tarkoituksena ei nähty vain välittää opiskelijoille tietoja ja taitoja (Kallas ym. 2013; ks. Crooks 2017; Granger 2010). Opiskelijat toivat useasti esiin (ks. tarkemmin luku 6.3.1.2), että he kaipasivat aiempien merkitystensä mukaista sisältöjen ja taitojen opettelua ja kokivat jopa painetta, miten osaavat koulussa vastata oppilaiden kysymyksiin. Kouluttajat puolestaan pyrkivät näissä keskusteluissa kuvaamaan, että integraatiokoulutuksessa opettajan ammatti, opettajaksi opiskelu ja oppiminen itsessään nähtiin toisin. Sitä ei nähty vain sisältöjen ja konkretian opetteluina, vaan ymmärryksen lisääntymisenä (ks. Granger 2010; Kallas ym. 2013, 24; Nikkola 2013).

*Vesa: Rupesi jännittämään, mitä osaisin sanoa, jos oppilas kysyisi joesta jotain, pitäisikö opettajana tietää kaikki.*

*Keskustelua, pitäisikö opettajan tietää kaikki ja mokaamisesta.*

*Kouluttaja 4: Kuvaatteks te jotenkin sitä, että te koette aikamoisia paineita tulevasta työstä? Haette nyt linkkejä, miten työssä tekee, kun tilanteita tulee esiin.*

*Kouluttaja 6 kuvaa opettajan epämurkavia tunteita ja että opettaja on paitsi opettamassa, myös toimimassa omien tunteiden mukaisesti [...] Kouluttaja 6 puhuu siitä, miten oppiminen hahmotetaan. Integraatiossa maailma ei jakaudu oppiaineisiin.*

*Kouluttaja 4 kiteyttää inten ideoita: kontrolloinnin sijaan pyritään ymmärtämään tekemistä. Puhuu kontrollista ja siitä, että se yleensä johtaa inten näkökulmasta huonoon lopputulemaan. (15.9. lv1, KP)*

*Kouluttaja 2 puhuu, että [sisältöjen ja konkretian opettelu] tarpeessa ei ole mitään pahaa, mutta se voi olla turvallisuuden hakemista. Vinkeillä opettaa ehkä pari viikkoa.*

Kouluttaja 4: *Tuo on iso kysymys tutkivasta näkökulmasta. Eri näkemykset. [...] Tarkoitus saada niskalenkki niistä, ymmärtää miksi niitä asioita koulussa tehdään. Syvemmän pointin ymmärtäminen voisi johtaa johonkin.*

Kouluttaja 2: *Tässä ehkä käydään vääntöä, että millainen ammatti opettajan ammatti on. Onko se sellainen, minkä kisällä oppii mestarilta vai onko se akateeminen ammatti, joka vaatii akateemisia taitoja. [...] Mä en oo koskaan tajunnu, mihin tarvitaan viiden vuoden koulutus, että oppii lukemaan opettajanoppaita. [...] tavallaan opettaja on ajatellut työn valmiiksi ja te täytätte sen lokeron. [...] kuinka moni opiskellut kokeeseen suorittamalla ja oksentamalla [luetun koepaperille] ja ei jäänyt vatoomaan, että pääsi läpi, vaikka ei oppinut mitään? Tähän ollaan totuttu. [...] Meidän päässä on se rakenne, miten koulutusmaailma on ja me käydään oksentamassa joku osa siitä paperille. Mitä jos se rakenne hajotetaan? Saatteko täällä kiinni jostain? Se on se ydin.*

Aleksi: *Tottakai, jos on jotain kiinnostavaa.*

Kouluttaja 2: *Te kuvaatte tosi hyvin kahden rakenteen yhteentörmäystä.*

Kouluttaja 4: *Ne on myös periaatteellisia, ei vain rakenteellisia. Jos yritetään hallita sitä maailmaa liikaa, se on jossain vaiheessa kohtalokasta. Jos hyväksytään, että on monia erilaisia tiedon murusia, ollaan jo pitkällä. (10.11. lv1, KP)*

Integraatiokoulutuksen pyrkimys koulumaailman ja oppimisen ilmiöiden syvälyseen ymmärtämiseen niiden hallitsemisen sijaan (Nikkola ym. 2013a, 11) haastoi opiskelijoiden merkitysten ohella myös merkityksenantotapoja. Edellisessä sitaatissa Kouluttaja 2 puhuu ”rakenteen hajottamisesta” ja ”rakenteiden yhteentörmäyksistä”, mikä kuvaa osuvasti myös, miten koulumaailman ja oppimisen käsittäminen aiemmista merkityksistä poikkeavalla tavalla ”hajottaa” tai säröyttää myös merkityksenantotapoja.

## 6.2.2 Säröt merkityksenantotapoihin

Opiskelijoiden aiempien merkitysten säröyttäminen haastoi samalla myös heidän merkityksenantotapojaan. Kuten luvussa 6.1.3 on kuvattu, opiskelijoiden merkityksenantotavat noudattivat opintojen alkaessa pääosin sosiaalistuneen mielen logiikkaa, jossa esimerkiksi kulttuurin ja yhteiskunnan arvot, normit ja käsitykset ovat sisäistyneet yksilöiden ajattelutavoiksi melko kyseenalaistamattomasti. Integraatiokoulutuksessa tällaisia ajattelu- ja toimintatapoja kyseenalaistettiin tietoisesti (esim. Nikkola ym. 2013a; Nikkola & Harni 2015). Kouluttaja 4 kuvasikin, että ”se toimintatapa on selkäydintoimintaa ja sitä pitäisi koulutuksessa kyetä murtamaan” (7.12. lv1, KP). Emansipatorisen (opettajan)koulutuksen tavoitteena usein onkin kyseenalaistaa totunnaisuuksia ja luoda tilaa ja mahdollisuuksia uusille tavoille ajatella esimerkiksi koulua ja opettajan ammattia (Granger 2010; Hammerman 1999; ks. myös Candy 1990, 285; Crooks 2017; Illeris 2015; Mezirow 1990, 18), minkä voi lukea pyrkimyksinä ravistella ja haastaa etenkin sosiaalistuneita mieliä.

Sosiaalistuneen mielen merkityksenantotapoja haastettiin aivan ensimmäisistä tehtävänannoista lähtien. Esimerkiksi yksi ensimmäisistä ryhmän opiskeluhetkestä vietettiin paikallisella luontopolulla, jossa opiskelijoiden tehtävänä oli tehdä havaintoja ja miettiä, mitä luontopolulla voisi oppia. Seuraavana päivänä kouluttajat pyysivät opiskelijoita luokittelemaan tekemänsä havainnot pienryhmissä. Toisin kuin opiskelijat osasivat merkityksenantotapojensa perusteella odottaa, kouluttajat käänsivät huomion muodostettujen luokittelukategorioiden

(konkretia) sijaan siihen, *miten* pienryhmät olivat päätyneet tekemiinsä luokitukseen. Tästä päädyttiin keskustelemaan tyypillisistä tavoista ajatella ja toimia:

Kouluttaja 4 pyytää opiskelijoita kuvaamaan, kuinka luokittelu tapahtui, oliko alku-keskustelua vai tuliko ne automaattisesti.

Opiskelijat kuvaavat, että aika automaattisesti.

Kouluttaja 4: *Automaatiot räsähti päälle. Osaatteks te kuvata sitä tarkemmin, automaatiot mihin?*

[..]

Kouluttaja 6 kysyy erimielisyydestä ja puhuu luokittelun eri mahdollisuuksista.

Kouluttaja 4 kysyy tavoitteesta: *Oliko tarkoituksena saada luokittelu tehtyä, eikä voi py-sähtyä kinastelemaan/keskustelemaan?*

Opiskelijat kuvaavat, että tarkoituksena oli saada aikaan luokittelu, koska tehtävänanto oli tehdä luokittelu, niin sitten tehtiin.

[..]

Kouluttaja 6 kysyy: *Jos automaatio tulee päälle, tuleeko havaintojen kirjo esille?*

Opiskelijat: Ei varmasti, paljon suppeemmin.

Kouluttaja 6: *Miten paljon teillä on kokemusta sellaisesta ryhmätyöstä, jossa pääsee rauhallisesti pohtimaan?* → Opiskelijat: Ei ollenkaan.

Vilja kuvaa, että työstä ei välttämättä tulisi edes niin hyvää ilman läheistä deadlinea.

→ Muut myötäilevät

Kouluttaja 6: *Täällä aletaan päästä kiinni meidän tapoihin ajatella ja toimia. Se on hyvä. Niiden äärellähän meidän pitääkin viettää aikaa.* (15.9. lv1, KP)

Sosiaalistuneen mielen automatisoituneet toimintatavat, ”selkäydintoiminnot”, tulivat tarkastelun kohteeksi. Kouluttajat kannustivat vaihtoehtojen hakemiseen ja sen pohtimiseen, mitä toisenlaisilla toiminta- ja ajattelutavoilla voisi saavuttaa. Problematisoidessaan koulun, opettamisen ja oppimisen totuttuja tapoja kouluttajat haastoivat samalla myös tapoja, joilla opiskelijat olivat tottuneet antamaan merkityksiä näille asioille.

Kouluttajat itse eivät näyttäneet toimivan sosiaalistuneen mielen logiikoilla, vaan heidän merkityksenantotavoissaan oli piirteitä ainakin itseään ohjaavasta mielestä ja osittain itseään transformoivastakin mielestä (ks. luku 2.2.1). He esimerkiksi kyseenalaistivat totunnaisuuksia, tarkastelivat abstraktioita ja omaa subjektiivisuuttaan sekä erilaisia ideologioita ja niiden muodostumisprosesseja<sup>40</sup> (Kegan 2000; 2018; ks. Crooks 2017; Nikkola 2013, 79–82). Tämä ero kouluttajien ja opiskelijoiden merkityksenantotavoissa haastoi opiskelijoiden merkityksenantotapoja, sillä kouluttajien antama opetus noudatti useimmiten juuri itseään ohjaavan mielen logiikoita ja näin asetti tämän myös opiskelijoiden toiminnan tavoitteeksi (ks. Crooks 2017). Tämä tuli esiin esimerkiksi tilanteessa, jossa ryhmä keskusteli opiskelijoiden rooleista ryhmässä ja siihen liittyvästä vallasta (10.11. lv1, KP). Keskustelussa kävi ilmi, että Vilja oli kokenut opintojen alkaessa usein joutuneensa kantamaan vastuuta ryhmän toiminnasta tekemällä esimerkiksi aloitteita ja ehdotuksia. Kouluttaja 5 kysyi tilanteessa useaan kertaan, miten tämä rooli oli muodostunut, mutta opiskelijat eivät kyenneet kuvailemaan tapahtumaa kovinkaan konkreettisesti. Vastauksista muodostui kuva, että ”jotenkin siinä oli vain käynyt niin”, että ”alitajuisesti” ”hiljaisella vallankäytöllä” ”vastuu oli annettu Viljalle”.

---

<sup>40</sup> Kouluttajien merkityksenantotapojen syvempää tulkittamista varten ei tässä tutkimuksessa ole tarvittavaa aineistoa.



Vilja: *Mulle usein sattunut rooli, joka ehdottaa, että milloin tehdään asioita. Se on tuntunut kuluttavalta. Onko se muista ärsyttävää? Ja oonko mä sit aina se joka ehdottaa?*

Kouluttaja 2: *Kuka siinä oikeastaan käyttää valtaa?*

Aleksi: *Niin, ehkä muu ryhmä Viljaa kohtaan. Hiljaista vallankäyttöä.*

[..]

Kouluttaja 5: *Sä (Vilja) sanoit, että "jotenkin siinä käy niin", niin se on se harmaa alue, josta ei saa kiinni ja jossa käytetään valtaa.*

[..]

Vesa: *Yleensä ajateltu, että valta on yhdellä, mutta tässä valta muilla. Vastuu annettu Viljalle.*

Kouluttaja 5: *Onko tässä valta muilla ja vastuu Viljalla?*

Mikko: *Näin se oikeastaan on.*

[..]

Kouluttaja 5 kysyy uudestaan siitä vaiheesta, kun siinä vaan käy niin.

Vilja vastaa [kuvaava kokemustaan, miksi päättyy usein itse ehdottamaan tapaamisia: halu saada asiat hoidetuksi]

Kouluttaja 5 kysyy muilta.

[..]

Aila: [..] [puhuu vastuunotosta]: *Alitajuisesti jättäytyy syrjään, ei halua pääsmäröidä.*

Keskustelua siitä, miten Viljan rooli muotoutunut.

Kouluttaja 5 kysyy taas alitajuntaisesta, miten siinä vaan kävi niin.

(Siru näyttää olevan ymmällään [tai ei ymmällään, mutta pyöritteli silmiä, ikään kuin miksi tätä pitää vielä miettiä]) (10.11. lv1, KP)

Tilanteessa Kouluttaja 5 oli kiinnostunut ja kykeneväinen tarkastelemaan roolinmuodostustapahtumaa konkreettisemmin, mutta opiskelijat eivät, mikä paljasti kouluttajien ja opiskelijoiden erilaiset merkityksenantotavat. Tilanteen pitkittyessä, kun kouluttaja jatkoi kyselyä, ainakin joissakin opiskelijoissa näytti heräävän jopa turhautumista. Opiskelijoiden tai sosiaalistuneen mielen näkökulmasta kyse ei ollut vain siitä, etteikö asiaa olisi osattu (tai haluttu) eksplikoida, vaan pikemminkin siitä, että *ei ollut* mitään, mitä olisi pitänyt tai voinut eksplikoida. Sosiaalistunut mieli, vaikka onkin tietoinen roolien olemassaolosta ja kokemuksellisesti tuntee ne, ei juuri kykene tarkastelemaan niiden muodostumiseen liittyviä abstraktimpia prosesseja. Pyydettyessä kuvausta prosessista, jota ei oikeastaan osattu ottaa objektiksi (tarkastelun kohteeksi), kuvaus ilmeni tasolla, että jotenkin siinä nyt vain oli käynyt niin. Kouluttajan itseään ohjaavan mielen näkökulmasta puolestaan tapahtumaketju olisi voitu ottaa objektiksi ja sanoittaa, sillä tässä merkityksenantotavassa subjekti kykenee paremmin tarkastelemaan esimerkiksi abstraktioita, ihmissuhteita ja suhteita sääteleviä rakenteita (Kegan 2000; 2018). Keganin (2000; 2018) ajatuksen mukaisesti opiskelijoiden sosiaalistuneille mielille nämä ovat kuitenkin osa subjektia ja objektina niitä ei näin ollen "ole olemassa", kun taas itseään ohjaavalle mielelle ne ovat osa objektia ja täten tarkasteltavissa.

Se, mikä sosiaalistuneessa mielessä oli osa subjektia, pyrittiin koulutuksessa siis asettamaan tarkastelun kohteeksi, objektiksi (esim. Nikkola 2013). Esimerkiksi siitä, että yksilö *on* roolinsa ja sosiaaliset suhteensa, pyrittiin pääsemään siihen, että yksilö voisi tarkastella rooliaan ja sen muodostumista. Roolien muodostumisprosessien ohella toinen esimerkki tästä olivat opiskelijoiden omat tunteet. Esimerkiksi eräänä tehtävänantona opiskelijoilla oli tarkastella tunteita, joita heillä heräsi heidän lukiessa valitsemiaan kasvatustieteellisiä teoksia. Tehtävää

purettaessa (5.10. lv1, KP) Miisa kuvasi, että ”oli vaikea havainnoida omia tunteita lukiessa” ja Vesa, että ”oli vaikea perustella heränneitä tunteita. Miks ei voi vaan tuntea näin?”. Tunteiden havainnointi ja tarkastelu oli vaikeaa, sillä tunteen erottaminen subjektin koetusta kokemuksesta tarkasteltavaksi objektiksi edusti itseään ohjaavan mielen merkityksenantotapaa. Kouluttaja 5:n kysyessä (roolienmuodostusprosessiin liittyen) (10.11. lv1, KP) ”onko tällaisten asioiden puhuminen mielekästä?” opiskelijat kuvasivat sen olevan kyllä mielekästä ja ”ei ainkaan teennäistä” mutta samalla ”vaikeita juttuja” ja ”asiat tuntuu ensin itsestään selviltä, mutta ne ovatkin aika vaikeita”. Subjektin osana asia oli itsestään selvä, mutta objektina ei.

Kouluttajien omien merkityksenantotapojen poikkeaminen opiskelijoiden tavoista antaa merkityksiä näytti haastavan opiskelijoiden merkityssysteemejä siinä missä integraatiokoulutuksen julkilausutut, viralliset päämäärät, käsitykset ja toimintatavatkin (Crooks 2017). Koska opiskelijat pitivät kouluttajia, myös aiempien merkityssysteemiensä perusteella, ”malliopettajina” ja auktoriteetteina (ks. luku 6.1.2.1) tuntuivat kouluttajien edustamat ja edellyttämät itseään ohjaavan mielen merkityksenantotavat opiskelijoista nimenomaan tavoitelluilta eikä esimerkiksi luotaantyöntäviltä. Niin opiskelijoiden antamat merkitykset kuin merkityksenantotavatkin siis säröytyivät, mutta prosessin tässä vaiheessa nämä tuntuivat opiskelijoista pääasiassa positiivisilta haasteilta.

### 6.2.3 Säröjen synnyttämä uteliaisuus ja innokkuus

Opiskelijaryhmän transformatiivisen oppimisprosessin toisessa vaiheessa opiskelijoiden aiemmat merkityssysteemit säröytyivät. Oppimisprosessi ei kulkenutkaan siihen suuntaan, kuin opiskelijat olivat sen kuvitelleet ja odottaneet kulkevan. Opiskelijoiden kävi mahdottomaksi toimia täysin edellisten merkityssysteemiensä mukaisesti, sillä integraatiokoulutuksen toimintaperiaatteet poikkesivat näistä ja kouluttajat eksplisiittisesti vaativat heiltä muuta. Tässä vaiheessa opiskelijat tutustuivat koulutusmalliin sekä toisiin opiskelijoihin ja kouluttajiin (ks. Tuckman 1965, 385). Tunnelmaltaan tämä vaihe muodostui pääasiassa uteliaisuudesta, innokkaista ja pelottomista kokeiluista ja jopa uutuudenviehätyksestä, vaikka myös hämmennystä ja epäröintiä ilmeni (ks. Laros 2017).

Opintojen alussa kouluttajat kuvasivat useasti eri tilanteissa opiskelijoille integraatiokoulutuksessa oppimiselle ja opettamiselle annettuja uusia merkityksiä eli esimerkiksi koulutuksen toimintaperiaatteita, tavoitteita ja tarkoitusta:

*Kouluttaja 4 kiteyttää [integraatiokoulutuksen] ideaa: *Kontrolloinnin sijaan pyritään ymmärtämään tekemistä.* [...] kuvaa oppiainejakoa koulussa ja integraatiota ja tiedon prosesseja, tutkimisen ja kiinnostumisen prosesseja, ryhmän prosesseja, kielen prosesseja. (15.9. lv1, KP)*

*Kouluttaja 2 puhuu siitä, että [...] pyritään kartuttamaan omaa analyysikykyämme ja puhuu että mitään kokemusta ei tuomita, vaan olisi hyvä, jos erilaiset kokemukset pääsisivät esiin → enemmän sisältöä → kokemus ei riitä sinänsä vaan se on analyysin lähtökohta. *Pyrkimys ei ole, että narsistisesti pyöriskellään omissa kokemuksissa ja tullaan tulokseen, että oma kokemus oli oikea. Tarkoitus koittaa tajuta sitä kokemusta, joka itselle kaikkein vierain.* (29.9. lv1, KP)*

Kouluttaja 5 puhuu siitä, että jotta joku yhdistää meitä, on jätettävä jotain ulkopuolelle & keskeistä on, miten saamme kiinni ulkopuolisesta, jotta voimme toimia inhimillisesti opettajina. (29.9. lv1, KP)

Kouluttaja 3: [...] sisäisestä kokemuksesta ja ilmaisun tarpeesta ja siitä, pääseekö se esiin koulussa [...] saatteko kiinni primitiivisestä tiedosta, mitä se tarkoittaa? [...] ne voi olla tiedostettuja tai tiedostamattomia tunteuksia, jotka vaikuttaa [...] se primitiivinen tieto tuottaa tarpeen ilmaista se. [...] (5.10. lv1, KP)

Tästä alkoi opiskelijoiden integroituminen koulutusmallin toimintatapoihin (Tuckman 1965, 386). Kuten kuvattu, toimintatavat poikkesivat opiskelijoiden aiemmista kokemuksista ja käsityksistä ja opiskelijat kertoivat useasti odottavansa, milloin joku selittää mikä on uuden ”homman juju” tai ”punainen lanka”. Kouluttajat puolestaan selvensivät, ettei taustalla ole mitään opiskelijoilta piilotettua salaista jujua, joka opiskelijoiden tulisi tajuta tai joka jossain vaiheessa paljastettaisiin, vaan opiskellessa olisi tarkoitus aidosti miettiä yhdessä, mikä esimerkiksi koulussa ja opettajan työssä on tärkeää ja järkevää (ks. Crooks 2017; Nikkola ym. 2013a). Näytti kuitenkin siltä, etteivät opiskelijat tässä vaiheessa kuitenkaan aina uskoneet tätä kouluttajien vastausta. Koska he tulkitsivat opiskelutilanteita vielä aiempien merkityssysteemiensä mukaisesti, looginen johtopäätös näytti olevan, että kouluttajat eivät *halunneet* paljastaa salaista jujuaan opiskelijoille (ks. Bion 1979, 24–25; Crooks 2017). Ensimmäisen syksyn alussa opiskelijat vitsailivatkin, että integraatiokoulutus on yksi iso ”psykologinen koe”.

Ennen aloitusta opiskelijat vitsailevat, ovatko pöydät tarkoituksella tilassa sekaisin: ”tää on joku testi, miten me suhtaudutaan” (28.9. lv1, KP)

Koska opiskelua tulkittiin tässä vaiheessa aiempien merkityssysteemien mukaisesti, heräsi opiskelijoilla myös kysymys, voiko integraatiokoulutuksessa ”päästä liian helpolla”. Aiemman merkityssysteemin mukaisesti tulkittuna se, että integraatiokoulutuksesta oli karsittu ”ylimääräiset” suoritteet, kuten tentit tai muu ulkoinen kontrolli (ks. Kallas ym. 2013, 48–49; Nikkola 2019), saattoi näyttäytyä opiskelijoille siten, ettei varsinaista työtä tarvitse ollenkaan tehdä ja riittää että tulee paikalle vain juttelemaan. Esimerkiksi Tytti ilmaisi tämän: ”Itselle hämmennystä aiheuttanut se, voiko täällä päästä liian helpolla: tulemalla juttelemaan: ei oo esim. kontrolloitua luettavaa. Kaikki on niin omalla vastuulla.” (10.11. lv1, KP). Kouluttajat kuitenkin pyrkivät ehkäisemään tätä ajatusta. Esimerkiksi Kouluttaja 2 sanoi: ”Haluan poistaa harhaluulon, että vain keskustellaan, se on vain tapa mennä sisälle asiaan, joka vaatii sitten myös työtä (pohdintaa ja lukemista)” (22.9. lv1, KP).

Pääasiassa opiskelijat liittyivät opiskeluun tässä vaiheessa vastuun välttelyn sijaan vastuun kantamisen ja ”rauhan keskittymään”:

Varpu: *Eilen oli puhetta suorittamisesta ja oppimisesta.*

Kouluttaja 2: *Liittyykö tää teidän kokemukseen?*

[Opiskelijat:] Joo. Vastuun ottaminen omasta opiskelusta.

Vesa: *Musta on hienoo, että tässä ei oo kaikista [kurseista] tenttiä.*

Mikko: *Joo, ei oo harmittanu, ku sanottiin, että yks tentti tänä vuonna.*

Lida: *Ja ei ainakaan vielä tunnu siltä, että ei sit tarviis tehdä mitään, vaan on rauha keskittymään.* (22.9. lv1, KP)

Kuukauden kuluessa opintojen alkamisesta opiskelijat alkoivat kuvaila tunnistamaansa eroa integraatiokoulutuksen ja muun opettajankoulutuksen välillä. Tässä ajassa uudet toimintatavat ja käsitykset olivat tulleet ainakin sillä tavalla ymmärretyiksi, että ne pystyttiin erottamaan toisenlaisista toimintalogiikoista. Ero muun opettajankoulutuksen ja integraatiokoulutuksen välillä nähtiin etenkin suhteessa kiinnostumiseen ja suorittamiseen. Opiskelijat alkoivat esimerkiksi keskusteluissaan liittää integraatiokoulutuksen ulkopuolisiin opintoihin samantaisia suorittamiseen liittyviä piirteitä, jotka liittyivät aiempaan käsitykseen institutionaalisesta opiskelusta, kun taas integraatiokoulutukseen liitettiin enemmän oman kiinnostumisen ja aktiivisen toimijuuden teemoja.

Varpu: Täällä [opettajankoulutuksessa] meille opetetaan, miten opettaa lapsia ja sit me käydään kuuntelemassa se luennolla.

[..]

Aila: Mikä mun virka on olla luennolla, jos mä voisin lukee samat diat kotona?

Iida: Usein ne (diat) tulee nopeasti, ei tilaa miettiä.

Vilja: Keskittyminen [luennolla] vaikeaa.

[..]

Miisa: Se on niin puuduttavaa, jos se luennoitsija vaan puhuu puoltoista tuntia.

Tytti kuvaa, kuinka tulee suorittamismoodi päälle. (19.10. lv1, KP)

Varpu: Täällä [integraatiokoulutuksessa] enemmän opiskelijälähtöistä.

Miisa: Täällä enemmän vastuuta.

[..]

Aleksi: Ei koskaan ollu niin innostunu, ku täällä on ollu.

[..]

Tytti: Sisäinen motivaatio tässä.

Aleksi: Mä oon huomannu nyt, et kuinka paljon voi oppia kuuntelemalla muita.

Siru: Aiheet kiinnostavampia ja lähtee omista kokemuksista ja mielipiteistä.

Vesa: [Aiemmassa koulutuksessa] haettiin jotain tiettyä, kaiken piti olla oikein, ei varaa epäonnistua. Täällä sä voit sanoo ihan periaatteessa mitä tahansa ja muut kommentoi. Sä oot ensin jotain mieltä ja sanot ja kuuntelet sit muita. Täällä on tilaa väärälle tiedolle ja varaa epäonnistua. (19.10. lv1, KP)

Integraatiokoulutuksessa opiskelun ”moodi” oli opiskelijoille opintojen alussa jotain muuta kuin suorittamista. Opiskelijoiden puheissa toistui usein ajatus, että täällä ollaan nyt opiskelemassa omasta halusta ja kiinnostuksesta. Opintojen alkuvaiheen motivoituneisuuteen liittyi myös vastuun tunnistaminen omista yliopisto-opinnoista. Tytti kuvaili tämän vaiheen tunnelmia seuraavasti: ”Mä oon alkanut hirveesti luottaa tähän [integraatiokoulutuksen] systeemiin. Mitä me saatais tähän kirjaoppimisesta...? Tosi hyvällä tavalla meitä valmennetaan siihen, mitä se työ on.” (22.9. lv1, KP.) Esimerkiksi Chapman (2002) liittää tällaisen moodin opintoihin sitoutumiseen oppimistehtävänä (learning task engagement), jossa opiskelija sitoutuu ja motivoituu säätelemään omaa oppimistaan kognitiivisilla, metakognitiivisilla ja itsesäätelyllisillä keinoilla. Tämä eroaa koulutukseen sitoutumisesta kouluprosessina (school process engagement), jossa sitoudutaan ennen kaikkea koulutuksen ulkoisiin kontrollin keinoihin, kuten käymään luennoilla ja tekemään vaadittavat työt. (Chapman 2002.)

Uusiin tapoihin ja käsityksiin integroitumisen ohella ryhmän ensimmäiset yhteiset hetket olivat opiskelijoiden kannalta myös opiskelijatovereihin ja kou-

luttajiin tutustumista ja ryhmän muodostamista. Yliopistossa aloittaville opiskelijoille, kuten ryhmille yleensäkin, onkin tyypillistä, että niillä on samaan aikaan sekä tehtävään (esim. opiskeluun), että ihmissuhteisiin liittyvä sosioemotionaalisesti orientoitunut tehtävä (Tuckman 1965, 385; ks. Comi 2019; Mäkinen 2012, 60–67; Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012). Ryhmän tutustumis- ja muodostamisvaiheeseen liittyy usein tietynlainen varovaisuus ja tunnustelevuus (Tuckman 1965, 386–387, 391, 396), mikä näkyi myös tutkimuksessa ryhmässä. Ryhmäläisiä ei haluttu loukata ja opiskelijat saattoivat useasti selitellä sanomisiaan jälkikäteen tai jopa pyytää anteeksi, jos kokivat, että toiset olisivat saattaneet pahastua omista sanomisista. Tässä näkyikin selvästi paitsi ryhmäprosessin alkuvaihe, myös sosiaalistuneiden mielen tapa suhtautua toisiin ihmisiin.

Kaksi tehtävää, koulutusmallin toimintatapojen ymmärtäminen ja sisäistäminen sekä ryhmän ja sen toimintakulttuurin muodostaminen, kietoutuivat koulutuksen alkaessa yhteen, mikä näkyi eräänlaisina varovaisina kokeiluina. Ryhmässä ilmeni sen ensimmäisen kuukauden aikana useampia tilanteita, joissa tutkijana jopa yllätyin, kuinka avoimesti opiskelijat refleктоivat omaa tai ryhmänsä toimintaa. Kuvasin itse, että "[k]eskustelussa on myös tullut välillä hyviä syvälisiäkin oivalluksia itsestä ja ryhmän toiminnasta" (16.9. lv1, tutkimuspäiväkirja).

Nämä oivallukset ja reflektionit syntyivät nimenomaan vaiheessa, jossa opiskelijat olivat jo muodostaneet mielissään kuvan, miten integraatiokoulutuksessa olisi heidän ymmärryksensä mukaan tarkoitus toimia, mutta opiskelijaryhmän oma toimintakulttuuri oli vielä vakiintumaton. Tässä tilanteessa ryhmässä oli mahdollista tehdä erilaisia ja ehkä varomattomampiakin avauksia kuin myöhemmin toimintakulttuurin vakiinnuttua tietynlaiseksi. Näillä avauksilla nähdäkseni myös tavallaan "testattiin" ryhmää ja sen jäseniä – kuinka avointa keskustelua ryhmä kestäisi – ja toisaalta muokattiin työskentelykulttuuria haluttuun suuntaan (Tuckman 1965, 386–387, 391, 396). Avauksiin liittyi kuitenkin tietynlainen varovaisuus, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa avoimeen ja reflektiiviseen keskusteluun antauduttiin vasta aivan tapaamisen loppuminuuteilla ja näin avoimelle keskustelulle annettiin ajallisesti hyvin vähän ja rajatusti tilaa.

Viimeiset 4-5 min:

Tytti: *Tietyllä tavalla vähän vaarallista se, kun mä oon tässä tarkkaillu meitä, että meillä on niin samanlaisia ajatuksia.*

→ Keskustelu roihahtaa tästä ja puhetta siitä, että vielä ollaan aika vieraskoreita. *"Odotetaan puoli vuotta ja katotaan sit".*

Naureskelua siitä, miten jossain vaiheessa roihahtaa ja tulee törmäyksiä.

Aika avointa ja mielenkiintoista keskustelua ryhmästä.

Kouluttaja 2 kuvaa, että oppiminen alkaa, kun joku lähtee ovet paukkuen pois. (22.9. lv1, KP)

Prosessin toiseen vaiheeseen siis liittyivät varovaiset yhdessä työskentelyn kokeilut ja tunnustelut. Opiskelijaryhmän työskentely ei tässä vaiheessa ollut kovinkaan organisoitua, vaan useimmiten ryhmä vain tuli paikalle ja alkoi keskustella annetusta tehtävästä. Keskustelut olivat usein poukkoilevia, eivätkä pysyneet aina aiheessa, vaan sivupolkuina saattoi olla esimerkiksi opiskelijoiden vii-

konloppusuunnitelmat. Työskentelyn organisoimattomuus on tyypillistä aloittavalle ryhmälle, joka vielä hakee työskentelynsä muotoa (Tuckman 1965; ks. Mäki & Ristiniemi 2007).

[Ryhmän itsenäisessä työskentelytapaamisessa:] Keskustelu oli tosi poukkoilevaa, eikä siinä ollut mitään etukäteen sovittua rakennetta. Tehtiin vaan. Ja puhuttiin asioista, jotka tuli mieleen. "Heiteltiin". (23.9. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Lisäksi aiemmin kuvattu yksilökeskeisyys esti ryhmää jakamasta vastuuta keskenään eri tavoilla, sillä opiskeluun liittyi voimakas vertaisuuden vaade (Lawrence ym. 2000, 107). Kukaan ei halunnut ottaa vetäjän roolia tai nousta vertaisensa "yläpuolelle" tekemään päätöksiä ja, jos jollekin, niin tämä rooli haluttiin antaa ryhmän kouluttajille (Mäensivu 2019; Tuckman 1965, 386–387, 391, 393–394). Vaikka kaikki opiskelijat eivät prosessin alussakaan olleet välttämättä yhtä innoissaan integraatiokoulutuksesta, "hyvä porukka" toimi ryhmään ja koulutukseen sitovana tekijänä (ks. Käppi 2014, 34; Mäki & Ristiniemi 2007, 41–43).

Varpu puhui jossain vaiheessa sitä, että vaikka kaikki ei olis niin innoissaan integraatiosta, niin kaikki on kuitenkin tykänny opinnoista "koska meillä on niin hyvä porukka". (7.10. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Transformatiivisen oppimisen ensimmäisessä vaiheessa muodostunut positiivinen ja passiivinen odottavaisuus kantoi siis prosessin toiseen vaiheeseen. Jossain määrin se myös kehittyi hieman aktiivisempaan suuntaan opiskelijoiden avoimesti kokeillessa aiempiin merkityssysteemeihinsä nähden uusia tapoja toimia koulutuksessa. Toiseen vaiheeseen liittyi jopa tietynlaista uutuudenviehätystä, jossa opiskelijat suhtautuivat merkityssysteemeitään säröttävään kokemukseen mielenkiinnolla ja avoimesti ja pyrkivät toimimaan tavoilla, joilla kuvittelivat särön "vaativan". Opiskelijoiden olemassa olevien valmiuksien ja integraatiokoulutuksen heille asettamien odotusten välille näytti syntyvän Vermuntin ja Verloopin (1999) termin *konstrukttiivinen kitka* (constructive friction). Konstrukttiivisessa kitkassa kouluttajan ja koulutuksen odotukset ja vaatimukset muodostavat opiskelijoille saavutettavissa olevan haasteen kehittää oppimis- ja ajattelustrategioitaan. (Vermunt & Verloop 1999, 270.)

Tämä prosessin toinen vaihe kesti kokonaisuudessaan hyvin vähän aikaa, noin kuukauden, mutta oli kuitenkin selvästi erotettavissa ensimmäisen ja kolmannen vaiheen välissä. Vaihe sijoittui ajankohtaan, jolloin opiskelijat alkoivat saada kiinni integraatiokoulutuksen ideoista, mutta eivät olleet vielä täysin realistisesti käsittäneet, mitä niiden toteuttaminen todella heiltä ja heidän merkityssysteemiltään vaatisi. Tutkijana oma "yllätykseni" ja jossain määrin innostumiseni ryhmän toiminnasta tässä vaiheessa heijasteli nähdäkseni myös opiskelijoiden kokemuksia ja tuntemuksia (Bogdan & Biklen 2003, 92–93). Ensimmäisten kuukausien aikana ryhmään lopulta muodostui tai sementoitui tiettyjä toimintamalleja, esimerkiksi opiskelijoille tiettyjä rooleja ja vuorovaikutussuhteita. Nämä alkoivat prosessin kolmannessa vaiheessa jossain määrin estää toisessa vaiheessa vallinnutta varovaisen avoimuuden ja kokeilujen kulttuuria. Tällöin ryhmä ei enää täysin kyennyt ylläpitämään avoimia ja reflektiivisiä työskentelytapojaan,

mikä puolestaan johti sekä minun että opiskelijoiden osittaiseen ”pettymykseen”.

## 6.3 Ambivalenssit

### 6.3.1 Regressiointressi

#### 6.3.1.1 Regressiointressin nostattama vastustus, vetäytyminen ja vihaisuus

[M]ulla on olo, että ryhmässä rupee tapahtumaan tai on alkanut jo tapahtumaan jostain, mikä on kauhean mielenkiintoista. Opiskelijat selkeästi esimerkiksi istuvat jo tiettyjen vieressä. Jonkinlaista työskentelyn rutiinia alkaa muodostumaan ja alun innostus tuntuu ehkä hieman lauhtuneen. Tai se näyttää siltä ainakin mun silmään. (29.9. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Transformatiivisen oppimisprosessin kolmas vaihe alkoi ryhmässä vähitellen noin kuukauden kuluttua opintojen alkamisesta. Kolmannen vaiheen alkaminen näkyi, kun ryhmän työskentely alkoi rutinoitumaan, eli opiskelijoiden toiminnassa alkoi näkyä tiettyä toistuvuutta ja jatkuvuutta. Esimerkiksi sosiaaliset suhteet (kuka istuu kenenkin vieressä ja viettää aikaa kenenkin kanssa) ja toimintatavat (kuka ottaa puheenvuoron eri tilanteissa) vankistuivat sekä fyysisen tilan käyttötavat (miten ja milloin ryhmänä työskennellään opiskelutilassa) muodostuivat (ks. Tuckman 1965). Samaan aikaan edelliseen vaiheeseen liittynyt innostuneisuus ja avoimuus alkoi näkyvästi laantua orientaation siirtyessä selkeämmin yhdessä työskentelyn aloittamisen odottamisesta itse työskentelyyn. Mikäli opiskelijoilla oli ennen tätä vaihetta ollut epäilyksiä esimerkiksi koulutusmallia kohtaan, niitä ei kovin suoraan oltu tuotu esiin. Kolmannessa vaiheessa avoimuus tulevaa kohtaan alkoi kuitenkin muuttua sulkeutuneisuudeksi – avoimuudella näyttikin olevan rajansa. Opiskelijoiden voisi kuvata ajatelleen: ”Olin avoimin mielin... Mutta en kyllä tätä odottanut.” (ks. myös Räihä ym. 2018, 227, 229).

Kolmannen vaiheen edetessä ryhmässä alkoi esiintyä toimintatapoja ja piirteitä, jotka tulkitsin vastustuksen nousemisena (ks. Luukkonen 2011, 68–69; Merkle 2014, 154; Nikkola 2013; Scheid-Gerlach 2014, 111–114). Vastustuksen tavat näkyivät sekä tiedostamattomina että julkilausuttuina vastustuksen tapoina. Tietyt vastustuksen tavat, kuten myöhästelyt ja poissaolot (ks. myös Nikkola 2013), myös sisällytettiin muodostuviin työskentelytapoihin. Esimerkiksi ryhmän aloittaessa ja tavatessa ensimmäisiä kertoja kaikki opiskelijat olivat olleet aina paikalla sovittuun aikaan, mutta myöhästymisten ja poissaolojen määrä lisääntyi selvästi ensimmäisen syksyn mittaan. Ne alkoivat ensin opiskelijaryhmän keskinäisistä tapaamisista ja laajeten myöhemmin myös tapaamisiin kouluttajien kanssa. Vaikka yksittäiset henkilöt nostivat esimerkiksi myöhästelyt ryhmän työskentelyä häiritsevänä tekijänä esiin, ei niihin koko ryhmän keskusteluissa otettu juuri kantaa. (Ks. Koponen & Ristiniemi 2013, 99–100; Nikkola 2013, 61.)

[..] Suurin osa paljon myöhässä.

Varpua ärsyttää. Hän sanoi: *Ikinä ei ole ollut näin liukuvaan lähtöä ja porukka näin paljon myöhässä.*

Tyttö: *Ne varmaan ottanu kevyemmin, ku ei oo kouluttajia [paikalla].*

Varpu: *Ei sillä oo väliä.*

[..]

Opiskelijat eivät keskustele myöhästymisistä porukalla mitenkään [..], vaan tekevät töitä. (20.10. lv1, IT)

Myöhemmin ensimmäisen lukuvuoden kevätlukukaudella (esim. 26.1. lv1 ja 2.2. lv1), opiskelijat alkoivat vitsailla mahdollisella ”myöhästymissakkokassalla”, mikä kuvasi ryhmän suhtautumista myöhästymisiin myös ensimmäisen syksyn aikana. Vaikka yksittäiset henkilöt olivat ilmaisseet myöhästelyn ärsyttävien heitä ja haittaavan ryhmän työskentelyä, ei ryhmä kokonaisuudessaan ottanut kantaa myöhästymisiin tai niiden syihin. Ryhmäläisten aiempien merkityssysteemien näkökulmasta katsoen myöhästymiset olivat yksilön asia, ei ryhmän tilannetta mahdollisesti kuvaava asia, tai asia, johon ryhmä voisi puuttua (Koponen & Ristinieniemi 2013, 99–100). Myöhästymissakkokassassakin sanktio olisi kohdistunut nimenomaisesti myöhästyneelle yksilölle.

Myös poissaolot tapaamisista lisääntyivät samalla periaatteella kuin myöhästelyt: ensin opiskelijaryhmän keskinäisissä tapaamisissa ja myöhemmin yhteistapaamisissa kouluttajien kanssa. Vaikka kouluttajat toivat esiin (19.10. lv1), että poissaolot tulisi ilmoittaa koko ryhmän yhteiselle viestintäkanavalle, ryhmä ei missään vaiheessa ryhtynyt systemaattisesti käyttämään sitä poissaolojen ilmoittamiseen. Tiedot poissaoloista tulivat aina joko suoraan yksittäiselle kouluttajalle tai muiden opiskelijoiden mukana. Vastustus kohdistuikin uusien toiminta- ja ajattelutapojen lisäksi myös itse ryhmään. Ryhmässä toimiminen oli yksilöille pelottavaa, sillä hyväksytyksi tuleminen on aina ryhmässä vaakalaudalla ja toisaalta riskinä voi olla liiallinen ryhmään sulautuminen (Nikkola 2011, 61–62; Nikkola 2013; Schein 1987, 162–163; ks. myös Bion 1979, 70, 108–109, 129–130; Hopper 2009, 221). Ryhmään uppoutumista ja sulautumista pyrittiin estämään regressoivalla toiminnalla – välttelemällä ryhmän toimintaan osallistumista. Turvallisuuden tunne säilyi, kun emotionaalisesti ahdistavista keskusteluista ja ryhmätoiminnasta vetäydyttiin.

Vastustus hiipi työskentelyyn hyvin hienovaraisesti. Myöhästymiset ja poissaolot saatettiin helposti selittää (ja opiskelijat näyttivät niin itse tekevän) esimerkiksi huolimattomuutena tai sairastumisina, joille ”ei voi mitään” (ks. Nikkola 2013, 61). Esimerkiksi Varpun pohtiessa (7.12. lv1, IT), miksi ryhmässä on ollut paljon poissaoloja, Miisa ja Alekski vastasivat, että ”ne johtuu vain sairastumisista”. Sairastuminen ei ole yksilön valinta, joten sillä voitiin helposti ”kuitata” poissaolot ryhmän julkisessa tietoisuudessa. Sairastumispoissaolot näyttäytyivät kuitenkin tutkijalle osittain myös kyseenalaisina. Esimerkiksi tilanteessa, jossa eräs opiskelija oli tapaamisesta pois kurkkukivun vuoksi, toisilla oli tietoa, että sama opiskelija oli ”palauttanut neljän aikaan edellisenä yönä jonkun esseen” ja nämä opiskelijat kommentoivat: ”ei oo ihme, että tuli kurkku kipeeks” (2.12. lv1, tutkimuspäiväkirja). Ainakin osittain sairaspöissaoloissa saattoi olla siis kyse lintsamisesta.



Syksyn edetessä vastustus alkoi näkyä yhä konkreettisemmin ja selkeämmin. Esimerkiksi Vilja kyseenalaisti koko ryhmänä tehtävän työn mahdollisuuden ehdottamalla ryhmälle annetun tehtävän toteuttamista parityöskentelynä: "Tehdään pareittain, miten me ees saatais koko ryhmällä suunniteltua?" (8.10. lv1, IT). Opiskelijaryhmä rupesi välttelemään ryhmänä työskentelyä myöhästymisten ja poissaolojen lisäksi siirtämällä ja perumalla tapaamisia, lopettamalla ne suunniteltua aiemmin sekä jättämällä sopimatta perutuille ja ennenaikaisesti lopetetuille tapaamisille korvaavia työskentelyaikoja (ks. Merkle 2014, 154; Nikkola 2013). Varpu kuvasi tähän liittyen ryhmän tunnelmaa: "Aina välillä tuntuu, että tässä ryhmässä on kiire toiseen paikkaan. Äkkiä pois täältä." (7.12. lv1, KP). Työskentely oli myös epämääräistä ja organisoimatonta, mikä näkyi esimerkiksi suunnitelmien nopeina muutoksina.

Mulle jäi vähän hämmentynyt olo tästä päivästä. Ensinnäkään mulle ja [Kandidutkijalle] ei välittynyt mitään tietoa, että ulkokuvausten paikkaa oli vaihdettu. [...] [Kandidutkija] kysyi tapaamisen loputtua seuraavasta yhteisestä työskentelykerrasta opiskelijoilta, ja he jotenkin (ehkä vähän vältellen) vastasivat, että tiedossa on vain pienemmillä ryhmillä tapahtuvia kuvauksia, ja meitähän kai kiinnostaa koko ryhmän työskentely. Vastasimme myöntävästi. Eli koko ryhmän työskentelyllä ei ole varattu nyt mitään seuraavaa aikaa, vaan opiskelijat kai odottavat seuraavaa tehtävänantoa ryhmälle. Musta tuntuu [...], että tuo ryhmä välttelee pahemman kerran yhdessä työskentelyä. Siirtävät ja peruvat tapaamisia, lopettavat tapaamiset lyhyeen (eivät ole kertaa-kaan käyttäneet koko varaamaansa aikaa) ja kun tapaavat, niin osa myöhästelee aika paljonkin ja tänään yli kolmasosa opiskelijoista ei ollut edes paikalla. Tuosta tän päivän poissaoloista mulla tuli jostain sellainen olo, että opiskelijat eivät olisi pitäneet tätä tapaamista niin tärkeänä, vaan enemmänkin halukkaille viimeinen tsekkaus [ennen työn esittämistä]. Siis vapaavalintaisena ikäänkuin. (26.10. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Edellisessä sitaatissa tapaamiseen liittyi myös jonkinlainen vapaaehtoisuuden tuntu. Paikalle olivat kokoontuneet ne, jotka olivat halunneet tai kokeneet sitä tarvitsevansa. Tämä oli syvässä ristiriidassa integraatiokoulutuksen toimintatapojen kanssa, jotka painottivat läsnäolon merkitystä ja sitoutumista ryhmään (Kallas ym. 2013, 54–55; Nikkola & Harni 2015, 213). Opiskelijat kuvasivat seuraavaksi työskentelevänsä pienryhmissä, mikä myös osaltaan heijasteli varsinaisen koko ryhmänä tehtävän työn vähäistä arvoa. Ryhmän yhteisen työajan käyttämistä ja sen tärkeyttä oli korostettu kouluttajien toimesta useasti opintojen alkaessa, mutta tästä huolimatta, tai ehkä juuri siitä johtuen, vastustus kohdistui etenkin ryhmänä työskentelyn mahdollisuuksiin.

Työnteko valui ryhmän "virallisen" työajan ja -tilan ulkopuolelle, kahvipöytiin, Whatsapp-keskusteluihin ja pienempiin porukoihin (ks. Lawrence ym. 2000, 107). Esimerkiksi Aila kuvasi, kuinka "Isa-tila muokkaa olemista, ruokalassa on helpompi jutella porukalla kuin täällä, vaikka olisi sama porukka" (17.11. lv1, KP). Vastustus, joka kohdistui virallisesti annettuun työskentelytilaan ja -aikaan, hankaloitti myös jossain määrin ryhmän tutkimista tässä vaiheessa.

Hämmentyneenä kuuntelin myös, kun eilisen ryhmäistunnon jälkeen osa opiskelijoista puhui, että musiikin POM-tapaamisen jälkeen [...] voisi keskustella oppimisterventio-tehtävästä, että jollakin oli siihen hyvä idea. Ymmärsin kuitenkin, että tarkoituksena oli "jutella lyhyesti" ja kaikki eivät olisi siinä edes paikalla. Vähän tuli olo, että pitäisikö mun kysyä tarkennusta, että missä meinaatte tavata ja monelta,

mutta juttu kuulosti niin epäviralliselta, että en sitten kysynyt. Ryhmä on siis ilmeisesti miettinyt tätä tehtävää pienemmissä porukoissa tai whatsappissa. Kun opiskelu liukenee tuollaisiin epävirallisiin ja lyhyisiin tapaamisiin ja whatsappiin, musta tuntuu, etten tutkijana voi saada siitä enää kiinni. Miten seuraan tapaamista, johon opiskelijat eivät kutsu mua, koska se ei ole virallinen koko ryhmän tapaaminen? (18.11. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Ryhmään kuulumiseen, ryhmänä työskentelyyn, vastuun kanton ja oppimiseen liittyviä ahdistavia tunteita välteltiin ja vastustettiin tiedostamattomillakin keinoilla, jotka eivät liikaa rikkoneet mielikuvaa ryhmän yhtenäisyydestä (ks. Nikkola 2013, 59–62). Ryhmän tietoisuuden tasolla tämä ryhmän perustehtävän (opiskelun) välttely ei noussut selvästi esiin, vaikka yksittäiset opiskelijat saattoivatkin tuoda huomioitaan ilmiöstä esiin. Esimerkiksi Mikko kuvasi, ettei ”viitsi” tai ”koe tarvetta” käsitellä mietityttämään ja ”hampaankoloon” jääneitä asioita suoraan ryhmän kanssa (3.11. lv1, KP). Tällaiset yksittäiset huomiot jätettiin ryhmässä syvällisemmin käsittelemättä.

Työskentelyn ja muutoksen ahdistavuus täytyi kuitenkin kanavoida johonkin, jota voitiin käsitellä. Koska ryhmätasolla näytti tuolla hetkellä olevan mahdollon kritisoida oman ryhmän työskentelyä suoraan, siirrettiin kritiikki ryhmän ulkopuolisiin asioihin (Luukkonen 2011, 61; Nikkola 2011, 140, 183–184; Nikkola 2013, 70–72; ks. myös Hokkanen 2012, 49–53). Sopiviksi kohteiksi muotoutuivat niin opiskelijoille annetut tehtävänannot, kouluttajat kuin koko koulutusmallikin. Julkilausutut vastustuksen tavat näitä kohtaan olivat muun muassa ääneen kritisointia ja kyseenalaistamista. Esimerkiksi seuraavassa sitaatissa opiskelijat kohdistavat kritiikkiä sekä tehtävänantoa kohtaan (tehtävänanto on liian väljä ja vaikea, ja sen tekemiselle on annettu liian vähän aikaa) että – hieman epäsuoremminkin – kouluttajaan, joka tämän tehtävänannon oli antanut.

Vesa kysyy, onko kenelläkään oikeasti mielessä jotain epäkohtaa tässä yhteiskunnassa, johon haluaisi vaikuttaa? → moni: ei.

Aila: *Tää [tehtävänanto] ois pitänyt antaa alkusyksystä ja aikaa tehdä koko vuosi, niin sellaisia tulis vastaan.*

[..]

Mietintää, että olis kiva [tehtävänannon toteutuksena] murtautua kirjastoon ja sotkea se: *”Miettikää, jos me jouduttais vankilaan. Me syytettäis Kouluttaja 4:sta ja se joutuis vankilaan”, ”Ei ollu tarpeeks tarkat ohjeet.”* (naurua paljon)

Pieni vakavoituminen.

Vesa: *Tää on niin helvetin laaja [tehtävänanto]: kyllä intervention vois tehdä mistä vaan, mut kun se pitää liittyä tohon [viittaa Toinen tapa käydä koulua -kirjaan pöydällä ja alkeisfunktioiteoriaan?] niin menee vaikeemmaks.*

Aila: *Ahdistaa.* (23.11. lv1, IT)

Edellisessä tilanteessa opiskelijat fantasioivat sälyttävänsä kaiken vastuun toiminnastaan kouluttajan niskaan jopa siihen pisteeseen, että tämä joutuisi vankilaan (ks. myös Nikkola 2011, 195; 2013). Vaikka tämä kaikki tehtiin vitsailien ja runsaasti nauraen, kuvasti se mielestäni hyvin ryhmän tunnelmia ja halua siirtää oppimisprosessiin liittyvät ahdistavat tunteet sen kouluttajan harteille (Luukkonen 2011, 39–42, 61; ks. Nikkola 2011; 2013).

Toinen esimerkki opiskelijaryhmän tavasta siirtää vastustusta itsensä ulkopuolelle oli tilanne, jossa opiskelijat työstivät omaa alustustaan ensimmäisen syk-

syn yhteiseen välitapaamiseen kouluttajien kanssa. Kun opiskelijoista Varpu harvinaisesti eksplikoi vastustuksen tunteitaan ryhmää kohtaan, käännettiin kritiikki hyvin pian omasta opiskeluryhmästä koulutusmallin ja sen kouluttajien kannettavaksi. Vesan viimeisestä puheenvuorosta huomaa myös, että opiskelijat pohtivat etukäteen, mitä kouluttajat tulisivat vastaamaan heidän esittämäänsä kritiikkiin, minkä voi tulkita jopa tietynlaisena taisteluasetelmana kouluttajia kohtaan (Nikkola 2011, 195).

Varpu kertoo, että [hänellä] alun innostus on laantunut ja noussut negatiivisia tunteita ryhmää kohtaan. *Mä ite vähän säikäähinkin tätä.*

Muut kyselevät Varpulta paljon, mitä hän tarkoittaa.

[Varpu kuvaa, että:] *Usko hiipunut tähän oppimistyylisiin.*

Vesa: *Tekis mieli ottaa välillä happea, käydä luennoilla ja tulla sit takaisin tänne.*

Aila: *Mullakin on tuollaisia tunteita, mutta ne liittyy viime viikon vaikeisiin tapaamisiin.*

Aleksi: *Monipuolisuus kärsii, kun tää on aina tätä keskustelua.*

[..]

Aleksi kysyy opintojen rakenteesta, työskentelytavoista, mikä kuva muilla ollut. [..] *nyt tuntuu, että kaikki melkein samaa, aina keskustelua.*

[..]

Tytti: *Laitanko mä tähän, että toivottais, että keskustelun lisäksi olis jotain muutakin?*

Vesa: *Mut siihenkin Kouluttaja 2 voi heittää, että eihän tää ookaan pelkkää keskustelua.*

(9.11. lv1, IT)

Opiskelijoiden tila heijastui myös minuun tutkijana. Minulle esimerkiksi nousi tunne, että olisin halunnut lopettaa aineiston keräämisen havainnoimalla (ks. Patton 1990, 254, 260). Samoin huomasin usein olevani henkilökohtaisesti turhautunut ryhmän valitsemiin ja toteuttamiin työskentelymenetelmiin sekä työskentelemättömyyteen. Reflektoin tätä usein tutkimuspäiväkirjassani.

Tänään oli kotiin tullessa ehkä ekaa kertaa sellainen olo, että tekisi mieli lopettaa tämä seuraaminen, tai kerätä aineistoa eri tavalla. Välillä on käynyt mielessä, onko tää ees järkevä aineistonkeruumenetelmä mun tutkimuskysymysten kannalta. Mutta ehkä nää tuntemukset kumpuaa jostain muusta, kuin siitä. Ehkä ryhmässä on meillä jotain, josta mä koen osan. Tuntuu siltä, että uutuuden viehätys on tosiaankin jo rapissut. Kuukausi on mennyt. (5.10. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Mua turhauttaa tuo, että ei sovi tapaamisia. Ei tehdä työtä, mikä pitäisi tehdä. Tai tehdään jotenkin viime tipassa. [..] Mut joo, huomaan, että mua itteeni turhauttaa aika paljon ryhmän työskentely tai siis pikemminkin työskentelemättömyys. (2.11. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Kuten sitaateissa kuvaan, tulkitsin, että toisessa vaiheessa ilmennyt "uutuuden viehätys" oli rapissut ja prosessissa oli alkanut uusi vaihe. Pinnan alla kypsyneet vastustuksen tunteet johtivat ensimmäisen opiskelusyksyn aikana lopulta kahteen selkeään konfliktitilanteeseen ryhmän opiskelijoiden ja kouluttajien välillä. Molemmat konfliktit muodostuivat, kun opiskelijat eivät olleet tehneet tehtävänsä ja kouluttajat eivät tilanteissa katsoneet opiskelijoiden tekemättömyyttä läpi sormien vaan ottivat sen käsittelyyn ja "vaativat" työn tekemistä sovitulla tavalla (ks. myös Mäki & Ristiniemi 2007, 57–58). Tämä kouluttajien toiminta oli nähdäkseni oleellinen tekijä oppimisprosessin progressiointressin aktivoitumisen taustalla.

### 6.3.1.1.1 Unohdetun tehtävänannon konflikti

Ensimmäinen, ”unohdetun tehtävänannon” konflikti tapahtui, kun Kouluttaja 2 muistutti erään tapaamisen (3.11. lv1) alussa opiskelijoita, että heidän tehtävänä oli koota ryhmänä ajatuksia, joita he toivoivat seuraavalla kerralla käsiteltävän. Opiskelijoilla ei ollut selkeää muistikuvaa tästä tehtävänannosta, eivätkä he olleet siis tehneet sitä. Nikkolan (2013, 61) mukaan tällainen kollektiivinen unohtaminen on opiskeluryhmissä ilmenevä tavallinen tapa vältellä työn tekemistä. Opiskelijat kuvasivatkin, että ”ei me tajuttu, että se pitää tehdä ryhmänä” ja ”mä ajattelin, että se oli, että miettikää ite”. Kouluttaja 2 puolestaan kertoi muistavansa selvästi, että ”oli sopimus, että opiskelijat laittavat jotain [viestiä] ja että nyt tuntuu siltä, että opiskelijoilla täysin eri kuva sovitusta”.

Tunnelma jännittyi ja opiskelijat ryhtyivät nopeasti miettimään, milloin tekisivät tämän tehtävän. He sopivat keskustelewansa siitä seuraavana päivänä toisen tapaamisen yhteydessä ja laittavansa sieltä Kouluttaja 2:lle viestiä. Seuraavaksi Kouluttaja 2 kysyi, voitaisiinko tätä tapahtumaa käsitellä meneillään olevassa tapaamisessa tarkemmin. Tapauksen käsittely nostatti opiskelijoissa paljon negatiivisia tunteita ja kouluttajan ja opiskelijoiden välille muodostui konflikti.

*Kouluttaja 2 kysyy, onko tämä sellainen episodi, jota voitaisiin miettiä tarkemmin. Tässä siirryttiin aika nopeasti totaalaisesta hämmennyksestä käytännön ratkaisuun. Voitaisiin pohtia tarkemminkin.*

*Vilja sanoo, että [tehtävänanto] jäi epäselväksi.*

*Aila: Ärsyttää, kun tuntuu siltä, että tässä on väärinymmärrys eri osapuolilla.*

*Näyttää herättävän tunteita opiskelijoissa.*

*Kouluttaja 2 kysyy, liittyykö tähän syyllisyys?*

*Erityisesti Vilja ja Otso sanovat, että ei (vaikuttavat ärsyyntyneiltä).*

*”Miten me kaikki ollaan voitu ymmärtää väärin”*

*Aila sanoo, että keskustelu tuntuu negatiiviselta ja ollaan puhuttu siitä, että tuntuu, että täällä keskitytään negatiiviseen.*

*Mikko: Miten tää nyt on niin iso juttu?*

*Kouluttaja 2 kysyy, tuntuuko siltä, että tästä on tehty liian iso juttu?*

*Opiskelijat: Joo.*

*Mikko: Jos mä haluaisin joltakin porukalta jotain, niin tekisin sen kaikille selväksi.*

*Vilja ja Otso vaikuttavat erityisen ärtyneiltä.*

*[..]*

*Varpu puhuu, että on totuttu opettajajohtoisuuteen.*

*Myös Tytti puhui omasta vastuusta ja häpeästä nyt.*

*Kouluttaja 2 kertoo, että hänellä on aineisto 100:sta ihmisestä, jossa lähes kaikki unohtaneet tehtävänannon vaikka näytetty kirjallisena.*

*Mikko kysyy, mikä ko. tilanteessa oli unohtamisen syynä.*

*Kouluttaja 2 vastaa, että se saattaa liittyä rooleihin (myös tiedostamattomiin). Ei tarvitse päättää, mikä on oikein ja mikä väärin, vaan huomata, jos tällaisia ohjaavia tapoja on ja miten ne vaikuttaa. Kouluttaja 2 puhuu, että rooleihin liittyy pieniä asioita, joita ei välttämättä huomaa.*

*[..]*

*Keskustelua aiheesta.*

*Tunnelma rauhoittuu vähän alusta. (3.11. lv1, KP)*

Osa opiskelijoista vaikutti tilanteessa erittäin ärtyneiltä, kun osa taas lähinnä ihmetteli, miksi asiasta ”tehtiin niin iso juttu”. Tunnekuohua vaikutti voimistavan, että muistamattomuuden paljastuttua kouluttaja ei jättänyt asiaa sikseen, vaan ehdotti asian käsittelyä ja toi tilanteeseen oman tulkintansa, jonka mukaan tun-

teita saattoi herättää muistamattomuudesta johtuva syyllisyys. Opiskelijat kielsivät hyvin voimakkaasti kokevansa syyllisyyttä tilanteessa (ainoastaan Tytti kuvasi tuntevansa häpeää) ja pikemminkin koettivat siirtää vastuuta unohduksesta kouluttajan harteille. Erityisesti Mikon kommentti ”jos mä haluaisin joltakin porukalta jotain, niin tekisin sen kaikille selväksi” toimi tällaisena vastuun siirtäjänä, sillä se antoi ymmärtää, että unohdus johtui nimenomaan siitä, etteivät kouluttajat olleet tehneet tehtävänantoa tarpeeksi ”selväksi kaikille”. Kouluttaja 2 puolestaan pyrki poistamaan hänelle asetettua vastuuta kuvaamalla tilannetta, jossa vielä suurempi joukko oli unohtanut kirjallisestikin annetun tehtävänannon. Näin hän kuvasi, ettei vastuu siitä, että opiskelijat muistavat tehtävänsä leppää pelkästään kouluttajan harteilla.

Tunnekuohun laannuttua ryhmä jatkoi keskustelua ryhmän työskentelyn organisoinnista ja siitä, voisiko ryhmäläisillä olla erilaisia rooleja, esimerkiksi johtaja. Keskustelu oli pohdiskelua ja Tytti mainitsi sen tuntuvan ”ryhmäterapialta”:

*Tytti: Musta tuntuu, et me oltais jossain ryhmäterapiassa [muutama naurahtaa], hyvällä tavalla ja mä opin koko ajan itsestäni tosi paljon.*

*Kouluttaja 2: Ja siitä voi itse kukin onnitella itseään. Että tää on se, missä voi tavoittaa jotain sellaista. Kouluttaja 2 puhuu siitä, että on hienoa, että uskaltaa tuoda itsestään jotain ja siitä voi oppia. Altistaa itsensä ryhmälle ja saada siitä jotain. Pelkällä kuuntelemallakin voi oppia ehkä jotain. Tai jos me tullaan tänne olemaan oikeassa tai varmistamaan, että ollaan aina oltu oikeassa, silloin ei voi oppia paljon. [...] (3.11. lv1, KP)*

Vaikka yleisilmapiiri tapaamisen lopulla jäi myönteiseksi, osa opiskelijoista ei ehkä kokenut konfliktin ratkaisua tyydyttäväksi:

*Yksi pieni kuriositeetti oli Otson osallistuminen eiliseen [...]: Hän oli alussa yllättävän paljonkin mukana. Vaikutti todella ärsyyntyneeltä, esim. puhisi itsekseen aika paljonkin (istui minun vieressä) ja heitteli selvästi ärtyneitä kommentteja. Kun alun tunnekuohuinen keskustelu laimeni, hän ei osallistunut enää ollenkaan. Näin hänen katselevan nettimeemejä ja pelaavan pelejä tabletillaan ja lähettävän viestejä kännykälleen. (4.11. lv1, tutkimuspäiväkirja)*

Esimerkissä Otso, joka konfliktin aikana osallistui aktiivisesti vuorovaikutukseen, ei sen laannuttua osallistunut enää ollenkaan keskusteluun. Hän ei kuitenkaan jäänyt pelkäksi hiljaiseksi sivustaseuraajaksi vaan aktiivisesti etäännytti itseään tilanteesta uppoutumalla tilanteeseen kuulumattomiin toimintoihin. Tulkitsin tämän voimakkaana vastustuksen ilmauksena (ks. Nikkola 2011, 162–163). Vaikka koulutusmalli saattoi vaatia opiskelijaa olemaan tapaamisessa paikan päällä, se ei voinut vaatia opiskelijan henkistä läsnäoloa. Irrottautumalla käsillä olevasta tehtävästä Otso otti itsemääräämävallan takaisin itselleen – hän ei suostunut Kouluttaja 2:n esittämään tulkintaan, jonka suurin osa muusta ryhmästä tuntui jollain tapaa hyväksyneen, vaan vastusti sitä vetäytymällä täysin yhteisestä keskustelusta. (Ks. Rainio 1969, 39.)

### 6.3.1.1.2 Tekemättömän tehtävänannon konflikti

Kun ensimmäisessä konfliktissa tehtävän muistamattomuus paljastui ”etukäteen”, toisessa työn tekemättömyys paljastui kouluttajalle siinä vaiheessa, kun

työ olisi pitänyt jo olla tehtynä. Tämä toinen, ”tekemättömän tehtävänannon” konflikti herätti opiskelijoissa samankaltaisia, mutta vielä voimakkaampia negatiivisia tunteita kuin ensimmäinen. Molemmissa konflikteissa näytti toistuvan toimintakaava, jossa opiskelijat eivät olleet pitäneet kiinni yhdessä sovitusta ja tämän paljastuttua kouluttajille opiskelijat kuvailivat muistavansa yhdessä sovitun eri tavalla kuin kouluttaja, tai eivät muistaneet sitä ollenkaan.

Tekemättömän tehtävänannon konfliktissa opiskelijoiden aiempaan tehtävä oli ollut tehdä oppimisinterventio (ks. alaviite 37, s. 112), jonka he olivat toteuttaneet ruokakaupoissa keskustelemalla asiakkaiden kanssa muovipussin ja kestokassin käytöstä. Intervention purkutapaamista varten ryhmän tehtävänä oli suunnitella yhteinen esitystapa, jolla he esittelisivät tekemänsä interventioitehtävän ja sen suhdetta aiemmin käsiteltyyn teoriaan (Lev Vygotskyn teoria käsitteen oppimisesta) sekä tiedon lajeihin (Nikkola ym. 2013b). Esitystavan muoto oli jäänyt opiskelijoiden päätettäväksi, mutta tehtävänannossa Kouluttaja 4 oli edellyttänyt, että ryhmä kokoontuisi yhteen ja miettisi esitystapaa ja ehdottanut itse esitystavaksi esimerkiksi kirjoittamista tai tieteellistä esitelmää (23.11. lv1, KP).

Opiskelijaryhmä oli alun perin varannut suunnittelulle kalenteriinsa ajan, joka sittemmin peruttiin, eikä peruuntuneelle ajalle ollut päätetty korvaavaa. Opiskelijat eivät siis purkutilanteeseen tullessaan olleet yhdessä suunnitelleet esitystapaa, vaan he olivat jollain tapaa päätyneet ajatukseen, että riittää, kun he spontaanin sanallisesti kuvaavat toimintaansa (ks. myös Mäki & Ristiniemi 2007, 57–58). Aikaa intervention purulle oli varattu kaksi tuntia, mutta Kouluttaja 4 keskeytti tapaamisen jo puolen tunnin jälkeen, koska huomasi, ettei ryhmä ollut tehnyt sille annettua tehtävää (ks. Moilanen 2007, 104).

*Kouluttaja 4 [...] Eli teillä oli interventio ja te ootte valmistautunu esittelee sitä. Olkaa hyvä.*

*Varpu: Esittele sä Vilja se idea.*

*Vilja selittää idean lyhyesti.*

*Hiljaisuus.*

*Varpu: Siellä [kaupassa] oli erilaisia ihmisiä, oli vihaisiakin.*

*Miisa: Kynnys ottaa kontaktia ihmisiin.*

*Mikko: Kun meillä oli normaalit vaatteetkin.*

*Varpu ja Vilja: Alkukynnys mennä puhumaan vieraille.*

*Vilja: Suuri osa käyttää kangaskasseja.*

*Opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan, keskustelua. Vähän hidas/kankea tunnelma.*

*Huomaa, että ei ole suunniteltu mitään.*

*Kouluttaja 4: Mitäs teidän piti tälle päivälle tehdä?*

*Vilja: Mä muistan vaan, että käydään läpi.*

*Kouluttaja 4: Muistaaks kukaan muu?*

*Varpu: Mä muistan, et piti valmistella tapa miten esitetään ja me valittiin tällainen (vähän noloissaan?).*

*Miisa: Helpointa vaan kertoo.*

*Mikko, Miisa ja Aleksi keskustelevalt interventioista, olisi pitänyt olla isompi otos → Aleksi kuvaa sisältöä, miten ihmiset reagoi, kun menttiin kysymään [MM: huom: yrittäjä jatkaa vielä sisällöstä, vaikka Kouluttaja 4 jo pysäyttänyt sen ja palauttanut keskustelun tehtävänantoon]*

*Aila 10:15 paikalle*

*Kouluttaja 4: Ennen kuin mennään sisältöön, niin käydään vähän, et suunnittelitteko te ryhmänä, miten esittelette?*

*Varpu: Meillä oli sovittu aika, mut jostain tuli ääni, et ei tarvi pittää.*

*Vilja: Meitä oli myös moni pois sinä päivänä, ehkä sekin vaikutti. [...] Menttiin myös itse intervention jälkeen melkein koko ryhmä kahville ja puhuttiin siinä vähän.*

Vesa: *Ei niin vähääkään, käytiin kaikki oleelliset asiat [intervention havainnoista/kokemuksista. MM: huom: mutta ei esitystavasta?].*

Varpu: *Kyllä huomaa niitä "Miksi ryhmä ei ryhdy työhön"-artikkelin teemoja.*

Kouluttaja 4: *Teillä oli hyvä idea, mä saan vähän ripauksia, et käytiin kaffella ja jotain viestittelyjä. Aika selväks tuli, että ei oo valmistauduttu, pienistä katseistakin. Miksi ette laittaneet mulle viestiä, että ette oo kerenneet?*

Vilja: *Emmä tiedä, oliko kenelläkään tunne, et pitää valmistautua.*

Varpu: *Mulla oli, mut joku sit sano, et ei tarvii. Minnin kanssa keskusteltiin, et onko sitä [tapaamista].*

Kouluttaja 4: *Teillä oli tehtävänä valmistautua, mut ei tarkkaa mallia.*

Vilja: *Tää oli se meidän tapa, eiks me valittu keskustelu? → muut myötäilevät.*

Kouluttaja 4: *Mä ymmärsin, että teidän piti valmistautua ja te olitte varanneet ajan ja se peruuntui. Ei tässä ehkä kannata [jatkaa ennen kuin ryhmä on tehnyt työtä] ... Tässä on tarkoitus jäsentää sitä työtä, mitä te teette. Opiskelun keskiössä on, että te harjoittelette työn tekoa ja että näin ei enää tapahdu, se on tosi tyypillistä... Onko ehdotuksia, miten tehdään?*

Varpu: *Jos me saadaan uus mahdollisuus tehdä tätä ja sovitaan uus aika?*

Kouluttaja 4: *Mitäs muut tuumii?*

Aleksi: *Kyllä me musta käytiin läpi miten oltiin sovittu, keskusteltiin.*

Siru: *Niin me keskusteltiin siitä, mitä tapahtui, mut ei sen syvemmin.*

→Muutamat opiskelijat: *sopii toi Varpun ehdotus.*

Kouluttaja 4: *Niin, tässä ei oo ehkä muuta mahdollisuutta kuin toi Varpun ehdotus, koska ei meidän oo järkeä nyt ottaa muuta. Jos te työstätte nyt... Eli siinä oli se Vygotsky ja tiedon lajit. Sovitaan tammikuulle aika, mä kerron iltapäivällä siitä lisää.*

Kouluttaja 4 *lähtee 10:30. (7.12. lv1, KP)*

Ryhmä jäi heti Kouluttaja 4:n poistuttua työstämään esitystapaa. Tätä itsenäistä työskentelyä leimasivat voimakkaat turhautumisen tunteet ja kiroilu (myös Mäki & Ristiniemi 2007, 58–59).

Vilja: *Sehän meni putkeen...*

Vesa: *Ihan vitun vaikee tehdä, koska anteeks nyt vaan, meillä oli ihan paska aihe, vaikka mä olin ite suunnilleen valitsemassa sitä aihetta.*

[..]

Vesa ehdottaa, että tehdään Word-tiedosto.

Aila: *Mä voin olla kirjurina. Mua vituttaa niin ja vituttaa kun olin myöhässä. Anteeks. [..]*

Aila kirjoittaa Wordiin: "suunnittelu: paska, toteutus: semipaska, käsittely: sysipaska olematon farssi", pyyhkii pois.

Aleksi: *Hajoo oikeesti pää tähän tehtävänantoon.*

Varpu: *Ei me olla alotettu tätä tehtävää.*

[..] *[ryhmä tekee tehtävää]*

Aleksi: *Kirjoitetaan vaan mahdollisimman hienon kuuloiseksi.*

[..]

Vilja kuvaa, ettei ole mikään selitys, mutta mä ymmärsin, että tää on se meidän tapa, en mä ajatellu, et siitä pitäis tehdä joku.

Vesa: *Mäkin ajattelin, että Kouluttaja 4 kysyis, et miten meni ja me kerrotais. Mut olishan meidän pitänyt vähän keskustella siitä.*

Varpu: *Jos meillä olis ollut joku tällainen (viittaa Word-tiedostoon), niin sit se olis ollut, mut meillä ei ollut. (7.12. lv1, IT)*

Tämä katkelma itsenäisestä työskentelystä kuvaa hyvin transformatiivisen oppimisprosessin kolmenteen vaiheeseen kuuluneita epätoivon, ahdistuneisuuden, vihausuuden ja turhautuneisuuden tunteita. Ryhmään liittyvän dynamiikan lisäksi nämä tunteet syntyivät toisaalta opiskelijoiden kiintymyksestä ja kaipuusta tuttuihin ja turvallisiin aiempiin merkityssystemeihin ja niiden mukaisiin toimintamalleihin sekä toisaalta pelosta merkityssystemien muutoksen avaamia uusia mahdollisuuksia kohtaan. Samaan tapaan Mälkki ja Green (2014) ovat havainneet, että uusien mahdollisuuksien synnyttämä vastustus tulee näkyväksi

reagoidessamme vanhan säilyttämisen ja uuden luomisen eksistentiaaliseen valintaan. Toisaalta vaalimme nykyistä tilaamme, emmekä halua luopua siitä. Toisaalta taas pelkäämme sitä radikaalia vapautta, jonka potentiaali avautuu, jos suostumme päästämään nykyisistä käsityksistämme irti. (Mälkki & Green, 2014, 7–12.)

### 6.3.1.2 Kiintymys ja kaipuu totuttuun

Ryhmässä näkyneiden erilaisten vastustuksen ja välttelyn tapojen ja negatiivisten tunteiden taustalla vaikutti opiskelijoiden kiintymys ja kaipuu totuttuihin merkityssysteemeihin. Monet ryhmässä ilmenneet vastustuksen tavat kohdistuivat nimenomaisesti integraatiokoulutuksen uusiin, opiskelijoiden aiemmista merkityssysteemeistä poikkeaviin, tapoihin järjestää koulutusta. Esimerkiksi opiskelijat vastustivat ja välttelivät monin tavoin ryhmänä työskentelyä ja kritisoivat kouluttajia siitä, etteivät nämä olleet antaneet tarpeeksi tarkkoja ja selviä tehtävänantoja, jotka opiskelijoiden olisi ollut helppo suorittaa. Myös ylipäättään ”liiallista” keskustelua kritisoitiin samoin kuin syvällistä reflektointia toiminnan muotona. Esimerkiksi Otso kuvasi, että hänestä ”tällainen liian syvällinen pohtiminen tuntuu turhalta: jos tarpeeksi syvällisesti miettii, niin kaikki liittyy kaikkeen. Vaikka kaikki ajattelisi värejä, kuvailisi värejä eri tavoilla, kokisi ne yksilöllisesti, ne on silti samoja värejä.” (15.3. lv1, KP). Myös Tytti kyseenalaisti liian syvällisen pohtimisen tarvetta: ”Kirjojen mukaan on aina menty ja tällaisia meistä on tullut. Kun täällä mennään niin syväälle aina, niin et onko se aina niin vakavaa, tällaisia meistä kuitenkin tuli?” (5.10. lv2, KP). Vilja puolestaan kertoi ”välttelevänsä Vygotskyä, koska ei tajua sitä” (2.2. lv1, IT), mistä näkyy suoraan välttelyn syy: uuden asian vaikeus.

Alkuinnostuksesta huolimatta totuttuja merkityssysteemejä ei haluttukaan tosipaikan tullen muuttaa, vaan opiskelijoilla oli kaipuu ajatella ja toimia niin kuin aiempi merkityssysteemi ohjasi. Tai toisin sanoen, edellisen merkityssysteemin vielä hallitessa, opiskelijoilla ei ollut varsinaisesti tarvetta kyseenalaistaa sitä (ks. Gould 1990, 137). Vastustus ja kritiikki näyttikin kumpuavan tilanteesta, jossa edellinen merkityssysteemi vielä ohjasi toimintaa ja ajattelua. Esimerkiksi seuraavassa sitaatissa Varpu esittää hieman epäsuoraa kritiikkiä integraatiokoulutuksessa käytettyjä tiedon lajeja (ks. luku 1.3) kohtaan. Aiemmassa merkityssysteemissä koulun perinteiset oppinaineet olivat itsestään selviä merkityksiä, kun taas oppisisällöille uuden merkityksen antaminen tiedon lajien kautta teki asiasta kirjaimellisesti epäselvää.

Varpu: *Uskotteko te näihin tiedon lajeihin? Mä en oikein... Nää on kaikki niin epäselviä.*

Siru: *Se on vaan yks tapa jäsentää maailmaa, mä en tiää, miks me keskitytään tähän näin paljon.* (2.2. lv1, IT)

Vaikka Siru edellä pystyikin jo paremmin luomaan oppisisällölle uuden merkityksen, oli tämän uuden merkityksen hyödyn käsittäminen hänellekin vielä hankalaa. Aiemmasta merkityssysteemistä katsoen olemassa olleiden merkitysten kyseenalaistamisella ei siis välttämättä nähty hyötyä, mikä synnytti kritiikkiä ja vastustusta. Esimerkiksi Alekski pohti ääneen: ”Vaikka tää on ihan hauskaa pohtii,



tai aikamoista aivojumbppaa, mut mitä vittuu tästä on loppupeleissä hyötyä?” (8.3. lv1, IT). Aiempien merkityssysteemien näkökulmasta ”hyödylliseksi” opiskeluksi olisi koettu jotain muuta, kuin mitä integraatiokoulutuksessa toteutettiin.

Opiskelijat kuvailivat kaipaavansa tietynlaista ”konkretiaa”, jonka he kokivat jäävän integraatiokoulutuksessa vähälle (ks. Granger 2010, 226–229). Konkretian toivetta kuvattiin muun muassa suhteessa kuvataiteen opintoihin, jotka suoritettiin kokemustieto-kokonaisuutena, jossa opiskelijoiden tehtävänä oli tuottaa itseilmaisullinen taideteos (ks. Jaskari & Suokonautio 2013; Martikainen ym. 2013). Kokemustiedon tapaamiset oli usein käytetty keskustelemalla omista prosesseista ja opiskelijoiden kuvataiteeseen liittämä tekniikoiden harjoittelu oli jäänyt vähemmälle. Opiskelijat kuvasivat kaipuuta tähän totuttuun opiskelutyyliin useasti ensimmäisenä opiskelusyksynä. Vaikka kuvataide näyttäytyi keskusteluissa usein esimerkkioppiaineena, nähdäkseni konkretian kaipuu ei liittynyt vain kuvataiteeseen, vaan integraatiokoulutuksen ”teoreettisuuteen” kokonaisuudessaan.

Kouluttaja 2 kysyy, mitä konkretiaa kaivattaisiin.

Varpu: *Tulee esiin kuviksessa, haluttais konkretiaa.*

Tytti: *Konkretia jää omalle vastuulle. Liian tarkat ohjeet voi toisaalta kahlita.*

[..]

Aila puhuu, että omat aiemmat valmiudet vaikuttavat varmasti siihen, miten paljon haluaa konkretiaa.

Kouluttaja 2: *Mielenkiintoinen kysymys, mitä konkretialla tarkoitetaan. Se on siis jotain käytännöllistä, mitä voi tehdä koulussa. [..]*

Opiskelijat kuvaavat, että [heillä on] kaipuu käytännölliseen, totuttuun opiskelutyyliin. (10.11. lv1, KP)

Opiskelijoiden puheesta sai kuvan, että konkretia on jotakin käytännöllistä, kuten harjoitteita, joita voi viedä lähes sellaisenaan kouluun. Esimerkiksi opiskelijat olivat kuvanneet, että matematiikan POM-opinnoista ”jää jotain konkreettista käteen”. Samoin kuvataiteen osalta toiveen konkretiaan voi kuvata tarkoittaneen toivetta harjoitella esimerkiksi erilaisia (peruskoulussa opetettavia) tekniikoita. Toive konkretiasta ei liittynyt pelkästään mihinkään yksittäiseen oppiaineeseen tai opetuskokonaisuuteen, vaan opiskelijat tuntuivat liittävän sen koko integraatiokoulutukseen, jossa opiskelijoiden aiempien merkityssysteemien näkökulmasta operoitiin liian abstraktilla tai teoreettisella tasolla – ”aivojumbpalla”, kuten Alekski ilmaisi, ei nähty olevan hyötyä opettajan käytännön työlle (Granger 2010).

Kyse ei ollut siitä, etteikö syvemmällä pohdinnalla ja problematisoinnilla nähty hyötyä ollenkaan, vaan pikemminkin siitä, että opiskelijat eivät kokeneet itse olevansa valmiita tällaiseen pohdintaan vielä opintojen alussa. Esimerkiksi Varpu kertoi, että ”käytännön opettelu tuntuu nyt siltä, että tulee vähän paremmaksi opettajaksi ja että nuo syvemmän tason asiat tulis myöhemmin. Tämä on ehkä malttamattomuutta.” (10.11. lv1, KP). Konkretia oli jotain, johon sosiaalis-tuneiden mielen oli helppo tarttua opettajaopintojen alkaessa, koska oppiminen ja opettaminen nähtiin aiempien merkityssysteemien mukaisesti enemmän informatiivisena ja käytännöllisenä praksiksena kuin reflektiota vaativana ajattelutyylinä (Granger 2010). Kouluttajat problematisoivat keskusteluissa, mitä konkre-

tiällä oikeastaan tarkoitettiin. Esimerkiksi Kouluttaja 1 pohti, tarkoittaako konkretia matematiikassa "oikeaa vastausta", vaikka toisaalta "matikka on abstraktein kouluaine" ja Kouluttaja 2 puolestaan mietti, että "mikään ei oo niin käytännöllistä kuin hyvä teoria" (10.11. lv1, KP).

Särö haastoi opiskelijoiden aiempia merkityssysteemejä, mikä synnytti ryhmässä erilaisia vastustuksen muotoja, sillä opiskelijat olivat kiinnittyneet aiempiin merkityssysteemeihinsä ja kaipasivat toimia niiden mukaisesti (Malinen & Laine, 2009, 139–140). Syntynyt vastustus voidaankin nähdä defenssinä, jolla suojattiin merkityssysteemiä muutokselta (ks. Gould 1990, 137–141; Granger 2010). Mälkkiä (2011, 35) mukaillen voidaan kuvata, että kiintymys ja kaipuu totuttuun saa voimansa opiskelijoiden toiveesta säilyttää turvallisuuden tunteensa sekä rakennettu sopusointuinen kuvansa maailmasta. Vaikka integraatiokoulutuksessa "tarjotut rakennusaineet" uusille merkityssysteemeille olivatkin opiskelijoista myös kiinnostavia (ks. luku 6.3.2) muutosprosessin ollessa kesken opiskelijoille syntyi usein halu vetäytyä aiempaan tilaan. Regressiivisen intressin mukaiset vetäytymisen ja vastustuksen taktikat toimivat ryhmän kannalta levähtämisenä prosessin vaativuudelta ja hankaluudelta.

Mälkin (2011, 35) mukaan kaipuuta pysytellä vanhassa mallissa voimistaa myös halu tulla hyväksytyksi ja kuulua vertaisten joukkoon. Tutkitussa ryhmässä tämä tarkoitti paitsi halua kuulua omaan pienryhmään ja olla erottautumatta siitä liikaa, myös halua olla erottumatta liiaksi muusta opettajankoulutuksesta ja muista opettajaopiskelijoista. Ryhmä kävikin usein koulutuksen aikana keskusteluja, miten integraatiokoulutus eroaa muusta opettajankoulutuksesta. Ensimmäisenä syksynä näitä keskusteluja leimasi usein ajatus, että integraatiokoulutuksessa opiskelijat "jäisivät jostain paitsi". Esimerkiksi Mikko vertasi integraatiokoulutusta muihin kotiryhmiin seuraavasti: "Jännittää, mitä tästä jää. Muut tekee hulluna tehtäviä." (22.9. lv1, KP). Tehtävien tekeminen nähtiin juuri sellaisena konkretiana, joka olisi ollut aiempien merkityssysteemien mukaista toimintaa (ks. Nikkola 2019, 191). Tähän liittyen opiskelijat kertoivat (21.9. lv1, KP) Kouluttaja 6:lle tilanteesta, jossa eräällä kurssilla muodostetussa pienryhmässä oli integraatioryhmäläisten lisäksi yksi ryhmän ulkopuolinen opettajaopiskelija. Tämän pienryhmän toiminnasta keskusteltaessa eräs opiskelijakollega oli opiskelijoiden mukaan kommentoinut, että integraatioryhmään kuulumaton opiskelija "tekee kaiken työn ja te [integraatioryhmäläiset] vaan teoretisoitte". Kouluttaja 6 vastasi tähän vitsaillen, että "ootte saanu hyvin kiinni integraation ideasta". "Teoretisointi" näyttäytyikin konkretian vastakohtana ja konkretiaa kaivattiin paitsi sen takia, että se kuului aiempiin merkityssysteemeihin, mutta myös koska se oli jotain, jota muiden nähtiin "saavan" opettajankoulutuksesta (Nikkola & Harni 2015, 214; Peltola 2013, 23–28).

Pelkkä luottamus tulevaan, luottamus, että integraatiosta "jää käteen" jotakin, ei riittänyt poistamaan kiintymystä ja kaipuuta totuttuun. Myös Mälkin ja Greenin (2014) sekä Grangerin (2010) mukaan vanhoista tavoista luopumiseen liittyy tuskaa, jota ei voi välttää nojautumalla vain tuleviin päämääriin. Totutusta luopumisen tuskalle ja suremiselle täytyy antaa oma paikkansa. (Granger 2010, 227–229; Mälkki & Green 2014, 18.) Integraatiokoulutuksessa tällainen paikka oli

säännölliset *ryhmä ja oppiminen* -tapaamiset, joissa ryhmän oli mahdollista keskustella juuri niistä teemoista, jotka sillä hetkellä tuntuivat tärkeältä (Nikkola 2013; luku 1.3). Vaikka tuskan käsittelemiselle oli annettu tila, ryhmä esitti kritiikkinsä koulutusmallia, kouluttajia ja tehtävänantoja kohtaan etenkin työskennellessään itsenäisesti ilman kouluttajia (myös Koponen & Ristiniemi 2013, 92). Kärjistäen voi tulkita ryhmän ajatelleen, että mikäli koulutuksessa olisi toimittu, kuten aiemmat merkityssystemit ohjasivat, sitä ei olisi "tarvinnut" kritisoida (vrt. Peltola 2013, 39). Hieman ironista on, että paikan tarjoaminen negatiivisten tunteiden käsittelylle sai harvoin opiskelijoita avautumaan aiheesta, koska itse paikan tarjoaminen poikkesi totutusta ja näin myös osaltaan synnytti regressiivistä vastustusta. Esimerkiksi Vilja kuvasi ajatelleensa ensimmäisenä opiskeluyksynä, että "ryhmäistunnot oli turhia ja paskaa" (18.4. lv1, IT). Koska ryhmä ja oppiminen -tapaamiset poikkesivat totutusta, ne eivät olleet opiskelijoille ainakaan aluksi täysin turvallinen paikka esittää aidosti kritiikkiä ja näyttää heikkouksia tai osaamattomuutta auktoriteeteille, vaikka tätä tapaamisissa harjoiteltiin ja se helpottui opiskelijoiden merkityssystemien lopulta muuttuessa.

### 6.3.1.3 Radikaalin vapauden pelko

Kääntöpuolena kiintymykselle ja kaipuulle totuttuun näytti vaikuttavan radikaaliin vapauteen liittyvä ahdistus ja pelko. Prosessin toisessa vaiheessa syntynyt särö ei ollut vain pieni särö aiempiin merkityssystemeihin, vaan särön voi kuvata avanneen kurkistusreiän kokonaiseen toiseen todellisuuteen (ks. Malinen 2000, 63–65). Säröstä pilkistävä mahdollisuus kokonaan toisenlaisesta olemisen tilasta kuvastaa sitä eksistentiaalista vapautta, jossa ihminen Sartren mukaan "tee itsestään sen mitä hän on". Tähän radikaaliin eksistentiaaliseen vapauteen liittyy myös ahdistusta. (Saarinen 1983, 182–196.)

Tutkitussa ryhmässä pelko ja ahdistus kohdistuivat siihen, että aiemmasta merkityssystemistä luopuminen saattaisi ajaa yksilön, ja ryhmän, täyteen kaaokseen ja kaiken kyseenalaistamiseen. Mälkki ja Green (2014) kuvaavat, että otteen höllentäminen totutusta aiheuttaa ahdistusta, koska se asettaa kyseenalaiseksi muutkin kuin käsillä olevat teemat. Kaikella aiemmin vakaana ja stabiilina pidetyllä on potentiaali muuttua kyseenalaistamisen kautta "nestemäisen liukuvaksi". (Mälkki & Green 2014, 9.) Kyseenalaistamisessa ja uusien mahdollisuuksien vapaassa ja avoimessa kohtaamisessa piileekin vaara, että kaikki elämän aikana tehdyt valinnat tulevat kyseenalaistetuiksi. Psyyken kannalta tätä on mahdotonta kohdata, koska kaikkien perustavanlaatuisten mielen rakenteiden kyseenalaistaminen yhtä aikaa tarkoittaa minuuden menettämistä tai eräänlaista "annihilaatiota" (Brookfield 1990, 178; Illeris 2014, 105–109; ks. myös Kegan 1982, 265–267; Siltala 1992, 94).

Vaikka radikaalin vapauden pelko oli tutkitussa opiskelijaryhmässä nähdäkseni enemmän implisiittistä kuin eksplisiittistä, kuvasivat opiskelijat sitä muutamaan otteeseen itsekin ääneen. Esimerkiksi keskustellessaan, miltä integraatiokoulutuksessa opiskelun aloittaminen oli tuntunut, opiskelijat kertoivat, että heillä oli ollut olo, että heidän olisi odotettu tai heitä olisi jopa vaadittu luo-

pumaan kaikista aiemmista uskomuksistaan liittyen kouluun, opiskeluun ja opimiseen. Kouluttaja pohti tällaista ajatusta kokemuksena, että uuden (houkuttelevan) vaihtoehdon kohdalla ihminen helposti ajattelee, että hänen tulisi luopua kaikista aiemmista ajatuksistaan, kun aiemmat ajatukset ja kokemukset alkavat tuntua vanhentuneilta.

*Kouluttaja 2: [...] Jostain syystä, kun tuodaan joku uus vaihtoehto, ajatellaan, että nyt räjäytetään pois kaikki vanha.*

*Siru: Tuli niin tollainen ajatus alussa, kun puhuttiin meidän kouluajoista.*

*Mikko: Ei kukaan kertonu varmaan hyviä koulumuistoja. Tuli olo, että kaikki pitäis kääntää pääläelleen.*

*Kouluttaja 2: Se voi liittyä siihen prosessiinkin, että kun tulee jotain uutta, niin sen pitääkin tulla voimallisesti. Mutta jossain vaiheessa pitää hyväksyä se vanhakin. Laajempikin asia, integraation nimestä: integroidaan asioihin sekä hyviä että huono. Usein me aikuisenakin lohkotaan asiat hyviksi tai pahoiksi. Tällainen defenssi on ihmiselle ominainen, mutta järkevämpi tapa olisi oppia huomaamaan mielessään, että asioissa on hyviä ja huonoja puolia. Kuulostaa lattealta... Ja kun ei asioihin ole yhtä hyviä tapaa, mikä sopii kaikkeen. (19.1. lv1, KP)*

Vanhan ”räjäyttäminen” ja ”kääntäminen pääläelleen” kuvaavat juuri sitä pistettä, jossa myös radikaalin vapauden pelko saa alkunsa. Kokemus, että vanha merkityssysteemi on räjäytetty ja opiskelijalla on radikaali vapaus muodostaa uusi, nostaa ahdistuksen ja pelon pintaan – mihin tukeutua, kun mikään ei ole enää varmaa ja tukevaa? Esimerkiksi Siru kuvasi integraatiokoulutuksen aiheutaneen hänelle myös ”turhautumista opiskelua kohden, koska en ole päässyt niin turvautumaan siihen tapaan, johon olen tottunut ja josta pidän” (kirjoitelma e, lv1, toukokuu). Myös Vesa kertoi tähän liittyen lukemastaan kirjasta, jossa oli kuvattu, että ”perinteisessä tavassa tehdä koulua [ja] opettaa on myös jotain hyvää” ja jatkoi pohtimalla, kuinka tärkeältä hänestä tuntuu, että ylipäätään on jokin malli, johon voi tukeutua:

*Tässä on tullut olo, että se tapa millä meitä on opetettu, on sysipaska, niin tuli hyvä olo, että siinä on jotain hyvääkin. Meillä on jo joku tapa, mitä me ollaan nähty kouluvuosina. Ikään kuin tapa johon voi tukeutua. (Vesa, 5.10. lv1, KP)*

Integraatiokoulutuksessa tavoitteena ei kuitenkaan ollut kaiken mahdollisen kyseenalaistaminen samalla kertaa, vaan tarkastella kouluun ja opettamiseen liittyvien totunnaisuuksien hyviä ja huonoja puolia, kuten kouluttaja edellä sitaatissa kuvasi (ks. myös esim. Kallas ym. 2013). Esimerkiksi Kouluttaja 5 totesi, että ”syvälliselle pohdinnalle on hyvä olla paikka ja aika (kuten tämä), ei mietitä aina kaikkea sillä tasolla” (17.11. lv1, KP). Integraatiokoulutukseen liittyi kuitenkin selvästi myös vapautta, joka sai ryhmässä aikaan ahdistusta ja pelkoa ja näiden kautta regressiivistä toimintaa (ks. Nikkola & Harni 2015).

Aloittaessaan integraatiokoulutuksessa opiskelijat tulivat kenties ensimmäistä kertaa elämässään tietoisiksi, että heidän käsityksensä ja kuvitelmansa koulusta ja oppimisesta tai opiskelusta ovat heidän käsityksiään ja kuvitelmiaan, so-  
siaalustumisessa sisäistettyjä ja itse ylläpidettyjä, eivätkä kaikkien jakamia to-  
tuuksia tai itsestäänselvyyksiä (ks. Kallas ym. 2013, 46–54, 78; Mälkki & Green

2014, 9). Opiskelijoiden aiemmat käsitykset ja kuvitelmat ja niiden mukaiset toimintatavat olivat aiemmissä koulutuksissa ”toimineet”, mutta integraatiokoulutuksen erilaisessa toimintalogiikassa ne eivät enää sellaisenaan toimineetkaan.

*Tytti: Ehkä se tuleeekin siitä, et ei oo koskaan aiemmin oma toimintatapa ollut huono ja nyt tulee ekaa kertaa päin pläsiä se tunne, et se ei ehkä toimikaan.*

*Kouluttaja 2: Kuulostaa siltä, et oot opiskellut. Oon tyytyväinen ja onnellinen. Koulutuksen ja ainakin integraatiokoulutuksen tarkoituksena on kyseenalaistaa asioita, joita ei ole koskaan tullut kyseenalaistaneeksi. (6.2. lv2, KP)*

Kokemus, että oma aiempi toimintatapa ei enää toimikaan yhdistettynä siihen, että integraatiokoulutuksessa ryhmälle annettiin vapaus ja vastuu opiskella itseohjautuvasti parhaaksi katsomiaan sisältöjä, selittää regressiivistä halua vetäytyä prosessista (ks. myös Nikkola 2013). Ahdistus ja halu vetäytyä ei kuitenkaan syntynyt pelkästään vapautteen liittyvän vastuun välttelystä, vaan etenkin vapautteen liittyvistä mahdollisuuksista (ks. Paakkari 2015, 174–175, 179). Opiskelijat kritisoivatkin kouluttajia useaan otteeseen siitä, etteivät nämä olleet antaneet tarpeeksi tarkkoja tehtävänantoja, siis toisin sanoen eivät olleet tarpeeksi rajoittaneet opiskelijoiden vapautta opiskelussa. Esimerkiksi Vesa kuvasi:

*Kuluttavaa työskentelystä tekee vielä se, että välillä olisi helpompaa vain se, että ohjaajalta tulisi tarkat ohjeet, mitä tehdään, miksi tehdään ja miten tehdään. Näin säästyisi omat voimavarat ylimääräiseltä miettimiseltä, että mitä olisi oleellista opiskella ja miksi. En sano, että se olisi hyvä systeemi, että meille kerrottaisiin tähän tyyliin: ”Luekaa nämä kirjat. Kirjoitakaa niistä näin. Keskustellaan kirjan tai artikkelin pohjalta tästä asiasta”. Tämä on ainakin henkilökohtaisesti yksi syy, miksi integraatiokoulutus tuntuu välillä kuluttavalta, koska ei ole varmuutta siitä, että opiskelaanko tässä nyt oikeita ja olennaisia asioita tulevaa ammattia varten. (kirjoitelma d, lv1, toukokuu)*

Edellisestä sitaatista näkyy, että aiempaan merkityssystemiin liittynyt varmuus ”oikeista ja olennaisista asioista tulevaa ammattia varten”, oli muutoksen myötä kadonnut ja tilalle oli tässä vaiheessa tullut epävarmuutta ja ”ylimääräiseltä” tuntuva miettimistä. Ryhmä reflektoi tätä teemaa myös toisen vuoden lopetustapaamisessa. Keskustelussa he toivat esiin, että toimintaan ryhtyminen ja asioihin ”tarttuminen” olisi voinut olla helpompaa, mikäli koulutuksessa olisi annettu valmiita vaihtoehtoja, joista valita.

*Aila: Jännä se ristiriita, et kumpi on parempi, et kumpi ajaa enemmän löytämään kiinnostuksen kohteita, et annetaanko tyhjää paletti vai esimerkkejä, joista voi löytää. Annetaanko löytää ite vai jotain vaihtoehtoja.*

*Tytti: Välillä oisin kaivannu enemmän jotain, mihin tarttua.*

[..]

*Kouluttaja 2: Tuo on opetuksen järjestämisessä ihan keskeinen, et miten paljon antaa valmiista. [..]*

*Keskustelua aiheesta: vapaudesta, valmiista, tekniikan ja sisällön vapaudesta ja toisen tai molempien rajoittamisesta. (2.5. lv2, KP)*

Vaihtoehtojen itsenäinen haarukointi ja muodostaminen oli haastavaa, koska aiemmin vaihtoehdot työn tekemisen tavoista ja sisällöistä olivat tulleet selkeästi opettajalta ja usein niitä oli ollut vain yksi. Ryhmällä oli tarve vetäytyä totuttuihin toimintamalleihin, toistaa ja puolustaa niitä, sillä oivallus oman toiminnan ja

ajattelun radikaalista vapaudesta oli pelottava. Rainion (1969, 37) mukaan ”rutinien mukaan käyttäytyminen merkitsee itse asiassa helpointa tietä” ja äkkinäiset muutokset totuttuun (esimerkiksi totuttuihin valtasuhteisiin) ”järkyttäisi koko elämän perusteita”.

Radikaaliin vapauteen liittyi siis positiivisten mahdollisuuksien lisäksi jonkun asteinen riski. Riski kohdistui muihinkin kuin koulutukseen liittyvien varmoina pidettyjen asioiden kyseenalaistumiseen ja mahdollisesti koko elämän perusteiden uudelleenasettamisen vaatimukseen. Myöhemmin opiskelijat kuvasivatkin koulutuksen vaikuttaneen heihin kokonaisvaltaisesti ihmisinä, eikä pelkästään ammatillisesti.

Riski ”kaiken” kyseenalaistumisesta oli opiskelijoilla heidän taustoistaan riippuen eri asteinen ja näin heidän suhtautumisensakin radikaaliin vapauteen vaihteli suuresti. Osa näki vapauden enemmänkin mahdollisuutena, kun taas osalle se aiheutti voimakasta ahdistusta. Howardin ja Gigliotin (2016) mukaan riskiin suhtautuminen ja riskin ottaminen on sekä rationaalinen että emotionaalinen teko, mutta tunteiden vaikutus on suurempi, etenkin jos riski on koettu suureksi. Ryhmän regressiivisen toiminta voidaan näin tulkita osin reagoitina radikaaliin vapauteen liittyvään pelkoon liian suurista muutoksista omassa elämässä ja ajattelussa.

### 6.3.2 Progressiointressi

#### 6.3.2.1 Progressiointressin nostattama innostus, ilo ja kouluttajien miellyttäminen

Etenkin kolmannen vaiheen alussa ryhmässä painottui regressiivinen intressi selvästi progressiivista enemmän. Progressiointressi pilkahteli ajoittain esiin kuitenkin myös ensimmäisen syksyn aikana ja tuolloin siihen liittyi opiskelijoilla innostuksen ja kiinnostuksen tunteita uutta opiskelutapaa kohtaan sekä kokemusta, että uusi tapa oli merkityksellinen. Esimerkiksi seuraavassa sitaatissa Vilja ja kouluttajat keskustelevat siitä, mitä opiskelijat voivat ”saada” uudesta tavasta.

*Kouluttaja 3 [...] On totta, että opiskelutapa on erilainen kuin totuttu. [...]*

*Vilja puhuu siitä, että ei ole tarkoitus tehdä oppilaista samanlaisia, eikä siksi tarvetta täälläkään. Täälläkään ei ole tarkoitus tehdä saman muotoin opettajia, vaan voimaa itseymmärryksestä.*

*Kouluttaja 2 puhuu, että opettajaseminaarissa tehtiin mallitöitä ja ne toteutettiin koulussa sellaisenaan.*

*Kouluttaja 6 puhuu, että laajempi skaala on tärkeä. Koulussa ongelma ei ole se, etteikö keksisi jotain tehtävää (avaa vain netin tai opettajanoppaan), mutta se, liittyykö se johonkin laajempaan, on isompi asia.*

*[...]*

*Vilja: Miksi käytäisiinkään luentojen asioita uudestaan läpi. Täällä keskustelemalla voidaan oppia vielä jotain muuta. (10.11. lv1, KP)*

Uusi tapa opiskella oli motivoiva, koska siitä nähtiin olevan mahdollista saada jotain erilaista tai enemmän, kuin muilla opettajankoulutuksen kursseilla. Oppi-

misprosessin progressiiviseen intressiin kuuluikin, että opiskelijat näkivät "uuden" tärkeänä ja mielekkäänä, vaikka eivät sitä vielä täysin ymmärtäneetkään. Kouluttaja 1 kiteytti asian: "Pahin este oppimiselle on se, että kuvittelee, että se, mitä ei tiedä tai osaa, ei ole tärkeää." (6.9. lv2, KP).

Ryhmässä alkoi näkyä halukkuutta oppimiseen ja muutokseen sekä päämäärätietoista pyrkimistä näitä kohti. Opiskelu näyttäytyi opiskelijoille projektina, jossa he myös itse aktiivisesti "rakensivat" itseään ja osaamistaan haluaansa suuntaan (ks. Tynjälä 1999, 37–38; Tynjälä ym. 2005, 23–24). Progressiointressin alaisena ryhmä ja yksittäiset opiskelijat olivat motivoituneita kehittymään ja oppimaan sekä halukkaita näkemään sen eteen myös vaivaa (ks. Ziehe 1991, 133–134). Muutokseen pyrkiminen näkyi esimerkiksi uusien työskentelymallien kokeilemisena, vastuun kantamisena opiskelusta ja ryhmän toiminnasta, syvällisinä itsereflektioina, konfliktien ratkaisupyrkimyksinä, vastaanottavaisuutena, innostumisina ja oivalluksina, kaiken kaikkiaan siis toimintana, joka vei ja veti oppimista eteenpäin.

Vaikka progressiointressin pilkahduksia oli nähtävissä ensimmäisen opiskelusyksyn aikana, ryhmä usein nopeasti "palasi" regressiointressiin, joka vaikutti olevan eräänlainen ryhmän "perustila" tässä vaiheessa. Siltala (1992, 94) onkin kuvannut, että ihmiset toimivat oletettua useammin juuri regressiivisellä tasolla. Samoin Bion (1979) näkee ryhmien toimivan yleensä tällaisessa tilassa poiketakseen siitä harvakseltaan tilaan, jossa ryhmän tarkoituksen mukainen työskentely ja oppiminen on todella mahdollista (ks. myös Lawrence ym. 2000, 93–94; Nikkola 2011, 60–63; 2013, 66–67).

Integraatioryhmän kouluttajille oppimisprosessissa ilmennyt vastustus ei ollut uutta tai erikoista, sillä koulutuksen yhtenä teoreettisena lähtökohtana ovat psykodynaamiset ryhmäteoriat, jotka ottavat vastustuksen ja defenssit huomioon (Nikkola 2011; Nikkola ym. 2013a; ks. luku 1.3). Kouluttajat kuvasivatkin törmänneensä samaan ilmiöön aiempienkin ryhmien kohdalla. Esimerkiksi opiskelijoiden kuvatessa vaikeutta aloittaa työskentelyä toisena opiskeluvuonna, Kouluttaja 2 kommentoi "Anteeks nyt vaan, ei oo tarkoitus loukata teidän ainutlaatuisuutta, mut musta tuntuu, et oon kuullut tuon aiemminkin. Jollain toisella ryhmällä on ollut toisen vuoden syksyllä olo, et pitääkö siihen prosessiin mennä uudestaan." (26.10. lv2, KP). Siirtymiä regressiivisestä progressiiviseen intressiin edesauttoikin ryhmässä nousseen vastustuksen käsitteleminen yhdessä kouluttajien kanssa (ks. Koskela 2009, 253).

Vastustusta käsiteltiin ensimmäisen syksyn mittaan muutamaan otteeseen lyhyemmin, mutta syyslukukauden päättävä yhteistapaaminen kouluttajien kanssa oli vastustuksen käsittelyn ja progressiointressin voimistumisen kannalta erityisen merkittävä. Tapaamisessa tarkasteltiin kulunutta syksyä ja ryhmä keskusteli ensimmäistä kertaa pidemmän aikaa työskentelynsä hankaluuksista ja vastustuksesta. Tekemättömän tehtävänannon konflikti oli sattunut aiemmin samana päivänä, mikä osaltaan vaikutti siihen, ettei ryhmä enää voinut piilotella työskentelemättömyyttään kouluttajilta, vaan siitä keskusteleminen tuli paitsi mahdolliseksi myös väistämättömäksi.

Kouluttajat aloittivat tapaamisen pyytämällä ryhmää tekemään yhteenvetoa syksyn työskentelystä, johon opiskelijat vastasivat kuvaamalla yhteistä työskentelyään rehellisesti vähäiseksi. He myös kuvasivat kokemusta, ettei yhdessä työskentelyllä ollut nähty hyötyä tai tarvetta.

*Kouluttaja 4: Ehkä voidaan alkaa keskustele syksyn työnteosta. Meillä on maanantait ja tiistait käytössä. Työnteon muotoja erilaisia tässä, aluksi enemmän ohjattua ja marraskuussa tyhjempiä. Voitteks te kuvata, miten ootte käyttäneet maanantait ja tiistait, kun ootte olleet keskenänne?*

[..]

*Aila: Syksy mennyt sumussa. Ollaan tehty aika vähän suhteessa siihen, mitä oltais voitu tehdä. [..] Ei olla tehty koko ryhmällä. Ollut kiinnostavia ruokapöytäkeskusteluja.*

*Mikko: Vaikee saada koko ryhmä kokoon.*

*Vilja: Ollaan me nyttenkin [yhtä lukuunottamatta kaikki paikalla] ja pitäis olla keskenämmekin.*

*Siru: Se on eri.*

*Keskustelua: Kouluttajien järjestämät [tapaamiset] koettu tärkeämmäksi.*

*Kouluttaja 2: Sehän on jo organisoitu, et on ajat ja paikat ja tarkoituskin. Kiinnostavaa, kun kuvaatte, et ei oo helppoa. Mikä siin on vaikeeta?*

*Vilja: Ei oo tarvetta. Jos kokoonnuttais yhdessä opiskelemaan, tapahtuisko siinä sitä opiskelemaa? Ei nää sitä hyödylliseksi. Nytkin tapaamisissa [keskustelu] menee eri aiheisiin.*

*Hiljaisuus. (7.12. lv1, KP)*

Tästä seurasi keskustelu, jossa kouluttajat yrittivät saada selville, mitä opiskelijat todellisuudessa olivat tehneet yhdessä ja miten he olivat käyttäneet integraatiokoulutukselle varatut ajat. Opiskelijat kertoivat, etteivät olleet välttämättä hyödyntäneet aina yhteistä työskentelyaikaa tai ”pyhittäneet” maanantaita ja tiistaita integraatiokoulutukselle, eli ikään kuin paljastivat kouluttajille, etteivät olleet tehneet vaadittua määrää työtä. Kouluttajien kysyessä, mitä opintopisteiden eteen konkreettisesti oli tehty, opiskelijat olivat hieman hämillään ja vastailivat ympäröiväisesti, että oli tehty ”itsenäistä opiskelua”:

*Kouluttaja 2: Faktahan on, et jotenkin ne opinnot on tehtävä. Mitä te ootte tehny sillä tilalla?*

*Hiljaisuus.*

*Vilja: Ai millä tilalla?*

*Kouluttaja 2: Sillä tilalla. Jotainhan niitten opintopisteiden tekoon on tehtävä.*

*Vilja: Itsenäistä opiskelua.*

*[Kouluttaja 2 kysyy useamman kerran, että mitä se itsenäinen työskentely on ollut.]*

*Varpu: Luentojen kattamista.*

*Aleksi: Artikkelien lukemista.*

*Kouluttaja 6: Onks teillä maanantait ja tiistait säilyny hyvin integraation käytössä vai ootte tehneet jotain muuta?*

*Mikko: [Toisen tiedekunnan] luennot joskus maanantaisin. Jos keskiviikot ja torstait vapaita, niin mieluummin siirrän, jos on itsenäistä opiskelua. Ei oo integraatiot aina olleet maanantaina ja tiistaina, ollaan tehty torstaisinkin.*

*Aleksi: En mä oo maanantaita ja tiistait pyhittäny integraatiolle. Oon tehny muita itsenäisiä, jos ei oo olleet.*

[..]

*Vesa: Usein tehtävät jaetaan ja mitä väliä, mihin aikaan mä teen oman osani.*

[..]

*Kouluttaja 2: Jos ryhmä ei halua ryhmänä ryhtyä töihin. [..]. Teillä jää kokonaan se ite tehty työ ilman johtajaa.*

*Vilja vastustaa: Ei kokonaan.*

*Kouluttaja 2: Jos teillä jää kokonaan kokeilematta se itsenäinen... (Näyttää taululla opintopisteiden ja tuntien määrän.) Se ei riitä, et me organisoituaan teille töitä, teidän pitää organisoitua ite. (7.12. lv1, KP)*



Keskustelusta ilmeni, ettei ryhmällä ollut ollut selkeää kuvaa, että heiltä oli odotettu ryhmänä tehtävää itsenäistä ja omaehtoista työtä, vaikka tätä olikin syksyn alussa ja mittaan korostettu kouluttajien toimesta useasti. Esimerkiksi jo ensimmäisessä tapaamisessa jaetussa infolapussa ryhmän itsenäinen työ oli mainittu työskentelymuotona. Tulkitsen, että aiempien merkityssysteemien yhä ohjatessa toimintaa voimakkaasti, ei niistä poikkeavia toimintaohjeita todellisuudessa osattu kunnolla sisäistää, vaikka kouluttajat olivatkin pyrkineet niitä korostamaan (ks. Rähä ym. 2018, 230). Aiemman merkityssysteemin näkökulmasta esimerkiksi ryhmätyöskentelyllä ei osattu kunnolla nähdä merkitystä, vaan sen nähtiin pikemminkin haittaavan yksilöllistä oppimista. Esimerkiksi Vilja kuvasi: ”Teen mieluummin yksin kuin koko ryhmällä, kun menee asian ohi puhumiseksi.” (7.12. lv1, KP). Kun kouluttajat purkivat uudelleen auki integraatiokoulutuksen toimintaperiaatteita ja ryhmätyöskentelyn merkitystä, Vilja puolestaan kommentoi tajunneensa vasta nyt, että työskentelyajat oli tarkoitettu nimenomaisesti ryhmän yhteiselle työskentelylle, ei vain opiskelijoiden itsenäiselle työskentelylle: ”Mulle aukes nyt, et ajat on meille [ryhmänä], ei vain itsenäiselle työskentelylle.” Tässä tapaamisessa tapahtunut ryhmätyöskentelyn velvoitteen ja merkityksen ”aukeaminen” olikin konkreettinen esimerkki ryhmän progressiivisesta liikahduksesta kohti uusia merkityssysteemejä.

Tapaamisessa ryhmä alkoi suunnitella tulevaa toimintaansa, mikä myös ilmensi progressiointressin aktivoitumista. Tapaamisen loppupuolella keskustelu siirtyi ryhmän työskentelyyn tulevana kevätlukukautena ja työskentelyn ”sääntöihin”. Opiskelijat sopivat ryhmän työajaksi maanantait ja tiistait kello kymmenestä neljään, joskin kouluttajat muistuttivat, että nämä samat ajat oli annettu jo syksyn alussa. Lopussa käytiin myös keskustelua, mitä ryhmä voisi itsenäisellä työskentelyajallaan tehdä, esimerkiksi ajatuksena oli lukea yhdessä sekä miettiä ryhmän organisointia.

*Vilja: Voitaik käydä (Kouluttaja 2:n) ehdottamia luettavia yhdessä.*

*Kouluttaja 2: [...] Pitäiskö käydä sitä, et miten se sit oikeasti tapahtuu, ettei jää vain, et mitenhän se sit tapahtuu?*

*Vilja: Näin jo silmissäni, että keväällä varataan ne ajat, mulle ainakin nyt kirkastui.*

*Aleksi: Lukeminen ja keskustelu.*

*[...]*

*Keskustelua itsenäisestä työskentelystä, mitä silloin tehdään. [...]*

*Kouluttaja 2: Kyllä sisältöäkin löytyy ehkä [kun vaan kokoonnutaan yhteen ja ruvetaan miettimään]. Yksi iso kysymys on se organisoituminen.*

*Vilja: Se voisi olla meidän ensimmäinen tapaaminen. (7.12. lv1, KP)*

Tunnelmat syksyn viimeisessä tapaamisessa jäivät positiivisen odottavaisiksi ja kevätlukukauden alkaessa opiskelijat alkoivat jossain määrin toteuttaa sopimiin työskentelyn sääntöjä.

### 6.3.2.1.1 Organisoituminen ja orientoituneempi työskentely

Seuraava kevätlukukausi alkoi ryhmän itsenäisellä suunnittelutapaamisella, jossa opiskelijat organisoivat toimintaansa ja suunnittelivat kevään yhteisiä opintoja. Tapaamisessa oli kuitenkin yhä esillä vastustuksen ja välttelyn merkkejä, esimerkiksi yksi opiskelija oli tapaamisesta poissa, koska oli ”lomalla” ja ilmassa

oli edelleen epäselvyyttä, kuinka paljon aikaa ryhmän jäsenet olivat valmiita laittamaan ryhmän työskentelyyn. Lisäksi opiskelijat sysäsivät vastuuta työskentelämättömyydestään kouluttajien harteille, sillä keskustelussa ilmeni ajatus, ettei yhteistä työskentelyä voitu aloittaa, ennen kuin kouluttajat ovat antaneet kevään yhteiset aikataulut. Kouluttajat olivat luvanneet toimittaa aikataulut lukukauden alussa, mutta sitaatin lopussa opiskelijat ovat jopa muistavinaan, että aikataulut olisi luvattu jakaa edellisen lukukauden lopulla.

Otso poissa

Siru: *Otso on lomalla tän viikon.* → ihmettelyä.

Vilja: *Kyllä sitä saa itse päättää, milloin pitää lomansa.*

Vesa: *Niin ei tässä ollutkaan tarpeeks...* [sarkastisesti]

Opiskelijat kysyvät huomisen lukupiirin aikatauluista, [Kandidutkija] vastaa, että kahdelta. → Vilja: *Kiva* [sarkastisesti], *no mä en pääse sinne.*

Opiskelijat päättävät käydä kuulumiskierroksen, koska *ei voida niitä aikatauluja, kun ei tiietä niitä* (kouluttajien) [..]

Vesa: *Tuli mieleen, et vaikka meillä ei oo aikatauluja, niin voitais vähän miettiä, mitä me tehdään.*

[..]

Puhuvat siitä, pitäisikö jokainen oman oppitunnin ryhmälle.

Puhetta siitä, että pidetään aikataulut ja luotetaan ryhmään ja vastuullisuuteen.

Vesa: *Voitaisko me tehdä listaa, mikä kaikkia kiinnostaa?*

Puhetta, miten työskennellään jatkossa → jokainen vetää jonkun session jostain aiheesta.

Vesa: *Voidaan pitää kirjaa asioista, mitä ei ymmärretä ja kysyä sit vaikka Kouluttaja 2:lta ja puhua sen kanssa, että ei vaan keskenään.*

Keskustelua.

Pohdintaa, mitä muuta voidaan tehdä (muuta ig-tehtäviä).

Pohdintaa aikatauluista: pidetäänkö maanantait ja tiistait 10-16 vapaana.

Siru etenkin tuo esiin, että *ei ole järkevää välttämättä istua kuutta tuntia päivässä, kun ei siinä olla yhtään tehokkaampia kuin kahessa tunnissa.*

Vilja: *Huomaan ryhmälipsumista, ennen joulua kaikki oli, että pidetään maanantait ja tiistait.*

[Muutama vastustaa tyyliin, ei missään vaiheessa oo ollut ajatus, että ollaan täällä kaikki ajat ja muutama kommentoi, että ne pidetään vapaana mahdollisia tapaamisia varten.]

Siru puhui, että *tulee liikaa hommaa, mää väsyn.*

Vähän ehkä tunteitakin esillä → Epämääräisyyttä, mitä tarkoittaa, että varataan maanantait ja tiistait.

Aleksi puhuu, että *mielellään vain kaks sessiota päivässä.*

[..]

Vitsailua, että voitais pitää kouluttajien kanssa tuokio, että miksi kouluttajat ei ryhdy työhön; [joku sanoo:] *Mä jotenkin muistan, että meidän piti saada aikataulut ennen joulua.* (11.1. lv1, IT)

Tutuista vastustuksen piirteistä huolimatta tapaamiseen liittyi myös toisenlainen, progressiivisempi tunnelma. Etenkin Vesa otti keskustelun johtajan roolia ja pyrki saamaan ryhmää työskentelemään perustehtävänsä mukaisesti. Tapaamisessa myös sovittiin ryhmän ensimmäinen omaehtoinen tehtävänanto itselleen: jokainen opiskelija vetäisi muulle ryhmälle tuokion, joka käsittelisi häntä kiinnostavaa teemaa. Tätä ryhmä toteutti koko kevätlukukauden ajan. Työskentelyä leimasi kuitenkin kevätlukukaudella tietynlainen ulkoapäin tullut vaatimus, sekä pelko ”jäädä kiinni” uudestaan työskentelemättömyydestä (ks. luku 6.3.2.2).

Vähän oli ehkä sellainen fiilis, että laitetaan tänne nyt näitä tapaamisia, kun meidän pitää, eikä varsinaisesti siksi, että oikeasti haluttaisiin. Monesti opiskelijat myös puhuivat kouluttajista tyyliin "voidaan keskustella niistä, mitä kouluttajat on ehdottaneet luettavaksi" tai "nehän sano, että käyttäkää ryhmää hyödyksi". (13.1. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Edellisessä sitaatissa näkyy tässä vaiheessa alkanut opiskelijoiden tapa toistella kouluttajien sanomisia ja muodostaa integraatioryhmän periaatteista eräänlaisia "fraaseja". Tulkitsen, että "kouluttajan äänellä" sanonut fraasit olivat opiskelijoiden tapa sanoittaa itse itselleen, miten heidän tulisi toimia (ks. luku 6.3.2.3). Fraaseja toisteltiin ikään kuin kouluttajien sanomina, koska ne edustivat vielä tässä vaiheessa selkeästi opiskelijoiden omista merkityssysteemeistä poikkeavaa (ja kouluttajien edustamaa) näkemystä, eikä niitä siksi voitu vielä sanoa täysin opiskelijoiden "omalla äänellä". Vaikka toimintaohjeiden antamisen itselle kouluttajien äänellä voi tulkita ulkopuolisen auktoriteetin (oletetun) tahdon toteuttamisena, se kuitenkin myös aidosti auttoi opiskelijaryhmää orientoimaan toimintaansa jäsentyneemmin ja oli näin merkki progressiointressin mukaisesta toiminnasta (ks. luku 6.3.2.2).

Jatkossa ryhmän työskentely olikin selkeästi paremmin orientoitunutta ja organisoitua. Tekemättä jäänyt ja konfliktiin johtanut tehtävä työstettiin uudelleen ja opiskelijat toteuttivat omaehtoista tehtävänantoaan. Tutkimuspäiväkirjassani toistui useasti ensimmäisen kevään mittaan eri sanoilla ajatus, että työskentely näytti minun silmiini "järkevältä" ja "orientoituneelta".

Työskentely tuntui suht orientoituneelta, vaikka keskustelu hajoilikin jonkun verran. Kiinnitin huomiota, että koontia työstäessään ryhmäläiset keskustelivat ensin sisällöstä ja pohtivat vasta sen jälkeen koonnin rakennetta. Se tuntui edistykseltä, sillä aiemmin esim. intervention kanssa mietittiin ensin tapaa ja sitten vasta sisältöä. (24.2. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Eilen kyllä tosiaan oli mullakin sellainen olo, kuten opiskelijat ryhmäistunnon alussa kuvasivatkin, että työskentely sujuu tällä hetkellä ilman isompia ongelmia. Työnteko on tuntunut aika orientoituneelta ja hommaa riittää. Jotain piileviä juttuja toki huomaan, esimerkiksi kaikkien ryhmäläisten yhtäläinen osallistuminen työskentelyyn, poissaolot/myöhästymiset, onko kaikilla turvallista sanoa oma oikea mielipiteensä ryhmässä vai vallitseeko ryhmässä joku "ryhmän kanta", jota ei voi kyseenalaistaa, tehdäänkö töitä nyt oikeasti kiinnostumisen pohjalta vai nuhteiden pelosta. Ehkä nuo on teemoja, jotka saattavat vielä nousta kevään aikana. (27.1. lv1, tutkimuspäiväkirja)

Kuten edellisistä sitaateista näkyy, pinnan alla saattoi kyteä vastustusta, mutta syksyn tapainen ilmeinen vastustus väheni selkeästi. Samoin myös piiloisemmat vastustuksen muodot, kuten perusteettomat poissaolot vähenivät. Esimerkiksi Mikko kertoi eräänä päivänä, kuinka oli meinannut väsymyksen vuoksi lintsata ryhmän tapaamisesta, mutta olikin lopulta tullut paikalle ajatellen: "Ei se [lintsaaminen] ois ollenkaan hyvä juttu." (10.2. lv1, IT). Ryhmä myös reflektoi omaa toimintaansa aiempaa avoimemmin ja keväällä ryhmässä käytiin sekä itsenäisesti että kouluttajien kanssa useampia syvällisiä keskusteluja.

*Tää on niin intensiivistä, meidän pitää sietää ja jaksaa toisiamme, meidän pitää ottaa aikaa myös ryhmälle. Tärkeää organisoida työtä, että tulee työt tehtyä, mutta tärkeätä myös rinnalla, että ryhmä toimii ja että kaikilla on hyvä olla ryhmässä. Ettei mietitä sitä vasta sitten, kun tulee konflikti tai alamäki. (Aila, 25.1. lv1, IT)*

*Siru: [lukee kurssikuvauksesta:] "Kyseenalaistaa koulukulttuurin vakiintuneita käsityksiä" – mehän tehdään sitä joka kerta.*

*Varpu: Se on vähän niinkuin se ydin.*

*Aleksi: Onko tullut ryhmädynamiikan pohtimista?*

*Mikko: Tosi paljon on ajatukset ryhmästä muuttuneet, kun vertaa vaikka mitä me tehtiin syksyllä alussa keskenämme ja mitä tehtiin vaikka tänään, niin onhan se kehittynyt älyttömästi. (26.1. lv1, KP)*

*Kun täällä on niin syvällistä pohdintaa, niin mä haluaisin, ettei sitä kantais kotiin, kun helposti mä vaan pohdin ja pohdin. [...] mulla se ehkä heijastuu kaikkeen, ei pelkästään että mietin koulujuttuja, vaan että pohtii kaikkea tän kautta. (Tytti, 8.3. lv1, KP)*

Progressiointressiä pyrittiin pitämään yllä myös kouluttajien taholta. Esimerkiksi ensimmäisen opiskeluvuoden viimeisessä tapaamisessa kouluttajat nostivat esiin kysymyksen, miten hyvä työskentelyvire pidetään yllä toisena opiskeluvuonna.

*Kouluttaja 4: Se tärkeä kysymys on, miten työ pysyy merkityksellisenä ryhmälle varsinkin kun projektit pitenee. Tää on akuutti kysymys etenkin ens vuodeksi. Olitteks te keväällä tutkia ryhmä? Oliko tutkimuksellinen ote opiskeluun?*

*Aleksi: Ainakin enemmän kuin syksyllä.*

*Vesa: Kyllä mun mielestä, etenkin Nörssilla olo herättänyt ajatuksia, ja kun meillä oli niitä omia, joissa otettiin niitä, mitkä on kiinnostanu enemmän.*

*Vilja: Jos vertaa syksyyn, jos oli ryhmätyötapaaminen, niin eihän se toiminu, et nyt keväällähän me ollaan käytetty samaa muotoa kuin esim. [ryhmä-]istunnoissa.*

*Aila: Kyllä mustakin, et on ite ainakin tutkinut/pohtinut asioita enemmän, kun yleensä on sellainen, että ahdistuu, jos mietitään liian syvällisesti.*

*Siru: Noista meistä lähteneistä projekteista on saanu tosi paljon.*

*Kouluttaja 2: Yleensä noista itsestä lähteneistä jutuista voi saada enemmän. Yleensä vaan odotetaan ohjaajan ohjeet ja toteutetaan ne.... Sehän kaiken opetuksen tarkoitus kai on, että se antaa jotain syötettä, niin kuin kuvasitte, että voisitte oikeesti tehdä asioita itekin, se on oikeesti tosi vaikeeta, vaikka se on koitettu tehdä helpoksi tässä (esimerkiksi tarjoamalla tila ja aika).*

*Vilja: Ei me oikeesti yhtään tajuttu, että voitais tavata keskenämmekin.*

*Kouluttaja 2: Me itte supistetaan sitä, että mitä voidaan tehdä, et kun tavataan niin mitä kaikkea me voidaankaan pohtia. Se kai on akateemista vapautta, että voidaan pohtia ihan mitä vaan ja kukaan ei tuu sanomaan, että ette te tätä saa pohtia. (3.5. lv1, KP)*

Tapaamisessa keskusteltiin työskentelyn mielekkyyden jatkamisesta ja tulevan seuraavan syksyn työskentelyyn vaikuttikin opiskelijoilla jäävän positiivinen odotus.

### **6.3.2.1.2 Innovaatiiviset kokeilut ja integraatiokoulutukseen kiinnittyminen**

Toisen opiskeluvuoden alkaessa progressiointressi näkyi edellisen kevään tavoin ryhmän orientoituneena työskentelynä. Tutkimuspäiväkirjassani (7.9. lv2) kuvailin opiskelijoiden ideoita yhdessä työskentelylleen jopa "innovaatiiviseksi", kun he esimerkiksi suunnittelivat uutta tapaa vertaismentoroida toistensa kirjoitelmia. Toisen lukuvuoden syksyllä ryhmässä alkoi näkyä piirteitä siitä, että opiskelijat olivat tavallaan integroituneet integraatiokoulutukseen (ks. myös Peltola

2013). He olivat sisäistäneet koulutuksen perusideoita ja toteuttivat niitä ryhmänä opiskellessaan. Esimerkiksi kouluttajien sanomia fraaseja toisteltiin yhä, mutta pikkuhiljaa ne alkoivat sulautua osaksi opiskelijoiden omaa ääntä, eikä tutkijana ollut enää helppoa tehdä eroa, milloin opiskelija sanoi asian ”kuten kouluttaja voisi sanoa” ja milloin omana itsenään (ks. Mezirow 1978b, 104–105). Uusien merkityssysteemien muotoutuessa uusien toimintatapojen kokeileminen ja toteuttaminen oli tullut ylipäätään mahdolliseksi. Ahdistavuuden hellittäessä (ja hellittämiseksi) ryhmässä alkoi näkyä yhä voimakkaammin erilaisia keveyden teemoja, kuten vitsailua ja ideoilla leikittelyä (ks. luku 6.3.2.3).

Toisen opiskeluvuoden syksyn mittaan opiskelijat alkoivat itsekin havaita itsessään muutoksia ja kokivat nämä muutokset tärkeinä ja hyvinä. Opiskelijat liittivät muutokset juuri integraatiokoulutuksen ansioiksi ja heidän keskusteluisaansa alkoi näkyä jopa opettajankoulutuksen lohkomista ”hyvään” integraatiokoulutukseen ja ”huonoon” perinteiseen opettajankoulutukseen (ks. Gerlach 2014, 71; Luukkonen 2011, 56–57; Peltola 2013, 37–43). Esimerkiksi Varpu kuvasi: ”Mä en toisaalta haluis, että tästä meidän jutusta tulis sellainen, et tää on parempi kuin muut, mutta en pysty vastustamaan nyt sitä ajatusta. En haluis sanoa parempi, mut sanon kuitenkin, et parempi.” (14.9. lv2, KP). Luukkosen (2011, 57) mukaan lohkomisen voikin olla nimenomaisesti suoja ambivalenssia vastaan. Kun yhteen asiaan (tässä opettajankoulutukseen) on hankala integroida ambivalentteja sisältöjä, se lohkotaan.

Lohkominen näkyi esimerkiksi ryhmän keskustellessa ”paitsi jäämisestä”. Ensimmäisenä opiskeluvuonna ryhmä oli useasti miettinyt, jäivätkö he integraatiokoulutuksessa opiskellessaan jostain sellaisesta paitsi, mitä muut opettajaopiskelijat koulutuksesta ”saivat”. Huoli oli liitetty tuolloin etenkin siihen, että integraatiokoulutuksessa työskentelymuoto oli usein keskustelu, kun taas muissa kotiryhmissä opintoja suoritettiin kirjoittamalla, lukemalla ja tenttimällä (ks. Nikkola 2019, 191). Toisena vuonna tämä ajatus oli kääntynyt pääläelleen – nyt muiden nähtiin jäävän jostain paitsi, koska he eivät olleet mukana integraatiokoulutuksessa.

*Vesa: Kun oli puhetta, että jäädäänks me paitsi jostain, kun meillä on vaan tätä integraatioo, niin voidaan ottaa suoraan noista kursseista kirjallisuuslistoja [luettavaksi]...*

*Varpu: Ei musta tunnu, että me oltais jääty jostain paitsi, päinvastoin. [...] sanoo, että häntä jäi häiritsemään ajatus, että me jäätäisiin paitsi... Vaan muut jää paitsi, kun ne ei oo tässä. Ei ne muut kotiryhmät tee mitään niissä, me tehdään paljon enemmän. Se on täyttä paskaa mitä ne tekee. (7.9. lv2, IT)*

Varpun kuvaus siitä, mitä muissa kotiryhmissä tehdään, oli voimakas lohkomisen ilmaisu. Seuraavassa sitaatissa opiskelijat keskusteleivat uudestaan samasta teemasta. Vaikka kaikki opiskelijat eivät jakaneet tapaa lohkoa koulutusta yhtä voimakkaasti ja esimerkiksi Siru ja Aila toivat keskusteluun hieman realistisempia näkökulmia, toisen vuoden syyslukukaudella suurin osa opiskelijoista näytti jakavan kokemuksen, että integraatiokoulutus tuntui itselle hyvältä ryhmältä opiskella.

*Siru: Mut me ei päästä sisään niihin muihin kotiryhmiin.*

*Aila: OKL on muutenkin niin jakautunut, se on vähän vaarallista tässä. Ei se, että aattelee,*

*että tää on parempi, mut et kuulee ees, miten muut ajattelee.*

Tytti ja Siru [pohtivat]: *Voihan siellä käydä kuuntelee muita luentoja.*

Vilja: *Mut ei niistä oikein saa mitään. Täällä saa paljon enemmän uusia näkökulmia.* (14.9. lv2, KP)

Psykodynaamisesti katsoen lohkominen on defenssi, eli nimenomaan oppimista ja uuden kohtaamista estävä suojautumismekanismi (Luukkonen 2011, 5, 56–57; ks. myös Taubman 2012, 18). Opiskelijaryhmässä vahva kiinnittyminen integraatiokoulutukseen näyttäytyi kuitenkin pikemmin progressiointressin ilmentymisenä ja oppimisprosessin vaiheena, kuin pelkästään oppimiselta suojautumisena (ks. myös Peltola 2013). Opiskelijat kokivat vahvaa sitoutumista integraatiokoulutukseen ja halua edistää sen merkityksellisiksi kokemiaan päämääriä.

Integraatiokoulutuksen ja opettajankoulutuksen lohkominen toisistaan erillisiksi kategorioiksi ja etenkin normatiivisten käsitysten liittäminen niihin yksipuolisesti kuvaa muutosta annetuissa merkityksissä, mutta merkityksenantotavan säilymistä edelleen tuossa vaiheessa sosiaalistuneena mielenä. Sekä hyvien että huonojen puolien realistisempi integroiminen niin opettajankoulutukseen kuin integraatiokoulutukseenkin luonnollisesti kuuluviksi osiksi oli sosiaalistuneille mielille haastavaa. Keskusteltaessa tästä teemasta kouluttajien kanssa kouluttajat toivatkin esiin, että pidemmän päälle integraatiokoulutuksessa tarkoituksenmukaisempaa on nimenmukaisesti asioiden integroiminen eikä lohkominen (ks. Moilanen & Rautiainen 2009, 164; Nikkola ym. 2013a, 11).

Vilja: *Mistähän se jaottelu tulee (ig vs. muut)? Kun itellä se on myös, et ig hyvä ja pomit huono.*

Aila: *Ehkä se on jonkunlainen defenssi, et pomit vain suorittaa, kun ne turhauttaa.*

Siru: *Oon tehnyt jonkunlaisen eron, mut en näe, et toinen olisi vähemmän tärkeä, ne antaa eri asioita opettajuuteen.*

Kouluttaja 1: *Hassua, et tehdään jako, kun integraatioissa nimenomaan ajatus, että integroidaan kaikki (oppiaineet) oppimiseksi.*

Varpu puhuu, että jossain ollaan niin ig-vastaisia.

[..]

Kouluttaja 2 puhuu, et tärkeää nyt on, että tarkastellaan eri tapoja ilman mitään agenda. *Lähtökohta [integraatiokoulutuksen perustamiselle] oli se, kun oppiaineita oli tulossa lisää ja aikaa ei. [...] Ei oo tarkoitus hakee ainoaa oikeaa tapaa, vaan mitä ehkä Kouluttaja 1:kin tarkoitti, et tehdä asioita ja katsoa, mitä seuraa.* (26.10. lv2, KP)

Vaikka kolmannen vaiheen loppupuoli ja etenkin toinen opiskeluvuosi painottui ryhmässä progressiivisemmin, oli siinä myös nähtävissä yhä regression merkkejä. Taustalla vaikuttivat edelleen tiedostamattomatkin vastustukset sekä piilevät ryhmäilmiöt. Esimerkiksi toisen vuoden syyslukukauden viimeisessä ryhmä ja oppiminen -tapaamisessa (30.11. lv2) Vilja avautui turhautumisestaan ryhmätyöskentelyä kohtaan. Hän kuvasi, että oli ryhmän joulukalenteriprojektin<sup>41</sup> kohdalla edelleen, ensimmäisen opiskelusyksen tavoin kokenut joutuneensa kantaamaan ryhmää ja potkimaan sitä eteenpäin: ”Mua turhauttaa olla se joku vitun äitihahmo, joka kyselee.” Ensimmäisestä lukuvuodesta poiketen tätä pystyttiin

---

<sup>41</sup> Opiskelijat olivat toteuttaneet erään kurssin tekemällä blogimuotoisen integraatiokoulutuksen joulukalenterin. Blogissa avattiin joulukalenterina päivittäin uusi luukku, jossa opiskelijat olivat jollain tavalla tiivistäneet omaa oppimistaan ja oivalluksiaan, joita oli saatu integraatiokoulutuksessa.

kuitenkin käsittelemään avoimemmin. Näytti siltä, että sosiaalistuneen mielen merkityksenantotavasta oli alettu siirtyä kohti itseään ohjaavaa mieltä, sillä vihan näyttäminen ja käsitteleminen ei ollut enää yhtä hankalaa kuin aiemmin. Useampi opiskelija totesi tunnistavansa Viljan kuvaileman tilanteen ja kevätlukukauden alussa teemaan palattiin vielä uudestaan merkitykselliseksi muodostuneessa ryhmä ja oppiminen -tapaamisessa. Koska en ollut itse päässyt tuohon tapaamiseen paikalle, kouluttaja kertoi siitä minulle jälkikäteen:

viime viikolla ryhmällä oli ollut merkityksellinen istunto ja ryhmä tuntui halukkaalta tekemään töitä [kertoi, että istunnossa oli mm. itketty ja Vilja oli tuonut esiin haluttomuutensa tulla paikalle ja tätä oli käsitelty] (30.1. lv2, KP)

Tähän tapaamiseen palattiin keskusteluissa viimeisen kevään aikana useasti ja tapaamisen jälkeen ryhmä käsitteli vielä lisää etenkin negatiivisten tunteiden ilmaisemisen tapoja sekä oppimiseen liittyviä negatiivisia tunteitaan. Näiden keskustelujen myötä Vilja kuvasi, että oli alkanut kokemaan ”ryhmän voimavarana, kun muuten on kiireistä ja voimat vähissä. Kiva, ettei tunnu sellaiselta, että tää veis mun kallisarvoista aikaa.” (20.2. lv2, KP). Kolmannen vaiheen loppua leimauskin ryhmässä eräänlainen yleinen tyytyväisyyden tunne: ryhmää vaivanneita asioita oli saatu käsiteltyä ja oppimista ja muutosta ajattelussa oli selkeästi jo tapahtunut ja havaittu. Myös esimerkiksi Kouluttaja 2 kehui ryhmää ja kertoi, ”ettei monen ryhmän kanssa ole oikeasti päästy näin pitkälle” (6.2. lv2, KP).

Tutkitussa ryhmässä progressiointressi ilmeni perustehtävän mukaisena työskentelynä, reflektioina ja oivalluksina, kohdattujen ongelmien ja negatiivisten tunteiden käsittelynä sekä ylipäättään innokkuutena oppia ja kehittyä sekä yksilöinä että ryhmänä. Vaikka opiskelijoilla oli halu kehittyä ja oppia koulutuksessa, eivät oppiminen ja muutos ryhmässä tapahtuneet kuitenkaan aina pelkästä puhtaasta (tai naiivista) oppimisen halusta. Ziehen (1991, 134) mukaan progressiointressiin liittyy oleellisesti pelkoa mahdollisesta virheestä tai epäonnistumisesta, joka palauttaisi oppijan takaisin lähtöpisteeseen. Tutkitussa ryhmässä progressiointressin riskejä tai vaaroja olivat myös totutusta merkityssystemistä luopuminen ja radikaali vapaus, jotka saattaisivat johdattaa opiskelijat liian tuntemattomille vesille. Ajoittain näihin vaaroihin saatiin ryhmässä vastattua siten että, uuden mahdollisesti saavutettavan (osaamisen) arvo nähtiin suurempana kuin menetetyt (ks. Le Fevre 2014) ja progressiivinen toiminta mahdollistui.

Mahdollisuus saavuttaa uusi merkityssystemi ei kuitenkaan yksinään saanut muutosta ryhmässä aikaiseksi, vaan regressiointressin kiintymys ja kaipuu totuttuun sekä radikaalin vapauden pelko veivät usein ”riskianalyysissä” pidemmän korren. Progressiointressin taustalta tulkitsinkin erityisesti kaksi teemaa. Toisaalta taustalla näkyi opiskelijoiden halu työskennellä ”oikein” välttääkseen saamasta auktoriteeteilta ”moitteita”, ja toisaalta opiskelijoiden tarve luoda muutoksen ahdistavuuden ja vaikeuksien sisälle omaa tilaa huumorin avulla, joka lopulta loi tilaa myös itse muutoksen mahdollistumiselle. Samaan tapaan kuin regressiointressin taustalta löytyneet pelko radikaalista vapaudesta ja kiintymys totuttuihin tapoihin voidaan nähdä saman kolikon kääntöpuolina, myös

moitteiden välttäminen ja huumori ovat toisilleen vastakkaisia, mutta toisiinsa linkittyviä progressiointressin toteutumia.

### 6.3.2.2 Työskentely moitteiden välttämiseksi

Opiskelijat olivat ensimmäisen syksyn aikana kokeneet saaneensa ryhmän kouluttajilta ”moitteita” työskentelystään, ja ryhmän progressiivisen työskentelyn taustalla vaikutti opiskelijoiden pelko saada moitteita uudestaan. Ryhmän kouluttajilta eli auktoriteetilta saaduiksi moitteiksi opiskelijat näyttivät kokeneen kouluttajien puheet ja teot esimerkiksi konfliktitilanteissa.<sup>42</sup> Etenkin tekemättömän tehtävänannon konfliktissa se, että kouluttaja lopetti tapaamisen kesken, koska näki mahdolliseksi edetä ennen kuin ryhmä oli tehnyt sille annetun tehtävän, näyttäytyi opiskelijoille moitteena ja selvänä vaatimuksena muuttaa toimintaansa. Samoin vaatimuksena muuttaa toimintaa koettiin ensimmäisen lukukauden viimeisessä tapaamisessa se, että kouluttajat korostivat voimakkaasti, että opiskelijaryhmän oli tehtävä opintopisteiden eteen työtä myös ryhmänä. Progressiointressiin kuuluikin nähdäkseni pyrkimys työskennellä tavalla, josta kouluttajat eivät voisi antaa moitteita, toisin sanoen ryhmä halusi työskennellä kouluttajiensa silmissä ”moitteettomasti” (myös Mäki & Ristiniemi 2007, 57–70).

Koetut moitteet herättivät ryhmässä voimakkaita tunteita kuten (piiloisemmin) syyllisyyttä ja häpeää, mutta myös (näkyvämmiin) turhautumista ja kokemusta epäoikeudenmukaisuudesta. Opiskelijoiden aiempien merkityssysteemien näkökulmasta moitteita ei välttämättä aluksi nähty perusteltuina (esim. unohdetun tehtävänannon konfliktissa), sillä opiskelijat olivat toimineet juuri siten, kuin aiemman merkityssysteemin mukaisesti opiskelijoiden tulikin toimia – toisaalta odottaen, että kouluttaja ”tekee selväksi”, mitä opiskelijoilta odotetaan ja toisaalta olettaen, että vaikka opiskelijat eivät olisi omaa osaansa täysin toteuttaneet, kouluttajat katsoisivat asiaa kuitenkin läpi sormien (Kumpula 1994; Niemi 2002, 776–777). Vahvat turhautumisen ja ärsytyksen tunteet leimasivatkin esimerkiksi tekemättömän tehtävänannon konfliktin jälkeistä ryhmän itsenäistä työskentelyä.

*Aleksi: Mua niinku kiinnostaa, mitä Kouluttaja 4 hakee tässä. Muovipussin käyttö ja Vygotskyn teoria... Mä haluisin nähdä, kun ne (kouluttajat) vääntää tätä. Ku se [Kouluttaja 4] sano, et hyvä aihe... (turhautunut)*

*Muut kommentoivat, että tähän oli meidän aihe ja ei tarviikaan olla helppoa.*

*[..]*

*Aleksi: Tää on vieläkin [suorittamista]... No ei niin paljoo... Mut vaikeeta, oppimista mukavuusalueen ulkopuolella.*

*Vesa: [Kertoo esimerkin joukkuelajista]: uusi kuvio tuntuu tyhmältä, kun vanha tuttu on sellainen, jonka jo tietää. Helvetin vaikee ottaa sitä uutta. (7.12. 1v1, IT)*

Opiskelijoiden ensimmäinen reaktio kouluttajien moitteisiin, kuten konfliktitilanteissa näkyi, oli puolustaa omaa toimintaansa. Keskustelujen edetessä ja viimeistään ensimmäisen syksyn viimeisessä tapaamisessa he alkoivat kuitenkin

---

<sup>42</sup> En pysty aineiston perusteella tulkitsemaan, oliko kouluttajien kommentit varsinaisesti tarkoitettu moitteiksi. Oleellista on, että opiskelijat kokivat ja tulkitsivat ne moitteina.



ymmärtää, mitä heiltä odotettiin ja, että itse asiassa he eivät olleet juurikaan toimineet tämän odotuksen mukaisesti syksyn aikana. Työn tekemättömyydestä ja sen paljastamisesta syntyneestä häpeästä päästiin jossain määrin yli ja siirryttiin toiveikkaampaan tunnelmaan. Kevään työskentely ei kuitenkaan motivoitunut pelkästään tästä toiveikkuudesta tai halukkuudesta nyt oppia uutta ja kehittyä, vaan nimenomaan pelosta, että mikäli näin ei toimittaisi, opiskelijat saisivat taas kouluttajilta moitteita. Opiskelijoiden puheissa toistui useasti lausuma "ettei tapahtuis niin kuin viimeksi" tai "jotta vältettäis viimekertainen", joilla viitattiin nähdäkseni etenkin tekemättömän tehtävänannon konfliktiin. Kiinnostavaa on, että tuossa konfliktitilanteessa Kouluttaja 4 oli itse myös sanonut: "Opiskelun keskiössä on, että te harjoittelette työn tekoa ja *että näin ei enää tapahdu.*" (7.12. lv1, KP). Opiskelijat näyttivät siis ottaneen (tietoisesti tai tiedostamattaan) tämän kouluttajan lausahduksen työskentelyään ohjaavaksi teesiksi.

Varpu: *Mua pelottaa, et me ollaan tehty tää taas ihan väärin.*

[..]

Mikko: *Me ollaan ainakin tehty tätä.*

Varpu nauroi ja sanoi: *Viimeks ei oltu tehty tätä.*

[..]

Varpu: *Voidaan kaikki keskustella [kouluttajalle työtä esitellessä] ja se yks [ennalta valittu opiskelija] varmistaa, että ei tapahdu viimekertaista.* (18.1. lv1, IT)

Ryhmän työskentely - vaikka se periaatteessa olikin "perustehtävän mukaista" - näytti motivoituvan pikemminkin moitteiden välttämisestä, kuin puhtaasti uuden oppimisesta (ks. Roth 1990, 121-122). Salmela-Aro (2018, 29-30) on huomannut, että vaikka eteenpäin suuntautuneet tunteet kuten energisyys, onnistuminen ja aktiivisuus edistävät oppimista, myös ahdistus ja stressi pienissä määrin toimivat optimaalisia oppimiskokemuksia kiihdyttävänä tunteina. Ryhmän toimintaan ryhtymisen taustalla voikin nähdä opiskelijoiden stressin ja ahdistavuuden tunteet suhteessa kouluttajilta saatuihin moitteisiin. Ryhmän itsenäinen työskentely oli siis kouluttajan (kenties kuvittelun) tahdon miellyttämistä. Kun opiskelijat kuvittelivat kouluttajille tietyn tahdon, he saattoivat kanavoida oman syyllisyytensä ja häpeänsä ryhmänä työskentelemättömyydestä "kouluttajan äänellä" sanotuiksi moitteiksi, jotka tavallaan edustivat myös ryhmän omia moitteita itselleen.

Opiskelijat siis asettivat itse itselleen ulkopuolisen moittivan auktoriteetin, jonka tahtoa he nyt toteuttivat. Näin heidän ei tarvinnut täysin suojattomasti kohdata radikaalia vapautta ja he saivat osittain pysytellä totutussa opiskelumallissa, mutta samaan aikaan toimia progressiivisesti ja luoda jotain uutta. Ryhmän tiedostamattomana tehtävänä tuntui olevan noudattaa tämän (osittain itse luodun) kouluttaja-auktoiteetin tahtoa tai pitää se tyytyväisenä. Esimerkiksi Alekski kertoi kokeneensa, ettei kouluttaja ollut "tyytyväinen" tilanteessa, jossa opiskelijat olivat arvioineet oman työskentelynsä eräällä kurssilla arvosanoilla 3-5, ja kouluttaja oli antanut ryhmälle samasta työskentelystä arvosanan 2: "Mulla oli olo, että Kouluttaja 4 ei ollut tyytyväinen niihin meidän itsearvioihin. Se oli vähän, kun kaikilla muilla oli parempia numeroita ja sit opettajalla huonompi." (1.2.

lv1, KP). Kouluttajan ”tyytyväisenä” pitäminen olikin oleellinen osa työskentelyä moitteiden välttämiseksi.

Regressiointressin taustalla vaikuttaneeseen radikaalin vapauden pelkoon oli opiskelijoilla liittynyt kriittinen suhtautuminen ”liian avoimiin” tehtävännäntöihin. Nyt progressiointressissä työskentely kouluttajien tyytyväisenä pitämiseksi vastasi myös tähän ongelmaan, sillä se oli perusmekanismiltaan samankaltainen tapa toimia kuin aiempien merkityssysteemien mukaiseen käsitykseen institutionaalisesta oppimisesta kuului. Aiempiin merkityssysteemeihin oli kuulunut ajatus opettajan toimintojen takana piilevästä ”jujusta” ja tietystä mielessä opiskelijoiden kuvittelema ”kouluttajan tahto” ja sen miellyttäminen oli jatku-moa tälle. Esimerkiksi Siru kuvasi ymmärtäneensä, että ”ne (kouluttajat) halus, että me hyödynnetään ryhmää opiskelussa” (12.1. lv1, IT).

Ei ole poikkeuksellista, että opiskelu motivoituu häpeästä, pelosta tai yli-päättään jonkun asian välttelystä<sup>43</sup> (Nikkola 2011; Schultheiss & Wirth 2008, 248–249; Wong 2000, 187–189). Koulutusinstituutioissa pedagogiseen kasvatussuh-teeseen kuuluu usein auktoriteetti, jolle oppilas tai opiskelija on tavalla tai toi-sella alisteinen, ja joka säätelee oppimistilannetta esimerkiksi tehtävännannoilla ja suoritusarvioinneilla (esim. Hakala 2007; Harjunen 2002; Laine 2001, 32–37; Mä-ensivu 2019, 149; Pikkarainen 2018, 27–28; Poikajärvi 2007; Rinne & Kivinen 2005, 459–463; Vermunt & Verloop 1999, 269). Auktoriteetin kunnioittaminen ja jopa pelko olivat tutkitussa ryhmässä oleellisia tekijöitä progressiointressin käynnis-tymisessä. Halu tulla hyväksytyksi auktoriteetin silmissä ja välttää auktoriteetin moitteita sai aikaan muutosta opiskelijaryhmän toiminnassa ja pidemmällä aika-välillä myös merkityssysteemeissä. Pelkästään moitteiden välttelyn suunnassa toimiminen oli ryhmässä kuitenkin raskasta. Ryhmän progressiointressissä moit-teiden välttelyn vastapuoleksi muodostuikin erilaisia keveyden keinoja – huu-morin, leikin ja vitsailun merkitys korostui osana oppimisprosessia.

### 6.3.2.3 Leikki, vitsailu ja huumori

Vastapuolena moitteiden välttelylle tulkitsin ryhmän progressiivisessa työsken-telyintressissä vaikuttaneet leikin, vitsailun ja huumorin. Nämä tunnelmaa ke-ventävät mekanismit tulkitaan usein aikuisten työskentelyssä suhteellisen kehit-tyneiksi defenseiksi (Birtchnell 2004, 255–261; Gerlach 2014, 74; Luukkonen 2011 17–18, 72; vrt. Laine 1997, 16–17), mutta tutkitussa ryhmässä niillä oli myös prog-ressiivisempi merkitys (myös Juntumaa 2008, 150–151).

Merkityssysteemien muuttuminen alkoi näkyä ihan ensimmäiseksi puheta-  
pojen muuttumisena, kun puheessa alettiin vitsailen toistaa joitakin sellaisia sa-  
noja tai fraaseja, joita opiskelijat olivat kuulleet integraatiokoulutuksen koulutta-  
jien puheessa. Tällaisia fraaseja olivat esimerkiksi ”Ei haeta ratkaisua, vaan kat-  
sotaan, mitä erilaisista toimintatavoista seuraa”, ”Onko jokin tarkoituksenmu-  
kaista”, ”On lupa epäonnistua” ja ”Miksi ryhmä ei ryhdy työhön?”. Nämä alun  
perin kouluttajien esittämät ajatukset alkoivat toistua eri versioin opiskelijoiden

---

<sup>43</sup> Ei ole mielestäni myöskään normatiivisesti huono asia, että oppiminen motivoituu jon-  
kun asian välttämiseksi (ks. myös Illeris 2014, 102). Kyseinen ryhmä ei ollut millään tapaa  
erikoistapaus, eikä sen oppimisprosessi mennyt tässä suhteessa mitenkään ”pieleen”.

puheessa aluksi leikitellen tai huumorin varjolla. Niitä ei vielä osattu tai haluttu ottaa täysin omiin nimiin, vaan ne lausuttiin ikään kuin kouluttajan sanomina – mitä kouluttaja voisi tässä tilanteessa sanoa.

Tytti: *Mä en tiedä, missä me mennään tässä keskustelussa, puhutaanko numeroarvioinnista millä luokalla?*

Siru: *Ei oo päätetty.*

Aila: *Seilataan tässä...*

Varpu: *Ei haluta ratkaisua tässä.* (15.2. lv1, IT)

Keskustelua erimielisyydestä, myös ryhmässä.

Vesa kommentoi, että *aamulla oli hyvää, kun oltiin vähän eri mieltä, tuli eri näkökulmia, vaikka ei haeta hyvää ja huonoa.*

→ naurua. (15.2. lv1, KP)

Vesa (vitsailen): *Miksi ryhmä ei ryhdy työhön tän tehtävän kanssa?*

Alexi: *Ne jätettiin viimeks marinoitumaan.*

*"Nyt on aika ottaa ne marinadista."* (27.3. lv2, IT)

Uusi osaaminen kehittyi Bloomin taksonomian mukaan tietämisen ja ymmärtämisen kautta soveltamiseen ja vasta näiden vaiheiden jälkeen analysoimiseen, syntetisoimiseen ja arvioimiseen (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl 1956). Fraasien toistelemine voidaankin nähdä taksonomiassa kolmen ensimmäisen tason toimintana: opiskelijat tiesivät, mitä kouluttajat olivat sanoneet ja ymmärtäneet sen siinä määrin, että pystyivät soveltamaan sitä sopivassa tilanteessa. Fraasien humoristisella toistelulla oli siis merkitys osana uuden kokeilemista ja oppimista, eli progressiointressiä.

Huumorin, vitsailun ja leikin avulla, ja varjolla, ryhmä saattoi kokeilla uusia merkityssystemejä, mutta jättäen vielä mahdollisuuden vetäytyä niistä tarvittaessa ja niin haluttaessa (ks. Birtchnell 2004, 258). Huumorin avulla ajatuksia voitiin testata ja testauttaa ryhmällä sitoutumatta niihin itse suorilta käsin. Esimerkiksi toisen opiskeluvuoden syksyllä (28.9. lv2, IT) ryhmän suunnitellessa itse näistä toimintaansa Varpu kysyi hieman leikkisästi ääneen: "pitääkö meidän nähdä sen takia, että kouluttajat on tyytyväisiä?" Kun muut opiskelijat kommentoivat, ettei kouluttajien pitäminen tyytyväisenä ollut sillä hetkellä ryhmän tavoite, Varpu vetäytyi hieman kysymyksestään sanoen "kunhan provosoin, en mä oikeesti ajattele noin". Huomionarvoista on, että tilanteessa yhdistyi progressiointressin molemmat puolet: työskentelyyn motivoituminen moitteiden välttämiseksi sekä huumori keinona käsitellä asiaa. Vaikka Varpu kuvasi, ettei "oikeesti ajattele noin", oli kysymys nähdäkseen motivoitunut aidoista huomioista ja ryhmän aiemmista keskusteluista liittyen kouluttajien miellyttämiseen. Vaikka siis vitsin ja leikin virallinen aikomus tai esitystapa on "ei tosissaan", liittyy vitsiin usein enemmän tai vähemmän myös totuutta (Birtchnell 2004, 258).

Kouluttajien fraasien toistelun lisäksi opiskelijat ajoittain myös konkreettisesti näyttelivät tai imitoivat kouluttajia ja heidän tapojaan. Imitoinnit naurattivat kaikkia ja ne olivat usein tutkijastakin hulvattomia. Kouluttajien imitointi ei ollut pahantahtoista, vaan pikemminkin humoristista kunnioitusta – opiskelijat olivat selvästi tarkkailleet kouluttajiensa eleitä, asentoja ja puhetapoja siinä missä puheen sisältöjäkin. Kouluttajien olemus tai habitus edusti opiskelijoille uuden

merkityssysteemin konkreettista ilmentymää ja näin fraaseilla vitsailun tapaan kouluttajien imitointi olikin eräänlainen tapa "sovittaa" tai kokeilla uutta merkityssysteemiä (Mezirow 1978b, 104–105; 2000, 20). Ryhmä käytti näytelmää myös kouluttajien tapaamisen harjoitteluna, kuten seuraavissa tilanteissa, jossa opiskelijat työstivät uudelleen "tekemätöntä tehtävänantoaan":

Varpu ehdottaa, että Mikko esittää Kouluttaja 4:sta ja harjoitellaan tilannetta. Mikko näyttelee [suht hulvattomasti] Kouluttaja 4:n sisääntulon ja opiskelijat käyvät esitystään läpi. (11.1. lv1, IT)

Vaikka vitsailut ja hassuttelut olivat pääasiassa opiskelijaryhmän sisäisiä, välillä opiskelijat jakoivat näitä vitsailuja myös kouluttajien kanssa. Esimerkiksi tilanteessa, jossa opiskelijat olivat itsenäisesti työskennellessään fantasioineet kouluttajan joutuvan vankilaan epätarkan tehtävänannon vuoksi (ks. s. 137) kertoivat he tästä keskustelustaan kyseessä olevalle kouluttajalle, kun ryhmän suunnitelmaa käytiin läpi ja kouluttaja sattui nostamaan saman teeman esiin.

Kouluttaja 4: *Teil on joku suunnitelma valmiina? Haluutteks te puhua siitä? Ei oo pakko.*  
Vesa: *Kai me voidaan siitä vähän puhua, niin sä voit sit teilata sen, et älkää nyt tollasta tehkö [vitsaillen].* Kertoo suunnitelmasta. [..]  
Kouluttaja 4: [nauraa] *Pelottaa mihin mennään, kun teiltä lähtee lapasesta. Meikäläinen kohta oikeudessa.* [nauraa]  
[Opiskelijat kertovat vankilaan joutumis -keskustelustaan]  
Kouluttaja 4: *Mun mielestä [suunnitelma] kuulostaa vetreän virkeältä.* (23.11. lv1, KP)

Huumorin kautta saatettiin tehdä ehdotuksia ja tuoda omia ajatuksia esille. Esimerkiksi keskustellessaan *Alakoulun aarreaitasta* (peruskoulun alaluokkiin keskittyvä Facebook-ryhmä) kriittiseen sävyyn, Alekski ehdotti, että aarreaitan rinnalle pitäisi perustaa Facebook-yhteisö, jossa voisi keskustella alakouluun liittyvistä vaikeammista teemoista. Hän nimesi tämän mahdollisen ryhmän humoristisesti "Alakoulun roskakatokseksi" (24.4. lv2, KP). Birtchnell (2004, 258) kuvaakin, että nauru antaa puhujalle eräänlaisen "immunitetin", jonka turvin on mahdollista esittää kommentteja ja ehdotuksia. Vitsiin vakavasti suhtautuva näyttäytyy puolestaan huumorintajuttomana "leikinturmelijana", joka murskaa leikkimailman (Huizinga 1938, 21). Esimerkiksi integraatiokoulutukseen vakavasti suhtautunut opiskelija tai kouluttajakin saattoi muissa opiskelijoissa herättää ajoittain kiusaantumisen ja ärästyksen tunteita tuodessaan esiin, että ryhmä oli käyttänyt aikaansa epäoleellisuuksiin.

Huumorilla ja yhdessä nauramisella oli selvästi myös ryhmän yhtenäisyyttä vankistava merkitys (Birtchnell 2004, 253). Yhteiset vitsit ja sisäpiirivitsit, joita vain oma opiskelijaryhmä pystyi ymmärtämään, muodostuivat osaksi ryhmän työskentelyä ja tunneilmapiiriä (ks. Huizinga 1938, 22; Rinne & Kivinen 2005, 463). Opiskelijat esimerkiksi vitsailivat useasti integraatiokoulutuksen olevan eräänlainen "salaseura" (20.2. lv2, KP) tai "salaisuus" (2.5. lv2, KP) ja kuten Vilja sanoitti vitsaillen: "kun kuuluu tällaiseen lahkoon, haluaisi olla jakamassa ilosanomaa muille" (21.3. lv2, KP). Myös esimerkiksi integraatiokoulutuksen ideoista ja toimintaperiaatteista kirjoitettua kirjaa *Toinen tapa käydä koulua* (Nikkola

ym. 2013a) opiskelijat kutsuivat usein Raamatuksi tai ”mustaksi Raamatuksi”<sup>44</sup>, millä kuvattiin teoksen merkittävyyttä koulutusmallissa.

*Tää [TTKK-kirja] on kyllä sellainen musta raamattu. (Mikko, 7.12. lv1, IT)*

*Aleksi vitsailee, että [eräässä koulussa] ei käytetä OPS:a ollenkaan, vaan siellä on vain Toinen tapa käydä koulua [koska siellä useampi integraatiotaustainen opettaja ja rehtori].*

*Varpu: [...] Sano Raamattu vaan. Ig-porukassa se on Raamattu. (25.1. lv1, IT)*

Opiskelijat lukivat tätä ”Raamattua” melko paljon paitsi osana opintojaan myös omaehtoisesti. Lukeminen sai jossain määrin jopa ennustuksellisia piirteitä, kun ryhmä vertasi omaa prosessiaan teoksessa esitettyihin aiempien ryhmien prosesseihin. Esimerkiksi Varpu esitti kysymyksen: ”Onks se hyvä, et me luetaan tätä niin paljon, kun sit me tiedetään mitä meille tapahtuu?” (7.12. lv1, IT). ”Ennustusten” lisäksi teoksen lukemisen ja tulkinnan avulla pyrittiin ymmärtämään paremmin integraatiokoulutuksen ideoita, joskin paikoittain teksti oli opiskelijoille hankalaa. Esimerkiksi löydettyään teoksesta vaikean lauseen ”Näkymätön merkitysperspektiivi antaa mielen tietoiselle” (Nikkola ym. 2013b, 161) he vitsailivat, että ”[Kouluttajalla] on [se] sisustuslauseena makuuhuoneessa” (18.1. lv1, IT). Kuten Raamatun tulkintaan kuuluu, opiskelijat pyrkivät siis ymmärtämään ja tulkitsemaan lukemaansa sekä soveltamaan sitä työskentelyssään. Etenkin teoksen artikkelin ”Miksi ryhmä ei ryhdy työhön?” (Nikkola 2013) ajatukset toistui-  
vat opiskelijoiden keskusteluissa fraaseina.

Leikki, vitsailu ja huumori olivat ryhmässä eräänlainen linkki regression ja progression välissä. Ne olivat tapa tehdä opiskelutilanteesta oma tai ottaa se omiin käsiin. Huumorin, leikin ja vitsailun avulla ryhmä saattoi luoda ajoittain ahdistavaan ja epävarmaan oppimisprosessiin omaa tilaa (ks. Saarinen & Taipale 2019, 73; Huizinga 1938, 20–24; Luukkonen 2011, 17). Leikki ei ollut vain regressiivinen tapa vetäytyä prosessin ahdistavuudesta, vaan tapa aidosti muodostaa ja muuttaa (ryhmän) kulttuuria ja merkityssystemejä (Huizinga 1938, 59, 89, 198). Winnicott (1971, 54, 56, 71) ilmaisee asian niin, että leikissä ihminen on vapaa toimimaan uutta luovasti (ks. myös Saarinen & Taipale 2019). Myös Agamben kuvaa samaan tapaan opiskelun olevan leikinomaista ”labyrintissä harhailua” sen sijaan, että se olisi päämäärätietoista labyrintistä ulospyristelyä (Lewis 2011, 591–592, 596). Oleellista progressiointressin kannalta ryhmässä vaikutti olevan, että koulutusmalliin ei ollut kuitenkaan tarkoituksella sisällytetty hauskoja elementtejä tai oppimisesta ei ollut yritetty tehdä ”kivaa” (Jonas 2011, 115–119; vrt. esim. Burman 2019, 24–41). Tällöin kepeyden mekanismeilla oli mahdollisuus nousta autenttisesti opiskelijoiden toiminnassa vastapuoleksi moitteiden välttelyn raskaudelle ja toimia näin osana ryhmän progressiointressiä.

---

<sup>44</sup> En tiedä oliko ”mustan Raamatun” käsite opiskelijoille tuttu vai nousiko se spontaanisti keskusteluissa kuvaamaan ko. teosta. Mustalla Raamatulla tarkoitetaan Mooseksen kuu-  
dennen ja seitsemännen kirjan nimellä julkaistua teosta, jonka oppi on vastakkainen kristinuskolle ja ”sen tähden niiden sisältö on yhteisöltä salattu” (Hällström 2012). Musta Raamattu ei ole osa virallista Raamattua. Mustan Raamatun käsite oli tavallaan osuva kuvaamaan TTKK-teosta, sillä sekin, kuten integraatiokoulutus muutenkin, oli valtavirrasta poikkeava ja vain harvojen tutkima ja lukema.

### 6.3.3 Intressit rinnakkain ilmenevinä prosesseina

Transformatiivisen opettajaksi oppimisen kolmas vaihe oli kaikista vaiheista ajallisesti pisin. Se alkoi kuukauden kuluttua koulutuksen alettua ja kesti ainakin toisen opiskeluvuoden kevätlukukauden alkupuolella asti. Progressio- ja regressiointressit painoutuivat ryhmässä tämän jakson aikana hieman eri tavoilla, mutta pääasiassa molemmat olivat nähtävissä jollain tavalla ryhmän työskentelyssä koko ajan (ks. myös Berger 2004; Mäki & Ristiniemi 2007, 86–90). Opiskelijat huomasivat intressien ambivalentin painottumisen myös itse. Esimerkiksi toisen vuoden syyslukukauden lopetustapaamisessa Alekski kuvasi ryhmän syksyistä työskentelyä ”pienenä notkahduksena” verrattuna edeltävään kevääseen, jonka jälkeen opiskelijat keskustelivat siitä, miten oppiminen ja ”käytännön tekeminen” eivät aina olleet kulkeneet ryhmässä täysin käsikädessä. Oppimista oli koettu tapahtuvan, vaikka ryhmän työskentely olisi koettu ”takapuoli edellä puuhun” kiipeämisenä:

Alekski [...] kuvaa, kädellä, että *pieni notkahdus [on tapahtunut] kevään jälkeen*. [piirsi ilmaan kuvion, jossa ensimmäisen vuoden syksy oli iso notkahdus, jonka jälkeen kevät oli nousujohteista, tämä syksy ollut taas pieni notkahdus ja esitti toiveen, että keväällä taas siitä noustaisiin].

Aila kuvaa, että *käytännön puoli ja tekeminen on ollut huonoa [antoi arvosanan] 2, mutta oppiminen antoisaa [arvosana] 4*.

[..]

Tyttö: *Mä en koe, et mitään negatiivista tai huonoa olisi tapahtunu. Vaikka oltais menty takapuoli edellä puuhun, ollaan opittu siitä enemmän kuin jos oltais täydellinen ryhmä. Tykkään, että ei oo mitään oikeeta tapaa.* (7.12. lv2, KP)

Intressien samanaikaisuus näkyi ryhmässä usein hyvin konkreettisesti. Ryhmää seuratessa tutkijana saattoi usein huomata, että toiset opiskelijat painottivat progressiivisempaa ja toiset regressiivisempää intressiä samassakin opiskelutilanteessa. Esimerkiksi keskustellessaan unohdetun tehtävänannon konfliktista, opiskelijoiden puheenvuoroissa näkyivät molemmat intressit:

Tyttö kysyy viime [tapaamisesta]: *Jäikö muille negatiivinen olo? Kun mulla se on toisin päin, hoksasin, että mun täytyy itse tehdä, lukea.*

[..]

Aila ja Vilja [puhuvat yhteen ääneen]: *Turhautti se tapa, miten Kouluttaja 2 toimi, keskityttiin väärin asioihin.*

Vilja: *Mulla meinas kans... Meinasin oikeesti lähtee kävelee.* (9.11. lv1, IT)

Konflikti oli herättänyt opiskelijoissa selvästi kahtalaisia tunteita: toisaalta epätoivoa ja halua vetäytyä ryhmässä (”meinasin oikeesti lähtee kävelee”) ja toisaalta toiveikkuutta ja pyrkimystä työskennellä aktiivisemmin ja uutta kokeillen (”mun täytyy itse tehdä”).

Samaan tapaan molemmat intressit näkyivät samanaikaisesti ennen erään tapaamisen virallista alkua, kun Alekski ja Vesa jutustelivat progressiointressin mukaisesti tehdystä työstä (tutkimuksen lukeminen) ja toisaalla Aila ja Vilja puolestaan regressiointressin mukaisesti kritisoivat ryhmän kouluttajaa.

[..] Alekski ja Vesa keskustelivat tästä aamusta: Vesa kertoi lukeneensa [...] väikkäriä ja sanoi, että se oli ollut hyvä ja avannut asioita → Alekski vitsaili, että Vesan pitäisi nyt

heittää [...] kysymyksiä.

[..]

Vieressäni Aila ja Vilja puhuvat siitä, mitä on seuraavaksi: "onks meil [Kouluttajaa]?", Vilja murisee/ puhisee.

Aila: *se on kyl niin negatiivinen [...], mä aina koitan asennoitua positiivisesti ja tänään koitan asennoitua erityisen positiivisesti.* (17.11. lv1, KP)

Transformatiivisen oppimisprosessin kolmas vaihe oli tutkitussa ryhmässä tasa-painoilua kahden intressin välillä. Myös Mälkki ja Green (2014, 11) ovat huomanneet, että uuteen merkityssysteemiin astumisen tavoittelun lisäksi yksilöt usein samanaikaisesti vastustavat sitä. Oppimista voidaankin kuvata välitilana vanhan merkityssysteemin ja uuden, vielä saavuttamattoman merkityssysteemin välillä. Opiskelu on kuten Lewis (2011, 592) kuvaa, yhtäaikaaisesti sekä "ei enää" että "ei vielä". Tässä uuden ja vanhan välitilassa on mahdotonta säilyttää koko ajan progressiivista intressiä ja regressio nostaa päätään (ks. Merkle 2014, 154). Joskus juuri välitilassa olemisen vaikeus saattaa jopa keskeyttää koko transformatiivisen oppimisprosessin (Mälkki & Green 2014, 8). Esimerkiksi tutkitussa ryhmässä teke-mättömän tehtävänannon konfliktitilanteen yhteydessä Vesa kysyi muilta opiskelijoilta "onks kellekään noussut mieleen, et haluis lähtee pois tästä integraatiosta?" (7.12. lv1, IT), mikä kuvasti tällaista halua keskeyttää tai jopa lopettaa koko oppimisprosessi.<sup>45</sup>

Kuten konfliktitilanteiden yhteydessä ilmeni, samakin opiskeluun liittyvä seikka tai tapahtuma saattoi ryhmässä herättää toisilla henkilöillä progressiivisempia ja toisilla regressiivisempiä tunteita ja toimintoja. Esimerkiksi keskusteltaessa integraatiokoulutukseen kuuluvasta kriittisestä asenteesta, Tytti koki kriittisyyden usein kallistuneen suoranaiseksi negatiivisuudeksi, kun taas Aila ja Varpu kuvasivat kokeneensa päinvastoin. Heille kriittisyys oli auttanut oppimaan ja tapa osoittaa kiinnostusta käsiteltyjä aiheita kohtaan.

*Tytti: Kriittisyyden korostaminen on kääntynyt negatiivisuudeksi, et kaikki asiat nähdään negatiivisesti. Jos on ongelma, vellotaan siinä. Ristiriita, et ei pitäis etsiä oikeita vastauksia, mut silti pitäis mennä eteenpäin. Kriittisyys on kääntynyt negatiivisuudeks. Painaa omaa yksilöllistä oppimista. Tuun kouluun usein hyöillä mielin, mut täällä usein etsitään negatiivista ja ei oo tilaa innostua. Tämä on mun henkilökohtainen kokemus.*

*Aila: Koen päinvastoin. Siinä oppii enemmän kuin et vellottais niissä hyöissä asioissa. Se opiskelu [positiivisessa vellominen] on mielekästä, mut tapahtuuko oppimista?*

*Varpu: Sama. Osoitan kiinnostumista sillä, et etsin OKL:stä kehittämisen paikkoja. En osaa ehkä vielä tuoda kehitysehdotuksia. Toivottavasti tää koulutus kehittää sitä. Hyvä pointti, että negatiivisuus ja kriittisyys on eri asioita.* (7.12. lv2, KP)

Ryhmän eri jäsenillä oli siis hyvin vaihtelevasti erilaisia kokemuksia ryhmän tilanteisiin ja käsiteltyihin aiheisiin liittyen. Regressiointressin ja progressiointressin painottuminen eri aikoina eri tavalla näkyikin koko ryhmän ohella myös yksittäisten opiskelijoiden kohdalla. Välillä opiskelijan oli helpompi toimia progressiivisesti, kun taas ajoittain opiskelijalla saattoi olla tarve vetäytyä regressioon.

---

<sup>45</sup> Opiskelijoista kaksi keskeyttikin opintonsa integraatiokoulutuksessa juuri tässä prosessin kolmannessa vaiheessa. Toinen näistä vaihtoi kokonaan alaa ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen ja toinen jatkoi opettajaopintoja, mutta lopetti integraatiokoulutuksessa heti toisen opiskeluvuoden alkaessa. Näiden lopettamispäätösten tarkempi analysointi jää tämän työn ulkopuolelle.

Esimerkiksi Iida, Varpu, Aila ja Siru kuvasivat tällaista kahtalaista suhtautumista opiskeluun:

Tämän kaltainen työskentely vaatii kuitenkin intensiivisen keskittymisen aiheeseen ja asioita pohditaan hyvin syvällisesti. Tämän vuoksi työskentelyä ei aina tuntunut jaksavan kovin suurina annoksina kerrallaan, vaan välistä tarvittiin myös palautumista. (Iida, kirjoitelma d, lv1, toukokuu).

Aila: *Turhauttaa, et kiinnostaa, mut kun pitäis tehdä, niin mä en osaa ja jaksaa ja halua ja pysty.*

[..]

Siru: *Just toi, ajattelee, että työ olisi varmasti ollut parempi, jos olisi ollut enemmän aikaa, mutta oikeasti silti aloittanut työt aina myöhään.* (16.11. lv2, KP)

*Kiinnostavaa, että vaikka kasvatustiede kiinnostaa, mutta silti ei saa luettua mitään.* (Varpu, 8.3. lv1, KP)

Aila kuvasi myös, että hänestä on "ollut nyt kevättalvella vaikeaa kokea ja ymmärtää samaan aikaan. Ymmärtää jo aika hyvin prosesseja, mut silti kokee (esim. ärsytystä) samaan aikaan." (24.4. lv2, KP). Siinä missä opiskelijoiden "kiinnostus" ja parempi käsitteellinen "ymmärtämisen" voidaan liittää progressiointressiin, "osaamattomuus", "jaksamattomuus", "haluamattomuus" ja "ärsytyksen kokeminen" ovat regressiointressin mukaisia ilmauksia. Oppimisprosessin tässä vaiheessa uusien merkityssystemien mukainen toiminta näyttäytyi vaikeana, vaikka se sinänsä tuntuikin merkitykselliseltä (vrt. Laine 1997, 106). Esimerkiksi Varpu kuvasi tätä vaikeutta seuraavasti:

Minulle on ollut vaikeaa ottaa vastuuta omasta opiskelusta, sillä olen tottunut opettaja-johtoiseen opettamiseen. Minulla on esimerkiksi vaikea motivoitua lukemaan artikkelia tai tekstiä jonka lukemista ei ulkoapäin kontrolloida, vaikka tekstin aihe kiinnostaisi minua. (Varpu, kirjoitelma c, lv1, joulukuu)

Uusien merkityssystemien toimeenpanoon kaivattiin myös tukea, kuten Vesa kuvasi: "Tarvii tukea uuteen, muuten helposti palaa vanhaan, niinkuin tässäkin ryhmässä." (19.1. lv1, KP) (Berger 2004, 347–348; Mezirow 1978b, 105, 107). Mälkin ja Greenin (2014, 10) mukaan oppijan kannalta transformatiivisessa oppimisessä haasteellisinta saattaakin olla juuri se, ettei oppija yksinkertaisesti tiedä, miten reagoida, kun vanhat skeemat eivät ole enää toiminnassa, mutta uudetkaan eivät ole vielä täysin selkeytyneet (ks. myös Crooks 2017, 7).

Uusien merkityssystemien rakentaminen ja muotoutuminen oli opiskelijoille samaan aikaan voimaannuttavaa, mutta myös kuluttavaa. Vilja kuvasi: "Tää on eri tavalla kuluttavaa ku se, mihin on totuttu. Samaan aikaan hullun voimaannuttavaa tai eri tavalla vie voimia." (20.2. lv2, KP). Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan kokeneet opiskelua samalla tavalla raskaana tai kuluttavana, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee:

Varpu puhuu, että välillä päivät on tosi raskaita. *Kuus tuntia ei ole mittari. Jos koko päivä on syvällistä keskustelua, on päivän jälkeen ihan poikki.* [..]

Vilja ja Aila komppaavat [..]

Siru: *Musta se oli hyvä, että on varattu päivä Norssille, kun tää on mulle ainakin niin raskasta, niin ei oo koko ajan sitä.*



[..]

Vesa: *Musta kiinnostavaa, kun muista tää on kuluttavaa, kun musta tässä ollaan just edetty rauhassa.*

Muut kommentoivat, että kuluttavuus ei liitykään aikatauluihin, vaan siihen, että asioissa mennään koko ajan syvemmälle.

Iida kommentoi, ettei hänkään ole kokenut erityisemmin kuluttavana, paitsi jotkut yksittäiset päivät.

[..]

Aila: *En mä ainakaan maanantain ja tiistain jälkeen (illalla) pysty tekemään mitään itsenäisiä tehtäviä.*

[..]

Tytti: *Ja vaikka on raskasta, silti tuun kouluun aina hyvällä mielellä, mikä on aika ainutlaatuista.*

Aleksi: *Ja se pitää ottaa sillei, et välillä on raskaita päiviä. Se on kasvua. (8.3. lv1, KP)*

Nekin, joille prosessin tämä vaihe oli ”kuluttavaa”, näyttivät kokevan sen kuitenkin myös mielekkäänä. Progressio- ja regressiointressi ilmenivät ryhmässä rinnakkain (ks. myös Ziehe 1991, 133–146) ja vaikka opiskelijat kokivat oppimisprosessin ajoittain raskaaksi ja halua vetäytyä siitä, kulki rinnalla aina myös progressiivinen, eteenpäin suuntautuva intressi. Oppiminen ja sen vastustus olivat toisistaan irrottamattomia prosesseja. Transformatiivisen opettajaksi oppimisen ambivalentti kolmas vaihe johdatti kohti transformatiivisia muutoksia opiskelijoiden merkityssysteemeissä.

## 6.4 Transformaatiot

### 6.4.1 Lopun ajan tunnelmat ryhmässä - haikeus ja kiitollisuus

Transformatiivisen oppimisprosessin neljäs vaihe alkoi opiskelijaryhmässä viimeisenä opiskelukeväänä sen jälkeen, kun ryhmä oli tammikuussa käsitellyt edellisen syksyn joulukalenteriprojektiinsa liittyneitä ongelmia (ks. s. 157–158). Ryhmän tapahtumissa ja toiminnassa tähän viimeiseen vaiheeseen liittyi sekä orientoitunutta työskentelyä että eräänlainen loppumisen tunnelma. Ryhmä oli jo päässyt oppimisessaan pitkälle ja monia isojakin teemoja oli käsitelty. Viimeisenä keväänä ryhmän työskentely oli melko rauhallista ja sujuvaa. Esimerkiksi kevään yhteisessä välitapaamisessa, kouluttajien kysyessä ryhmän työskentelystä, ryhmä kuvaili työskentelyn sujuneen hyvin, löytäneensä itselleen sopivan tavan toimia ja puhdistaneensa ilmaa.

Kouluttaja 4 [..]: *Mitä on tapahtunut ja miten ootte sen kokemu?*

Hiljaisuus.

Aila: *Jotenkin vaikea sanoa mitään, niinku kiteyttää.*

Kouluttaja 2: *Se klassinen, miten meni noin niinku omasta mielestä... [..]*

Vilja: *Aika nousujohteiselta tuntunut.*

Aila: *Ollaan menty kantapään kautta tai kun uusia projekteja, niin ollaan otettu huomioon se kalenteriprojekti.*

Miisa: *Ollaan hyödynnetty ryhmän jäsenten osaamista, kevät mennyt hyvin.*

[keskustelu hidasta, kankeaa]

Kouluttaja 4: *Anteeks, mua rupes naurattaa, et tällainen kaurismäkityyppinen ”hyvin menny”. Hymyä ei sais vaikka maksais.*

Naurua, vitsailua aiheesta.

Kouluttaja 2: *Toi on ihan mielenkiintoinen, et jos voi teihin luottaa, et nousujohtoisesti mennä, niin toi tapa, jolla se tuodaan esiin.*  
Vilja: *Paremmiin kaikkien ääni tullut kuuluviin. Onko kukaan samaa mieltä?*  
Aila: *Olen samaa mieltä kanssasi [...]. Helppo tehdä töitä ryhmän kanssa, esim. sopia kaikkee. Ehkä siks vaikee sanoa mitään.*  
Kouluttaja 2: *[...] Ja oppimisen näkökulmasta toi, et ihmisillä ei ehkä usein oo tarve puhua asioista, jotka menee hyvin, koska niitä voi tehdä. Sit niistä tarvii keskustella, mitkä ei suju. [...]*  
Kouluttaja 4: *[...] Voitteks te tarkentaa, miks nyt kulkee?*  
Vilja: *Henkilökohtaisesti ainakin syksyn ja joulukalenterin purku.*  
Aila: *Puhdistettiin ilmaa, on sanottu, mitä tarvii sanoa. (6.3. lv2, KP)*

Siinä missä aiemmin ryhmässä työskentely ja opiskelu oli kuvattu raskaaksi tässä vaiheessa enää "samanlaista keskustelua opiskelun kuormittavuudesta ei ole juuri käyty" (22.3. lv2, tutkimuspäiväkirja). Opiskelijoiden työskentely vaikutti avoimemmalta ja määrätietoisemmalta. Opiskelijat esimerkiksi uskalsivat nostaa aiempaa paremmin epäkohtia esiin ja ryhmän omaakin työtä kyseenalaistaville kommentteille annettiin enemmän tilaa.

Itsenäisen työskentelyn seuraaminen oli mielenkiintoista. Ryhmä vaikuttaa kehittyneen niin paljon. Työskentely oli rauhallista ja orientoitunutta. Vesan kyseenalaistavia kommentteja ei otettu (ainakaan suoraan) uhkina eikä niitä pyritty vaimentamaan, vaan palaute oli, että hyvä että sanot ja tuot esiin ja tällaista tarvittaisiin enemmänkin. (27.3. lv2, tutkimuspäiväkirja)

Hyvästä työskentelyvireestä huolimatta ryhmän toiminnassa alkoi integraatiokoulutuksen loppua kohden näkyä selvästi myös ryhmästä ja koulutusmallista irtaantumista. Viimeisten kuukausien aikana ryhmässä näkyi jonkun asteista vaikeutta tai haluttomuutta tarttua enää uusiin suuriin teemoihin tai kysymyksiin, sillä ryhmällä ei enää nähty olevan näiden käsittelemiseen tarvittavaa aikaa. Vaikuttu siltä, ettei ryhmä halunnut ottaa riskiä, että integraatiokoulutus loppuisi siten, että jokin isompi asia olisi jäänyt käsittelemättä. (Tuckman 1965, 393–395.) Ajan puutteen tai loppumisen ajatus liittyi konkreettisesti ryhmän tehtäviin ja tehtävänantoihin esimerkiksi ryhmän viimeisen yhteisen tehtävän kohdalla. Tehtävä koski koulujen sidosryhmiä ja ryhmässä oli suunniteltu projektia, jolla sidosryhmien välistä yhteistyötä voisi parantaa. Tytti kuitenkin toi esiin, että "pitää pitää huoli, et ei haukata liian isoo palaa, et pysyy se into, ettei se tapa mielenkiintoo" (14.3. lv2, IT). Liian ison palan haukkaamisen ajatus kytkeytyi nähdäkseni paitsi mielenkiinnon ylläpitämiseen, myös sen peilaamiseen, onko ryhmällä enää aikaa toteuttaa niin isoa projektia niin hyvin kuin haluaisivat sen tehdä.

Toisaalta oli kuultavissa innostuneita puheenvuoroja ja mahdollisuuksia, mutta toisaalta jo valmiiksi lannistumista liian ison projektin äärellä. Ryhmästä huokui halu tehdä kunnolla, järkevää ja tarpeellista. Ei vain suoritusta suorituksen vuoksi. Minulle tuli olo, että "liian ison" projektin äärellä opiskelijat pelkäsivät työskentelyn muuttuvan suorittamiseksi, jos ei ole aikaa ja voimavaroja tehdä niin hyvin, kuin oikeasti haluaisi. Tämä kuulostaa tavallaan tosi positiiviselta kehityssuunnalta omaan korvaani. (14.3. lv2, tutkimuspäiväkirja)

Haluttomuuden ottaa käsiteltäväksi tai tehtäväksi enää suurempia projekteja ja aiheita voi kuitenkin kolmannen vaiheen tavoin tulkita myös regressiointressin

ilmentyminä. Faktuaalisesti ryhmällä olisi ollut projektien työstämiseen enemmän aikaa, kuin opiskelijat ehkä tässä vaiheessa enää itse kokivat. Esimerkiksi Varpu nostikin esille, että ryhmällä oli yhä yhteistä työskentelyaikaa jäljellä ja liitti aiheen myös tehtävien priorisointiin: "Mut mä ajattelen, ettei aina tarvii tätä priorisoida pienimmäks, et voi jättää niitä muita, tässä on lukukautta kuitenkin jäljellä." (14.3. lv2, KP). Regressiointressin näkymistä loppuvaiheessa puolsi lisäksi myös poissaolojen lisääntyminen ja esimerkiksi Varpu ja Aila kuvailivatkin, että "nyt kevätpuolella työskentely on turhauttanut etenkin poissaolojen takia" (25.4. lv2, tutkimuspäiväkirja) (ks. myös Hokkanen 2012, 55).

Jollain tapaa olo tuntuu olevan sellainen sekä minulla että opiskelijoilla, että loppu häämöttää, vaikka on tässä vielä kuukausi aikaa. Mitään isompia teemoja ei ehkä enää senkään takia halua ottaa käsittelyyn. (4.4. lv2, tutkimuspäiväkirja)

Regressiointressin näkyminen ei sinänsä ollut yllättävää, sillä se nimenomaisesti kuvastaa halua vetäytyä ja ryhmän loppuminen itsessään tarkoitti opiskelijoille integraatiokoulutuksesta vetäytymistä. Mikä erotti vetäytymisen tässä vaiheessa kolmannen vaiheen vetäytymisistä, oli se, että vetäytymistä ei aiheuttanut niinkään oppimisprosessin ja ryhmässä työskentelyn vaikeus, vaan tieto ryhmän lähestyvistä loppumisesta. Prosessin viimeisessä vaiheessa ryhmässä alettiinkin keskustella integraatiokoulutuksen loppumisesta ja siihen liittyvistä tunteista. Esimerkiksi viimeisessä ryhmä ja oppiminen -tapaamisessa useat opiskelijat kuvasivat tunteitaan ryhmän loppumista kohtaan. Pällimmäisenä vaikutti olevan ajatus, että opiskelijat olivat tyytyväisiä ryhmän kulkemaan yhteiseen matkaan ja valmiita jättämään ryhmän sekä aloittamaan seuraavana syksynä opiskelu uusissa sivuaineryhmissä.

Varpu: *Jonkunlainen helpotus, että integraatio loppuu, vaikka ikävä tulee näitä istuntoja.*

*Puhuu sivuaineesta: oli helpotus lukea, että siellä poissaolot korvataan.*

Vesa: *Viime aikoina ollut paljon pois[saoloja], huomannut 2 vuoden aikana, et ryhmässä vaikeaa, ryhmätyö ei aina ole parempi kuin yksin tehty.*

Varpu: *Kaipaa sitä, että on vastuussa itsestään. Tässä ryhmä on vaikuttanut paljon motivaatioon ja miettinyt jopa, et onko oikealla alalla kun tehtävät ei [tänä keväänä, poissaolojen takia] motivoi.*

Aila: *Sama, kaipaa perinteisempää yliopisto-opiskelua.*

Iida: *Joku parempi osaaminen suhtautua muihin [opintoihin].*

Miisa: *Turvattomuuden tunne, kun tässä on aina ollut tää ryhmä.*

Varpu: *Ihana, et tulee uusi ryhmä, tää on ollut hyvä niin kauan kuin tää kesti, mut ihana aloittaa uuden ryhmän kanssa.*

Vesa: *Kun sä oot eläny sitä ryhmäprosessia ite, ei vaan kattonu ulkoo päin.*

[..]

Aleksi: *Helpottaa, et on tällainen pohja ryhmäilmiöistä, mennä uuteen ryhmään ja kattoo miten ne ilmenee siellä.*

[..]

Vesa: *Täällä on pystyny sanomaan, on ollu keskusteluja et on itketty ja... [uuden] ryhmän kanssa lähtee nolliasta.*

[..]

Aila: *Tuntuu, et ryhmä on valmis, ei tunnu et jää kesken, on saanu ite paljon, eikä oo alkanu vielä maistuu puulta.*

[..]

Varpu: *[..] Älkää ymmärtäkö väärin, kun puhuin, et innolla ootan uutta ryhmää. Tää on ollu hyvä, no regrets. (24.4. lv2, KP)*

Vaikka ryhmän loppuminen oli odotettukin asia, tuntui se osasta myös jännittävältä. Edellisessä sitaatissa Miisa kuvasi, että tuleviin opintoihin ilman tuttua ryhmää liittyi myös uudenlainen turvattomuuden tunne, kun integraatiokoulutuksessa pysyvä ryhmä oli tuonut turvaa. Ryhmäläisillä oli kuitenkin tiedossa myös seuraavalle vuodelle joitakin opintoja integraatiokoulutuksen piirissä, sillä ryhmä oli päättänyt toteuttaa yhden POM-kursseistaan yhdessä seuraavan integraatioryhmän ja yhden kouluttajan kanssa. Lisäksi myös kandidaatin tutkielmaopinnot tultaisiin tekemään integraatiokoulutuksen ryhmässä. Integraatiokoulutus ei siis loppuisi kuin seinään kahden intensiivisen vuoden päätteeksi, mikä näytti ainakin osalle opiskelijoista olevan helpottava asia.

Vesa: *Mulle helpotus, että tehdään [ensi vuonna yksi kurssi] porukkana, eikä tarvii mennä muiden mukana sinne [POM-aineen] soveltavalle.*  
Aila: *Ei tarvii hylätä vielä tätä ryhmää.* (27.3. lv2, IT)

Vaikka ryhmän prosessiin oli liittynyt monia hyvin vaikeita ja raskaita tapahtumia ja teemoja, sen loppumiseen liittyi kuitenkin haikeutta.

Varpu: *Jotenkin kyllä haieka olo. Sama, kun mulla kesti oikomishoito 10 vuotta, niin oli haiekaa jättää se tuttu hoitaja.*  
Vitsailua että tämä oli yhtä hauskaa kuin oikomishoito. (24.4. lv2, KP)

Pitkällisen ja kenties kivuliaankin oikomishoidon tavoin lopputulos integraatiokoulutuksessa opiskelusta tunnuttiin näkevän vaivan arvoisena. Ryhmän viimeisessä tapaamisessa opiskelijat reflektoivat paljon omaa kokemustaan integraatiokoulutuksessa opiskelusta sekä omaa oppimistaan prosessin aikana. Opiskelijat olivat tapaamista varten listanneet koulutuksen kaikkein tärkeimmäksi kokemakseen anniksi "ihmisten erilaisten ajattelu- ja toimintatapojen näkemisen"; "kokemukset ryhmästä ja ryhmäilmiöistä"; "itsestä oppimisen ryhmän avulla" sekä "kiinnostumisen ja sen merkityksen korostamisen" (2.5. lv2, KP). Opiskelijat kuvailivat useasti, että olivat oppineet ymmärtämään itseään, omaa toimintaansa ja ajattelutapojaan ja ylipäätään "kasvaneet ihmisinä" (ks. luvut 6.4.3 & 6.4.4). Koulutus nähtiin hyödyllisenä kokonaisvaltaisesti, ei pelkästään opettajan ammattitaitoon liittyen.

Suurin osa opiskelijoista ei ollut valinnut integraatiokoulutusta ensisijaisena kotiryhmätoiveenaan, mutta jälkikäteen esimerkiksi Miisa kertoi, että häntä "huvittaa, et kun tuli kotiryhmävalinnat, mua harmitti, etten päässy siihen mihin halusin. Mut nyt en ois halunnu olla missään muussa." (2.5. lv2, KP). Samoin Vilja kuvasi: "En ees halua ajatella, mistä kaikesta ois jääny paitsi ilman ig-opiskelua." (kirjoitelma g, lv2, huhtikuu). Kahden vuoden ei koettu menneen "hukkaan", vaan sen aikana oli keretty tarkastella omaa ajattelua ja oloja.

Vesa: *Se integraatiokoulutuksen idea selkeytyny, kun alussa oli ihan sekasin, et mitä tää on. Ei oo menny hukkaan 2 vuotta, niinku aiemmassa koulussa tuntu.*  
Aila: *Ihan sama vaikka tekis mitä tän jälkeen, niin tää on ollu hyödyllinen. En vaihtais, vaikka oisin maisterin saanu tässä kahdessa vuodessa.*  
Tytti: *Vaikee sanoo mitään, kun itellä puhaltaa niin uudet tuulet syksyllä, mut tästä saanu niin paljon ihmisenä kasvuun, tekipä tän jälkeen ihan mitä vaan, helpompi olla ihmisten kanssa jatkossa [puhui, että ymmärtää eri tavalla erilaisuutta ja sen rikkautta nyt] [..]*

*Ehkä sen erilaisuuden ymmärtämisen kautta oppinu ymmärtämään enemmän myös itseään.*

[..]

*Aila: Kahden vuoden aikana tutkiskellu paljon, miten ulkopuoliset asiat vaikuttaa omaan motivaatioon ja oloon.*

*Varpu: Ja minkä antaa vaikuttaa. (24.4. lv2, KP)*

Opiskelijoissa tapahtuneet muutokset alkoivat viimeistään tässä vaiheessa olla selkeästi nähtävillä myös muille kuin heille itselleen. Esimerkiksi ryhmän kouluttajat kuvasivat viimeisissä tapaamisissa omia ajatuksiaan ja huomioitaan opiskelijoiden oppimistuloksista. Myös heidän näkemyksensä oli, että oppimista oli selvästi tapahtunut ja heidän mukaansa joillakin osa-alueilla oli saatettu päästä jopa pidemmälle kuin monissa aikaisemmissa ryhmissä. Esimerkiksi Kouluttaja 2 kuvaili näin:

*Mä oon kyl sitä mieltä, et aika tasapainoinen kokonaisuus ollut, vaikka varmasti jotain jää aina kesken. Pakko sanoa tosta kielen prosessista, et se selvästi elää teillä puheessa. Varovasti voisi sanoa, että siinä ollaan päästy parempaan pisteeseen kuin koskaan aiemmin. (2.5. lv2, KP)*

Kouluttajien tapaan myös itse kiinnitin opiskelijoiden oppimiseen huomiota ja koitin viimeisenä keväänä kuvata sitä tutkimuspäiväkirjassani, vaikka sitä tuntuikin tuolloin hankalalta sanoittaa.

[..] tunnetta, mikä mulle tänään [..] tuli, jotenkin sellainen, että nämä tyypit on oikeasti oppineet paljon. Kouluttaja 2:kin toisti useampaan otteeseen, että työ alkaa tuottaa tulosta. Mulla oli samanlainen olo ja ehkä jopa jollain tapaa ylpeä, vaikka eihän oppiminen olekaan mun ansiota millään tavalla. Mutta jotenkin se, kun on saanut seurata sitä ihan alusta asti ja yhtäkkiä tajuaa, että vau, näistä on oikeasti tullut ajateltavaisia opettajanalkuja, tuntui tänään jotenkin erityiseltä. [..] tuolla ryhmällä tosiaan tunnutaan päästäneen melko pitkälle (20.2. lv2, tutkimuspäiväkirja)

Se vielä. En ehkä osaa sanoa oikein, mistä tuli mieleen, [..] opiskelijat kuvasivat saman asian kahta eri puolta ja minulle tuli olo siitä, että kuinka hyvin pitkälle tämä ryhmä onkaan päässyt ajattelussaan. Ehkä pidemmälle, kuin minä tai ehkä he edes itse ovat oivaltaneet. Se tulee esiin pienissä hetkissä, raoissa. En osaa nyt kuvata paremmin. (25.4. lv2, tutkimuspäiväkirja)

Transformatiivisen opettajaksi oppimisen neljäs vaihe loppui tutkimuksessani integraatiokoulutuksen loppumiseen ja viimeiseen yhteiseen tapaamiseen toukokuussa. Itse oppiminen ei kuitenkaan uskoakseni loppunut juuri tähän hetkeen, vaan todennäköisesti muutokset jatkoivat kehittymistään opiskelijoissa tästä hetkestä eteenpäinkin. Tässä vaiheessa opiskelijoita tarkkailemalla pystyi kuitenkin selkeästi jo sanomaan, että transformatiivisia muutoksia opiskelijoiden merkityssystemeissä oli ylipäätään tapahtunut.

#### **6.4.2 Opettamisen ja oppimisen merkitysten muutoksia**

Transformatiivinen opettajaksi oppiminen muutti opiskelijoiden oppimiseen, opettamiseen ja opettajuuteen liittämiä merkityksiä<sup>46</sup> (myös Nupponen 2009;

---

<sup>46</sup> Muutosta muissakin merkityksissä todennäköisesti tapahtui, mutta tarkastelen tässä vain niitä merkityksiä, joita aineiston perusteella voi analysoida.

Räihä ym. 2018, 230). Nämä käsitykset olivat prosessin toisessa vaiheessa säröytyneet ja ne muuttuivat lähemmäs integraatiokoulutuksessa esiteltyjä ja toteutettuja käsityksiä. Oppimistilanteen raja-aidat höllentyivät, oppimisen roolit muuttuivat demokraattisemmiksi ja tasaveroisemmiksi, yhteisön ja ryhmän merkitys korostui ja opiskelun tarkoitus alettiin nähdä informatiivisen ohella myös transformatiivisena.

#### 6.4.2.1 Raja-aitojen muutoksia

Opiskelijoiden panoptikoniset käsitykset oppimistilanteen fyysisistä, sosiaalisista ja psyykkisistä raja-aidoista muuttuivat joustavammiksi. Oppimisen fyysisen tilan ei enää nähty instituutiossakaan muodostuvan oppijan rajoitetusta tilasta opettajaa kohti suunnattuine pulpetteineen ja opettajan rajoittamattomasta oikeudesta liikkua tilassa. Näiden sijaan kouluttajien ja opiskelijoiden yhdessä muodostamasta ympyrämuodostelmasta tuli integraatiokoulutuksessa tilankäytön normi, josta poikkeaminen näytti olevan opiskelijoille opintojen edetessä erikoista. Esimerkiksi ryhmän työskennellessä muutamaan otteeseen toisessa tilassa, opiskelijat kommentoivat, että jo pöytien olemassaolo opiskelutilassa teki tilasta "oudon" (24.2. lv1, IT) sekä "ankean" ja "virallisen" (10.2. lv1, IT), vaikka aiemmissä käsityksissä pöydät tai pulpetit olivat itsestään selvästi kuuluneet opiskelutilaan.

Integraatiokoulutuksen tilaan ja tilankäyttöön muodostui uusia raja-aitoja ja konventioita. Esimerkiksi juuri ryhmälle varattu oma tila, ympyrämuodostelma, pöydättömyys ja mahdollisuus liikkua tilassa ja muokata sitä tarpeen mukaan näyttivät muodostuvan uusiksi fyysisiksi raja-aidoiksi. Kuitenkaan täysin vapaa tai spontaani liikkuminen ei ollut uusienkaan rajojen mukaista. Esimerkiksi eräässä lukupiiritapaamisessa (23.2. lv1, KP) edellisen integraatioryhmän opiskelija haastoi integraatiokoulutuksen tilan käytön konventioita pitämällä yllättäen lyhyen taukojumpan. Tämän jälkeen opiskelijat keskustelivat sopimustiedosta ja siitä, kuinka "integraatiossa tällainen taukojumppa [on] sopimuksen rikkomista". Uudeksi rajaksi tai sopimukseksi näytti muodostuneen fyysisen tilan rauhoittaminen oppimiselle ja työskentelylle. Oppimisen ei myöskään nähty rajautuvan pelkästään instituution sisälle, vaan kuten Varpu kirjoitti: "Oppiminen ei rajoitu oppitunneille ja kirjoihin vaan ihminen saattaa oppia jopa eniten käytännön tilanteissa." (kirjoitelma e, lv1, toukokuu). Samoin Otso kuvasi, ettei "oppiminen ole vain tiettyyn aikaan tai paikkaan sidottu prosessi" (kirjoitelma e, lv1, toukokuu).

Oppimistilanteen sosiaaliin raja-aitoihin kuulunut selkeä hierarkkisuus lientyi. Opiskelijat eivät nähneet oppijaa enää pelkästään alisteisena opettajan vallalle, eivätkä nämä roolit näyttäneet olevan enää niin eriytyneet kuin aiemmissa merkityksissä (ks. Mezirow 1978a, 18). Esimerkiksi Varpu kertoi harjoittelutilanteesta, jossa hän oli haastanut ohjaavan opettajan valtaa. Ohjaava opettaja oli harjoittelijoiden tunnin aikana antanut yhdelle oppilaalle tehtäväksi tehdä koetta, josta tämä oli ollut pois. Tällöin Varpu oli kertomansa mukaan kommentoinut opettajalle, että "tää ei kuulu tälle tunnille" (19.4. lv1, KP). Tällaiset auktoriteetin kyseenalaistamiset suoraan auktoriteetille itselleen olivat toki harvinaisia,

mutta kertoivat, että muutosta oli tapahtunut siinä, että ylipäätään opettajaa ja auktoriteettia ei nähty pelkästään esimerkillisenä, vaan myös virheitä tekevänä. Varpu kertoi myös toisen esimerkin, jossa hän ei ollut sanonut kritiikkiä ääneen, mutta oli mielessään miettinyt ”mitä vittua sää oikein meinaat?” kun opettaja oli hänen mielestään puhunut oppilaalle epäreilusti tämän koearvosanasta muiden kuullen (15.2. lv1, IT). Sosiaalinen raja-aita oli muuttunut, sillä opettajalla ei enää nähty olevan oikeutta sanoa ja tehdä esimerkiksi luokassa mitä tahansa.

Opettajan ja oppijan roolien jako oli myös jossain määrin hämärtynyt, kun opiskelijat olivat toisaalta itse ottaneet askeleita kohti opettajan roolia ja toisaalta oivaltaneet, etteivät opettajatkään ole kaikkietäviä ja -osaavia (ks. Harjunen 2002, 129–131; Lacan 1977, 230–233; Saari 2016, 20–22, 24–25; Taubman 2012, 24, 27). Kun prosessin alussa opiskelijat olivat kokeneet paineita, että heillä pitäisi opettajina olla vastaus kaikkeen, opettajuuden ”juju” sisäistettynä (esim. s. 109, 115–116), opettamisen merkitysten muututtua opettaja ei näyttäytynytkään enää tällaisena ”tietopankkina”, kuten Vesa kuvailee seuraavassa katkelmassa.

*Tytti: Mun pitäis päästä eroon siitä, et olisin esiintymässä, suoriutumassa siitä opettamisesta.*

[..]

*Vesa: Ettei menis sinne [kouluun] sillei, et ajattelee, et mä oon se tietopankki ja mun pitää tietää kaikki. [...] Ennen tätä ois vaan mennyt sinne ja selviytynyt siitä päivästä. Nyt osaa jo vähän kattoo niitä tapahtumia ja ymmärtää niitä. (24.2. lv1, IT)*

Myös oppimistilanteen psyykkiset raja-aidat muuttuivat. Siinä missä aiemmassa käsityksessä oppija oli emotionaalisesti turvassa moitteilta, mikäli vain oli suorittanut annetut tehtävät ajallaan, integraatiokoulutuksessa opiskelijat eivät olleet voineet enää ”piilotella” jotenkuten tehtyjen tehtävien varjossa (ks. Moilanen 2007, 104; Mäensivu ym. 2013, 31–32). Tämä muokkasi opiskelijoiden käsityksiä siten, että oppiminen ei enää rajautunut ainoastaan psyykkisesti turvalliseksi tilaksi, vaan siihen sallittiin kuuluvan enemmän myös epävarmuutta tai ahdistusta ja outoutta, kuten Alekski kuvasi:

*Aluksi sitä saattoi kokea sessiot jopa hieman ahdistaviksi ja oudoiksi, kun menttiin vain ringiin ja mitään keskustelunaihetta tai sen kummemmin rajattua agenda ei [kouluttajalta] tullut. Kuitenkin nopeasti ymmärsi ryhmäkeskustelujen laajemman sekä syvällisemmän merkityksen, tajusi niiden olevan ryhmäilmiöiden sekä ylipääntänsäkin pinnalla olevien keskustelunaiheiden (yleensä opettajuuteen liittyen) kanalta todella olennainen oppimisprosessi. (Aleksi, kirjoitelma g, lv2, huhtikuu)*

Kuten edellisestä sitaatista ilmenee, merkitysten muutokset näkyivät erityisen voimakkaasti juuri opiskelijoiden käsityksissä yksilön ja yhteisön suhteesta (”ryhmäilmiöt”) sekä opiskelun tarkoituksesta (”keskustelut opettajuuteen liittyen”). Oppimistilanteen raja-aitojen ohella muuttuivatkin myös käsitykset itse oppimisesta.

#### **6.4.2.2 Yhteisöllisempi ja transformatiivisempi oppiminen**

Opiskelijoiden aiempaan käsitykseen oli liittynyt ajatus opiskelun pääasiallisesta yksilökeskeisyydestä ja informatiivisuudesta. Integraatiokoulutus oli haastanut

käsitystä yksilön ensisijaisuudesta yhteisöön nähden ja kouluttajat olivat painotaneet useaan otteeseen ryhmän merkitystä. Opiskelijat alkoivatkin nähdä yksilöllä vastuuta myös koko ryhmän toiminnasta (ks. Aarto-Pesonen & Piirainen 2020; Moilanen 2007, 104; Saukkonen & Räihä 2018). Kun oppiminen oli aiemmin nähty yksilön henkilökohtaisena pääomana, nyt omien ajatusten kuvaamatta jättäminen tai kommunikoinnottomuus alkoivat näyttäytyä jopa ongelmana:

Vesa: *Kun tää on niin keskustelua ja jakamista tää integraatiokoulutus, et pitäiskö se osallistuminen/jakaminen olla yks [arvioinnin] kriteeri. Mitä sä voit arvioida, jos sä et oo sanonut mitään?*

[..]

Mikko: *[..] Omaa ajatteluaan voi viedä eteenpäin omassa päässään. Vaikee arvioida sitä. Ymmärrän, et se on vaikee, mut outoo, jos se arviointi perustuu tavallaan sosiaalisuuteen, tai siihen, et miten paljon uskaltaa sanoa.*

Keskustelua aiheesta (*"jos ei oo puhunu, niin siinä on voinu kehittyä paljon ite, mutta ryhmän kehittymisen kannalta se ei auta"*)

Aleksi: *Tavallaan röyhkeätä, jos on tullu tänne, kuuntelee vaan muita ja oppii ite, mut ei anna sit mitään.*

[..]

Lida: *Ryhmässä jokaisen toiminta on suhteessa siihen koko ryhmän toimintaan. (22.2. lv1, KP)*

Aiempi minä- tai yksilökeskeinen ajattelumalli näyttäytyi lopulta jopa röyhkeytenä, jossa yksilö saa ryhmästä antamatta sille itse mitään takaisin. Käsitys yksilön vastuusta yhteisölle nousi jopa siinä määrin, että esimerkiksi opiskelualan vaihtoa pohtinut Mikko otti päätöksessään huomioon integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmän. Opiskelualan vaihtaminen tuntui hänestä jopa ryhmän ja sen oppimisen "terrorisoimiselta":

*Ja sit kun tää on ryhmä, niin ymmärtää, että se on myös ryhmältä pois, jos itse jättäytyy pois. En oo jäänyt pois vaan koettanut panostaa. [..] Siinä on kaks päällekkäistä teemaa, et terrorisoinko mä ryhmää vai terrorisoinko mä itteeni. (Mikko 26.4. lv1, KP)*

Yksilö ei ollut enää vain "yksilö yhteisössä" vaan "yksilö yhteisön jäsenenä", jolla on vastuunsa, merkityksensä ja vaikutuksensa yhteisölle ja sen oppimiselle. Yhteisöä ei myöskään nähty enää itsestä täysin ulkopuolisena vaan paitsi että yksilö nähtiin kiinteänä osana yhteisöä, myös yhteisö nähtiin erottamattomaksi yksilöstä. Yhteisön nähtiin paitsi asettavan rajoja omalle olemiselle, myös olevan välttämätön elementti itseyden rakentumisessa. Kuten Lida kuvasi: "Toiset on tavallaan peili sulle, jos sä oot yksin täällä maailmassa, et sä voi sanoa itsestä mitään." (15.2. lv1, IT). Samaan tapaan Tytti kirjoitti, että "ryhmä on toiminut oman kasvun tukijana ja mahdollistajana" (kirjoitelma h, lv2, toukokuu). Aleksi ehdotti muotoilua "yksilö koostuu ryhmästä". Tällä hän tarkoitti käsittääkseni, että yksilön oppiminen on riippuvainen ryhmästä tai yhteisöstä – yksilö ei ole irrallinen, vaan osa jotakin laajempaa kokonaisuutta:

Ryhmä koostuu yksilöistä. Se on selvää, mutta jos kliseisen lauseen kääntääkin toisinpäin, että yksilö koostuu ryhmästä, niin mitä tämä tarkoittaa laajemmassa perspektiivissä? Ryhmätuokioissa huomasin sen, että ryhmällä on suuri merkitys oppimisessa, niin hyvässä kuin pahassa. Ryhmässä pystytään ideaalissa tilanteessa kasvattamaan sekä laajentamaan omaa tietämystä muiden avulla. (Aleksi, kirjoitelma h, lv2, toukokuu)



Ryhmään ja yhteisöön suhtauduttiin nyt ”vakavammin”, mikä kenties selittää, että osa opiskelijoista kertoi opintojen lopulla kaipaavansa myös seuraavana syksynä koittavaa itsenäisempää opiskelua. Varpu kuvasi ajattelevansa, että integraatiokoulutuksessa tavoitteena on ”tulla tietoisiksi yksilöllisistä tavoista toimia ja ajatella ja pystyä toimimaan ryhmänä” (6.2. lv2, KP). Opiskelijat olivat oppimisessa siis yhä lähtökohtaisesti yksilöitä, mutta ryhmän voima tunnustettiin ja tunnistettiin aiempaa paremmin (ks. Saukkonen & Räihä 2018). Yksilöiden tekemisillä ja tekemättömyyksillä nähtiin vaikutusta koko ryhmän toimintaan. Toisten opiskelijoiden läsnäolo ja sen merkitys ryhmälle huomioitiin, vaikka he eivät olisi olleet konkreettisesti läsnäkään. Esimerkiksi Varpun kertoessa hänen ja Ailan yhteisestä vapaa-ajan toiminnasta, hän alkoi ”nauraa, että osoitti Ailaa tyhjää tuolia kohti” (3.4. lv2, KP). Aila oli kyseisestä tapaamisesta pois, mutta Varpu oli osoittanut kädellä Ailalle piiriin varattua tuolia kohti.

Yhteisön ja yksilön oppiminen kietoutuivat myös aiempia käsityksiä tiukemmin yhteen (ks. Illeris 2014, 92–100; Mezirow 1990, xiii, 363; Moilanen 2007, 104; Saukkonen & Räihä 2018). Aiemmin yhteisö oli ollut yksilöä varten oleva käytettävä elementti ja yksilö vastuussa vain itselleen. Nyt suhteessa korostui enemmän molemminpuolisuus ja myös yhteisön tai ryhmän kehittyminen nähtiin tärkeänä. Esimerkiksi Siru kuvaili, kuinka ”olemme yhdessä käyneet läpi hyvin monimuotoisen ryhmäprosessin, joka olisi vieläkin mielestäni kesken. [...] Koen, että ryhmämme on kohdannut erityisiä vaikeuksia ryhmäprosessin kautta, enkä ole aivan varma, kuinka pitkälle siinä pääsimme.” (kirjoitelma g, lv2, huh-tikuu).

Oppiminen laajeni yksilön näkökulmasta jopa yhteiskunnalliselle tasolle. Esimerkiksi Alekski kertoi (16.11. lv2, KP) huomanneensa oman kiinnostuksensa maailman asioita ja politiikkaa kohtaan kasvaneen: ”Se on omaehtoista, monelle vois tulla pakon kautta. Nyt ois munkin aika alkaa seurata noita uutisii.” Samoin Iida näki institutionaalisen opiskelun palvelevan myös ympäröivää yhteiskuntaa ja yksilön pärjäämistä maailmassa:

*Mä nään sen, et koulu on tiiviimmässä yhteistyössä yhteiskunnan kanssa, et kun lapsi pääsee koulusta, niin se on valmiimpi, koulu ei olis niin irrallinen yksikkö. Jotenkin semmoista, et sit kun koulu on ohi, niin se valmistais paremmin maailmaa varten. Koulua käytäis itse tätä ympäröivää varten. (Iida 27.3. lv2, IT).*

Käsitys koulutusinstituutioiden sisällä tapahtuvan opiskelun tarkoituksesta laajentui informatiivisen lisäksi myös transformatiiviseksi. Esimerkiksi opettajaksi opiskelu nähtiin tietojen ja taitojen määrän lisääntymisen sijaan transformatiivisempänä, hitaana kasvuna ja syvällisenä muutoksena (ks. Räihä ym. 2018). Varpu kuvasi opettajaksi opiskelun olevan ”sellainen kypsyminenprosessi” (18.1. lv1, KP).

*Varpu puhuu opettajan työstä: Se ei ole rasti ruutuun. Ei oo niin, että kun kello on neljä, niin hommat loppuu.*

*Mikko: ”Hanskat tiskiin”.*

*Tytti: Se ei voi olla yksittäisten tehtävien suorittamista, et nyt kun mä oon tehnyt tän, mä oon pykälän lähempänä valmista, vaan me ollaan täällä kasvamassa ihmisinä ja opettajina, ja kasvamassa kohti jotain, mikä ei oo koskaan valmis. (26.1. lv1, KP)*

Instituutiossa tapahtuvaan tieto- ja taitomäärien lisäämiseen tähtäävään oppimiseen oli aiemmissa käsityksissä liitetty suorittaminen sekä vanhempien ja opettajien pitäminen tyytyväisenä. Tämä oli prosessin neljännessä vaiheessa muuttunut ja esimerkiksi Alekski kuvasi, että integraatiokoulutus ”on myös avannut laajemminkin käsityksiä siitä, että ketä varten koulussa ollaan ja opitaan, itseä vai opettajaa” (kirjoitelma g, lv2, huhtikuu). Kun ajatus opiskelusta oli muuttunut transformatiivisemmaksi, lähes kaikki opiskelijat kuvailivat oman kiinnostumisen ja motivaation merkitystä opiskelussa.

Merkityksellisintä on ollut oman kiinnostumisen herääminen. Olen oppinut etsimään itseäni kiinnostavia aiheita jopa sellaisista aiheista, joita en ole aikaisemmin edes ajatellut. (Vesa, kirjoitelma g, lv2, huhtikuu)

En juuri ole ainakaan enää kevätpuoliskolla miettinyt projekteja, harjoituksia ja tehtäviä tehdessä niistä saatavia arvosanoja tai sitä mitä tehtävän vastaanottaja haluaa, vaan pyrkinyt keskittymään siihen, mitä itse saan tehtävästä ja olenko itse tyytyväinen suoritukseen. (Aila, kirjoitelma e, lv1, toukokuu).

Tietynlainen tehtävien suorittaminen on myös vähentynyt. Kun itse on löytänyt oman sisäisen kiinnostumisen ja motivaation, tehtäviä on ollut mieluisaa tehdä. (Miisa, kirjoitelma e, lv1, toukokuu)

Käsitykseni oppimisesta on laajentunut ryhmämme toiminnan luonteen myötä. On ollut hienoa, että oppiminen on voinut usein lähteä omasta kiinnostuksesta ja ulkoiset motiivit ovat ohjanneet sitä aikaisempaa vähemmän. (Lida, kirjoitelma e, lv1, toukokuu)

Pääosin oppiminen kummiski mun mielestä on positiivista, ku pohjalla just on oma vahva kiinnostus, mutta en silti romantisoi sitä niin, etteikö siihen kuuluisi myös työtä mikä välillä tuskastuttaa. (Vilja, kirjoitelma e, lv1, toukokuu)

Käsityksen opiskelun tarkoituksesta kääntyessä transformatiivisemmaksi, opiskelijoille näytti tulevan luontevammaksi hyväksyä koulutus myös jonakin sellaisena, joka voi ja saa ”välillä tuskastuttaa”, kuten Vilja edellisessä sitaatissa ilmaisi (ks. Rähkä ym. 2018). Siinä missä informatiivisessa oppimisessä oppija oli ”emotionaalisesti turvassa”, transformatiivisemmassa oppimisessä oppija oli tekemisissä ”ihmisenä kasvuun” liittyvien vaikeuksienkin kanssa. Institutionaaliselle koulutukselle ikään kuin annettiin ”lupa” olla ajoittain myös tuskastuttava tai ”uuvuttava” ja ”kyllästyttävä”, kuten Tytti esitti:

[I]ntegraatiokoulutus on muuttanut minua, eikä se ole ollut aina helppoa ja mukavaa. [...] Oppiminen on kuitenkin hyvin erilaista, kun siitä on vastuussa oikeasti ihan itse. Se on uuvuttavaa, välillä jopa kyllästyttävää, mutta parhaimmillaan hyvin oivaltavaa. (Tytti, kirjoitelma h, lv2, toukokuu)

Vaikka omien käsitysten muuttumista voi olla vaikea itse havaita (Mezirow 1990, 364–365), alkoivat nämä muutokset olla viimeistään koulutuksen loppupuolella näkyvillä myös opiskelijoille itselleen. Esimerkiksi Varpu kuvasi, että ”[h]uomas kesän aikana, että monista asioista ajatteli eri tavalla tän meidän koulutuksen an-

siosta” (6.9. lv2, KP). Sitaatissa huomio kiinnittyy *eri tavalla ajatteluun*. Opiskelijoiden tapa ajatella oli muuttunut. Merkitysten ohella siis myös merkityksenantotavat muuttuivat transformatiivisen oppimisprosessin aikana.

Mikäli muutokset olisivat tapahtuneet ainoastaan annetuissa merkityksissä, integraatiokoulutuksen uudet tavat olisivat tulleet vain korvanneeksi aiemmat. Opiskelijat olisivat tällöin sosiaalistuneet uusiin tapoihin, mutta pysyneet yhä aiempien merkityksenantotapojensa tasolla. Esimerkiksi opettajankoulutuksen lohkomisessa hyvään integraatiokoulutukseen ja huonoon muuhun koulutukseen oli nähdäkseni osittain kyse juuri siitä, että muutosta oli tapahtunut vasta lähinnä opiskelijoiden antamissa merkityksissä. Vaikka tällöin annetut merkitykset olivat joiltain osin muuttuneet jopa lähes päinvastaisiksi verrattuna aikaisempiin, muutos ei ollut vielä tuossa vaiheessa yltänyt merkityksenantotapojen tasolle, ja kyse oli ”vain” uusiin tapoihin sosiaalistumisesta sosiaalistuneen mielen tavoin. Vasta näkyvät muutokset opiskelijoiden merkityksenantotavoissa paljastivat lopullisesti, että heidän kohdallaan transformatiivista oppimista oli todella tapahtunut.

### 6.4.3 Kohti itseään ohjaavan mielen merkityksenantotapaa

Koulutuksen alkaessa opiskelijat muodostivat merkityksiä pääasiassa sosiaalistuneen mielen tavoin ja niinpä merkityksenantotapojen muutos tarkoitti siirtymää sosiaalistuneesta mielestä kohti itseään ohjaavaa mieltä (ks. luku 2.2.1). Integraatiokoulutus tukikin monelta osin nimenomaan tätä muutosta, sillä koulutuksessa eksplisiittisesti haastettiin etenkin opiskelijoiden sosiaalistuneita käsitteitä (Kallas ym. 2013).

Useat opiskelijat kuvasivat, että olivat kenties ensimmäistä kertaa kyseenalaistaneet ja ylipäätään tarkastelleet itsestään selvinä pitämiään käsityksiä ja toimintatapoja (ks. Granger 2010; Mezirow 1990, 12–13). Esimerkiksi keskusteltaessa arvioinnin ja luottamuksen suhteesta Alekski kertoi, ettei ollut koskaan aiemmin tullut ajatelleeksi arviointia luottamuksen näkökulmasta: ”Mä en oo suoraan sanottuna ees koskaan miettinyt arviointia luottamuksen suhteen. Tuntuu, et se oli, että pakko nyt antaa numerot.” (1.2. lv1, KP).

Itsestäänselvyyksiksi sosiaalistuneiden normien ja ajatusten kyseenalaistaminen koulutuksessa ohjasi opiskelijoiden merkityksenantotapoja kohti itseään ohjaavaa mieltä, jolle tällainen kyseenalaistaminen on paremmin mahdollista kuin sosiaalistuneelle mielelle (Hammerman 1999, 17–20; Kegan 2018, 40–45). Kun itsestäänselvyyksiä alettiin koulutuksessa purkaa ja käsitellä, muuttui ennen selkeältä tuntunut (sosiaalistunut) kuva opettajan ammatista opiskelijoille vaikeammin määriteltäväksi.

On ollut raskasta huomata, että opettajuuteen liittyviin kysymyksiin löytyy harvoin yksiselitteistä vastausta. Ennen niin selkeältä tuntunut, kaikkien tuntema ammatti onkin oikeasti vaikeasti määriteltävä, erittäin vastuullinen ammatti jonka harjoittajan tulee hallita ääretön määrä tietoa. (Varpu, kirjoitelma c, lv1, joulukuu)

Varpun kuvauksessa ”ääretön määrä tietoa” viittaa osattavan sisältötiedon sijaan nähdäkseni ennen kaikkea siihen, että opettajuuden kysymyksiin alkoi näyttäytyä yhden oikean vastauksen sijaan lähes ääretön määrä erilaisia vastausvaihtoehtoja (ks. myös Hammerman 1999, 20–22; Peltola 2013, 63). Sosiaalistuneet kyseenalaistamattomat käsitykset tai ”faktat” kumoutuivat ja niiden tilalle aukeni vaihtoehtojen maailma. Esimerkiksi Tytti kertoi pohtineensa Miisan kanssa, että ”onko se merkitys tällä [tiedon lajeilla] se, että koulussa yleensä opitaan, että tieto on faktaa ja tää tavallaan kumoo sen” (8.3. lv1, IT) (myös Nikkola 2019, 189–190). Omien aiempien käsitysten ja oman toiminnan kyseenalaistumisen ja kriittisen reflektoinnin myötä opiskelijoille näytti heränneen ajatus, että toisin ajatteleminen on ylipäättään mahdollista. Tytti ja Vesa kuvasivat Varpun tapaan, että selvien ja yksiselitteisten vastausten sijaan he olivat saaneet koulutuksessa joukon kysymyksiä pohdittavaksi:

Muistan koulutuksen alkuaikoina jollakin tasolla miettineeni, että integraatiokoulutuksessa oppisimme kaikki jonkin tietynlaisen tavan toimia ryhmässä. Ajatteluani ohjasi kärjistetysti yhden ainoa oikean vastauksen löytäminen, sillä se oli tapa, johon olin tottunut. Yhden oikean vastauksen sijaan sainkin paljon kysymyksiä pohdittavakseni. (Tytti, kirjoitelma h, lv2, toukokuu)

Kaikkeen ei löydy vastausta, mikä toisaalta tekee opiskelusta kuluttavaa, mutta toisaalta erittäin antoisaa, koska ei ole olemassa mitään yhtä oikeaa vastausta jokaiseen ilmiöön ja kysymykseen. (Vesa, kirjoitelma d, lv1, toukokuu)

Vaihtoehtojen avautuminen ei ollut opiskelijoille aina pelkästään innostavaa, vaan kuten Vesa edellä kuvasi, se teki opiskelusta myös kuluttavaa. Oivalluksesta, että asioita saattoi ajatella toisinkin, saattoi syntyä myös ”lamaannusta”, että olisi aiemmin ajatellut ”väärin”, kuten Alekski kuvaili: ”Joskus tullut sellainen, jos on ajatellut toisin ja kuvitellut olevansa oikeassa. Lamaantuu siitä, onko ajatellut väärin.” (5.10. lv1, KP). Vaikka aiempi ajattelutapa oli sosiaalistuneen mielen näkökulmasta normaali ja ”oikein”, saattoi se useampien näkökulmien avautumisen myötä alkaa tuntua opiskelijoista ”väärältä”. Väärinajattelamisen voi tulkita tässä tarkoittavan esimerkiksi yksipuolisempaa tai suppeampaa ajattelua, sillä Mezirow’n (1990, 14; ks. Illeris 2014, 92–93) mukaan uudet näkökulmat tai merkitysperspektiivit koetaan usein avoimempina, joustavampina ja suvaitsevaisempina kuin aiemmat. Opiskelijat kuvasivatkin ajattelunsa muutosta monipuolistumisena, syvälistymisenä sekä ymmärryksen ja kyseenalaistamisen lisääntymisenä.

Olen oppinut tarkastelemaan asioita useammasta näkökulmasta ja monipuolisemmin kuin ennen. Koen ymmärtäväni enemmän ryhmäilmiöitä ja syitä ryhmän toimintaan. Tunnistan myös paremmin omia toimintamallejani ja kuinka käyttäydyn erilaisissa ryhmissä. Lisäksi olen oppinut, etteivät oppiaineet ole ainut tapa kategorisoida opiskeltavia asioita. [...] Integraatiokoulutus opettaa tarkastelemaan kriittisemmin asioita. (Miisa, kirjoitelma g, lv2, huhtikuu)

Kaipa sitä nyt osaa miettiä oppimista syvällisemmin. Ihmiset oppivat erilaisin tavoin ja kaikki tavat pitää pyrkiä ottamaan huomioon opetettaessa. [...] oppiminen on jatkuva prosessi ja että ihminen oppii jatkuvasti asioita eläessään (Otso, kirjoitelma e, lv1, toukokuu)

Merkityksenantotavan muuttuessa itseään ohjaavaksi mieleksi opiskelijoiden oli mahdollista tarkastella asioita useammasta näkökulmasta ja valita näistä itselleen parhaiten sopiva, sillä he eivät olleet enää sidottuja sosialisaaion tuottamiin käsityksiin (Kegan 1994; 2018, 41–45). Oleelliseksi näytti muodostuvan, että opiskelija itse ”ohjaa” omaa toimintaansa ja ajatteluaan. Aila kuvasi, kuinka on ”[t]ärkeää, et meillä on oma pää mukana työssä, et noudatetaan kirjaa, jos se tuntuu tarpeenmukaiselta, osataan jättää pois, jos ei tunnu järkevältä” (5.10. lv2, KP). Opiskelijoiden oli siis tullut mahdolliseksi tarkastella omia aiempia ajattelutapoja, löytää uusia näkökulmia ja luopua (halutessaan ja tarvittaessa) sosialisaaion omaksumistaan olettamuksista ja käsityksistä (ks. Gould 1990, 144).

Muutos sosiaalistuneesta itseään ohjaavaan mieleen rohkaisi ja mahdollisti kyseenalaistamaan käsityksiä, joita ei aiemmin ollut tultu kyseenalaistaneeksi. Tämä näkyi konkreettisesti esimerkiksi siinä, miten opiskelijat näkivät oman tulevaisuutensa. Useampi opiskelija oli joko vaihtamassa alaa kokonaan tai vaihtamassa suunnitelmiaan siitä, millä opetustasolla haluaisi jatkossa toimia. Esimerkiksi Varpu kertoi (28.9. lv2, KP) aina ennen ajatelleensa olevansa tulevaisuudessa ”perinteinen kyläkoulun ope”, mutta integraatiokoulutuksen jälkeen hän kertoi näkevänsä itsensä enemmän töissä yliopistossa. Sosiaalistuneiden käsitysten kyseenalaistamisen seurauksena näytti kyseenalaistuneen myös ajatus omasta tulevasta ammatista, joka oli osalla saattanut olla osa tällaista sosiaalistunutta käsitystä itsestään. Myös Mikko, joka lopulta vaihtoikin opiskelualaa ensimmäisen vuoden opintojen jälkeen, kuvasi integraatiokoulutuksen ”kasvattaneen häntä ihmisenä” ja auttaneen ymmärtämään oman ”potentiaalinsa”:

*Tää ei ihan liity aiheeseen, mut tää on antanu paljon opettamiseen ja kaikkeen oikeestaan, vaikka aluksi olin vähän kriittinen. Ihmisenä kasvamisena tää on ollut hienoa ja antavaa aikaa, empowerment [...] täällä saa niin paljon omasta potentiaalistaan irti, eihän sitä omaa potentiaalia tajunnu, ennenkuin tuli tänne. (Mikko 15.3. lv1, KP)*

Itseään ohjaavina mielinä opiskelijat olivat vapaampia tarkastelemaan omia sisäisiä tilojaan, subjektiivisuuttaan sekä itsetietoisuuttaan. Lisäksi ajattelu pystyi kohdistumaan aiempaa abstraktimpiin käsitteisiin. Kategoriat saattoivat myös limittyä ja niistä voitiin rakentaa entistä monipuolisempia ja monimutkaisempia henkilökohtaisia kokonaisuuksia. Opiskelijat kykenivät paremmin ohjailemaan omaa ajatteluaan ja toimimaan itsenäisesti ja tällainen autonomia ja itsenäisyys rakentavat voimakkaasti myös yksilön identiteettiä. Ajattelusta tuleekin usein ideologista yksilön linkittyessä esimerkiksi itse valitsemiinsa aatesuuntauksiin. Uusista näkökulmista – vaikka ne ovat aiempia joustavampia tarkastelulle – tulee ideologioita, joihin sitoudutaan ja, joista katsoen toiset ideologiat tai näkökulmat voivat näyttäytyä ”huonompina” vaihtoehtoina. Itseään ohjaavan mielen on haastavaa nähdä eri näkökulmia tai ideologioita yhtä arvokkaina tai katsoa asiaa aidosti vastakkaisesta näkökulmasta, vaikka niiden olemassaolo voidaankin tunnustaa. Juuri sitoutuminen *itsevalittuihin* ideologioihin erottaa itseään ohjaavan mielen sosiaalistuneesta mielestä, jossa on sitouduttu ulkoapäin annettuihin ajatusrakennelmiin. (Kegan 2018.) Tämä saattoi olla myös opettajankoulutuksen lohkomisen taustalla. Vaikka lohkomisen näytti osittain kyseenalaistamattomalta tai tiedostamattomalta sosiaalistumiselta integraatiokoulutuksen tapoihin,

saattoi ainakin osalla opiskelijoista kyse olla myös tietoisemmasta itsenäisestä valinnasta sitoutua integraatiokoulutukseen (ks. myös Peltola 2013, 37–43).

Keganin (1982; 2018) mukaan itseään ohjaavan mielen subjekti ei ole enää sosiaaliin suhteisiinsa ja sosiaalistumiseensa sulautunut, vaan pystyy ottamaan ne objektiksi. Tässä muutoksessa toisista tulee uudella tavalla *toisia*. Toiset eivät ole vain minän suhde, jatke tai peilauspinta, vaan toisen erillisyyttä voidaan hyväksyä uudella tavalla. Opiskelijat opettelivatkin katsomaan asioita ”itsensä ulkopuolelta” eli ottamaan jonkun toisen näkökulman tarkastelussaan ja päätöksenteossaan. Tästä kertoi esimerkiksi, että opiskelijat kokivat integraatiokoulutuksen yhdeksi tärkeimmistä aneista ”ihmisten erilaisten ajattelu- ja toimintatapojen näkemisen” (ks. s. 171). Kyse ei ollut siitä, että integraatiokoulutuksessa olisi vain päästy *näkemään* erilaisia toimintatapoja, vaan että niiden todellinen näkeminen mahdollistui vasta opiskelijoiden siirryttyä sosiaalistuneesta mielestä itseään ohjaavaan. Sosiaalistunut mieli kyllä kykenee ymmärtämään, että toiset ajattelevat ja toimivat toisin kuin itse, mutta tämä toisin tekeminen näyttäytyy aina suhteessa itseen: mikä on sen merkitys minun itseni kannalta. Vasta itseään ohjaava mieli kykenee ottamaan toisen toiseuden uudella tavalla objektiksi – tämän toisen itsensä näkökulmasta. Kuten Vesa kuvasi, ajatuksena tässä muutoksessa oli ”päästä pois siitä, mikä on vain itselle tärkeää ja ymmärtää, että itselle merkityksetön asia voikin olla toiselle tärkeää” (6.10. lv1, KP). Toisen toiseuden tunnistaminen ja itsen erottaminen toisesta auttoi myös syvemmän itseymmärryksen luomisessa. Tätä Iida kuvasi seuraavasti: ”Tärkeiden aiheiden puiminen yhdessä ryhmän kanssa avaa uusia tapoja tarkastella asioita ja samalla vahvistaa omaa näkemystäni.” (kirjoitelma b, lv1, lokakuu).

Kun itse ja toinen erottautuivat itseään ohjaavassa mielessä selvemmin omiksi kategorioikseen, myöskään viha ei enää näyttäytynyt niin vaarallisena tunteena kuin sosiaalistuneelle mielelle (ks. s. 120–121). Esimerkiksi Varpu kuvasi Kouluttaja 2:lle, että ”[t]ässä vuoden aikana on muuttunu se, että te ette oo sillein opettajia niin kuin aiemmin. Uskaltaa sanoa enemmän, vaikka jos sää oot tehny meidän mielestä jotain väärin, tai voi kiroilla.” (21.9. lv2, KP). Kyse ei ollut pelkästään siitä, että opettajan rooli nähtiin nyt eri tavalla, vaan myös ja etenkin siitä, että oppija itse seisoikin tukevammin omilla jaloillaan, eikä ollut niin riippuvainen opettajan hyväksynnästä.

Erilaiset näkökulmat alkoivat saada enemmän arvoa ja tilaa. Opiskelijat eivät esimerkiksi pyrkineet pakottamaan ryhmää konsensukseen tai hyväksymään yhtä kaikille sopivaa näkökulmaa, vaan antoivat erimielisyyden ja epävarmuuden näkyä avoimemmin myös kouluttajien suuntaan. Iida totesi, että ”[e]i esitetä [kouluttajille], et se on selkeää meille, kun se ei oo” (24.2. lv1, IT). Myös opiskelijoiden keskustellessa integraatiokoulutuksessa esitellyistä tiedon lajeista sekä kielestä Tytti ja Iida pohtivat, ettei kaikilla edes tarvitse olla täysin samaa määritelmää niistä:

Tytti: *Onks se ees niin tärkeää määritellä se, et on yks oikea määritelmä, mitä se on?*

Iida: *Onks kaikilla pakko olla sama määritelmä?* (27.3. lv2, IT)

Pseudodemokraattisuus siis vähentyi ja vaihtoehtojen määrä lisääntyi, kun oppijat eivät enää olleet uponneita kokemuksen kuviteltuun jaettuuteen, vaan toiset (ihmiset ja asiat) nähtiin aidommin toisina.

Ennen integraatiokoulutusta olin tottunut siihen, että esimerkiksi ryhmätyössä tehtiin vain ne asiat, joista kaikki ryhmän jäsenet olivat samaa mieltä tai vaikkapa yhteiseen palautteeseen kirjattiin sellaiset asiat, joista ajateltiin samalla lailla. Olen kuitenkin oppinut, että [...] [p]alautteeseen ei tarvitse kirjoittaa, että me kaikki olimme tästä samaa mieltä. Siihen voi kirjata, että osa ajatteli tämän asian näin, mutta osa oli taas tästä tätä mieltä. (Miisa, kirjoitelma h, lv2, toukokuu)

Kyky tarkastella olemassa olevia ja uusia avautuneita vaihtoehtoja aiempaa monipuolisemmin kehittyi. Asioissa ja vaihtoehtoissa pystyttiin nyt näkemään sekä hyviä että huonoja puolia. Kyse oli eräänlaisesta psyykkisestä integraatiosta, johon integraatiokoulutuksessa olikin pyritty (Nikkola ym. 2013a, 11). Asioiden mustavalkoinen joko-tai-rakenne muuttui kohti sekä-että- ja toisaalta-toisaaltarakennetta. Esimerkiksi itse integraatiokoulutusta ei nähty enää pelkästään hyvänä (tai huonona), vaan siihen saatettiin liittää erilaisia ominaisuuksia eri näkökulmista katsottuna (myös Peltola 2013). Tytti puhuikin integraatiokoulutukseen liittyen, että ”saan tosi paljon tästä, enkä osaa ajatella, et olisin vain vastaanottajana, mut et osaa myös katsoa kriittisesti tätä, mitä tehdään” (5.10. lv2, KP). Muutos kohti psyykkistä integraatiota oli kuitenkin samalla myös muutos kohti epävarmuutta, mitä Aila kuvasikin seuraavasti: ”Tuntuu pelottavalta, kun on vaihtoehto, joka ei mee hyvään tai huonoon.” (19.1. lv1, KP).

Merkityksenantotapojen muutos sosiaalistuneesta mielestä itseään ohjaavaan mieleen tuntui opiskelijoista ”ihmisenä kasvamiselta”. Tytti sanoitti tätä ajatusta ihmisenä kasvamisesta useampaan otteeseen:

*Me ollaan hirveen etuoikeutettuja. Me ollaan kartuttamassa henkistä pääomaa, kasvamassa opettajuuteen. Meidän pitää kasvaa ihmisinä, jotta me voidaan kasvattaa ihmisiä. Voisko lääkäreiks ees opiskella näin, kun niillä on niin paljon faktatietoa? (Tytti, 19.10. lv1, KP)*

Kaikkein kiinnostavinta/mieluisinta on ollut ehdottomasti ryhmätyöskentely ja asioiden syvällinen pohdinta ryhmässä. Koen saavani siitä paljon enemmän kuin esimerkiksi pelkkien tekstien lukemisesta ja kirjoittamisesta. On hienoa tietää, että olemme täällä kasvamassa myös ihmisinä, jotta meistä tulisi joskus hyviä opettajia. Emme kerää pelkästään tietoa opettajuudesta, vaan myös kasvamme siihen. (Tytti, kirjoitelma b, lv1, lokakuu)

Merkityksenantotapojen muutos koettiin mielekkääksi ja jopa mittaamattoman arvokkaaksi, kuten Vilja esitti: ”Emmää osaa ainakaan mitoitaa sitä sanoilla, se oli ainakin itelle tosi iso asia. Ja on osannu siirtää sitä oppia [...]. En mä osaa ees sanoittaa, miten tärkeä se on ollu.” (3.5. lv1, KP). Samoin Aila kuvasi: ”Vaikka mulla välillä on ollut olo, että oliko turha puolitoistatuntinen, niin silti priorisoin itsetuntemuksen tärkeämmäksi kuin vaikka erkaopen pätevyuden.” (9.11. lv1, IT). Tytti pohti myös ”tuleekohan tällaista ikävä myöhemmin, että saa pohtia sitä, kukas mä oikein oonkaan” (3.11. lv1, KP).

Vaikka merkityksenantotapojen muuttuminen ja ihmisenä kasvaminen koettiin mielekkääksi ja tärkeäksi, opiskelijat kuvailivat muutosta myös ”rankaksi ajatustyöksi”. Sosiaalistuneiden ja sisäistettyjen käsitysten murtuminen ja uusien

näkökulmien avautuminen oli heidän kuvaustensa perusteella vaikeaa ja vaati eräänlaista antautumista oppimisprosessille.

*Varpu: Oppiminen vaikeampaa kuin odotin.*

*Vesa: Murtunut alkukäsitys, että haetaan tiedot ja taidot ja paperit kouraan ja haetaan töitä. Tää on niin paljon enemmän.*

*Vilja: Työskentelytapa niin erilaista. Ajattelun herättämistä, kiinnostumista asioita kohtaan.*

*Vesa: Aikaisemmat käsitykset murtunu. Suurin pamaus tullu siinä. Et se mitä käsitellään tunnilla ei riitä.*

*Vilja: Iso asia ollut, et on antanu niitten murtua.*

*Aila: Henkilökohtaisesti rima oli korkealla. Työskentelytavat oli sitä, mitä odotti ja toivoi, niin yllätys, että se ei ollukaan niin helppoo. Oikeesti ittensä töihin laittaminen vaikeaa, vaikka sitä oli odottanut.*

*Varpu: Sama.*

*Vesa: Tässä kaikki avaimet ryhmällä koittaa miettiä, mut se on vaan ittestä kiinni. (7.12. lv1, KP)*

*Tytti: Se on rankkaa ajatustyötä. Pitää murtaa ja uudelleenrakentaa mielen rakenteita.*

*Kouluttaja 2: Harva meistä on sellainen, että kun mielen rakenteet murtuu, niin se olis kauhean kivaa, siihen liittyykin kauhua [että huomaa, että:] "ei tää toimi näin".*

*Tytti: Se on toisaalta tosi ihanaa.*

*Aleksi: Alkuun tuntuu pahalta, mutta myöhemmin kiittää itseään. (17.11. lv1, KP)*

Prosessin vielä ollessa käynnissä merkityksenantotapojen muutokset saattoivat tapahtua yksilöiltä itseltään huomaamatta. Yhtenä esimerkkinä tästä oli Varpu, joka koulutuksen alkaessa oli usein toivonut "perinteistä" ja "konkreettista" opetusta. Ensimmäisen opiskeluvuoden keväällä (9.2. lv1, KP) hän kuitenkin kertoi eräällä integraatiokoulutuksen ulkopuolisella POM-kurssilla erityisesti toivoneensa avoimuutta ja "vapaita käsiä" opetustuokion suunnitteluun ja turhautuneensa, kun kurssilla oli annettu suunnitteluun tarkat ohjeet. Opiskelijatoverit näkivät eron Varpun ajattelussa ja Vilja ja Aila kysyivät, "onko Varpun ajattelu muuttunut syksystä, jolloin [tämä oli] toivonut perinteistä". Varpu näytti havahduttuvan omaan muutokseensa vasta tässä kohtaa: "Ehkä joo, en ajatellutkaan." Mezirow'n (1990) mukaan onkin tyypillistä, että käydessään läpi transformatiivista oppimisprosessia, oppijat eivät aina tiedosta olevansa mukana sellaisessa. Pikemminkin heidän eteensä on ilmennyt dilemma, joka on järkyttänyt heidän tasapainoaan, ja he ovat valmiita oppimaan mitä tahansa, mikä helpottaa heidän ahdinkoaan. (Mezirow 1990, 364–365; 2018, 118.) Prosessin neljännessä vaiheessa useat opiskelijat kuvailivat kuitenkin selvästi huomanneensa itse kasvaneensa ja muuttuneensa.

#### **6.4.4 Transformatiivisen opettajaksi oppimisen seurauksia opiskelijoissa**

Opiskelijat kuvasivat merkityssysteemiensä transformatiivista muuttumista useasti "ihmisenä kasvamisena". Kyse ei siis ollut ainoastaan siitä, että he oppivat opettajan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja, vaan että transformatiivinen opettajaksi oppimisen prosessi muutti heitä itseään perustavalla tavalla. Aleksi kuvasikin, että "koulutuksessa kehittyy sellaisia elämän perustaitoja, kuuntelu ja kes-



kustelu, ryhmässä toimiminen, mistä on paljon apua opettamisessa, mut elämässä muutenkin" (26.10. lv2, KP). Myös Tytti kuvaili oppimista vastaavasti, ihmisenä kasvamisena ja "oman itsen löytämisenä":

Koen, että oppiminen on minulle, ja varmasti myös kaikille muille, jokapäiväistä. Opimme joka hetki jotakin uutta. Emme välttämättä mitään mullistavaa, mutta ainakin sellaisia asioita, jotka pikkuhiljaa kasvattavat meitä ja auttavat meitä oman itsemme löytämisen polulla. (Tytti, kirjoitelma a, lv1, syyskuu)

Illeris (2014) näkee transformatiivisen oppimisen identiteetin muutoksena, joka nähdäkseni vastaa opiskelijoiden kokemusta ihmisenä kasvamisesta integraatiokoulutuksessa. Identiteetin muutoksessa ja ihmisenä kasvussa on jollain tapaa kyse siitä, että itse subjekti muuttuu, kun hänen merkityssysteeminsä ovat muuttuneet (Illeris 2014). Kuten Siltala (1992, 93–94) on esittänyt, "'ydinminä' ei suinkaan ole annettu luonnollinen entiteetti vaan aikaisempien objektisamastustensa, intressilataustensa ja esikuviansa tuote", joka voi siis myös muuttua. Opiskelijoiden kohdalla tämä muutos tarkoitti muutosta opintojen alkuvaiheen passiivisuudesta ja odottavaisuudesta kohti aktiivisempaa ja vaativampaa subjektiutta etenkin suhteessa opiskeluun ja opettajaopintoihin. Tätä muutosta voi kuvata muutoksena oppilaasta opiskelijaksi, sillä opiskelijoina opiskelijat alkoivat ottaa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja opiskelustaan, siinä missä oppilaan rooli oli ollut vahvasti vastaanottavaisempi ja tottelevaisempi (ks. myös Peltola 2013). Tämä muutos on Illeriksen (2014, 76–79, 129–132) mukaan luonnollinen osa aikuiskoulututusta ja se on myös osa yksilön työidentiteetin kehitystä.

Transformatiivinen oppiminen muutti sitä, miten opiskelijat toimivat sekä yksilöinä että ryhmässä ja ryhmänä. Kun merkityssysteemit olivat muuttuneet opiskelijat eivät enää toimineet samalla tavalla kuin ennen tätä muutosta. Prosessin loppuvaiheessa opiskelijat näyttäytyivät selvästi aktiivisempina ja ennen kaikkea vaativampina subjekteina suhteessa opettajankoulutukseen. Kun opintojen alkaessa opiskelijoiden odotukset tulevaa kohtaan olivat avoimia ja oleminen passiivisen odottavaista, integraatiokoulutuksen loppupuolella he vaikuttivat paikoin jopa hyvinkin vaativilta opettajankoulutusta kohtaan. Heidän odotuksensa olivat selvästi rajautuneempia. Esimerkiksi Vesa pohti: "kun seuraa OPS:a ja opettajanopasta, niin sillein pystyis olee opettajana. Kyllä viiden vuoden maisterikoulutuksesta pitää saada muutakin, kuin mitä siellä OPS:ssa lukee." (9.2. lv1, KP). Vaikka opettajan työtä Vesan kuvauksen mukaisesti pystyisi periaatteessa toteuttamaan lukemalla ja noudattamalla opetussuunnitelmaa ja opettajanopasta, ei hän pitänyt tätä taitoa opettajankoulutukselle riittävänä antina, vaan opettajankoulutuksesta tulisi saada muutakin irti. Myös Varpu kuvasi, kuinka hänen suhtautumisensa opettajankoulutukseen oli muuttunut kriittisemmäksi: "viime vuonna luotin, mut tänä vuonna turhauttaa, et mikä se opetuksen taso on täälläkin." (26.10. lv2, KP).

Useat opiskelijat kuvasivat, että olivat koulutuksessa oppineet kyseenalaiseen opettajankoulutusta ja opettajantyön totunnaisuuksia ja miettimään, mikä todella opettamisessa ja opiskelussa olisi tarkoituksenmukaista.

Kriittinen ja kyseenalaistava ajattelutyyli ovat myös lisääntyneet ja kehittyneet integraatiokoulutuksen myötä. En enää niin sinisilmäisesti katso käytössä olevia esimerkiksi opetustapoja ja koe niitä hyödyllisiksi vain koska ne ovat olemassa. Haluan pikemminkin pohtia, ovatko asiat tarkoituksellisia ja miksi. (Siru, kirjoitelma g, lv2, huhtikuu)

Sanavarastooni ovat tulleet myös lausahdukset ”onko se tarkoituksenmukaista” ja ”tuoko se lisäarvoa”, joita mietin pohtiessani alakouluun liittyviä asioita, kuten vaikka suunnitellessani opetusta. Esimerkiksi en aiemmin kyseenalaistanut kirjoitustöitä, mutta nyt olen huomannut, että se on monesti vain helpoin tapa opettajalle kuitata jokin kurssi. Välillä kirjoitustyöt ovat perusteltuja ja hyödyllisiä, mutta on myös tärkeää pohtia kysymyksiä ”kenelle kirjoitetaan” ja ”miksi kirjoitetaan”. (Miisa, kirjoitelma g, lv2, huhtikuu)

*Tää integraatiokoulutus on tehny opettajankoulutuksesta vaikeampaa. Mun lempiaiheita on nykyään kysymys, et mikä on tarkoituksenmukaista. OKL:ssä olis helpompaa, jos ei tarviis mieltää sitä.* (Varpu, 24.4. lv2, KP)

Etenkin Varpun edellinen sitaatti kuvaa hyvin muutosta ”vaativammaksi” opiskelijaksi. Merkityssysteemin muutos tekee koulutuksessa olemisesta tietyllä tavalla vaikeampaa, kun enää oppija ei olekaan valmis ottamaan vastaan mitä tahansa koulutuksella olisi mahdollisesti annettavana. Opettajankoulutuksessa saattaisi olla ”helpompi” opiskella, mikäli ei tajuaisi tai osaisi kyseenalaistaa koulutuksen tarkoituksenmukaisuutta. Toisaalta Varpu kuvaa tarkoituksenmukaisuuden pohtimisen olevan hänen omia lempiaiheitaan, eivätkä opiskelijat nähdäkseni pitäneetkään opiskelun ”vaikeutumista” negatiivisena asiana vaan pikemminkin merkinä oppimisesta ja muutoksesta.

Opiskelijat näyttivät olevan valmiimpia ja halukkaampia astumaan myös epävarmemmille alueille ja hankalampiin aiheisiin (ks. Nikkola & Harni 2015, 221). Heille oli syntynyt halu astua myös omille epämukavuusalueille tai ainakin koetella mukavuusalueensa reunoja. Tätä voi kuvata myös siten, että opiskelijoiden mukavuusalue oli laajentunut alkuperäisestä. Näin kuvattuna halu mennä epämukavuusalueelle ei olisi lisääntynyt, sillä epämukavuusalue olisi edelleen *epämukava*, mutta joitakin sisältöjä aiemmalta epämukavuusalueelta olisi siirtynyt nykyiselle mukavuusalueelle. (Ks. Mälkki 2011, 33–35; Mälkki & Green 2014, 13–14.) Varpu kuvaili asiaa näin: ”Täällä koulussa on muutenki päässy mukavuusalueen ulkopuolelle ja sisäpuolellakin eri paikkoihin.” (25.1. lv1, KP). Samaan tapaan Aila pohti muutosta omassa ajattelussaan suhteessa oppimiseen ja epämukavuusalueeseen: ”Käsitykseni oppimisesta itselle tuntuu todella selkeytyneen vasta nyt vuoden aikana. [...] suhde uuden oppimiselle on parantunut, koen että todella haluan oppia opiskelemieni asioiden lisäksi myös epämukavuusalueelleni sijoittuvista asioista.” (kirjoitelma e, lv1, toukokuu).

Opiskelijoissa näkyi vaativuuden lisääntymisen ohella muutosta myös kohti aktiivisempaa asennetta suhteessa opiskeluun. Opinnoissa ilmenneitä ongelmia ei enää ollut yhtä helppoa siirtää esimerkiksi vain kouluttajien tai toisten opiskelijoiden harteille, vaan kuten Vesa ilmaisi: ”Ja sit se, et laittaa niitä asioita muiden piikkiin, vai et onks tää itsestä kiinni.” (24.4. lv2, KP). Opiskelun ja oppimisen nähtiin olevan aiempaa enemmän ”itsestä kiinni” ja vastuu suhteessa omaan oppimiseen lisääntyi, mikä oli myös yksi integraatiokoulutuksen tavoit-

teista (Nikkola & Harni 2015, 214–215, 218). Vastuu nähtiin myös aiempaa ”syvempänä” kuten Vilja kuvasi: ”Yliopistossa se [vastuunottaminen] on syvempi kuin vain joko mä teen annetut tehtävät tai en tee. Sä (Kouluttaja 2) sanot, että voisitte lukea, etkä että lukekaa.” (10.11. lv1, KP).

Vaikka vastuunottoon ja -kantoon liittyi omaehtoisuus, asetti institutionaalinen koulutus työskentelylle myös tiettyjä vaatimuksia, esimerkiksi kurssivaatimusten ja työskentelytapojen muodossa (Nikkola & Harni 2015). Siru kuvasikin mielenkiintoisesti, että hänelle juuri tehtävien tekeminen ryhmän kanssa ”pakolla” oli vaikuttanut siihen, että ”kiinnostuminen on tullu matkan varrella” (2.5. lv2, KP). Vaikka integraatiokoulutuksessa oli annettu tilaa vastustukselle, siinä oli myös vaadittu tehtävien tekoa eikä opiskelijoilla tietystä mielessä ollut mahdollisuutta perääntyä vastuusta silloin, kun oppimisprosessi oli vaikeimmillaan. Alekski pohtikin, että tällainen ”vastuun ottaminen ei [ole] mukavaa, vaatii epä-mukavuusalueelle menoa” (10.11. lv1, KP).

Nähdäkseni opiskelijoiden muutokset vaativammiksi, aktiivisemmiksi ja vastuullisemmiksi olivat ainakin alkuun hyvin kontekstisidonnaisia (ks. Mezirow 1978b, 105). Uusien toiminta- ja ajattelutapojen kokeilu ja käyttöön vieni tapahtui aluksi ennen kaikkea integraatiokoulutuksessa (ks. Rähä ym. 2011, 72–74). Esimerkiksi Siru kuvasi keskustelemisen osalta palaavansa helposti aiempiin toimintatapoihinsa integraatiokoulutuksen ulkopuolella (ks. Nikkola ym. 2019):

Puhumisen puute on yksi asia joka pistää silmään kaikkialla. Kukaan ei muissa opinnoissa puhu, jos siihen ei pakoteta. Naurettavinta asiassa oli, että en minäkään, vaikka jo vuoden ajan olin sitä harjoitellut ja koin jo hyvin, että en integraation myötä pelkää kertoa mielipiteitäni ja olla äänessä, mikä saattoi ennen olla ongelma varsinkin isomman ryhmän kanssa. Mutta heti kun jouduin vanhankaltaiseen opiskelutilanteeseen, olin takaisin lähtöpisteessä ja tuntui että ilman integraatioryhmän tukea en voinut kertoa mielipiteitäni. (Siru, kirjoitelma g, lv2, huhtikuu)

Vaikka esimerkiksi opiskelijoiden uudet vaatimukset opettajankoulutusta kohtaan selvästi ylittivät integraatiokoulutuksen kontekstin, avonaiseksi näytti vielä tässä vaiheessa jäävän kysymys, miten ja milloin uudet merkityssystemit ja uusi toimijuus menisivät käytäntöön. Esimerkiksi vaativatko opiskelijat koulutukselta tarkoituksenmukaisuutta omissa mielissään ja keskinäisissä keskusteluissaan vai koulutuksen järjestäjiltä? Juuri tässä mielessä opettajankoulutuksen vaikuttavuus onkin todettu haasteelliseksi: vaikka koulutus olisi onnistunut herättämään kriittisiäkin uusia näkökulmia, niiden toteuttaminen koulun ja koulutuksen todellisuuksissa ei välttämättä ole suoraviivaista (esim. Nikkola ym. 2019; Rähä ym. 2011; ks. luku 7.3). Tutkimani opiskelijat kuvailivat myös itse turhautumistaan siihen, miten vaikeaa omaa toimintaa on todella muuttaa, vaikka näkisikin sen tarpeelliseksi:

Aila: *Turhauttaa, kun omat tavat toistuu, mutta se ei oo välttämättä paha, jos mä tiedän sen.*  
Tytti: *Tulee tosi paha olo, et ei osaa tehdä toisin ja huomaa, et taas mä tein näin ja taas mä tein näin.*

Aila: *Usein ollaan armottomampia itseä kohtaan. Muita kohtaan helpompi sanoa, että meissä kaikissa on hyviä ja huonoja puolia.*

Vilja: *Täällä huomaa, et ryhmässä ne nousee uudestaan [puhui, että uusissa kaverisuhteissa on jo yrittänyt toimia toisin, mutta ryhmässä taas vanhat kaavat toistuvat helpommin].* (5.10. lv2, KP)

Hankaluus viedä muutoksia käytäntöön saattoi johtua oppimisprosessin vaiheesta. Etenkin prosessin ollessa vielä käynnissä oli luonnollista, että muutos näkyi ensimmäisenä käytännön sijaan vasta ajattelun ja aikeiden tasolla (Bakkenes, Vermunt & Wubbels 2010, 541–542; Bloom ym. 1956). Lisäksi, vaikka tapahtunut muutos oppilaasta opiskelijaksi oli opiskelijoille iso ja merkittävä askel kohti oman vastuun kantamista ja aktiivisempaa toimijuutta, on *opiskelija* yhä kouluttajan vallalle tietystä mielessä alistainen suhdekäsite (Nikkola & Harni 2015, 222; vrt. Ziehe 1991, 86–100). Tämän suhteen vallasta irrottautuminen ja opettajan roolin ottaminen itse oli opiskelijoille vasta edessäpäin. Asiaa voikin kuvailla niin, että opiskelijoilla oli tulevaisuudessa vielä edessään muutos opiskelijasta opettajaksi. Tästä näkökulmasta muutosten vieminen käytäntöön saattaakin olla ajankohtaisempaa, helpompaa ja ylipäätään mahdollista, kun opiskelijat ovat itse astuneet täysivaltaisen opettajan rooliin. Vaikka muutosten vieminen käytäntöön ei tutkimusten mukaan ole helppoa vielä opettajan ammatissakaan, etenkin ensimmäisinä työvuosina (esim. Nikkola ym. 2019; Rähkä ym. 2011), voisi ajatella, että tuolloin se olisi ainakin periaatteessa mahdollista.

Yksi asia, jossa opiskelijoiden muutos kuitenkin näytti konkretisoituvan toiminnaksi, olivat opiskelijoiden muuttuneet urasuunnitelmat ja niiden edistäminen. Useampikin opiskelija oli pohtinut integraatiokoulutuksen loppupuolella, onko heillä yhä tavoitteena tulevaisuudessa päästä tekemään juuri luokanopettajan töitä (ks. Moilanen 2007, 96, 105). Omat opinnot olivatkin opiskelijoille nähdäkseni sekä merkityksellinen, että ajankohtainen kysymys, johon ja jossa opiskelijat pystyivät omaa uutta aktiivisuuttaan ja vaativuuttaan suuntaamaan ja toteuttamaan käytännössä. Sirun pohdinnassa tiivistyy hyvin useamman opiskelijan kokemukset integraatiokoulutuksesta ja transformatiivisesta opettajaksi oppimisesta:

Opintojen alussa olin hyvin ruusuisin lasein katsomassa tulevaisuuttani, mutta olen tällä hetkellä [...] suunnittelemassa lukion opettajaksi hyppäämistä, tai mahdollisesti jopa opetusosalta poistumista. [...] Ilman tätä ryhmää en olisi todennäköisesti edes tajunnut harkita, että olenko loppupeleissä tavoittelemassa oikeaa alaa tai opetusasetta. Toisaalta koen sen hyvänä asiana, mutta vähän väliä mietin, kuinka paljon vaikeammaksi integraatio on elämäni tehnyt. Se on aiheuttanut paljon ärsytystä sekä mielihapaa, ja muuttanut monet suunnitelmani aivan sekaviksi. Loppupeleissä olen kuitenkin äärimmäisen tyytyväinen integraatiokoulutukseen ja ryhmäämme, ja kiitollinen että sain viettää ensimmäiset opiskeluvuoteni siinä. (Siru, kirjoitelma g, lv2, huhtikuu)

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa käyn läpi tutkimukseni tuloksista nousevia keskeisimpiä pohdintoja. Transformatiivisen opettajaksi oppimisen prosessin osalta pohdin ensiksi (7.1), miten ja millaista transformaatiota integraatiokoulutus näytti tuottavan ja mikä on transformatiivisen oppimisen suhde psykoterapeuttiseen prosessiin integraatiokoulutuksessa. Tämän jälkeen siirryn hieman yleisemmälle tasolle ja pohtiessani (7.2), mitä tutkimukseni tulokset voivat antaa opettajankoulutuksen kehittämistyölle. Lopuksi (7.3) pohdin vielä, mitä kenties tapahtuu transformatiivisen opettajaksi oppimisen jälkeen, opettajien astuessa työelämään.

### 7.1 Integraatiokoulutus transformatiivisena koulutuksena

#### 7.1.1 Miten integraatiokoulutus tukee transformaatiota?

Integraatiokoulutusta oli järjestetty yli kymmenen vuoden ajan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella, kun tämän tutkimuksen opiskelijat aloittivat opintonsa siinä. Opiskelijat astuivatkin tiettyssä mielessä jo olemassa olevaan ja valmiiseen, joskin muuttuvaan ja avoimeen, toimintakulttuuriin. Tässä toimintakulttuurissa näkyi paljon samankaltaisia piirteitä, kuin mitä on löydetty muistakin transformatiiviseen oppimiseen tähtäävistä koulutusmalleista (ks. Taylor 2009; Taylor & Jarecke 2009), vaikka transformatiivista oppimista ei sinänsä integraatiokoulutuksen teksteissä olekaan eksplisiittisesti aiemmin mainittu (vrt. Illeris 2014, 93). Snyderin (2008, 165) mukaan kolmen ehdon tulee täyttyä, jotta transformaatiota voi tapahtua: 1. kontekstin tulee olla transformatiiviselle oppimiselle sopiva, 2. oppijan tulee ryhtyä itsereflektioon ja 3. oppijan tulee osallistua kriittiseen keskusteluun. Kaksi viimeistä ovat integraationkoulutuksen julkilausuttujakin periaatteita, mutta mikä teki integraatiokoulutuksesta transformatiiviselle oppimiselle sopivan kontekstin?

Taylorin (2009) mukaan transformatiivista oppimis- ja opettamisprosessia luonnehtivat tyypillisesti tilanteesta ja kontekstista toiseen tietyt peruselementit,

joita ovat yksilöllinen kokemus, dialogi, autenttiset suhteet, kriittinen reflektio holistinen orientaatio sekä kontekstitietoisuus. Nämä peruselementit eivät ole yksittäisiä opetustekniikoita, vaan ne ovat toisistaan erottamattomia osia ja muodostavat käytännöllisen pohjan, jolle transformatiiviseen oppimiseen pyrkivä opettaminen rakentuu. (Taylor 2009, 3–5.) Käytännöllisempien opetuksen peruselementtien ohella Taylor ja Jarecke (2009) näkevät transformatiivisella opettamisella olevan myös yleisemmän tason toimintaperiaatteita (ks. Illeris 2014, 10). Näitä periaatteita ovat reflektion edistäminen, prosessin mielikuvituksellisuus, vallan konfrontointi ja erilaisuuteen sitoutuminen, tarkoituksenmukainen ja heuristinen prosessi, oppijoiden johdattaminen ”reunalle” sekä mallintaminen (Taylor & Jarecke 2009). Integraatiokoulutuksen voi nähdä sisältäneen jossain määrin näitä kaikkia elementtejä ja periaatteita.

Yksilöllinen kokemus peruselementtinä tarkoittaa, että transformatiivinen oppiminen tapahtuu lähtökohtaisesti yksilön kokemuksessa ja sen kautta. Yksilöllinen kokemus on siis oppimisen lähtökohta, mutta se on myös opettamisen lähtökohta, sillä opettaja stimuloi ja luo erilaisilla opetusaktiiviteeteilla yksilöllisiä kokemuksia. (Taylor 2009, 5–7.) Integraatiokoulutuksessa opetus lähti myös vahvasti oppijoiden omista kokemuksista ja kokemusmaailmasta. Yksilöllisyyden ohella koulutuksessa oli kuitenkin myös yhteisöllisen kokemuksen ulottuvuus. Illeriksen (2014) mukaan yksi transformatiivisen oppimisen muoto onkin yhteisöllinen (collective), jossa yksilöiden oppimisprosessi tapahtuu jossakin yhteisössä, ja yhteisö ja siihen kuuluminen voivat vahvistaa oppimisprosessia. Tällöin jäsenillä on mahdollisuus keskustella prosessista, mutta myös itse yhteisö voi kehittyä tätä kautta. (Illeris 2014, 92–100.) Yhteisön ja yhteisöön liittymisen näkökulma onkin mielestäni tärkeä lisä, jota integraatiokoulutus vahvistaa transformatiivisen oppimisen teoriakentällä. Esimerkiksi psykologiassa on nimittäin ollut tyypillistä, että miehinä vinouma on saanut tutkijat ylikorostamaan ja ylikunnioittamaan yksilöllistä erkaantumista kasvun symbolina integraation sijaan (Kegan 1982, 5). Integraatiokoulutuksessa integraatio on eksplisiittisesti esillä paitsi nimitasolla myös käytännön opiskelussa (ks. esim. sitaatit s. 147, 157). Pelkkä yksilön itsenäiseksi ja autonomiseksi kasvaminen ilman suhdetta ja integraatiota yhteisöön nähdään siinä jopa teoreettisena mahdottomuutena (Saukkonen & Rähä 2018).

Taylorin mukaan transformatiivinen oppiminen tapahtuu dialogissa, joka tapahtuu itsen, eli oppijan ja jonkun toisen välillä. ”Toinen” voi olla henkilö, kuten opettaja tai perheenjäsen, mutta se voi olla myös konkreettinen tai abstrakti asia, kuten kirja, elokuva, tapahtuma tai idea. Dialogissa oppijat lähestyvät oman nykyisen ajattelunsa ja toimintansa rajoja ja nämä rajat tulevat haastetuiksi, koetteluiksi ja venytetyiksi. Tämä herättää osallistujissa monenlaisia tunteita: ilon ja innostuksen lisäksi epä mukavuutta ja pelkoa, mikä näkyi hyvin myös tässä tutkimuksessa. Opettajalla tai kouluttajalla tulisikin olla tietämystä esimerkiksi oppijoiden tunteista, asenteista, persoonallisuuksista ja mieltymyksistä, jotta muutosten merkkien ilmaantuessa, he pystyvät dialogissa vastaamaan tilanteisiin sopivasti. Tämä vaatii autenttisia, merkityksellisiä, aitoja ja luottamukseen perustuvia suhteita oppijan ja opettajan välillä. Autenttisessa suhteessa yksilöllillä on

mahdollista kysyä ja kyseenalaistaa sekä jakaa tietojaan avoimesti ja näin saavuttaa parempaa yhteistä ymmärrystä. Tällainen suhde rakentaa oppijoiden varmuutta ja itseluottamusta työskennellä ”affektiivisellä tasolla”, jossa transformaatiot voivat ajoittain tuntua jopa uhkaavilta ja emotionaalisesti latautuneilta kokemuksilta. (Taylor 2009, 9–10, 13.) Integraatiokoulutuksessa oli selvästi pyrkimys tällaiseen dialogiin ja autenttisiin suhteisiin kouluttajien ja opiskelijoiden välillä. Kuitenkin täysin tasaveroisen dialogin ja autenttisen suhteen saavuttaminen opiskelijoiden ja kouluttajien välillä voi olla integraatiokoulutuksessa haaste, sillä koulutusinstituutiossa toimijoiden välillä on aina erilaisia valta-aspekteja ja hierarkioita (Mäensivu 2007, 2019; Nikkola & Harni 2015.)

Koulutuksellisilla ratkaisulla pyritään transformatiivisessa koulutuksessa edistämään myös kriittistä reflektiota, jolla tarkoitetaan aiempiin kokemuksiin perustuvien syvälle juurtuneiden käsitysten ja uskomusten kyseenalaistamista ja kriittistä tarkastelua (esim. mitä ja miten ajatellaan ja tunnetaan ja etenkin miksi ajatellaan ja tunnetaan juuri näin). (Taylor 2009, 7–9; myös Mezirow 1990, 12–13.) Taylorin ja Jarecken (2009) mukaan aiempien ajatusten, kokemusten ja näkökulmien reflektointi avaa transformatiivisia mahdollisuuksia ajatella itsestä, muista ja yhteiskunnasta uusilla tavoilla. Kuitenkaan transformatiivisen oppimisen tutkimuksissa ja teoriassa ei heidän mukaansa ole tarpeeksi eroteltu erilaisten reflektioiden muotoja – onko kyse Mezirow’n termien kriittisestä reflektiosta, itse-reflektiosta vai yleisesti vain reflektoinnista (myös Mälkki 2011). Toisille reflektio näyttää viittaavan enemmän ideologiakritiikkiin, kun taas toisille henkilökohtaisten näkemysten uudelleenarviointiin. (Taylor & Jarecke 2009, 285–286.) Myöskään integraatiokoulutuksessa ei ole nähdäkseeni muodostettu yksiselitteistä kantaa siitä, millaista tavoiteltu reflektio on, vaikka on selvää, että reflektiota integraatiokoulutuksessa edistetään. Vaikuttaa siltä, että integraatiokoulutuksessa reflektio on ikään kuin valonheitin, joka kohdistetaan aina kulloisellakin hetkellä opiskelun kannalta ajankohtaiseen ja oleelliseen seikkaan (esim. Nikkola 2013), sen sijaan, että se säännönmukaisesti kohdistettaisiin aina johonkin tiettyyn inhimillisen elämän ulottuvuuteen tietyllä tavalla.

Integraatiokoulutuksessa näkyy hyvin transformatiiviselle koulutukselle tyypillinen holistinen orientaatio, jossa oppijaa lähestytään kokonaisvaltaisesti – tiedollisen lisäksi tunteellisena ja suhteisena. Oppijan nähdään muuttuvan rationaalisen ”analysoi-ajattele-muutu”-prosessin sijaan useammin ”näe-koemuutu”-prosessin kautta (Brown 2006, 732; Kotter & Cohen 2002, 7–13). Transformatiivista oppimisen teoriaa on kritisoitu etenkin siitä, että sen alkuperäiset muotoilut korostivat liikaa prosessin rationaalisuutta ja kognitiivista puolta. Taylor ja Jarecke kuitenkin huomasivat, että yhtenä keskeisenä periaatteena useat tutkijat korostivat kuvittelun merkitystä tai prosessin mielikuvituksellista luonnetta. Ajatus on, että uuden tiedon tulee kietoutua oppijan ”sydämeen, sieluun ja kehoon sekä vuorovaikutukseemme muiden kanssa”, eikä tämä tapahdu ainoastaan rationaalisesti. (Taylor & Jarecke 2009, 280–283.) Vaikka integraatiokoulutuksessakin on tarkasteltu oppimisen epärationaalisuutta ja epälineaarisuutta sekä korostettu holistisuutta ja kokemuksellisuutta, tyypillisiä toimintatapoja eivät kuitenkaan ole olleet joidenkin transformatiivisten koulutusten tapaan

kehollinen heittäytyminen, luova taiteellisuus (kokemustiedon prosessia lukuun ottamatta) tai henkisyiden ja sielullisuuden kysymykset.

Oppijan tunteiden, ajattelun, fyysisyyden ja henkisyiden huomioon ottaminen haastaa myös opettajat työskentelemään oman holistisuutensa kanssa. Transformatiivinen opettaminen ei ole pelkkää tiedon välitystä, vaan työskenteleä holistisen oppijan kanssa. (Taylor 2009, 10–11.) Holistinen orientaatio vaatii integraatiokoulutukselta myös kontekstietoisuutta, jossa otetaan huomioon ne yksilölliset ja sosiokulttuuriset tekijät, jotka vaikuttavat transformatiiviseen oppimisprosessiin (Taylor 2009, 11–13). Tällöin huomioon otetaan myös koulutukseen liittyvät valtasuhteet ja positionaalisuudet. Luokkahuoneet ja oppimistilanteet ovat täynnä epätasa-arvoon ja moniarvoisuuteen liittyviä kysymyksiä, joiden johdosta vallan kysymysten konfrontointi sekä erilaisuuteen sitoutuminen on oleellinen periaate transformatiivisessa oppimisessä. Tästä näkökulmasta transformatiivinen oppiminen ei ole pelkästään oppijoiden henkilökohtaista voimaantumista vaan myös poliittisen tietoisuuden kehittämistä. Periaate vaatii myös herkkyyden kehittymistä sille, miten epäoikeudenmukaisuus ja etuoikeudet saattavat muokata transformatiivista oppimisprosessia. (Taylor & Jarecke 2009, 278–280.) Integraatiokoulutuksessa tämän tyyppiset, oppimiseen kytkeytyvät kriittiset yhteiskunnalliset kysymykset ovatkin olleet perinteisesti opiskelun ytimessä (esim. Moilanen & Rautiainen 2009, 163–164; Nikkola & Harni 2015; Rautiainen & Saukkonen 2013).

Transformatiivinen oppiminen on usein pitkä, sotkuinen, emotionaalisesti latautunut, jopa riskialtis prosessi, jota leimaavat monet potentiaaliset sudenkuopat (Taylor & Jarecke 2009, 276–278; ks. Mezirow 1978a, 15–16). Tästä huolimatta Taylor ja Jarecke huomasivat tiettyä tarkoituksenmukaisuutta ja heuristiisuutta opettajien ja kouluttajien pyrkimyksissä saavuttaa transformatiivista muutosta. Usein transformatiivisen oppimisprosessin vetäjällä on mielikuva tai idea muutoksesta, johon hän haluaa oppijoitaan johdattaa. Mielikuvan lisäksi hänellä on usein myös näkemystä, miten tähän lopputulokseen olisi mahdollista päästä. Näiden näkemysten tai ”heuristiikkojen” avulla opettaja luo ympäristön, jossa osallistujat voivat löytää omia teitään transformaatioon. Tarkoituksenmukaisuudella ja heuristiikoilla voidaan kuitenkin vain luoda ympäristö potentiaaliselle transformaatiolle, eikä niiden vaikutus oppimistuloksiin ole suoraviivaista. Transformatiivisen oppimisen, kuten oppimisen muutenkin, fasilitoinnissa on tärkeää luoda oppimisympäristöstä oppijalle tarpeeksi turvallinen. Tässä syntyy herkästi jännite tarvittavan turvallisuuden tunteen ja merkityssysteemien haastamisen ja sen synnyttämien hankalien ja epämiellyttävienkin tunteiden välille. Luodessaan hämmentäviä dilemmoja tai ”säröjä”, opettaja johdattaa oppijaa tämän mukavuusalueen reunalle. Reunalla olo nostattaa oppijoissa usein vastustusta, joka voi kohdistua myös opettajaan ja Taylor ja Jarecke kuvaavatkin, että reunalla olon aiheuttamat hankalat tunteet ovat jopa luontainen osa transformatiivisen oppimisen prosessia. (Taylor & Jarecke 2009, 276–278, 283–285; myös Mälkki & Green 2014.) Tämä näkyi erityisen hyvin myös tässä työssä ja etenkin prosessin kolmannessa vaiheessa.



Integraatiokoulutuksessa oppimisen nostattamat kuohut ja vastustukset on otettu rakenteellisestikin huomioon ja niiden käsittelyyn on annettu ryhmäistunnoissa tila. Tämän tärkeyttä integraatiokoulutuksen transformatiiviselle potentiaalille voi tuskin ylikorostaa. Merkityssysteemien muuttuminen linkittyy syvälle oppijan ontologiaan: Uuden merkityssysteemin muotoutuessa ihminen luopuu edellisestä tilastaan, mikä on pohjimmiltaan samalla kysymys ihmisen "itsen" jatkumisesta (Kegan 1982, 12; ks. myös Lange 2004). Mälkin ja Greenin (2014) mukaan transformatiivinen muodonmuutos merkityssysteemistä toiseen sisältää kamppailua säilyttävien ja uudistavien voimien välillä ja näin transformatiivisen koulutuksen voidaan nähdä olevan luonteeltaan enemmän ontologista, "perinteisen" koulutuksen ollessa painokkaammin epistemologinen, tietoon ja sen lisäämiseen perustuva hanke. Oppijan kokemuksen ja emotionaalisten tilojen ymmärtäminen ovatkin Mälkin ja Greenin mukaan ensisijaisen tärkeitä tarkasteltaessa transformatiivisen oppimisen keskeyttämiseen tähtäävää vastustusta. (Mälkki & Green, 2014, 7-12.) Mälkistä ja Greenistä poiketen integraatiokoulutuksessa ei nähdä regressiointressissä ilmenevää vastustusta pelkästään oppimisen keskeyttämiseen tähtäävänä toimintana, vaan oppimisprosessin oleellisena osana. Koska integraatiokoulutuksen teoreettinen lähtökohta on osittain psykodynamiikassa, oppimisen ja muutoksen vastustamisen tematiikka on koulutusmalliin teoreettisesti sisäänkirjoitettu ja siihen osataan suhtautua prosessiin kuuluvana osana, eikä jonakin, josta tulisi päästä eroon.

Taylorin mukaan transformatiivisen oppimisen peruselementit osittain sisältävät ja osittain edellyttävät lisäksi vielä oppijakeskeistä lähestymistapaa. Oppijakeskeisessä lähestymistavassa opettaja nähdään ohjaavana toimijana, joka lähtee opetuksessa liikkeelle oppijoiden tarpeista ja lähtökohdista. Opettaja pyrkii tekemään opetusta koskevat päätökset yhdessä oppijoiden kanssa ja jakamaan muutenkin vastuuta ja valtaa tasaisemmin oppimistilanteessa. (Taylor 2009, 14-15.) Tähän liittyy myös mallintaminen, jossa kyse on siitä, että opettaja toimii konkreettisenä mallina tai esimerkkinä transformatiivisen oppimisen käytännöistä. Täten oppijalla on mahdollisuus seurata tavoiteltuja käyttäytymis- ja ajattelutapoja suoraan, mikä voi helpottaa prosessiin liittyvää epävarmuutta. Mallintamisen avulla oppijat myös yhdistävät teoriaa käytäntöön. Mallintamisen periaate vaatii kouluttajalta kriittistä nöyryyttä, joka sisältää samaan aikaan uskoa, sitoutumista ja varmuutta koskien omaa tietämystä, mutta myös avoimuutta sen edessä, että opettajan oma tieto on osittaista, keskeneräistä ja kehittyvää. Opettaja ei voi myöskään paeta mallintamista, sillä hän mallintaa aina jonkinlaista toimintatapaa halusi sitä tai ei. (Taylor & Jarecke 2009, 280-283; 286-288.) Integraatiokoulutuksessa oppijakeskeisyys on opetuksen lähtökohta, mikä näkyi myös koulutuksen toteutuksessa tämän tutkimuksen aikana. Sen sijaan siitä, miten kouluttajat itse mallinsivat opiskelijoille tiettyjä toiminta- ja ajattelutapoja ei kovin paljon kenttäjaksoni aikana keskusteltu, vaikka opiskelijat selvästi tarkkailivat kouluttajiaan hyvin tarkasti. Esimerkiksi kouluttajien puheet "oikeasta" oppimisprosessista (5.10. lv1) tai "oikeanlaisesta" ja "akateemisesta" opiskelusta (3.11. lv1, 7.12. lv2) sisältävät väistämättäkin normatiivisia olettamuksia, joita voisi opiskelijoille nykyistä eksplisiittisemminkin avata.

### 7.1.2 Millaista transformaatiota integraatiokoulutus tukee?

Integraatiokoulutus näyttää tukevan opiskelijoidensa transformatiivista opettajaksi oppimista hyvin, mutta *millaista* transformaatiota se tarkemmin sanottuna tukee?

Merkityksenantotapojen osalta tutkimukseni löydöksenä oli opiskelijoiden muutos Keganin teorian mukaisesti sosiaalistuneesta mielestä itseään ohjaavaan mieleen. Näkemykseni mukaan tämä ei ollut tutkitun ryhmän erityisominaisuus, vaan integraatiokoulutuksessa ja yliopisto-opintovaiheessa laajemminkin on piirteitä, jotka tukevat oppijan muutosta nimenomaan näiden merkityksenantotapojen välillä. Integraatiokoulutuksen yhtenä tavoitteena on tarkastella sellaisia kouluun, oppimiseen, opiskeluun ja omaan itseenkin liittyviä käsityksiä, joita ei aikaisemmin olla tultu kyseenalaistaneeksi (Kallas ym. 2013, 36, 40 45, 49, 53, 58; Nikkola 2013, 60). Tämä tukee muutosta juuri sosiaalistuneen mielen sosiaalistuneista käsityksistä kohti itseään ohjaavan mielen kykyä tarkastella näitä aikaisempia itsestäänselvyyksiä. Myös integraatiokoulutuksen ryhmäaspekti tukee tätä muutosta. Sosiaalistunut mieli on erottamattomasti sulautunut omaan (viite)ryhmäänsä ja esimerkiksi toisten mielipiteet tai kommentit suorastaan synnyttävät – tai tuhoavat – itsen. Itse siis *on* suhteessa toisiin, kuten aiemmin on jo kuvailtu. Integraatiokoulutuksen tapa tarkastella ryhmää ja ryhmäilmiöitä kuitenkin haastoi juuri tätä. Koulutuksen yhtenä tarkoituksena on tulla tietoiseksi ja tutkia, millä tavoilla ryhmä ja toiset ihmiset vaikuttavat itseen (esim. Nikkola 2013). Tämän tavoitteena on, että ryhmän tai yhteisön voima ei olisi aivan niin ”kaikkivoipa”, vaan että yksilö voisi seistä tukevammin omilla jaloillaan.

Lisäksi yliopistokoulutuksen tavoitteena muutenkin voidaan pitää itsenäistä ja kriittistä ajattelijaa, joka osaa tarkastella alansa ilmiöitä autonomisena asiantuntijana (Himanka 2019; Matikainen & Tervasmäki 2021; Välimaa 2018). Toisin sanoen hän ei muodosta kantojaan vain tapojen, tottumusten ja ”mutun” pohjalta, vaan omaehtoisemmin ja perustellummin, tietoon ja tieteeseen nojautuen. Nämä ovat selvästi vasta itseään ohjaavalle mielelle mahdollistuvia taitoja. Yliopisto-opiskelun elämänvaihe on tyypillisesti itsenäistymisen aikaa myös muuten kuin yksilön kognitiivisesta näkökulmasta. Henkinen ja fyysinen lapsuuden ja nuoruuden kasvuympäristöistä irtautuminen tukee ihmisen itsenäistymistä ja omaehtoista päätöksentekoa, joskaan se ei automaattisesti tai läheskään aina tarkoita muutosta kohti itseään ohjaavaa mieltä.

Kegan kutsui (2018) merkityksenantotapojen välejä ”silloiksi”. Hänen mukaansa, vaikka ihmiset olisivatkin periaatteessa samalla sillalla, esimerkiksi sosiaalistuneen ja itseään ohjaavan mielen välillä, he voivat silti olla sillan ”eri kohdassa”. Toiset saattavat olla vielä tukevammin kiinni sosiaalistuneessa mielessä, toiset jo lähestulkoon saavuttaneet itseään ohjaavan mielen ja loput jossakin tällä välillä. (Kegan 2018, 40.) Integraatiokoulutuksessa oleellinen kysymys jatkossa onkin, miten otetaan huomioon, millä sillalla ja missä kohtaa siltaa opiskelija on aloittaessaan koulutuksen. Onko opiskelija esimerkiksi vielä hyvin tukevasti sosiaalistuneessa mielessä vai jo ottanut enemmän tai vähemmän askeleita kohti itseään ohjaavaa mieltä? Esimerkiksi tässä työssä muutama opiskelijoista näytti

jo opintojen aloitushetkellä kulkeneen sosiaalistuneen mielen ja itseään ohjaavan mielen välistä siltaa pidemmälle, kun osa tuntui olevan vielä hyvin vahvasti kiinni sosiaalistuneen mielen merkityksenantotavoissa. Transformatiivisen oppimisen tukemisen kannalta voisi olla hyödyllistä, että lähtötilannetta jollain tapaa kartoitettaisiin koulutuksessa.

Kiinnostavaa on myös, millainen integraatiokoulutus on sellaiselle, joka jo koulutuksen alkaessa melko tukevasti seisoo itseään ohjaavan mielen merkityksenantotavassa (ks. Hammerman 1999). Esimerkiksi Nikkolan (2011) väitöskirjan kuvaus syntipukki-ilmion muodostumisesta integraatiokoulutuksessa on tästä näkökulmasta mielenkiintoinen. Syntipukiksi ja ryhmän syyllisyyden kannattelijaksi joutui ryhmässä henkilö, joka oli erityisen motivoitunut opintoihin ja muita opiskelijoita pidemmällä opinnoissaan (hän oli koulutuksen aloittaessaan jo tehnyt kasvatustieteen perusopinnot). Mikäli oletetaan, että hänen merkityksenantotapansa sisälsi muita ryhmäläisiä enemmän itseään ohjaavan mielen piirteitä, on hänen toimintansa (esimerkiksi esittämänsä kritiikki) saatettu sosiaalistuneiden mielen näkökulmasta kokea minuutta uhkaavaksi, vaikka syntipukiksi joutunut itse ei olisikaan tätä näin tarkoittanut. Tällöin ei liene ihme, että henkilöön on kohdistunut paljon negatiivisia tunteita ja hänet on haluttu sulkea ryhmän koheesion ulkopuolelle. Toimiminen ympäristössä, jossa oma viite- tai vertaisryhmä ei merkityksenantotavoiltaan varsinaisesti olekaan "vertainen", voi olla yksilölle raskasta riippumatta siitä, ovatko muut itseä "edellä" vai "jäljessä". Ja vastaavasti, mikäli opiskeluryhmä koostuu henkilöistä, jotka ovat samalla silalla ja suunnilleen samassa vaiheessa kuin itse, voi ryhmä tuntua hyvinkin miellyttävältä, vaikka itse oppimista ei välttämättä tapahtuisikaan (ks. Mälkki 2011, 34). Tällöin syntyy kokemus samalla "taajuudella" tai "levelillä" olemisesta.

Muutos sosiaalistuneesta mielestä itseään ohjaavaan mieleen ei ole Keganin (2018) teoriassa ainoa aikuisille mahdollinen, vaan aikuisuudessa on mahdollista tapahtua muutosta vielä ainakin itseään ohjaavasta mielestä itseään transformoivaan mieleen. Vaikka Keganin mukaan itseään transformoivan mielen merkityksenantotapaa ei saavuteta juuri koskaan ennen neljäkymmentä ikävuotta (Patton ym. 2016, 358), on mahdollista, että integraatiokoulutukseen tulisi opiskelija, joka onkin menossa itseään ohjaavan mielen sijasta kohti itseään transformoivaa mieltä. Tämä mahdollisuus tulisi integraatiokoulutuksessa huomioida.

Itseään transformoivan mielen kysymys on mielenkiintoinen myös tarkasteltaessa ryhmän kouluttajia ja heidän toimintaansa. Tässä tutkimuksessa totesin, että ryhmän kouluttajien merkityksenantotavat noudattelivat pitkälti itseään ohjaavaa mieltä, mutta että niissä oli joiltain osin piirteitä myös itseään transformoivasta mielestä (s. 127). Korkeasti koulutettuina ja pitkän akateemisen uran tehneinä ryhmän kouluttajien kohdalla onkin hyvin todennäköistä, että heidän ajattelunsa lähentelee Keganin teorian viimeistä tasoa. Opetuksen kannalta tässä saattaa kuitenkin piillä ongelma. Siinä missä ihmisen on Keganin (1982, 56) mukaan yleensä mahdollista ymmärtää yhden tason korkeampaa ajattelua, mikäli se vain hyvin perustellaan, kahden sillan välistä eroa on vaikeampi, jopa mahdoton, käsittää. Myös Kitchener ja King (1990, 166-167) toteavat, että yksilöiden on vaikea ymmärtää episteemisiä olettamuksia, jotka ovat enemmän kuin tason tai

kaksi heidän normaalisti käyttämäänsä korkeammalla, eikä kouluttajien tämän takia tulisi opettaa liian korkealentoisella tasolla.<sup>47</sup> Se, millainen ajattelu on kouluttajille henkilökohtaisesti normaalia ja jokapäiväistä, saattaa opiskelijoille olla täysin käsittämätöntä. Tällöin kouluttajilta vaaditaan erityistä taitoa ymmärtää opiskelijoiden tilannetta ja muokata opetustaan siihen sopivaksi. Keganin (2018, 39–44) mukaan transformatiivisessa opettamisessa vaarana onkin, että oppijoilta odotetaan sellaista toimintaa ja ajattelua, mikä on vasta oppimisen tulos.

Merkityksenantotapojen muutoksen lisäksi on mielenkiintoista, minkälaista muutosta integraatiokoulutus tukee muodostettujen merkitysten osalta. Tässä työssä muutos merkityksissä näkyi etenkin opiskelijoiden oppimis- ja opetuskäsitteissä. Nämä käsitteet muuttuivat kriittisemmiksi ja joustavammiksi ja opettajana toimimiseen sekä oppimiseen alettiin liittää aiempaa enemmän myös tiedostamaton puoli. Integraatiokoulutuksessa käsiteltiin esimerkiksi paljon koulun ja opettajan suhdetta yhteiskuntaan sekä syyllisyyden ja transferenssin teemoja oppimisessa ja opettamisessa. Merkitysten muutoksen osalta ylipäättään vaikutti, että integraatiokoulutuksessa ei pyritty antamaan yleispäteviä ohjeita opetukseen, vaan korostettiin tilannekohtaisuutta ja suhteellisuuden tajua. Esimerkiksi tietomäärien ja luokan hallinnasta ja kontrollista siirryttiin ymmärtämiseen, ja autoritaarisuudesta dialogiin ja inhimillisyyteen (Moilanen & Rautiainen 2009; Nikkola & Harni 2015; Saukkonen & Räihä 2018). Voisikin sanoa, että nämä muutokset merkityksissä linkittyvät toisaalta kriittisen pedagogiikan opettajakuvaan (esim. Aittola, Eskola & Suoranta 2007; Brookfield 2006; Steiner, Krank, McLaren & Bahruth 2000) ja toisaalta psykodynaamiseen ymmärrykseen ihmismielen toiminnasta ja opettajan työstä (esim. Bibby 2011; Britzman 2009; 2015; Nikkola 2011; Taubman 2012). Tämä ei ole yllättävää, sillä integraatiokoulutuksen teoreettisessa perustassa on nähtävissä näitä molempia teorialinjoja.

Muodostettujen merkitysten säröyttäminen ei liene vain integraatiokoulutuksen ominaisuus, vaan nähdäkseni se on melko tyypillistä opettajankoulutukselle yleisestikin. Sen sijaan juuri merkityksenantotapojen säröyttämisen ja säröytymisen voi lukea integraatiokoulutuksen ansioksi ja kenties juuri siitä syystä koulutus onkin koettu tyypillisesti, kuten tässäkin tutkimuksessa, erityisen merkitykselliseksi oppimiskokemukseksi.

### 7.1.3 Psykoterapiaa vai transformatiivista oppimista integraatiokoulutuksessa?

Tutkimukseni tulokset kuvaavat oppimisprosessia, jossa opiskelijat kokivat ”kasvaneensa ihmisinä”. Transformatiivinen opettajaksi oppiminen ravisutteli heidän ihmisyyttään perustuksia myöten ja tuloksena voi sanoa olleen monin tavoin *erilaisia ihmisiä* kuin koulutuksen alkaessa. Muutos tapahtui peilaamalla koulutuksessa usein esimerkiksi aiempia koulu- ja lapsuuden kokemuksia sekä

---

<sup>47</sup> Kitchenerin ja Kingin (1990) jaottelu on hieman erilainen kuin tässä työssä käyttämäni Keganin teoria, mutta sisältää suurin piirtein samankaltaisia asioita jaoteltuna viiden tason sijaan seitsemään.

analysoimalla tarkkaan omia tunteita ja kokemuksia yhteisissä vuorovaikutustilanteissa. Opiskelijat kuvasivat tällaisen työskentelyn ja tapahtuvan muutoksen tuntuvan ”terapialta” (ks. sitaatti s. 140). Oppimisen kuvaaminen terapiana ei integraatiokoulutuksen kontekstissa ole sinänsä yllättävää, sillä koulutusmallin teoriapohja nojaa vahvasti psykodynaamiseen tutkimusperinteeseen (esim. Kallas ym. 2013, 40–44). Se on kuitenkin kiinnostavaa ja herättää kysymyksen, mikä sitten erottaa transformatiivisen oppimisen psykoterapeuttisesta prosessista.<sup>48</sup>

Jo Freud (esim. 1925) yhdisti psykodynaamikan teemoja kasvatuksen ja opetuksen kysymyksiin, ja hänen jälkeensä näin ovat tehneet myös monet muut tutkijat (esim. Bibby 2011; Britzman 2009; 2015; Gardner 1997; Gould 1990; Nikkola 2011; Taubman 2012). Myös transformatiivisen oppimisen teoriaan psykodynaamikka on liitetty jo pitkään (esim. Cranton 2000; Dirkx 2000; Gould 1990) ja esimerkiksi Illeriksen (2014, 16–17) mukaan selkeää erottelua transformatiivisen oppimisen ja psykoterapeuttisen prosessin välille voi olla hankalaa tehdä. Taylor (2008) näkee psykoanalyttisen näkökulman transformatiivisen oppimiseen tarkoittavan elämänmittaista yksilöllistymisen prosessia, jossa oppija reflektoi omia psyykkisiä rakenteitaan. Tässä prosessissa oppija voi kokea emansipaatiota, saada lisää itseluottamusta, syvempää itseymmärrystä ja ottaa enemmän vastuuta itsestään. (Taylor 2007, 7.) Juntumaa (2008) puolestaan on yhdistänyt tutkimaansa psykoanalyysin prosessiin transformatiivisen oppimisen käsitteen. Transformatiivinen oppimisprosessi tuleekin vähintään lähelle psykoanalyysiä, johon myös liittyy emansipoiva ulottuvuus: ymmärrys siitä, ettei lopulta ole ulkopuolista tahoja, joka tietäisi itseä paremmin, mitä minun pitäisi tehdä (Saari 2016, 20–22, 24–25).

Integraatiokoulutuksessa tapahtuvan transformatiivisen oppimisprosessin ja psykoterapeuttisen prosessin välillä voi siis nähdä yhtymäkohtia ja limittäisyyksiä. Etenkin opettaja-oppija-suhteen analogisuus lapsi-vanhempi- sekä terapeutti-potilas-suhteiden kanssa, siihen liittyvä transferenssi ja defensiivisyys ovat teemoja, jotka näyttäytyvät molemmissa.

Mäensivu (2019, 153–159) havaitsi opiskelijan ja ohjaajan suhteen muistuttavan vanhempi-lapsi-suhdetta, sillä opiskelijat saattavat olla ohjaajistaan samaan tapaan riippuvaisia kuin lapset vanhemmistaan. Tämä analogia rinnastuu myös terapeutti-potilas-suhteeseen. Samaan tapaan kuin vanhemman ja opettajan, myös terapeutin tehtävänä on ohjata ja auttaa toista kohti itsenäistä toimintakykyä. Kaikkiin kolmeen suhteeseen liittyykin ajatus auktoriteetin tekemisestä tarpeettomaksi: vanhemman, opettajan ja terapeutin tavoite lienee, että lapsi, oppilas tai potilas pärjäisivät lopulta itsenäisesti. Keski-Luopa (2000, 87) kuvaa kaikissa näissä suhteissa olevan kyse asymmetriasta, sillä toisella osapuolella on valtaa suhteessa toiseen. Tällöin toinen osapuoli ”joutuu edustamaan tässä vuorovaikutussuhteessa lasta, joka on alistaisessa asemassa”, vaikka molemmat olisivatkin aikuisia. Hän jatkaa: ”Psykoanalyttisessä käsitteistössä puhutaan tällaisten asetelmien yhteydessä tunteensiirrosta eli transferenssista”, jossa ihminen siirtää tiedostamattaan aiempia kokemuksia ja tunteita uuteen suhteeseen.

---

<sup>48</sup> Tässä luvussa viitataan psykoterapialla ensi sijassa psykodynaamiseen psykoterapiaan. Muista psykoterapiasuuntauksista katso esimerkiksi Tikkanen (2006).

(Keski-Luopa 2000, 87–88; ks. Ertel 2014, 96–98; Merkle 2014, 152–154.) Esimerkiksi opiskelija saattaa nähdä kouluttajassaan, tai potilas terapeutissaan, samantaisia piirteitä kuin omassa vanhempassaan. Etenkin integraatiokoulutuksen alkaessa tutkittavieni käsityksissä oppimisesta ja oppimisen rooleista näkyi toive, että opettaja on se, joka tietää oppijaa paremmin ja enemmän ja, jonka tehtävä on välittää tämä tieto oppijoille. Opiskelijat myös usein viittasivat samassa yhteydessä opettajiin ja omiin vanhempiinsa. Nämä indikoivat, että oppimisprosessiin liittyi ainakin jonkinasteinen transferenssi-ilmiö. Mielenkiintoinen pohdinta onkin, onko opiskelija opiskellessaan ”aikuinen” vai ”lapsi” tai missä määrin hän on ”aikuinen” ja missä määrin ”lapsi”.

Tämän tutkimuksen osalta voidaan sanoa, että ryhmän toiminnassa oli nähtävissä tiettyä lapsenomaisuutta sekä progressio- että regressiointressin alaisissa toiminnoissa. Regressiointressi kuvaa jo terminäkin Ziehen (1991, 133) mukaan eräänlaista vetäytymistä aiempiin tiloihin (ks. myös Ertel 2014, 98–99). Nämä aiemmat, ”lapsen tilat”, ovat tiloja, joissa ei tarvitse käyttäytyä aikuismaisen järkevästi, vaan voi toistaa tuttua ja jo osattua. Kuitenkin myös progressiointressi näyttäytyi työssäni voimakkaan lapsenomaisena: siihen liittyi toisaalta auktoriteetilta saatujen moitteiden välttely ja toisaalta tietty leikillisuus. Voikin kuvata, että siinä missä regressiointressi näyttää olevan (aikuisellekin) tapa vetäytyä lapsen tiloihin, myös progressiointressi on lapsekas tapa toimia (vrt. Ertel 2014, 99). Opettajankoulutuksen tavoitteena olisi kuitenkin, että opiskelijat kykenevät toimimaan ”henkisesti täysi-ikäisinä”, itseohjautuvasti ja autonomisesti (Moilanen 2018, 266–267, 278–280). Onko formaali koulutusympäristö siihen liittyvän hierarkkisen auktoriteettisuhteen takia sellainen, jossa opiskelija väistämättä kuitenkin aina ”taantuu” jossain määrin lapseksi, myös progressiointressissään? Voiko opiskelija koulutuksessa koskaan saavuttaa henkistä täysi-ikäisyyttä? Tapahduuko henkinen kasvu ”aikuisen” maailmaan vasta opiskelun jälkeen, esimerkiksi työelämään siirryttäessä (ks. luku 7.3)?

Opiskelijan kannalta raja oman lapseuden ja toisaalta auktoriteetin aikuisuuden välillä voi olla koulutuksessa jopa kiusallinen ja kiukuttava. Aikuisen asemaan astuminen ei ole helppoa, vaikka kuvitelma saattaakin olla, että opettaja vain yksinkertaisesti antaa tietonsa ja taitonsa opiskelijalle. Ziehe (1991; 1992a; 1992b) näki, että vähintään sekundaarinen pääsy osalliseksi aikuisten kokemuksesta on nuorille nykyään helppoa. ”Sukupolvidramatiikka” katoaa, kun juuri mikään aikuisuuden kokemus ei tule nuorten aikuistuessa heille yllätyksenä, vaan arjen sivustaseuraamisen lisäksi niistä on jo luettu ja nähty elokuvia. (Ziehe 1991, 42–45; 1992a, 26–29; 1992b, 44–45.) Opiskelijoiden tapa toistella kouluttajien fraaseja tai imitoida kouluttajia olivat myös tällaisia yrityksiä päästä osalliseksi aikuisen kokemuksia. Vaikka yritys tuotti hiljalleen tulosta siinä mielessä, että opiskelijoiden merkityssysteemit todella lähentyivät kouluttajien kanssa, eivät nämä yritykset päästäneet opiskelijoita suoraan tai nopeasti kouluttajien pänsisään. Kouluttajien tietoisuus oli laadullisesti jotain sellaista, mitä opiskelija ei voi saavuttaa nopeasti ja sekundaarisesti. Vähittäinen, hidas ja vaikeakin kasvuprosessi näyttää olevan yksi keino päästä osalliseksi ”aikuisen tiedosta” ja ylittää oppilaan ja opettajan roolien välinen kuilu (ks. Bloom ym. 1956; ks. myös Ertel

2014, 92). Tähän oppimisprosessiin liittyvät (ja kuuluvat) hankaluudet, vastustus ja defensiivisyys kuuluvat myös psykodynaamiikkaan. Ryhmässä nousikin prosessin aikana vastustusta samaan tapaan kuin potilaalla nousee psykoterapiassa (Scheid-Gerlach 2014, 111–114).

Transformatiivinen oppiminen tai integraatiokoulutus eivät kuitenkaan suoranaisesti ole psykoterapiaa. Erona esimerkiksi Illeriksen näkemyksen mukaan on, että transformatiivisessa oppimisessa painotus on enemmän uusien kompetenssien oppimisessa, kun taas psykoterapia toimii yleistä toimintakykyä parantavana ja korjaavana prosessina (Illeris 2014, 17; ks. myös Juntumaa 2008, 46–48). Toisin sanoen, transformatiivinen oppiminen suuntautuu enemmän tulevaan, psykoterapian parantaessa menneisyyden haavoja. Mezirow (1978, 105) olikin itse sitä mieltä, että kun vakavat sisäiset rajoitteet estävät kehittymistä, aikuinen saattaa koulutuksen sijaan tarvita terapiaa. Mezirow'n (2000, 23; 1991, 205) mukaan ero on siis siinä, että psykoterapeuttinen prosessi on sairaudenhoidon ja se pureutuu etenkin ihmisten välisiin suhteisiin liittyviin tunteisiin, kun taas transformatiivinen oppiminen koskettaa laajemmin kognitiivisia, affektiivisiä ja konatiivisia ulottuvuuksia pääasiallisesti terveiden ihmisten läpikäydessä elämänmuutoksia. Lisäksi hän näki transformatiivisen oppimisen synnyttävän vähemmän ahdistusta kuin psykoterapeuttisen prosessin (Mezirow 2009, 95; 1991, 204–205). Mälkin ja Greenin (2014, 7) mukaan Mezirow'n teoria ei kuitenkaan huomioi tarpeeksi sitä psyykkistä myllerrystä, jota transformatiivinen oppiminenkin vaatii. Illeriksen (2014, 32, 34–36) mukaan Mezirow, vaikka ottikin tunteiden merkityksen huomioon, käsitteli niitä usein vain rationaalisen kriittisen reflektion kohteina tai jopa prosessin häiriötekijöinä, ei niinkään prosessin oleellisina osina.

Integraatiokoulutuksen teoriapohja psykodynaamisissa teorioissa on perusteltu ja koulutuksen käytännöissä tutkimukseni perusteella toimiva. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että integraatiokoulutus olisi terapiaa. Käytännössä erona on etenkin, että toisin kuin terapiaa aloitettaessa, integraatiokoulutusta aloittaessa opiskelija ei välttämättä koe tarvitsevansa muutosta. Koulutusta aloittaessaan opiskelijoilla ei myöskään välttämättä ole käsitystä, mihin he ovat ryhtymässä. Terapiakontekstissa puolestaan oleellista on ennen prosessin aloitusta käydä asiakkaan kanssa läpi, mitä terapia on, ja varmistaa, että henkilö haluaa siihen ryhtyä (Elzer 2014; Merkle 2014; Scheid-Gerlach 2014, 114–117; Tikkanen 2006, 42–44). Koulutuksellisesti on perustelua herättää opiskelijassa ymmärrys (mahdollisesta) muutoksen tarpeesta sekä rakentaa koulutus sellaiseksi pedagogiseksi kokonaisuudeksi, joka tätä muutosta edesauttaa ja tukee, kuten integraatiokoulutuksessa on tehty (ks. Cranton 2000, 195–201). Koulutuksessa, toisin kuin psykoterapiassa (Ertel 2014, 91), ei kuitenkaan ole tarkoitus ”parantaa” opiskelijaa. Vaikka opiskelu tutkimistani opiskelijoista saattoikin tuntua kokonaisvaltaiselta ihmisenä kasvamiselta, integraatiokoulutuksessa tehtävät toimet on jatkosakin mietittävä sen kannalta, mikä on järkevää ja perusteltua nimenomaan opiskelijoiden opettajaksi oppimisen kannalta. Tässä suhteessa integraatiokoulutuksessa onkin mielestäni tehty Suomen kontekstissa urauurtavaa työtä.

Transformatiivisella oppimisella on etenkin integraatiokoulutuksen kontekstissa paljon yhteneväisyyttä psykoterapian kanssa. Itse näen kuitenkin transformatiivisen oppimisen psykoanalyttisen näkökulman sijaan enemmän psyykkisen kehityksen näkökulmasta. Siinä on Taylorin (2008) mukaan kyse transformatiivisen oppimisen näkemisestä koko elämää koskettavana hitaana ja vähittäisenä kasvuna. Keskeistä tässä on nähdä transformaatio merkityksenannon epistemologisena muutoksena, ei vain tietomäärien kasvuna tai käyttäytymisen muutoksina. Psyykkistä kehitystä korostava lähestymistapa korostaa myös hollistisuutta sekä suhteiden ja henkilökohtaisen kontekstin merkitystä muutoksessa. (Taylor 2008, 7.) Tämä lähtökohta on mielestäni erityisen toimiva korkea-koulutuksen kontekstissa, johon opiskelijat eivät ole hakeutuneet parantumisen toivossa eivätkä opettajat ole terveysalan ammattilaisia.

## 7.2 Opettajankoulutus ja sen kehittäminen tulosten valossa

Tutkimukseni kohdistui ainoastaan integraatiokoulutukseen, en tutkinut opettajankoulutusta yleisemmin. Transformatiivinen opettajaksi oppiminen on kuitenkin jotain, jota soisi näkevän suomalaisessa opettajankoulutuksessa enemmänkin, sillä juuri vaikuttaminen opiskelijoihin ”syvätasolla” on yksi opettajankoulutuksen haasteista (Blomberg 2008, 190, 198; Husu & Toom 2016, 18; Kostiainen ym. 2018, 66; Laine 2004, 231–232; Metsäpelto ym. 2021; Taylor 2003). Opettajankoulutuksen ongelma ei kuitenkaan ole siinä, etteikö se vaikuttaisi opiskelijoihin ollenkaan, vaan kyse on pikemminkin siitä, mihin suuntaan opiskelijoissa tapahtuvaa muutosta koulutuksessa ohjataan ja halutaan ohjata. Muutosta kyllä opiskelijoissa tapahtuu, sillä kuten Bammer (2015, 247–251) muistuttaa, muutos on vakio ja pikemminkin sen estäminen vaatii erityistä vaivannäköä. Mitä annettava tutkimuksellani ja transformatiivisella opettajaksi oppimisella on siis opettajankoulutuksen kehittämistyölle?

Kun tutkimani opiskelijat aloittivat opintonsa integraatiokoulutuksessa, heillä oli selkeitä käsityksiä ja ajatuksia, millaista koulutusinstituutiosta tapahtuva oppiminen on ja miten se tapahtuu. Minulla ei ole syytä uskoa, etteikö muillakin opettajankoulutukseen astuvilla opiskelijoilla olisi hyvin samankaltaisia käsityksiä. Näitä käsityksiä voi verrata Ziehen ajatukseen koulutuksen auran murenemisestä.

Ziehe näki jo kolmekymmentä vuotta sitten, että koulutuksen aura tai sädekehä on rikkoutunut ja ”kaikki katsovat kulissien taakse”. Opettaja ei ole enää auktoriteetti ainoastaan roolinsa vuoksi, eikä koulu enää ainoa (tai edes paras) tiedon lähde. Koulutus on trivialisoinut. (Ziehe 1992a, 37.) Tästä näkökulmasta on yllättävää, että opiskelijoiden käsitykset institutionaalisesta oppimisesta olivat koulutuksen alkaessa niin ”perinteisiä”. Voisi kuvitella, että koulutuksen auran murentuessa myös siihen liittyvät perinteiset normit ja koodistot purkautuisivat. Koodiston purkautumisen sijaan näyttää pikemminkin siltä, että koulutuksesta on muodostumassa eräänlainen peli, tyhjänpäiväinen pyrkimys (”trivial



pursuit”). Tässä pelissä pärjätäkseen täytyy noudattaa tiettyjä triviaaleja pelisääntöjä, jotka kaikki pelaajat ovat itsestään selvästi sisäistäneet, ja pelin lopputuloksella on korkeintaan välineellistä arvoa. Opettajankoulutuksen kannalta on ongelmallista, jos koulutukseen tulee opiskelijoita, jotka jo lähtökohtaisesti näkevät opettajankoulutuksen ja koulun pelinä, jonka sääntöjen noudattamisella ei ole itseisarvoa. Vielä ongelmallisempaa on, mikäli opettajankoulutus purkamisen sijaan (sitä kenties tarkoittamattaan) tulee vahvistaneeksi tätä (tiedostamonta) yhteisen pelin ideaa.

Opettajankoulutuksen julkilausuttuna tavoitteena ilmiselvästi ei ole tuottaa vain ”taitavia pelaajia” koulumaailman pelikentälle, vaan akateemisesti korkeakoulutettuja asiantuntijoita, osaavia ammattilaisia, joilla on hyvät valmiudet toteuttaa opettajan työtä itsenäisesti (Husu & Toom 2016; Moilanen 2018, 266–267; 278–280). Hyvät päämäärät eivät itsessään kuitenkaan takaa vielä mitään. Ziehen (1992a, 35) mukaan opettajan hyvä tahto ei aina saa aikaan yhtä hyviä vaikutuksia. Esimerkiksi koulutuksen rakenteissa saattaa olla jotain sellaista, joka rajoittaa tai suorastaan estää opettajankouluttajien hyvien pyrkimysten toteuttamista. Muun muassa kurssien suhteellinen lyhytkestoisuus, opettajien ja pienryhmien vaihtuvuus, ylipäättänsä opintojen pirstaleisuus ovat vastakkaisia tässä tutkimuksessa merkityksellisiksi havaituille teemoille: pitkäkestoisuudelle ja pysyvälle ryhmälle (ks. myös Husu & Toom 2016, 18; 2020, 227; Kallas ym. 2013; Lapinoja 2006, 99–101).

Edelliseen liittyen oleellinen havainto on, että transformatiivisen opettajaksi oppimisen toinen vaihe, säröytyminen, kesti tutkituilla noin reilun kuukauden. Tämä on melko tyypillinen kokonaiskesto yliopistokursseille yleisestikin (etenkin, kun opiskelu kursseilla ei ole yhtä tiivistä kuin integraatiokoulutuksessa). Päästäänkö tällaisilla lyhyillä, kuukauden tai parin kestäville kursseilla vasta särövaiheeseen ja siihen liittyneeseen uutuudenviehätykseen? Prosessin kolmas ja neljäs vaihe eivät välttämättä kerkeä tuolloin vielä edes alkaa, kun kurssi jo loppuu ja vaihtuu seuraavaan. Transformatiivisen opettajaksi oppimisen näkökulmasta vaarana on, että opettajankoulutuksessa pyritään ikuisesti vain prosessin kahdessa ensimmäisessä vaiheessa ja oppimisen vieminen pidemmälle jää yksilön vastuulle tai sen odotetaan tapahtuvan koulutuksen aikana kuin itsestään.

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta herää kysymys: mikäli opettajankoulutuksen rakenteet tukevat transformatiivisen, ”vertikaalisen” oppimisen sijaan enemmän informatiivista tai ”horizontaalista” oppimista, valmistuuko opettajankoulutuksesta opettajia, joiden merkityssystemit ovat samanlaisia kuin koulutusta aloitettaessa (ks. Snyder 2008, 178)? Ja heti seuraava kysymys on: haittaako jos näin tapahtuu? Mikäli opettajankoulutusta halutaan kehittää transformatiivisempaan suuntaan, työ täytyykin aloittaa sen analysoimisesta, mikä on opiskelun suhde opiskeltavaan eli opettajan ammattiin. Esimerkiksi itseään ohjaavan mielen merkityksenantotapa ei itsessään ole (normatiivisesti) sosiaalistunutta mieltä parempi (ks. Kegan 1994, 76). Opettajan ammatin kannalta se sen sijaan voidaan perustellusti nähdä ”parempana” tai ”toimivampana”, koska itseään ohjaavan mielen merkityksenantotapa sisältää monia sellaisia ajattelun työkaluja,

joita opettaja työssään tarvitsee. Sama pätee myös annettujen merkitysten kohdalla. Vaikka opettajien henkilökohtaiset merkitykset, esimerkiksi käsitykset oppimisesta ja opettamisesta, sinänsä ovat yhtä arvokkaita (toisiinsa nähden), toiset käsitykset voivat olla opettajan työn kannalta validimpia kuin toiset.

Erittäin oleellinen kysymys tässä kohtaa on, kuka määrittää opettajankoulutuksen vapauksia ja vaatimuksia eli käyttää valtaa sen suhteen, mitä opettaja-opiskelijoilta odotetaan ja vaaditaan koulutuksessa. Transformatiivinen oppiminen voi olla oppijalle jopa kriisi, jolloin herää kysymyksiä sen tarpeellisuuden ohella myös koulutuksen eettisyydestä, mitkä tulee huomioida koulutusta suunniteltaessa (ks. Koskela 2009, 251–253; Mezirow 1991, 201–206). Mikä on opettajan työssä aidosti tarvittavaa osaamista? Missä määrin koulutus saa ja missä määrin sen pitää ravistella ihmistä kokonaisuudessaan?

Mikäli edellisiin kysymyksiin pystytään vastaamaan tyydyttävästi ja transformatiivinen oppiminen nähdään opettajankoulutuksessa tavoiteltavaksi päämääräksi, syntyy seuraava haaste: vaikka transformatiivinen opettajaksi oppiminen nähtäisiin opettajankoulutuksessa tärkeänä päämääränä, se ei välttämättä ole sitä koulutusta aloittaville opiskelijoille. Itse asiassa lienee melko tyypillistä, että opiskelijat eivät koe tarvetta transformaatiolle, vaan heille yliopisto on paikka, josta hankkia itselle sopivia ideoita, konsepteja ja välineitä tulevaa työuraa ajatellen. Kärjistäen: he tulevat yliopistoon kulutusmentaliteetilla, ”shoppailemaan” itselleen sopivan tutkinnon (Matikainen & Tervasmäki 2021; Naidoo 2005; Naidoo & Jamieson 2005; Scollon & Scollon 2004, 5, 119–120). Opiskelijat eivät välttämättä suhtaudu innostuneesti opettajien yrityksiin muuttaa opiskelutapahtumaa informatiivisesta transformatiiviseksi, vaan he voivat olla huolissaan esimerkiksi arvosanoistaan (ks. Woolfolk 2010, 254).

Nykyinen koulutuspolitiikka saattaa jopa ruokkia edellä kuvattua tendenssiä, kun sivistysyliopistosta on siirrytty kohti ”markkinayliopistoa”, jossa koulutus ja kouluttaja näyttäytyvät palvelun tarjoajana ja opiskelija kuluttajana, jolle palvelua myydään (esim. Naidoo 2005; Naidoo & Jamieson 2005; Rustin 2016, 154–159). Jos tämä ”palvelu” paketoidaan nätisti, Jonaksen (2011) mukaan opiskelusta voidaan kyllä tehdä väliaikaisesti miellyttävää ja opettaja saattaa kuvitella toimivansa edistyksellisesti, mutta kestävää kiinnostusta tai täten oppimistakaan se ei tuota, sillä kiinnostusta ei voi tuoda oppijan ulkopuolelta. Esimerkiksi opetussuunnitelmaa ei voi ”tehdä kiinnostavaksi”, sillä kiinnostus on ihmisessä, ei kohteessa. Mikään määrä sokerikuorrutusta (sugar coating) ei riitä tuotamaan sitä. (Jonas 2011, 115–119; ks. Naidoo & Jamieson 2005.)

Tilanteessa, jossa koulutus on tarkoitettu transformatiiviseksi, mutta opiskelijat eivät (lähtökohtaisesti) etsi transformaatiota, oppijoiden ja koulutuksen tavoitteiden välillä vallitsee perustavanlaatuinen katkos (Snyder 2008, 171, 178; Whitelaw, Sears & Campbell 2004, 17–18). Myös integraatiokoulutuksessa onkin tunnistettu transformatiivisille koulutuksille tyypillinen haaste koulutuksen ”markkinoinnista”. Miten rekrytoida opiskelijoita koulutukseen, jota rehellisessä ja realistisessa markkinoinnissa kutsuttaisiin oppijan aiempien merkityssysteemien ”katastrofaaliseksi tuhoamiseksi” (Berger 2004, 339)? Tutkimieni opiskeli-

joiden tekemät kotiryhmävalinnat ovat mielenkiintoinen esimerkki juuri tästä tematiikasta. Suurin osa opiskelijoista ei ollut valinnut integraatiokoulutusta ensimmäisenä kotiryhmätoiveenaan, mutta integraatiokoulutuksen loppuessa useat kuvasivat, etteivät olisi halunneet lopulta opiskella missään muussa ryhmässä (ks. sitaatit s. 171, 187).

Muutoksen, uuden, valitseminen on lähtökohtaisesti aina hankalampaa kuin tutun valitseminen uudelleen (Bammer 2015, 251–253). Siitäkin huolimatta, että uuden tai toisenlaisen valinnan lopputulos voisi olla jälkikäteen tarkasteltuna yksilöä miellyttävämpi tai koulutuksen kannalta perustellumpi, valintaa ohjaavat usein kiintymys ja kaipuu totuttuun sekä radikaalin vapauden pelko. Valinta tehdään parhailla nykyisillä tietämyksillä ja ymmärryksellä, mikä voi olla ongelmallista, mikäli ne ohjaavat valitsemaan jotain tuttua ja turvallista, siis samankaltaisesti kuin aina aiemminkin. Haasteeksi muodostuu, miten valita itseä mahdollisesti kehittävä tai muulla tavoin hyvä vaihtoehto, kun etukäteen ei voi tietää, mikä olisi relevanttia. (Matikainen & Tervasmäki 2021.) Opettajankoulutuksella, kuten muillakin formaaleilla koulutuksilla, on juuri tässä kohtaa sauma eliminoida tutun valitsemisen mahdollisuus. Mikäli transformatiivinen oppiminen nähdään tavoiteltavana päämääränä, koulutus tulisi kokonaisuudessaan suunnitella siten, että se vahvasti ohjaa ja tukee opiskelijaa tässä muutosprosessissa. Tällöin transformatiivinen oppiminen ei jäisi yksilöiden vastuulle tai vain kauniiksi toiveeksi.

Opettajankoulutuksen kehittäminen transformatiivisempaan suuntaan vaatii tämän tutkimuksen perusteella lähtötilanteen ja tavoitteen tarkempaa analyysiä. Millaisia opiskelijoiden merkityssystemit ovat heidän astuessaan opettajankoulutukseen ja millaisiksi niiden tahdotaan koulutuksessa muuttuvan? ”Silta”, jonka opiskelijoiden toivotaan koulutuksessa ylittävän, tulee vahvistaa molemmista päistä (Kegan 2018, 40). Keganin (2000, 66–67) mukaan oleellista on, ettei se, mitä tavoitellaan, ole myöskään liian kaukana nykyisestä – aikuisoppijat eivät hänen mukaansa esimerkiksi ole itseohjautuvia vain sen takia, että ovat aikuisia. Toiseksi koulutus on rakennettava siten, että se tukee toivottua transformatiota myös rakenteellisesti, ei vain sisällöllisesti. Jos esimerkiksi halutaan, että opiskelijat oppivat oppijalähtöisiksi opettajiksi, ei koulutus itse voi olla opettajajohtoista luennointia (ks. sitaatti s. 131). Koulutuksen rakenteellisten ja opetusmenetelmällisten ratkaisujen tulee olla linjassa toivottujen lopputulosten kanssa (Husu & Toom 2020, 227). Vaikka koulutuksessa kuinka puhuttaisiin transformatiivisista tavoitteista, mutta koulutuksen rakenteet yhä nojaisivat informatiiviseen oppimiseen, opiskelijoiden merkityssystemit eivät todennäköisesti, ainakaan merkityksenantotapojen osalta, muutu.

Opettajankoulutuksen reformit, kuten Trippestad, Swennen ja Werler (2017, 5) kirjoittavat, eivät tapahdu järjestelmällisesti ja rauhanomaisesti, vaan ne ovat syvästi kiinni historiallisissa, taloudellisissa ja yhteiskunnallisissa kamppailuissa. Näitä kamppailuja ja kysymyksiä ei voi selvittää pelkästään rationaaliloogisen teknokraattisesti vaan pohjalle tarvitaan vahvoja arvovalintoja. Nähdäkseni integraatiokoulutuksessa tällaisia arvovalintoja on lähdetty rohkeasti tekemään, ajoittain jopa vastoin opettajankoulutuksen hegemonioita (Nikkola &

Harni 2015; Nikkola 2019; Rähä ym. 2011). Koulutusmallia voikin pitää yhtenä esimerkkinä siitä, miten transformaatioon tähtäävää koulutusta on mahdollista toteuttaa.

Erityisen oleellista on, että integraatiokoulutus ensinnäkin muodostaa säron tai ”hämmäntävän dilemman”, katalysaattorin muutokselle (Snyder 2008, 178, 179; Taylor 2003, 364). Esimerkiksi opetuksen fyysisiä, sosiaalisia ja psyykkisiä puitteita muuttamalla on saatu kyseenalaistettua tiedostamattomia oletuksia ja kollektiivisesti jaettuja merkityksiä, mutta myös luotua uutta normaalia (ks. Scollon ja Scollon 2004, 7). Tärkeänä pidän myös koulutusmallin vaativuutta, eli sitä, että opiskelijoita ei päästetä kursseista läpi, ellei työtä ole aidosti tehty ja oppimista tapahtunut. Opettajankoulutuksen kulttuuriin on nimittäin aiemmin havaittu liittyvän yllättävänkin matala vaatimustaso, tietynlainen sormien läpi katsominen. Tenteistä on helppo päästä läpi ja kursseista saada hyviä arvosanoja melko minimaalisellakin ponnistelulla. (Svala & Ylinen 2010; Martikkala & Matikainen 2015, 60–64.) Lisäksi vielä integraatiokoulutuksen pitkäkestoisuus, tutkimuksellisuus ja yhteisöllisyys ja avoimuus tai tietynlainen keskeneräisyys ovat mielestäni kaikki seikkoja, jotka mahdollistavat transformatiivista opettajaksi oppimista (ks. myös Aarto-Pesonen & Piirainen 2020, 325–326, 332–333; Tuckman 1965, 397).

Myös työn ja oppimisen reflektointi syvätasolla olisi transformatiivisen oppimisen kannalta tärkeää (Mezirow 1990, 354–361). Tähän integraatiokoulutuksessa on erityisesti panostettu. Kreber (2004, 41–43) on kuitenkin havainnut, että opettamiseen liittyvä reflektio keskittyy yleisimmin sisältöihin ja prosessiin (mitä ja miten opetetaan) eikä premisseihin (miksi opetetaan). Juuri perustavien miksi-kysymysten kysyminen olisi oleellista opettajankoulutuksessa (ks. Taylor 2009, 7–9; myös Mezirow 1990, 12–13). Koska miksi-kysymysten perinpohjainen analysointi ja transformaatio herättää myös turvattomuutta ja epävarmuutta, oleellisen tärkeää on koulutuksessa huomioida ja synnyttää myös oppimiselle tarpeellista turvaa ja tukea (ks. Barth 2013, 291–291; Mälkki & Green 2014, 18). Hammerman (1999, 8) esittääkin, että transformaatiota tuottavan ympäristön tulee antaa sopivissa määrin sekä tukea että haastetta.

### 7.3 Mitä transformatiivisen opettajankoulutuksen jälkeen?

Tämä tutkimus kuvailee transformatiivisia muutoksia, joita opiskelijoissa tapahtui integraatiokoulutuksessa, mutta mitä nämä muutokset tarkoittavat opiskelijoiden astuttua opettajina työelämään? Miten ne välittyvät, tai välittyvätkö ylipäätään, käytäntöön? Tutkimuksellani ei tähän voida vastata, mutta aiempien tutkimusten perusteella aihetta on syytä pohtia. Sekä integraatiokoulutuksen että transformatiivisen oppimisen tutkimuksissa laajemminkin on usein todettu, että oppijoiden koettu tai havaittu muutos ei suoraan tai sellaisenaan siirry (ainakaan heti) käytäntöön. Opettajankoulutuksen tavoitteena kuitenkin olisi, että opitulla olisi käyttöarvoa itse opettajan työssä (ks. Husu & Toom 2016, 18; 2020, 226–227).

Integraatiokoulutuksen aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opitun vienti käytäntöön koulun ja opettajan työn arjessa voi olla haastavaa. Muutos ei välttämättä konkretisoidu käytännössä niin selvästi kuin oppimistulosten perusteella voisi odottaa. (Matikainen ym. 2018; Nikkola ym. 2019; Räihä ym. 2011.) Tämä havainto on linjassa myös transformatiivisen oppimisen tutkimuksen kanssa. Vaikka oppimisprosessissa olisi saavutettu transformatiivisia oppimistuloksia, eivät ne aina näy oppijoiden käytännön toiminnassa yhtä selvästi, kuin voisi olettaa ja toivoa (Snyder 2008, 178). Jo Mezirow (1990, 356) totesi, että ”oppimisprosessi voi johtaa sosiaaliseen uudistustyöhön tai olla johtamatta sellaiseen; se voi juuttua paikoilleen tai epäonnistua”.

Transformatiivinen oppiminen ei siis vielä itsessään ohjaa oppijaa toimimaan uusilla tavoilla. Useat tutkijat ovatkin erottaneet ajattelussa, tunteissa, tiedoissa tai taidoissa tapahtuvat muutokset niistä muutoksista, jotka näkyvät käyttäytymisessä ja toiminnassa (esim. Bakkenes ym. 2010; Cranton 1992 Brownin 2006, 719 mukaan; Heaney & Horton 1990, 84–89; Mälkki & Lindblom-Ylänne 2012; Whitelaw ym. 2004, 25). Syvällisetkään muutokset ajattelussa, tunteissa ja tiedoissa eivät vielä itsestään selvästi tarkoita muutoksia käyttäytymisessä ja toiminnassa. Kuten Heaney ja Horton (1990, 88) kuvaavat, muutos pakottaa tekemään valinnan, mutta ei määrää valinnan lopputulosta – ihminen voi päättää toimia, mutta myös myöntyä ja sopeutua.

Koulutuksessa saavutettujen transformatiivisten ja emansipatoristenkin tulosten ja käytäntöön vietyjen kokeilujen ja sovellusten välillä näyttää siis olevan kiulu. Tämä liittyyne ensinnäkin siihen, että koulutus ja kasvatusta sekä toisaalta opitun sovellusalue, esimerkiksi yhteiskunta ja työelämä, vaikka linkittyvätkin tiiviisti yhteen, ovat kaksi eri toimintakenttää. Heaney ja Horton (1990, 86–87) kirjoittavat:

Visioiden kehittäminen, mahdollisten rajojen selvittely sekä muutoskyvyn ja -voiman lisääminen ovat tehtäviä, joihin aikuiskouluttajien luulisi hyvinkin soveltuvan. Silti visiot eivät perustu koulutukseen vaan yhteiskunnalliseen maailmaan itseensä. Koulutus tulkitsee ja välittää, mutta ei aiheuta olosuhteita ja edellytyksiä, konkreettisia tehtäviä ja rajoja, yhteiskunnallisen ja historiallisen muutoksen hahmoa. Koulutus on tie, jolla on toisiaan seuraavia, peräkkäisiä määränpäitä. Se ei itsessään voi rakentaa uutta yhteiskuntaa, vaan ainoastaan tukea ja vahvistaa kutakin uutta yhteiskunnallisen uudistustyön askelta.<sup>49</sup>

Muutokset koulutuksessa eivät suoraan aiheuta yhteiskunnallisia muutoksia, vaan koulutus voi ainoastaan tukea ja edesauttaa näitä muutoksia. On epärealististakin odottaa, että koulutuksessa tapahtuneet muutokset menisivät sellaisinaan käytäntöön. Toisin päin on myös virheellistä arvioida koulutuksen onnistumista yksinomaan sen perusteella, miten hyvin sen läpikäyneet ovat onnistuneet toteuttamaan ja tuottamaan muutosta käytännössä. Vaikka koulutusta ja opetusta suunnitellaan parempaa huomista tavoitellen, on oppiminen ja muutos aina perusluonteeltaan arvaamatonta (Bammer 2015, 253–257; Värri 2014, 93–98).

---

<sup>49</sup> Sitaatin suomennos Leevi Lehto (1995, 105), teoksen suomennetussa painoksessa.

Koulutuksen ja yhteiskunnan kytkentöjen tarkempi analysointi opettajankoulutuksessa voisi kuitenkin olla tarpeen ja helpottaa koulutuksessa opitun soveltamista opettajan työssä (ks. Heikkinen ym. 2021).

Toinen seikka, joka nähdäkseni vaikuttaa koulutuksen vaikuttavuuteen, on, että koulutus ja työelämä ovat kaksi eri toimintakenttää paitsi laadullisesti, usein myös ajallisesti (ks. Mezirow 1990, 356). Esimerkiksi opettajaksi kouluttamisessa on tyypillisintä, että ensin koulutaudutaan ja vasta sen jälkeen siirytään työelämään. Tällöin koulutuksen anti saattaa jäädä koskettamaan etenkin koulutuksen toimintakenttää. Koulutuksessa opittu ei koulutuksen loputtua häviä minnekään, mutta opettajan aloittaessa työelämässä, integraatio opitun ja työelämän vaatimusten välillä saattaa jäädä vaillinaiseksi. Tällöin on mahdollista, että opettaja alkaa työssään toteuttaa esimerkiksi työyhteisönsä aiemmin muodostuneita toimintanormeja – jopa vastoin omaa sisäistä ajatustaan (ks. Barth 2013; Husu & Toom 2016, 23–24; Lanas & Hautala 2015, 50–51; Nikkola ym. 2019).

On kuitenkin esitetty näkemyksiä (ks. Brown 2006, 706; Illeris 2014, 7; Mezirow 1990, 354–357), että henkilökohtaisten uskomusten ja toiminnan välillä on linkki, ja vasta muutosten näkyminen aktiivisessa toiminnassa kertoisi henkilön sisäisistä muutoksista. Olen osittain samoilla linjoilla tämän näkemyksen kanssa. Esimerkiksi tässä työssä neljännen vaiheen transformaatioiksi hyväksyin vasta ne muutokset, jotka näkyivät opiskelijoiden konkreettisessakin toiminnassa – opiskelijat kuvailivat omia muutoksiaan puheen tasolla jo paljon tätä aikaisemmin. Kuitenkin näen, että vaikeus viedä transformatiivista muutosta käytäntöön ei välttämättä kerro siitä, miten merkittävää muutosta oppijan merkityssysteemeissä on tapahtunut. Muutoksen toteuttaminen esimerkiksi opettajan työssä voi olla vaikeaa ja hidasta monesta syystä. Muutos saattaa törmätä esimerkiksi juuri täysin erilaiseen työskentelykulttuuriin (Barth 2013; Nikkola ym. 2019) tai siihen, ettei opettajalla ole resursseja (esim. taloudellisia, ajallisia, henkisiä tai sosiaalisia) toteuttaa työtään tavalla, jonka kokisi itse järkevimmäksi (ks. Mezirow 1990, 356). Tällöin opettajan sisäinen kokemus voi olla hyvinkin ristiriitainen sen suhteen, mitä hän haluaisi ja mitä hän todellisuudessa kykenee toteuttamaan.

Tähän problematiikkaan saattaisi auttaa opettajankoulutuksen ja opettajan työn ajallinen limittyneisyys. Kiinnostava huomio opettajankoulutuksen aiemmissa tutkimuksissa tähän liittyen onkin, että usein juuri koulutuksen aikana tehdyt opetusharjoittelut on koettu opiskelun tärkeimmäksi ja ”käytännöllisimmäksi” anniksi (Fornaciari & Männistö 2017, 359, 364; Jyrhämä 2005, 20; Lapinoja 2006, 93–95; ks. Husu & Toom 2020, 227; Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020, 149). Harjoittelussa voisikin olla paikka entistä vahvemmin vankistaa koulutuksessa opitun soveltamista (ks. myös Lapinoja 2006, 167). Toistaiseksi kuitenkin opetusharjoittelussa haasteena on usein ollut, että opiskelijat saattavat esittää harjoittelua ohjaaville opettajille sellaista opetusta kuin kuvittelevat näiden odottavan, sen sijaan, että toimisivat opettaessaan kuten itse näkisivät järkeväksi (Lanas & Hautala 2015, 48–52, 57; Niemi 2019).

Toisaalta mielestäni on myös perusteltua, että koulutus on ”oma segmenttinsä”, aika, jolloin on lupa ja tarkoituskin vasta pohtia, oppia ja harjoitella, ilman

toteuttamisen, soveltamisen ja suoriutumisen painetta. Työelämän tuominen koulutuksen sisälle ”autenttisuuden” nimissä (Naidoo & Jamieson 2005, 275–278), saattaa ohittaa itse oppimisen vaiheen (Bloom ym. 1956). Sen sijaan, että tuodaan työelämä ja opitun soveltaminen koulutukseen opiskelijoiden tehtäväksi, voisikin asetelman kääntää toisin päin. Jo työelämässä oleville opettajille voisi olla työnkuvaan sisäänkirjoitettuja, rakenteellisia ja hyvin resurssoituja, ammatillisia työn kehittämis- ja reflektointijaksoja. Tämä olisi perusteltua myös siitä syystä, että aiemmissa tutkimuksissa juuri opettajien työelämään siirtymisen on nähty tarvitsevan vahvempaa tukemista. (Husu & Toom 2016, 13, 19, 23–24; 2020, 230; Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020, 149–150; Niemi ym. 2018, 20, 130.)

Koulutuksen ja työelämän kytkevien ja eroavaisuuksien lisäksi voidaan tarkastella vielä myös itse integraatiokoulutusta. Onko integraatiokoulutuksessa itsessään jotain sellaista, mikä edellä kuvattujen seikkojen ohella saattaisi vaikeuttaa opitun vientiä käytäntöön? Heaney ja Hortonin (1990, 87) mukaan koulutuksessa tulee analysoida sitä poliittista koneistoa ja yhteiskuntaa, johon opitun ja oppijoiden tulisi siirtyä. Integraatiokoulutuksessa nähdäkseni tämä toteutuu, sillä koulumaailma ja yhteiskunnallinen tilanne laajemminkin oli usein kriittisen tarkastelun kohteena. Oleelliseksi tulee kuitenkin kysymys toivosta ja tulevaisuuden visiosta, sillä sellaiset koulutukset, jotka pyrkivät emansipaatioon ilman visiota tulevaisuudesta, ovat Heaney ja Hortonin (1990, 87) arvion mukaan alusta alkaen tuomittuja epäonnistumaan. Ylikriittisyys voi blokata toimintaa, ellei sen ohella kultivoida myös toivoa ja todellisia ratkaisumahdollisuuksia.

Myös tämän tutkimuksen opiskelijat pohtivat kritiikin merkitystä integraatiokoulutuksessa ja sitä, edesauttaako vai haittaako se kehittymistä (ks. s. 166). Esimerkiksi Ziehen (1991, 139) mukaan oikeutuksen antaminen ahdistukselle ulkoisilla (todellisillakin) ristiriidoilla ja niiden korostaminen lisää kasautuvaa ahdistusta: se ei synnytä vastarintaa vaan masennusta, mikä vaikuttaa katastrofaalisesti ihmisen autonomiseen kykyyn. Toisin sanoen pelkkä tietoisuus ongelmista, kritiikki ilman toivoa ja visiota paremmasta lamaannuttaa (ks. myös Matikainen ym. 2018, 8–11). Tämä on tutkimukseni perusteella yksi integraatiokoulutuksen koetinkivistä ja tärkeistä tulevaisuuden tutkimuskohteista. Tästä näkökulmasta integraatiokoulutus voisi myös perustellusti olla pidempi kuin kaksi vuotta. Tällöin opiskelijoilla olisi aikaa ensiksi hahmottaa esimerkiksi opettajan työhön liittyviä kriittisiä kohtia, mutta myös visioida ja kokeilla niihin erilaisia käytännön ratkaisuja. Tätä ajatusta koulutuksen pidentämisestä tukee myös Kitchenierin ja Kingin (1990, 167) näkemys, että itseasiassa siirtymiä episteemisistä olettamuksista toisiin tapahtuu vain noin joka kuudes vuosi.

Mikä sitten työelämässä (koulussa) voisi tukea opettajien koulutuksessa muuttuneiden merkityssysteemien mukaista toimintaa? Mezirow muistuttaa, että ”on olemassa erilaisia oppimisen aikaansaamia muutoksia ja monenlaista sosiaalista toimintaa”. Hänen mukaansa transformatiivisen oppimisprosessin läpikäyneet toteuttavat sosiaalisia muutoksia eri tavoilla, esimerkiksi liittoutumalla samoin ajattelevien ja muiden muutoksen toteuttamiselle omistautuneiden kanssa. (Mezirow 1990, 356.) Tällaiset liittoumat olisivatkin työelämässä tärkeitä (myös Nikkola ym. 2019). Opettajan työssä voisi olla myös tarvetta vapaammin

kokeilla erilaisia vaihtoehtoja (Barth 2013) ja toisaalta nähdä toisin tekemisen mallia käytännössä. Tässä työssä tunnistin, että leikittelevyys on yksi progressiointressin ominaisuus. Jotta oppimistulokset entistä paremmin voisivat siirtyä oppijan mukana uusiin konteksteihin, pitäisikin näissä vastaanottavissa konteksteissa olla tarpeeksi tiettyä avoimuutta, vapautta ja jopa leikillisyyttä – toisin sanoen, tilaa tehdä toisin.



## 8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli vastata kysymyksiin: 1. Millainen ilmiö transformatiivinen opettajaksi oppiminen on? ja 2. Miten transformatiivinen opettajaksi oppiminen tapahtui tutkittaville? Tässä luvussa arvioin, miten tutkimus onnistui tässä tehtävässään. Tarkastelen ensiksi (8.1) tutkimuksen toteutukseen liittyviä kysymyksiä tieteenfilosofiasta, teoreettisen kehikon valinnasta sekä tutkimusmetodista. Seuraavaksi (8.2) arvioin tarkemmin saavutettuja tuloksia ja vaihtoehtoisia tulkintoja, joita aineistostani olisi voinut tehdä. Tämän jälkeen (8.3) pohdin fenomenologis-hermeneuttisen tulkinnan ehtoja hieman yleisemmällä tasolla, minkä jälkeen esittelen (8.4), miten tutkittavani kommentoivat tutkimukseni tulososiota. Lopuksi (8.5) käsittelen tutkimukseeni liittyneitä eettisiä kysymyksiä.

### 8.1 Toteutuksen tarkastelu

Tässä tutkimuksessa en ole käyttänyt yhtä selkää tieteenfilosofista lähtökohtaa tai yhtä tiettyä (tai valmista) teoriakehikkoa. Myöskään aineistonkeruuni ja analyysini eivät ole näppärästi paketoitavissa lyhyiksi kuvauksiksi. Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimus polveilee eri suuntiin, ja prosessin aukikirjoittaminen jälkikäteen on ollut yksinkertaistamista (Eskola & Suoranta 1998, 236–237; ks. Tontti 2002, 60). Paikoin mietin, olisiko ollut mahdollista tehdä tutkimus ”helpommin” tai ainakin suoraviivaisemmin. Eri vaiheet ja valinnat ovat tuntuneet kuitenkin välttämättömiltä palapelin palasilta, joidenka loksahdettua kohdilleen, tutkimuksen koko kuva paljastui. Oravakangas (2011, 177–183) kuvaa omaa vastaavaa monipolvista tieteenfilosofista ja metodologista polkuaan ja jatkaa:

Kokenutta tutkijaa moinen kooste saattaa arveluttaa. Eikö yksi filosofinen suuntaus olisi riittänyt? Ovatko suuntaukset metodologisesti samassa linjassa? Kestävätkö tutkimuksen teoreettiset perusteet kriittisen tarkastelun? Monitahoisen metodologisen ja teoreettisen perustan rakentelu ei johtunut kuitenkaan metodikikkailun tarpeesta

vaan siitä, etten onnistunut pääsemään aiheeseen vähemmällä teoreettisilla välineillä käsiksi. Koin, että monimutkaista asiaa ei voi tutkimuksellisin keinoin muuttaa yksinkertaiseksi. Oma-peräisten ratkaisujen tekeminen vaatii luonnollisesti perusteelliset argumentit ja oman ajattelun aukikirjoittamisen.

Sitaatti kuvaa hyvin omia ajatuksiani. Myöskään itse en ole tehnyt valintojani metodi- tai teoriakikkailun halusta, vaan jotta pystyisin aidosti hahmottamaan tutkimaani ilmiötä monipuolisesti. Tästä syystä olen pyrkinyt perustelemaan ja kirjoittamaan auki omat tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät ratkaisuni mahdollisimman selkeästi luvuissa 2, 3 ja 4 (Eskola & Suoranta 1998, 211–212; Patton 1990, 372). Käyn tässä vielä läpi joitain yleisiä huomioita tekemistäni valinnoista.

Tutkimusotteeni asettuu Merriamin ja Kimin (2012, 58–61) kuvailemaan transformatiivisen oppimisen tutkimuksen konstruktivistiseen orientaatioon, jossa ei nähdä yhtä todellisuutta, vaan rakennetaan ymmärrystä tutkittavien kokemuksista ja näkökulmasta. Tutkimukseni tieteenfilosofian asetin fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan, mikä on transformatiivisen oppimisen tutkimuksissa vähän käytetty lähestymistapa (ks. D'Addelfio 2017). Valinta oli mielestäni perusteltu, sillä tarkastelin transformatiivista opettajaksi oppimista sekä ilmiön yleisellä tasolla (fenomenologia) että yksittäisellä ilmenemisen tasolla (hermeneutiikka) (ks. Roth 2012, 16–17). Ilman fenomenologiaa työni olisi etnografian tai tapaustutkimuksen kaltainen tarkastelu oppimisprosessista tietyssä ryhmässä tietyinä aikana. Ilman hermeneutiikkaa tuloksina olisi puolestaan kuvaus prosessin neljästä vaiheesta ilman yksittäisen kokemuksen konkretiaa ja käytännön esimerkkejä. Jotta pystyin siis vastaamaan kumpaankin tutkimuskysymykseen kattavasti, täytyi molemmat lähtökohdat ottaa mukaan. Näiden yhdistäminen tieteenfilosofian teoreettisella tasolla olikin vielä suhteellisen yksinkertaista, mutta metodologian osalta jo monimutkaisempaa.

Fenomenologian käyttämiseen empiirisissä tutkimuksissa on ajoittain suhtauduttu kriittisesti (ks. Juntunen & Mehtonen 1982, 109–113; Kakkori & Huttunen 2014, 374). Tästä huolimatta se on kuitenkin paitsi yleistä (ks. Rissanen 2016, 22–23) myös mahdollista, sillä Husserl ei tehnyt metodissaan eroa empiirisen havainnon ja tutkijan mielikuvitteleman välille (Husserl 1995, 76–77, 86–90; Taipale 2006, 28–29; ks. myös Judén-Tupakka, 2008; Laverty 2003, 28–30; Van Manen 1990; Pihlström 2010, 239; Roth 2012). Fenomenologia tuntui tähän työhön erityisen sopivalta menetelmältä, sillä, kuten Judén-Tupakka (2008, 65) kirjoittaa, fenomenologia sopii ”sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on tutkittu vähän, dynaamisten, prosessinomaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on ajallisesti vaikea staattisesti pysäyttää”. D'Addelfio puolestaan näkee, että Mezirow ja Husserl itseasiassa jakoivat ajatuksen elämismaailman merkityksestä sekä refleksiivisestä suhteesta maailmamme ihmisiin ja asioihin. Täten fenomenologia saattaakin olla juuri transformatiivisen oppimisen tutkimukseen erityisen sopiva lähtökohta. (D'Addelfio 2017.)

Hermeneutiikan käyttöön ”metodina” sen sijaan voi perustellustikin suhtautua kyseenalaistaen, sillä etenkin Gadamer näki hermeneutiikan ihmisen olemisen tapana (Gadamer 1988, 261–263; 2004, 74, 129, 151, 207; Kakkori 2009, 277; Koski 1995, 101; Linge 1976, xi; Oravakangas 2009; Tontti 2002, 57). Jos kaikki, mitä ihminen tekee, on aina hermeneuttista, se ei vielä kerro mitään erityistä siitä,

mitä ihminen tekee tutkiessaan. Tässä työssä ensimmäinen lähtökohta on hermeneutiikan sijaan ollut kuitenkin fenomenologiassa, joka sulkeistaa ontologiset kysymykset (esimerkiksi ihmisen perustavasta olemistavasta) tutkimuksen ulkopuolelle. Tällöin myös hermeneutiikka on näyttäytynyt ihmisen olemistavan sijaan ennen kaikkea ymmärtämisen tapana tai tulkinnan oppina, jota on ollut mahdollista soveltaa tutkimusmetodologisesti (ks. Kakkori & Huttunen 2014, 374; Tontti 2002, 59–60). Tunnistan, että tämä valinta ja perustelu saattaa arveluttaa minua puhtasoppisempia hermeneutikkoja.

Kun tutkimuksen kohteena ovat kokemukset, nähdään parhaana aineistonkeruumenetelmänä melko usein kokemuksista kertominen haastattelussa tai niistä kirjoittaminen (Eskola & Suoranta 1998, 86; Lavery 2003, 29; Van Manen 1990, 62–68; Perttula 2005, 136–143). Luvussa 4.1 olen kuvannut, miksi en halunnut kerätä aineistoa tällä tavalla. Olin kiinnostunut kokemuksesta sellaisena, kuin se tapahtumahetkellä tapahtuu, en niinkään, miten sitä jälkikäteen kuvailtaisiin tai mitä tutkijan kenties oletettaisiin haluavan kuulla. Fenomenologinen ja hermeneuttinen ”1. persoonan” näkökulmasta tehty tutkimus eroaakin jo lähtökohdiltaan ”3. persoonan”, objektiivisuuteen tähtäävästä tutkimusotteesta (ks. luku 8.3; ks. myös Oravakangas 2009, 268; Patton 1990, 54–56; Tontti 2002, 57). Tavoitteena ei ole kerätä kaikkea mahdollista tilanteissa syntyvää ”objektiivista” dataa (esimerkiksi nauhoittamalla tilanteet videolle tai nauhurille), vaan pikemminkin tavoittaa se, mitä tutkijalle itselleen ilmenee. Kun aineistonkeruu tapahtuu näin pitkälti tutkijan havainnointikykyjen rajoissa, paljon jää myös huomaamatta. Etenkin inhimillisen sfäärissä on myös asioita, joita edes parhailta havainnointikyvyillä tai nauhureillakaan varustettu tutkija *ei voi* huomata. Se, mitä tapahtuu tutkittavien ”pään sisällä” jää aina jossain määrin piiloon, mutta myös näkyvässä toiminnassa (sekä yksilöiden että ryhmien) jokin osa on tiedostamaton. Tästä näkökulmasta haastattelu olisi ollut validi tutkimuskeino myös tässä työssä.

Voikin perustellusti kysyä, miksi en havainnoinnin *lisäksi* tehnyt haastatteluja – etukäteen suunniteltuja enkä spontaanisti kenttätilanteissakaan. Tähän vaikutti etenkin kolme seikkaa. (1) Halusin vaikuttaa tutkittaviin ja heidän toimintaansa mahdollisimman vähän ja ajattelin, että tietyt haastattelukysymykset olisivat voineet ohjata liikaa tutkimuksen kulkua. (2) Koen itse olevani myös melko huono toimimaan spontaanisti, joten haastattelukysymysten muodostaminen ja esittäminen tutkittaville kenttätilanteen tuoksinassa tuntui minusta todella vaikealta. Koin tarvitsevani enemmän harkinta-aikaa kysymysten esittämiselle. En halunnut, että huolimaton kysymykseni olisi ohjannut tutkittavia tekemään omia – virheellisiä tai oikeitakaan – päätelmiään tutkimusintresseistäni. (3) Aineistoa alkoi myös kertyä havainnoimalla todella nopeasti suuria määriä, joten haastattelujen nauhoittaminen ja litteroinnit olisivat kasvattaneet aineiston kokoa yksinkertaisesti liian suureksi.

Nähdäkseni, olivatko ajatukseni ja tulkintani yhtään linjassa tutkittavien omien näkökulmien kanssa, pyysin heitä kuitenkin muutamaa otteeseen kirjoittamaan minulle valikoiduista teemoista. Kirjoitelmien ensisijaisena funktiona näenkin olleen varmistaa oman analyysini oikeansuuntaisuutta eikä kerätä uutta

analysoitavaa dataa.<sup>50</sup> Tutkimusmenetelmästäni ja haastattelujen puuttumisesta johtuen tutkittavat eivät varsinaisesti tiedäneet, mitä tutkin (vrt. Holmila 2005, 22, 25). Esimerkiksi viimeisessä tapaamisessa, jossa keskustelimme ryhmän kanssa tutkimuksestani ja alustavista huomioistani, ”Varpu sanoi, että hänestä oli hyvä, etten ollut kertonut alussa tarkemmin tutkimusintressistäni ja, että hän oli luullut minun tutkivan ryhmäilmiöitä” (5.5. luvu, tutkimuspäiväkirja). Tutkijan ”huijaimisen” mahdollisuus olikin työssäni olematon (Patton 1990, 209–213, 244).

Tutkimukseni ansioksi voi lukea laajan aineiston ja tulosten lisäksi transformatiivisen oppimisen teorian uudelleentarkastelun (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 80–81). Muodostin tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen aineistohavaintoihin tukeutuen, sen sijaan, että olisin katsonut aineistohavaintoja etukäteen valitusta viitekehyksestä. Näin tulin katsoneeksi ja hieman tarkentaneeksi myös transformatiivisen oppimisen teoriaa. Kontribuutioni tässä oli määritellä muutostuotteen olevan merkityssysteemin sisältävän sekä muodostetut merkitykset että merkityksenantotavat (vrt. Snyder 2008, 166–167). Ajatus ei sinänsä ollut sisällöllisesti uusi, mutta en ole törmännyt sen muotoiluun yhtä eksplisiittisesti muualla. Vaikka Mezirow itse (2000; 2018) kirjoittaa transformatiivisen oppimisen muuttavan sekä ”tietämisen tapaa” että odotustottumuksia ja periaatteita (=merkityksiä), ei hän tee näiden välille kovin selvää eroa. Kegan toisaalta tekee tämän eron, mutta vaikka hänen mukaansa myös merkitysten muutos voi olla transformatiivista oppimista (2018, 35–39), keskittyy hän omista teksteistään merkityksenantotapojen muutokseen.

Myös Ziehen progressio- ja regressiointressien käsitteiden tuominen transformatiivisen oppimisen tutkimukseen on käsittääkseni oma ajatukseni, mutta sitä voi tarkastella kriittisestikin. Ziehen tutkimus edustaa osittain aikalaisdiagnoosia, jonka käyttäminen empiirisen aineiston tulkinnaissa on ongelmallista.<sup>51</sup> Aikalaisdiagnoosi voi houkuttaa tutkijaa liian voimakkaasti näkemään aineistossa sen, mitä diagnoosi kertoo. (Lähteenmaa 2001, 20–23; Löppönen 2011, 17; Noro 2000.) En näe tätä työssäni kuitenkaan kovin suurena ongelmana. Ensinnäkin valitsin Ziehen mukaan vasta aineistohavaintojen perusteella enkä toisinpäin ja toiseksi analyysini ei ole aikaisidonnaista, eli pikemminkin laajennan Ziehen aikalaisdiagnoosia koskemaan ”kaikkia aikoja”.

Tutkimukseni voi kaiken kaikkiaan sanoa sisältäneen triangulaatiota, jolla tarkoitetaan tutkimuskohteen tarkastelua monella eri välineellä tai monesta eri näkökulmasta. Tätä pidetään yleisesti etenkin laadullisen tutkimuksen luotettavuutta nostavana tekijänä. (Bogdan & Biklen 2007, 107–108; Brewer 2005, 75–76; Eskola & Suoranta 1998, 69–75; Patton 1990, 187–189.) Tutkimuskohde, tutkittu

---

<sup>50</sup> Poikkeuksena ensimmäinen kirjoitelmapyyntö koskien opiskelijoiden suhdetta oppimiseen, jonka tarkoituksena oli päästä selville opiskelijoiden ajatuksista aivan prosessin alussa.

<sup>51</sup> Ziehe tosin itse suhtautui aikalaisdiagnooseihin kriittisesti, sillä näki niiden muokkautuvan nopeasti sekä normatiivisiksi että empiiriksiksi ylitulkinnoiksi. Hän näki, että analyttisellä abstraktiotasolla tyypittelyt voivat kuitenkin olla hyödyllisiä, mikäli pidetään mielessä, että tällöin ”työskennellään sosiaalitieeettisillä konstruktioilla, joita todellisuudessa ei ’sellaisenaan’ ole olemassa.” (Ziehe 1992a, 15–17.)

ilmiö (transformatiivinen opettajaksi oppiminen) pysyi kuitenkin koko ajan samana huolimatta siitä, millaisilla menetelmällisillä silmälaseilla sitä katsoin (ks. Zahavi 2003, 25–27). Triangulaatio näkyi tutkimuksessani sekä aineiston (havainnointi, kirjoitukset), tieteenfilosofian ja menetelmän (fenomenologia, hermeneutiikka) että teorian (Mezirow, Kegan, Ziehe) osalta. Tutkijatriangulaatio sen sijaan jäi vähäiseksi: kävin joitakin yksittäisiä keskusteluja tilanteiden tulkinnoista ohjaajieni sekä samasta ryhmästä aineistoa kandidaatin tutkielmaansa varten keränneen tutkijan kanssa. Näissä keskusteluissa ei kuitenkaan ilmennyt risiiriitoja tutkijoiden tulkintojen väleillä.

Valitsemani tutkimuksen toteutustapa ja integraatiokoulutus kontekstina tuntuu sopivan hyvin transformatiivisen opettajaksi oppimisen tutkimiseen. Esimerkiksi Snyderin (2008) mukaan transformatiivista oppimista tutkittaessa on tärkeää, että konteksti on transformatiiviselle oppimiselle sopiva, tutkimusjakso tarpeeksi pitkä ja, että tutkittavien itseraportoitua dataa muutoksestaan täydennetään muilla aineistomuodoilla, etenkin kenttähavainnoinnilla. Hän näkee myös tärkeänä ylipäätään, että transformatiivisen oppimisen tutkimuksessa tutkitaan itse oppimisprosessia, eikä vain sitä, tapahtuuko oppimista vai ei. (Snyder 2008, 176–178; ks. Hammerman 1999 26.) Lisäksi transformatiivisen oppimisprosessin emotionaalisen ja sosiaalisen puolen huomioiminen tutkimuksissa on tärkeää, sillä Mezirow'n alkuperäistä teoriaa on kritisoitu liiallisesta rationaalisuudesta (Mezirow 2009, 95–99; ks. myös Illeris 2014, 36; Juntumaa 2008, 27–30). Nämä ehdot täyttyvät tutkimuksessani. Oleellista tässä kuitenkin on, etten alun perin tiennyt tutkivani transformatiivista oppimisprosessia tai edes tuntenut kyseistä teoriaa. Uskonkin, että mikäli olisin tarkoituksella lähtenyt tutkimaan transformatiivista oppimista opettajankoulutuksessa, olisin nopeasti törmännyt suurempiin hankaluuksiin.

## 8.2 Tulosten arviointi ja vaihtoehtoiset tulkinnat

Tulkinnan muodostaminen on aina yksinkertaistamista ja haasteena on yksinkertaistaa tarpeeksi, muttei kuitenkaan liikaa. Koskettavuuden on tarkoitus säilyä ja sisältö ei saa tyhjentyä täysin, mutta yksinkertaistusta on tehtävä kuitenkin sen verran että tulkinnasta tulee selitysvoimainen. (Eskola 2001, 146–147; Moilanen & Rähä 2001, 63–65; Patton 1990, 371–372; Varto 1996, 79–80.) Tässä tutkimuksessa esimerkiksi kaikkien tutkittavien, 11 opiskelijan ja heidän kouluttajiensa mielensisältöjen ja toiminnan kokonaisuutta kahden vuoden ajalta on mahdollista kirjoittaa auki ja siksi tiivistäminen ja yksinkertaistaminen on tarpeen.

Tutkimukseni tuloksena olivat sekä fenomenologinen kuvaus transformatiivisesta opettajaksi oppimisesta nelivaiheisena prosessina, että hermeneuttinen tulkinta, miten tuo nelivaiheinen prosessi tapahtui juuri tutkittavien kohdalla. Fenomenologisten tulosten osalta yhtenä suurimmista kysymyksistä pidän kysymystä tulosten yleispätevyydestä. Saavutinko fenomenologisessa kuvauksessani jotain yleistä tai yleispätevää tutkimastani ilmiöstä vai rajoittuuko kuvaus

kuitenkin johonkin tiettyyn kontekstiin ja jos, niin mihin? Linkittykö muodostamani kuvaus esimerkiksi juuri opettajakoulutuksen kontekstiin, laajemmin aikuis- tai korkeakoulutukseen, tai kuvaileeko se pääasiassa transformatiivista opettajaksi oppimista länsimaisen (valkoisen) nuoren aikuisen kokemuksena? Onko transformatiivisessa opettajaksi oppimisessa aina ja välttämättä tällaiset neljä vaihetta?

Tätä pohtiessani tukeudun Husserlin ajatukseen, että lopulta fenomenologiakin on täydentyvää ja sitä tehdään aina jostakin positiosta (Pulkkinen 2010, 39–44). Näiden kysymysten voikin kenties lukea kertovan enemmän tutkijan positiosta kuin itse ilmiön situationaalisuudesta. Toisin sanoen, minun positiostani se näyttää tältä, mutta se on vain yksi "valotus" tähän (ainakin jossain määrin) muuttumattomana pysyvään intentionaaliseen kohteeseen. Mason (2001) mukaan tutkija ei saakaan olettaa, että ilmiöllä olisi vain yksi ilmenemismuoto, vaan sama ilmiö saattaa ilmetä eri tutkijoille tai samalle tutkijalle eri aikoina eri tavoilla (myös Bogdan & Biklen 2003, 33–36). Samaan tapaan Van Manen (1990, 79) muistuttaa, että elettyä elämystä ei voi koskaan täysin vangita yhteen käsitteelliseen abstraktioon (ks. myös Moilanen & Rähä 2001, 52). Toisaalta, vaikka fenomenologiassa on perinteisesti kuvattu ilmiöiden olemuksia pistemäisesti tai muuttumattomina kokonaisuuksina, on esimerkiksi Bergsonin ajatus päinvastainen: hän näki ilmiöiden olemukset muuttuvina ja fenomenologian tehtävänä tukea tätä muutosta (Alhanen 2010). Vaikka olen tässä työssä muutoin seurannut husserllaista linjaa, näen myös Bergsonin ajattelussa perää. On mahdollista, että en kuvaakaan jotain täysin ajatonta ja pysyvää, vaan pikemminkin jotain, joka tietystä ajan hetkessä näyttäytyi minulle tietynlaisena.

Siinä missä fenomenologisten tulosten tärkein kysymys on niiden yleispätevyys, hermeneuttisen analyysin tulosten osalta se on pätevyys ylipäättänsä. Olenko onnistunut tulkitsemaan opiskelijoiden opettamiselle, oppiselle ja opettajuudelle antamia merkityksiä ja merkityksenantotapoja oikein? Olenko tulkinut opiskelijoiden ja ryhmän toimia oikein prosessin eri vaiheissa? Entä olenko tulkinut opiskelijoissa näkemiäni muutoksia oikein? Kysymykset tulosten oikeansuuntaisuudesta, pätevydestä ja luotettavuudesta korostuvat hermeneuttisen analyysin kohdalla juuri siitä syystä, että kyse on tutkijan tekemistä tulkinnoista (ks. Kortteinen 2005). Tulkinnot ovat eräänlaista aineistossa olevien "rakojen paikkaamista" (ks. Gould 2016, 12). Esimerkiksi tässä työssä olin pitkään ymmälläni, kun ryhmässä alkoi ilmetä ensimmäisiä selkeitä vastustuksen merkkejä, koska mielestäni ei ollut tapahtunut mitään selkää merkkitapahtumaa, joka tätä olisi selittänyt. Tutkimuspäiväkirjassani (18.11. lv1) mietin: "Onko jossain vaiheessa tapahtunut jotain merkittävää, jota en oo huomannut tai jossa en oo ollut paikalla?" Tulkinnan muodostaminen olikin sen analysoimista, mistä voisi olla kyse ja mikä voisi selittää sen, mitä havainnossa ilmeni (Moilanen & Rähä 2001, 55). Toisaalta juuri tästä syystä hermeneuttinen analyysi sisältää suuremman erehtymisen riskin kuin fenomenologinen, joka on "vain" tutkijalle ilmenneen kuvaamista. On mahdollista, että olen tulkinnut tutkittavien toimintaa myös

”väärin”. Tulkinnan luotettavuutta kuitenkin lisää sen kattavuus ja ristiriidattomuus sekä se, että tilanteet ja toimintamallit ehtivät kahden vuoden aikana toistua monta kertaa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 212–216; Kortteinen 2005, 30–31).

Laadullisessa tutkimuksessa haetaan ennen kaikkea ymmärryksen lisääntymistä tutkittavista ilmiöistä sekä eräänlaista tulosten ”koskettavuutta” (Moilanen & Rähkä 2001, 45, 63; Varto 1996, 64). Tämä on tärkeämpää kuin tulosten yleistettävyyttä määrällisessä mielessä (Eskola & Suoranta 1998, 65–68). Toisaalta fenomenologisen tutkimuksen tuloksia voi pitää tietyllä tapaa myös yleistettävänä, sillä tarkoituksena on ollut nimenomaan tuottaa tietoa ilmiöstä yleisellä eli kaikkien intersubjektiivisesti jakamalla tasolla. Laadullisen tutkimuksen tavoite on, että lukija saa annetusta kuvauksesta ja tulkinnoista kiinni ja tutkimus antaa oivalluksia. Hyvä kuvaus onkin sellainen, jolle lukija voi nyökätä – se kuvaa kokemusta, joka meillä on ollut tai voisi olla (Van Manen 1990, 27, 97, 130). Tällaiseen kuvaukseen tasoon pyrin myös tämän työn tuloksia raportoidessani. Mikäli lukijalle on jossain kohtaa syntynyt ajatus ”aah, tämän ilmiön voi nähdä näinkin”, koen onnistuneeni.

Kuitenkin myös vaihtoehtoiset tulkinnat, näkemistavat, olisivat olleet mahdollisia. Keskityn kahteen työni kannalta oleellisimpaan vaihtoehtoiseen näkökulmaan. Ensimmäinen näistä liittyy transformatiivisen opettajaksi oppimisen tarkasteluun tätä työtä yksilöllisemmästä näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa en tarkastele prosessia yksittäisten opiskelijoiden kohdalla, vaan melko yleisellä, koko ryhmässä näkyvällä tasolla. Tämä oli ennen kaikkea metodologinen valinta, sillä yksilöiden muutokseen pureutuminen olisi vaatinut erilaisen tutkimustavan. Transformatiivinen oppiminen on kuitenkin teoriakirjallisuudessa pääasiassa nähty juuri yksilöllisenä prosessina (Illeris 2014, 27, 92–100; Taylor 2009, 5–7). Tällöin oppimisprosessiin katsotaan vaikuttavan myös enemmän yksilöhistoriassa olevat asiat sekä sellaiset yksilöllisenä nähdyt piirteet kuten ikä, sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, kansalaisuus ja etnisyys, ihon väri ja niin edespäin. Tässä tutkimuksessa tunnistan, että jo esimerkiksi sukupuolen vaikutuksen tarkempi analysointi olisi voinut paljastaa jotain siitä, miten prosessi näyttäytyy ja tapahtuu eri positioissa oleville henkilöille. Myös muutoksen merkitys voisi olla erilainen eri positiossa oleville henkilöille tai erilaisista taustoista tuleville henkilöille. En kuitenkaan lähtenyt tekemään analyysiä tällä tasolla, koska tutkittavien joukko oli niin pieni, etten uskonut tekeväni muutamista yksilöistä ja heidän eroistaan tarpeeksi luotettavia tulkintoja.

Toinen tulkintakehikko, jota jonkun aikaa kuljetinkin tässä tutkimuksessa mukana, olisi ollut tarkastella tapahtumia vielä enemmän ryhmädynamiikan kehittymisen kannalta. Transformatiivisen opettajaksi oppimisen neljä vaihetta olisi voinut tulkita vielä voimakkaammin ilmauksina ryhmädynamiikasta, siis ryhmän vaiheina. Tätä olisi voinut verrata esimerkiksi Tuckmanin (1965) teoriaan pienryhmän kehittymisen vaiheista, joita hänen mukaansa myös sattumoisin on neljä kappaletta. Lisäksi ryhmädynamiikan tulkitseminen psykoanalyttisesta, esimerkiksi bionilaisesta näkökulmasta (Bion 1979) olisi ollut mahdollista ja hedelmällistä. Käytinkin näitä lähteitä tässä työssä, mutta analyysi olisi ollut mahdollista kietoa myös kokonaan näiden ympärille. Ryhmän näkökulma on

erottamaton osa työtäni. Ryhmä nähdäkseni paitsi paljastaa (metodi) myös tuottaa ja voimistaa transformatiivisen opettajaksi oppimisen ilmiötä (tulos). Pienryhmän sosiaalipsykologinen näkökulma (esim. Pennington 2005) olisi ollut siis työssäni hyvinkin validi, mutta silloin tämä tutkimus ei ehkä valmistuisi kasvatustieteen väitöstyönä.

Saamiani tuloksia ja tekemiäni tulkintoja haluan vielä suhteuttaa transformatiivisen oppimisen tutkimuksen yleisiin ongelmakohtiin. Transformatiivisen oppimistutkimuksen yksi yleisimmistä puutteista on, että itse oppimisprosessi ja etenkin sen vaikeus on sivuutettu ja tutkimuksissa on keskitytty pitkälti siihen, onko transformaatiota tapahtunut vai ei (Mälkki & Green 2014, 7; Snyder 2008). Omat tulokseni puolestaan suurelta osin keskittyvät juuri prosessin kuvaukseen, mikä vahvistaa tutkimukseni merkitystä transformatiivisen oppimisen tutkimuksen kentällä. Toisaalta transformatiivista oppimisprosessia tutkiessaan useat tutkijat ovat lähteneet liikkeelle Mezirow'n muotoilemasta transformatiivisen oppimisen kymmenestä vaiheesta (ks. luku 2.3.1). He ovat tarkastelleet noiden vaiheiden näkymistä omissa aineistoissaan, vaikka Mezirow itse kirjoitti, etteivät vaiheet välttämättä näy kaikilla juuri samassa järjestyksessä. (Mezirow 1978a, 15–16; Snyder 2008, 176–177.) Tulokseni transformatiivisesta oppimisesta nelivaiheisenä prosessina avaakin kysymyksen, olivatko alkuperäiset kymmenen vaihetta todella tarpeelliset. Ainakin tästä näkökulmasta oli onni, etten tutkimuksen alussa ollut tietoinen Mezirow'n teoriasta ja vaiheiden muotoiluista.

Jos oppimisprosessin tarkastelu on jäänyt aiemmissa tutkimuksissa vähemmälle, myöskään transformatiivisten oppimisen tulosten toteaminen ei ole ollut yksiselitteistä. Se vaatii muun muassa tietynlaista tutkimusasetelmaa (Snyder 2008, 172, 176), jota olen arvioinut tämän työn osalta edellisessä luvussa. Transformatiivisten oppimistulosten toteaminen on haastavaa, sillä esimerkiksi Mälkin (2011) mukaan reflektiivisessä työskentelyssä usein päädytään löytämään varsin "harmittomia" ensivaikutelmia, ideoita tai olettamuksia, jotka eivät varsinaisesti haasta mukavuusaluetta ja näin reflektio saattaa tapahtua mukavuusalueen sisällä pikemmin kuin sen ulkopuolella (Mälkki 2011, 33–35). Newman (2012) menee vielä pidemmälle näkökulmassaan, ettei transformatiivista oppimista oikeastaan voi tutkimuksella todeta, jolloin koko termin käyttökelpoisuus asettuu hänen mukaansa kyseenalaiseksi. Itse en kuitenkaan jaa tätä näkökulmaa. Minulle oli selvää, ja uskoakseni se näkyy myös tulososiossa, että muutoksessa eivät olleet opettajan työn kannalta ollenkaan harmittomat oletukset. Pikemminkin kyse oli päinvastoin hyvin "syvällisestä" ja jopa elämää mullistavasta muutoksesta. Tämän toteamisessa auttoi omat havaintoni opiskelijoiden toiminnan muuttumisesta, mutta etenkin opiskelijoiden omat (puhutut ja kirjoitetut) kuvailut omasta muuttumisestaan (ks. myös luku 8.4).



### 8.3 Tulkinnan ehdot

Friesenin (2012) mukaan objektiivisuuteen tähtäävissä tieteissä, kuten usein luonnontieteissä ja määrällisissä tieteissä, tutkija pyrkii puhdistamaan tutkimuksen henkilökohtaisista ennakkoluuloista ja puolueellisuuksista. Kyse on ”kolmannen persoonan perspektiivistä”, jossa tutkija tutkii todellisuutta sellaisena kuin se on tutkijasta riippumatta – siis ikään kuin ulkopuolisen tarkkailijan asemasta. Subjektiiivinen tieto näyttäytyy tästä näkökulmasta ”vain” henkilökohtaisena ja mielivaltaisena tietona. Fenomenologis-hermeneuttisessa lähtökohdassa tieto rakentuu varsin toisella tavalla, sillä siinä ”ensimmäisen persoonan perspektiivi” (minä/me) ja ”toisen persoonan perspektiivi” (sinä/te) ovat keskiössä. (Friesen 2012, 39–42; ks. Roth 2012.) Tässä tutkimuksessa tarkastelin omaa suhdettani aineistoon: mitä minulle ilmeni ja miten. En tutkinut omaa kokemustani sinänsä, vaan oman kokemukseni *avulla* tutkimuksen kohteena ollutta ilmiötä. Tiedon rakentaminen ensimmäisen ja toisen persoonan perspektiiveistä asetti analyysin teolle ja tulkinnoille kuitenkin tiettyjä kysymyksiä ja ehtoja, joita käyn tässä lyhyesti läpi.

Tapani kerätä aineistoa ja analysoida ja tulkita sitä, mitä minulle ilmeni, asettivat näkökulman ensimmäiseen perspektiiviin. En missään vaiheessa edes pyrkinyt kolmannen perspektiivin näkökulmaan. En kuitenkaan autoetnografin tavoin tutkinut omaa kokemustani, vaan tutkimani oppimisprosessi tapahtui tutkittavilleni ja minä seurasin sitä sivullisena. Fenomenologisesti kuvattuna minulle avautui ”aistimellinen kokemus ilmiöstä”, sillä intentioni kohde (tutkimani ilmiö) oli konkreettisesti ”paikalla” seuraamissani tilanteissa (Zahavi 2003, 29–30). Tutkimani ilmiö ei kuitenkaan tapahtunut minulle samalla tavalla kuin tutkittavilleni<sup>52</sup>, mikä jätti aukkoja kykyyni nähdä ja ymmärtää tapahtumia tutkittavieni näkökulmasta (ks. Madden 2010, 100–104). Gould (2016, 12) ilmaisee, että juuri tällaiset aukot vievät tutkimusta eteenpäin, sillä ne ovat keskeisiä tutkijan reflektion kohteita. Konkreettisesti tämä tuli esiin esimerkiksi pohtiessani, olivatko opiskelijat kerenneet prosessoida erästä heille annettua tehtävää. Tehtävästä keskustelun aikana huomasin selvästi, että osa opiskelijoiden päänsisäisestä työskentelystä oli jäänyt minulle täysin näkymättömiin ja, että opiskelijat olivat prosessoineet tehtävää huomattavasti enemmän kuin miltä ulospäin oli näyttänyt. Tämä herätti kysymyksen, miten toisen ihmisen sisäisten prosessien tutkiminen on mahdollista.

Kysymykseksi nousi, miten ylitän kuilun tutkijan minän (1. persoona) ja tutkittavan sinän (2. persoona) välillä. Miten on mahdollista nähdä transformaatiivinen opettajaksi oppiminen seuraamalla opiskelijoiden ulkoista olemusta, puhetta ja toimintaa? Kysymys tuntui tietyllä tapaa enemmän teoreettiselta kuin käytännölliseltä, sillä minulla oli vahva tunne tai intuitio, että käytännössä kyllä olin nähnyt muutoksen tapahtuvan silmiäni edessä, mutta miten perustella tämä näkeminen teoreettisesti? En voinut päästä tutkittavien päiden sisälle näkemään, miten he tosiasiaassa ajattelevat, enkä ollut tehnyt edes haastatteluja, joissa olisin

---

<sup>52</sup> Eikä heillekään tietenkään kaikille täysin samalla tavalla.

suoraan kysynyt asiaa! Miten voin siis olla varma, että ulkoisesti näkyvän perusteella tekemäni tulkinnat todella kertovat jotain siitä, mitä opiskelijoiden päiden sisällä tapahtuu?

Zahavi (2005) vastaa tähän kysymykseen fenomenologisella kritiikillä kehityspsykologian mielen teoria -tutkimusperinnettä kohtaan. Mielen teoria lähtee siitä, että varhaisessa lapsuudessa (noin 3–4-vuotiaana) lapselle kehittyy ymmärrys, että muilla ihmisillä on omat mielensä, omat ajatuksensa ja omat tunteensa. Tämän tutkimusperinteen mukaisesti meillä voi olla vain välittynyttä tietoa toisten mielensisällöistä, emmekä voi nähdä tai kokea niitä suoraan itse. Joudumme käyttämään muun muassa päättelyä tai projisointia tulkitessamme toisten mielensisältöjä. Esimerkiksi toisen nauraessa päättelen hänen olevan iloinen, koska itsekin nauraessani olen useimmiten iloinen. Tässä on kyse analogia-argumentista, jossa toiset nähdään analogisina, yhdenmukaisina, itselle. Pystyn havaitsemaan, että oma kehoni on kausaalisesti yhteydessä omaan mieleeni, ja kun näen toisten kehojen reagoivan samoilla tavoilla, analogian kautta päättelen, että toisten kehojen toiminta liittyy samankaltaisiin kokemuksiin, kuin mitä itse koen. (Zahavi 2005, 148–149.) Ihmistieteissä tämä on hyvin yleinen lähtökohta tutkimuksen tekemiselle, mutta fenomenologiassa analogia-argumentti ei ole käyttökelpoinen.

Schelerin (2009) mukaan analogia-argumentti sekä yliarvioi toisen kokemuksen vaikeuksia että aliarvioi itsekokemuksen vaikeuksia. Sen ajatuksena on, että voimme kokea vain omat mielensisältömme välittömästi ja projisoimme toisiin sen, mitä itse olemme kokeneet sisäisesti. Tämä tulee implikoineeksi, että voimme ymmärtää vain sellaisia psykologisia tiloja, jotka olemme itse kokeneet. Toisaalta argumenttiin kuuluu, että meillä ei ole suoraa pääsyä toisen mielen sisään, vaan jääme ikään kuin vain tuijottamaan toisen ulkokuorta ja tekemään päätelmiä sen perusteella. (Scheler 2009, 238–264; Zahavi 2005, 149–150.) Fenomenologian näkökulmasta tämä on liian dualistinen kanta, sillä ruumis ja mieli eivät ole toisistaan erilliset vaan muodostavat toisistaan irrottamattoman kokonaisuuden. Zahavi kirjoittaa (2005, 150): ”Päinvastoin, kasvokkaisessa kohtaamisessa emme kohtaa pelkästään toisen kehoa tai piilotettua psyykeä vaan yhtenäisen kokonaisuuden.” Taipale (2016, 60–61) kuvaa samaan tapaan, että vaikka näemme toisen ihmisen aina vain osittain, suuntaudumme intentionaalisesti hänen kokonaisuuteensa. Koemme toisten havaitsevan lähtökohtaisesti meidät *itsemme*, eikä vain kehoamme ja vastaavasti itse havaitsemme *toisen*, emmekä vain toisten kehoja (Scheler 2009, 243–244, 261).

Fenomenologisesti näemme toisten mielensisältöihin välittömämmin kuin analogia-argumentissa. Kun esimerkiksi katsomme lysähtänyttä itkevää hahmoa, meidän ei tarvitse *päätellä* hänen suruaan vaan yksinkertaisesti näemme sen. Tämä pohjaa ajatukseen, että mielensisällöt eivät ole jotain sisäistä ja piiloista, johon ulkoinen olemus ”vain” viittaa, vaan ne ovat annettuja tai tulevat todeksi kehollisissa toiminnoissa ja liikkeissä ja ovat sen tähden toisten ”nähtävissä” (Zahavi 2005, 151). Merleau-Ponty (1964, 52–53) sanoittaa seuraavasti:

Meidän tulee hylätä ennakkokäsitys, jonka mukaan ’sisäiset todellisuudet’ kuten rakkaus, viha tai suuttumus, ovat saavutettavissa vain yhdelle todistajalle: sille, joka

tuntee ne. Suuttumus, häpeä, viha ja rakkaus eivät ole psyykkisiä faktoja, jotka ovat piilossa toisen tietoisuuden pohjalla: ne ovat käyttäytymisen tyyppisiä tai toiminnan tapoja, jotka ovat nähtävissä ulkopuolelta. Ne sijaitsevat kasvoilla tai eleissä, eivät niiden takana.

Zahavin mukaan fenomenologinen argumentti ei redusoi mielensisältöjä käyttäytymiseen eikä se väitä, että voisimme ymmärtää toisen mielensisältöjä kokonaan ja täysin hänen näkökulmastaan. Enemmän tai vähemmän jää aina piiloon. Pikemminkin se korostaa, että mieli ei ole yksinomaan sisäistä, ruumiista irrallista ja vain itselle näkyvää, vaan ruumiin toiminnot, käyttäytyminen, eleet ja ilmeet ovat erottamaton osa sisäisen maailman ilmentymistä. Vaikka mielentila ja kehollinen ilmaus voidaan erottaa ja toisen on mahdollista ilmetä ilman toista, ei tämä ole normi. Useimmiten sisäinen mielentila ei pysy muuttumattomana esimerkiksi ruumiin, ulkoisen todellisuuden tai kielellisten ilmaisutapojen muuttuessa, ja päinvastoin. (Zahavi 2005, 152–154.)

Toisten kokemukset ovat minulle avoimia eri tavalla kuin heille itselleen (Van Manen 1990, 54; Zahavi 2005, 153). Ensimmäisen persoonan kokemus ei kuitenkaan ole etuoikeutetussa asemassa, vaan ensimmäisen ja toisen (ja kolmannen) persoonan tavoilla tavoittaa mielentiloja on erilaisia vahvuuksia ja erilaisia heikkouksia (Zahavi 2005, 153). Arkielämästä on tuttu ajatus, että toisinaan toinen näkee minut (tai osan minusta) selkeämmin kuin itse näen. Tähän myös esimerkiksi terapeutit tai lääketieteelliset ammatit osittain perustuvat. Zahavin mukaan fenomenologisesti tarkoitus ei kuitenkaan ole hämärtää eroa itsen ja toisen kokemuksen välillä, vaan tähdentää nimenomaan, että jotta kokemus voi ylipäätään olla kokemus toisesta ja hänen mielentiloistaan, se ei voi olla ensimmäisen persoonan kokemus. Ollakseen *toinen*, toisen täytyy olla aina meille ensimmäisen persoonan merkityksessä tavoittamaton. Kokemus toisesta onkin konstitutionaalinen. Konstituoimme toisen toisena nimenomaan osittaisen tavoittamattomuuden kautta. (Zahavi 2005, 154–155; ks. Roth 2012.)

Konstitutionaalisuus kuvaa sanana hyvin myös omaa lähestymistapaani tässä työssä. Ymmärrän tutkimuksen kohteena olleet henkilöt lähtökohtaisesti toisina ja kunnioitan sitä, ettei minulla ollut ensimmäisen persoonan pääsyä heidän mielensisältöihinsä. Tutkimuksessani konstituoin toisten kokemuksen sellaisena, kuin se minulle aineistoa kerätessä ja sitä analysoidessa ilmeni. Tutkittavien ja lukijan kannalta tämä vaikuttaa nähdäkseni kahdella tavalla. Toisaalta olen toivoakseni kyennyt toisen persoonan näkökulmasta näkemään, miten ja millaista muutosta opiskelijoissa tapahtui tutkimusjakson aikana. Olen pystynyt sanoittamaan sitä ja kenties nähnyt myös jotain sellaista, jota tutkittavat itse eivät tapahtumahetkellä vielä tiedostaneet. Näin tutkimus voi avata tutkittaville ikkunan itseensä minun avullani. Toisaalta osa tutkittavien sisäisestä maailmasta on jäänyt toisen persoonan näkökulmalle piiloiseksi ja tästä syystä uskon, etten ole kyennyt löytämään tutkittavien kannalta ”koko totuutta” transformatiivisesta opettajaksi oppimisen prosessista. Jotain on jäänyt tavoittamattomaksi. (Ks. myös Roth 2012.) Kokemus on aina lopulta ilmiö, joka tapahtuu kokijalle (Friesen 2012, 44–45) ja se, mitä itse tutkijana kentällä koin, eroaa siitä, mitä tutkittavat ovat kokeneet. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen maailma objektiiv-

sen ja subjektiivisen näkökulman välillä on kuitenkin intersubjektiivinen eli jaettu "välitila" (Taipale 2010), johon päästään jaetun kielen kautta (Friesen 2012, 43). Valmista raporttia lukiessa lukija on päässyt kurkistamaan tähän välitilaan.

## 8.4 Tutkittavien kommentit tuloksiin

Tarjosin ennen väitöskirjan julkaisemista tutkimilleni opiskelijoille mahdollisuuden lukea ja kommentoida tutkimukseni tulososiota. Esimerkiksi D'Addelfio (2017) näkee, että fenomenologis-hermeneuttisessa transformatiivisen oppimisen tutkimuksessa tutkittavat ovat "kanssatutkijoita" ja, että tutkittavien tulee hyväksyä tehdyt tulkinnat, jotta ne ovat uskottavia ja tosia. Itse ajattelen Nikkolan (2011, 88) tapaan, että minulla on tutkijana oikeus tuloksiini, vaikka ne eivät kaikilta osin tulisikaan tutkittavien hyväksymiksi, mutta koin kiinnostavana kuulla, miten tutkittavani suhtautuivat tekemääni analyysiin ja tulkintoihin. Lisäksi pidin tätä tärkeänä myös tutkimusetiikan kannalta (ks. luku 8.5). Luetuttaminen antoi minulle myös mahdollisuuden kuulla, miten hyvin olin lopulta onnistunut pääsemään tutkittavien "pään sisälle" tarkkailemalla pääosin heidän ulkoista toimintaansa ja puhettaan (ks. luku 8.3).

Yhdestätoista tutkitusta opiskelijasta seitsemän halusi tekstin luettavakseen ja näistä kolme lopulta lähetti minulle sähköpostitse kommentteja. Kommenttoijien vähyydestä johtuen kommentteista ei kannata vetää pitkälle meneviä johtopäätöksiä, mutta ainakin heidän palautteensa olivat hyvin samankaltaisia keskenään. Itseäni palaute yllätti kahdella tapaa. Ensinnäkin kommentit olivat kauttaaltaan positiivisia. Lukijat kuvasivat, että olin heidän mielestään onnistunut tiivistämään ja kuvaamaan hyvin heidän kokemuksiaan integraatiokoulutuksessa ja jopa ymmärtävänsä itse nyt joitakin tapahtumia ja itsessään tapahtunutta muutosta paremmin (D'Addelfio 2017, 136–137). Toinen yllättävä huomio oli, että enemmän kuin tekemiäni tulkintoja, lukijat kommentoivat itse integraatiokoulutusta. He muistelivat koulutusta, refleктоivat opittua ja peilasivat sitä esimerkiksi työelämää, mistä saa myös osviittaa, miten transformatiivinen opettajaksi oppiminen saattaa näkyä tutkituilla koulutuksen jälkeen (ks. luku 7.3).

Oli erittäin mielenkiintoista lukea tuota tulososioo, kun muistoja integraatiokoulutuksesta palasi mieleen. Samalla alkoi tietyllä tapaa harmittaa, ettemme käyttäneet integraation alkuaikoina hyödyksi niitä kaikkia mahdollisuuksia ja vapauksia opiskella, mitä meille suotiin. Lisäksi oli erittäin kiinnostavaa lukea tuosta valta-asemasta ja ymmärtää, kuinka paljon itse mietti koulutuksen aikana sitä, mitä kouluttajat ajattelevat mistäkin asiasta. Nyt työelämässä luokanopettajana on ollut "hauska" olla mukana yhteissuunnittelussa, joissa minua on hymyilyttänyt integraatiokoulutuksessa pinnalle nousseet ilmiöt. Esimerkiksi olen huomannut, että keskustelu aiheesta usein siirtyy muihin helpompiin asioihin ja ryhmän työhön ryhtyminen on todella haastavaa. Usein ryhmälle tulevat tehtävät kaatuvat muutaman yksilön harteille ja sitten ollaan mukamas tehty ryhmän asioita. Kun kalentereista on raivattu tilaa kaikille samaan aikaan joka viikko, silti opettajat hoitelevat omia asioita [...] siihen aikaan. Aivan, kuten mekin hoidimme omia yksilöllisiä opintoja ryhmätapaamisten aikaan.

-Lukija 1

Mun mielestä oli tosi mielenkiintoinen setti! Jotenkin jälkikäteen ajateltuna hymyilytti eri tilanteet, joita olit ottanut käsittelyyn. Omat ajatukset palasivat kyllä tuohon aikaan ja muistelin näitä kuvattuja tilanteita lämmöllä. Lukeminen oli myös omalta osaltaan pelottavaa, koska tulihan tuossa ajassa ja paikassa usein reagoitua aika ikävästi eri asioihin. [...] kokonaisuudessaan tuli semmonen wow -fiilis, kun tajusi miten paljon erilaisia ilmiöitä sait meidän tapaamisista paperille!

-Lukija 2

Musta ainakin tuntuu, että sain paremmin kiinni siitä, mitä kaikkee mä ymmärsin ja oikeasti opin sen koulutuksen aikana. [...] Mun mielestä tässä [...] tiivistyy todella kattavasti ja monipuolisesti mitä integraatiokoulutuksessa opiskeleminen on, miten se järjestyttää omia aiempia ajattelumalleja ja mikä sen perimmäinen tarkoitus on. Tää antaa jotenkin tosi hyvän kuvan integraatiokoulutuksesta ja siitä, miten sitä on oikeastaan aika etuoikeutettu, että sai kulkea oman opiskelupolun juuri tässä kotiryhmässä. [...] oon jotenkin ihan häkeltyneenä, miten hienosti oot saanut tiivistettyä sen kahden vuoden tähän [...] Vähän niin kuin lukis päiväkirjaa, johon on tuotu vielä lisäsyvyyttä. [...] Integraatiokoulutus oli kyllä isona ratkaisevana tekijänä siihen, ettei itse ollut enää vain passiivinen tiedon vastaanottaja. Jos ajattelee, että alussa halusin, että OKL:n henkilökunta siirtää oman viisautensa minuun, niin nyt sitä ei enää automaattisesti vaan purematta niele kaikkea. Osaa nähdä asioiden taakse paremmin. Yleensä tällainen kasvu on tavallaan näkymätöntä. On vaikeampi muistaa, mikä oli oma lähtötilanne, mutta kun se on kirjoitettu auki, niin omat muistot palaavat ja on helpompaa tarkastella koko matkaa kokonaisuutena. Huomaa jotenkin paljon paremmin, mitä sen kahden vuoden aikana oikeasti oppi ja miten se muutti itseä. Integraatiokoulutus kasvatti jotenkin todella paljon. [...] Ihan heti prosessin jälkeen ei oikein näe kaikkea sitä kasvua, mitä siitä seurasi, mutta varsinkin näin jälkepäin tarkasteltuna päällimmäiseksi nousee kiitollisuus.

-Lukija 3

Toivoakseni lukijoiden kommentit kertovat siitä, että tekemäni tulkinta oli ainakin sen verran hyväksyttävä ja oikeansuuntainen, että huomio pystyi kiinnittymään tulkinnan sijaan omiin muistoihin ja kokemuksiin integraatiokoulutuksesta. Luulen, että mikäli tulkintaani ei olisi hyväksytty, se olisi noussut kommenteissa ainakin jollain tapaa esiin.

## 8.5 Eettisyys ja integriteetti

Tutkimus on tutkijalle aina eettinen sitoumus (ethical commitment) kokonaisuudessaan, eli eettiset kysymykset on huomioitava tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Madden 2010, 32–34; ks. Hammersley & Atkinson 2007, 209–229; Kuula 2015). Olen tämän raportin eri osissa kuvaillut mahdollisimman tarkkaan päätöksentekoani tutkimuksen eri vaiheissa, mutta käyn vielä lopuksi tarkemmin ja kootusti läpi työni tutkimusetiikkaan ja integriteettiin liittyviä kysymyksiä. Tärkeimpänä eettisenä periaatteena olen pitänyt läpi työn ”vahinkoperiaatetta”, jolla tarkoitetaan, että tutkijan tulee pidättäytyä sellaisista valinnoista, jotka tuottaisivat kohtuutonta vahinkoa (Eskola & Suoranta 1998, 56–58; Holmila 2005, 24; Kuula 2015, 237–239). Tutkimuksen kaikissa vaiheissa olen lisäksi pyrkinyt noudattamaan erityisen hyvää tieteellistä käytäntöä (Kuula 2015, 34–36, 60–65).

Kirjallisten tutkimuslupien keräämisen yhteydessä kertosin tutkittaville tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden, mahdollisuuden vetäytyä tutki-

muksesta sen missä vaiheessa tahansa ja anonymitietin suojaamisen sekä aineiston käsittelyn ja säilyttämisen hyvän tieteellisen tutkimuksen käytännön mukaisesti (ks. Kuula 2015, 34–36, 60–65, 99–133). Aineistoa säilytin Jyväskylän yliopiston tarjoamalla U-aseamalla sekä lukitussa paikassa tutkijan kotona. Tein aineistohallintasuunnitelman DMPTuuli-järjestelmään ja loin tutkittavista henkilötietolain mukaisen rekisteriselosteen. Aineisto tuhotaan, kun sen säilyttämiselle ei ole enää tutkimuksellisia perusteita, eli kun siitä ei enää tehdä uutta tutkimusta, eikä sitä ole enää tarpeen säilyttää jo toteutettujen tutkimusten luotettavuuden turvaamiseksi. Käytännössä tämä tarkoittaa aineiston tuhoamista yleensä noin kymmenen vuoden kuluttua väitöskirjan julkaisemisesta. Ennen aineiston hävittämistä, se voidaan tutkittavien luvalla anonymisoidussa muodossa myös arkistoida. (Kuula 2015, 227–230; Tietosuojavaltuutetun toimisto 2021.)

Aineistoa kerätessä reflektoin omaa toimintaani, tuntemuksiani ja sitä, miten ne saattoivat vaikuttaa aineiston muodostumiseen. Tutkittava prosessi saattoi olla tutkittaville hyvin henkilökohtainen ja siksi käsittelin sitä erityisellä kunnioituksella ja tunnustaen samalla, ettei minun tietoni tutkijana voi koskaan olla täysin heidän tietoaan (Lappalainen 2007, 10). Vaikka tutkittavilla teettämäni kirjoitelmat olivat aineistona ”vain” omaa analyysiäni tukevia, koin niiden teettämisen tutkimuseettisesti erityisen tärkeäksi. Halusin, että tutkittavilla olisi aikaa ja tilaa kuvailla omin sanoin omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan ja tehdä se ilman mahdollista pelkoa, että kouluttaja tai opiskelijakollega olisi kuulemassa. Tutkimuksen tuloksia muodostaessa pyrin mahdollisimman realistiseen ja rehelliseen kuvaukseen ja tulkintaan, säilyttäen kuitenkin tietyn arvokkuuden ja arvostuksen tutkittavia kohtaan (Eskola & Suoranta 1998, 56). Halusin kunnioittaa heidän inhimillisyyttään luisumatta kuitenkaan tutkittavien miellyttämiseen (Kuula 2015, 204–207). Oli tärkeää tutkijana säilyttää oikeus todellisiin tuloksiini (ks. Nikkola 2011, 88).

Erästä tämän työn tuloksiin liittyvää eettistä seikkaa on syytä tässä vielä erityisesti korostaa. Kuvailen tuloksissa tutkittavien opettamiseen, oppimiseen ja opettajuuteen liittyviä merkityksiä sekä merkityksenantotapoja. Tästä voi helposti saada mielikuvan, että ne ovat kuvauksia yksittäisten opiskelijoiden antamista merkityksistä ja merkityksenantotavoista. Näin ei kuitenkaan ole. Kyse on erilaisten merkitysten ja merkityksenantotapojen, ei yksilöiden, kategorisoinneista eri tavoilla. Yksilöiden merkityksissä ja merkityksenantotavoissa voi olla piirteitä useista tasoista ja sisällöistä ja ne voivat olla osittain ristiriitaisiakin keskenään tai näkyä esimerkiksi eri konteksteissa eri tavoilla. Tutkimusetiikan kannalta oleellista on siis painottaa, että yksilöitä ei tässä työssä jaotella tietyille merkityksenannon tasoille ja, että yksilöiden käsitykset esimerkiksi opettamisesta tai oppimisesta eivät välttämättä noudata juuri tässä työssä kuvattuja. Kuvatut merkitykset ja merkityksenantotavat ovat kategorioita, abstraktioita, jotka on muodostettu koko ryhmän toimintaa seuraamalla, eli ikään kuin kuvaus ryhmän toiminnassa näkyvistä ja painottuvista yleisimmistä ajattelutavoista. Yksilöt eivät – välttämättä – asetu yksiselitteisesti vain yhteen kategoriaan.

Tulkintaa raportoidessa pidin mielessä Atkinsonin (1992) näkemyksen, jonka mukaan tutkijan raportointi kenttä ja syntyvä analyysi eivät ole ennalta-

annettu luonnollinen entiteetti vaan tutkijan konstruktio, lineaarinen jäsenitys sosiaalisesta todellisuudesta, mikä muodostuu vuorovaikutuksesta, aineiston keräämisestä ja kirjoittamisesta. Siksi halusin antaa tutkittaville mahdollisuuden antaa mielipiteensä tehdystä tulkinnasta (ks. luku 8.4). (Atkinson 1992, 2–5, 38–51; D’Addelfio 2017, 135–137.) Tutkimuksen raportointia olen kuvannut luvussa 4.4, jossa kuvailemani ”kirjoittamisen tuska” liittyi hyvin vahvasti tutkimuksen etiikkaan. Koin haastavaksi ja vastuulliseksi tehtäväksi kirjoittaa oikeista ihmisistä, sillä tutkimuksen tuloksilla voi olla heidän elämiensä kannalta ennalta-arvaamattomiakin seurauksia (Van Manen 1990, 162–163).

Raportoinnissa erityistä eettistä huomiota vaati anonymisointi, jolla tarkoitetaan sellaisten tietojen poistamista, joista tutkittavat olisi mahdollista tunnistaa jälkikäteen (Kuula 2015, 200–207). Aineistonkeruun tarkat vuosiluvut on piilotettu raportista tästä syystä. Tutkittujen opiskelijoiden kohdalla tämä tarkoitti myös keksittyjen nimien, pseudonyymien, käyttöä sekä tunnistettavuutta lisäävien tietojen, kuten harrastusten tai sivuaineiden poistamista sitaateista. Heidän kohdallaan olisi voinut kuitenkin lisäksi piilottaa sukupuolen (sukupuolineutraaleilla pseudonyymeillä) ja puhutavan tai murteen (yleiskielistämällä sitaatit). Halusin kuitenkin säilyttää nämä näkyvissä, sillä ne eivät uskoakseni liikaa vaikuta opiskelijoiden tunnistettavuuteen, mutta lisäävät aineistoon elämänmakuisuutta ja todentuntua. Tutkija joutuukin anonymisoidessa tekemään valintoja tunnistettavuuden ja aineiston sisällöllisen rikkauden välillä (Kuula 2015, 200–207). Ryhmän opiskelijoiden osalta anonymisointi on uskoakseni melko hyvin onnistunut, sillä esimerkiksi ryhmää opettaneet ja näin itse tilanteissa mukana olleet kouluttajat ovat kertoneet, että heidän on vaikea tunnistaa raportistani yksittäisiä opiskelijoita.

Ryhmän kouluttajien osalta puolestaan anonymisointi oli haastavampaa. Integraatiokoulutuksessa on vähän vakituisia kouluttajia ja heidän asemansa koulutuksessa saattaa olla ainakin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella melko hyvin tunnettu. Esimerkiksi kouluttajien sukupuolen paljastaminen pseudonyymeissä olisi jättänyt työhöni mielestäni aivan liian suuren tunnistamisriskin. Siksi päädyin käyttämään kouluttajista numerotunnisteita. Lisäksi kouluttajat ovat profiloituneet etenkin tiettyjen oppiaineiden ja -sisältöjen asiantuntijoina. Sitaattikatkelmista täytyikin tästä syystä poistaa maininnat, mistä tapaamisesta oli kyse (esimerkiksi oliko kyse ryhmäistunnosta vai kuvataiteen tapaamisesta), jotta sen kautta ei voisi päätellä tapaamista vetävän kouluttajan henkilöllisyyttä. Näistä toimista huolimatta epäilen, että ainakin ryhmän kouluttajia tuntevien voi olla mahdollista päätellä kenestä on kyse. Keskustellessani asiasta kouluttajien kanssa, he eivät itse nähneet tätä kovin suurena ongelmana – tai ymmärsivät, että asiaa olisi liki mahdoton kiertää tekemättä hallaa tutkimukselle (ks. Eskola & Suoranta 1998, 56–57). Kouluttajat olivat tottuneet tutkittavana olemiseen ja integraatiokoulutuksesta tutkimusta tehdäänkin jatkuvasti. Esimerkiksi tiedottaessani kouluttajia etukäteen, että tulen keräämään tutkimusluvut seuraavan kerran tavatessamme, eräs kouluttajista vastasi minulle rempseästi sähköpostitse näin: ”Minun lupani on tässä Saa tutkia.” Vaikka kouluttajien oma suhtautuminen mahdolliseen tunnistettavuuteensa oli kannaltani lohduttavaa,

pidän sitä itse yhtenä työni suurimmista eettisistä heikkouksista. Tekemiäni valintoja kuitenkin helpottaa, etten kouluttajien, kuten en opiskelijoidenkaan kohdalla kerännyt mitenkään erityisen arkaluonteista materiaalia.

Tutkimuksen arvioinnissa käsitellään nykyään myös akateemista integriteettiä, jolla viitataan osittain samaan kuin eettisyydellä. Se painottaa kuitenkin vielä enemmän hyviä tieteen tekemisen tapoja yleisellä tasolla, ei vain aineiston tuottamisen, analysoinnin ja raportoinnin osalta. Integriteettiin kietoutuvat etenkin luotettavuuden, rehellisyyden, kunnioituksen ja vastuullisuuden periaatteet. Sitä voi siis kuvata ”tieteellisen virkavirheen” välttämisenä. (All European Academics [ALLEA] 2017; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 4–5.) Tällainen virkavirhe voisi olla esimerkiksi korruptio rahoitussuhteiden tai aineistomanipulaation kautta (ALLEA 2017, 8–9; ks. Brewer 2005, 89). Tässä työssä rahoittajat (lueteltu työn esipuheessa) eivät ole yrittäneet vaikuttaa tutkimukseeni millään tapaa. Kun kyse on monografiasta, myöskään tieteellisillä julkaisijoilla ei ole ollut työhöni sananvaltaa.

Tähän työhön liittyy kuitenkin kaksi integriteettiin kietoutuvaa tärkeää kysymystä. Ensinnäkin väitöstyöni ohjaajat ovat myös integraatiokoulutuksen kouluttajia. Tällainen kaksoisrooli voi synnyttää haasteen integriteetin säilymisen kannalta (ks. ALLEA 2017, 5–9). Kaksoisroolissa ihmisellä on kahdenlaisia ja mahdollisesti vastakkaisia intressejä. Esimerkiksi ohjaajan intressi ohjata tätä tutkimusta akateemisesti kiinnostavaksi ja päteväksi, kriittiseksi väitöstyöksi voi olla ristiriidassa kouluttajan intressiin perustella pedagogisia ratkaisuja. Olenkin ollut erityisen tarkkana lukiessani ja kuunnellessani ohjaajieni kommentteja työhöni liittyen: ovatko ne annettu juuri ohjaajan roolista vai pikemminkin integraatiokoulutuksen kouluttajan roolista. Muutamissa yksittäisissä tilanteissa minulle on tullut olo, tai ohjaajani ovat suoraan itse sanoneet, että jokin kommentti on muodostettu pikemminkin kouluttajan kuin ohjaajan roolista. Ohjaajieni kunniaksi on todettava, että he ovat suhtautuneet tutkimukseeni rautaisella ammattitaidolla, enkä ole missään vaiheessa kokenut heidän puoleltaan minkäänlaista painetta kirjoittaa työtäni heidän (kouluttajan) näkökulmaansa miellyttäväksi. Integraatiokoulutuksen perinteeseen kuuluukin, että oma toiminta voi olla tutkimuksen kohteena varsin kaunistelemattomasti (Räihä ym. 2012; ks. myös Suoranta & Ryyänen 2014, 278–279). Oma sisäinen kunnioitukseni ohjaajiani ja entisiä kouluttajiani kohtaan on kuitenkin voinut vaikuttaa kirjoitustapaani jopa itselleni tiedostumattomilla tavoilla, vaikka olen pyrkinyt tätä tietoisesti tarkastelemaan ja välttämään.

Toinen integriteetin kysymys liittyy itseeni entisenä integraatiolaisena. Olenko tässä työssä ajanut jonkinlaista integraatiomyönteistä agendaa, koska itse koin opettajaopintojeni alussa integraatiokoulutuksen mielekkääksi ja merkitykselliseksi? Tutkijalla on valta-asema tutkimuksen kohteeseen nähden, sillä tutkija kerää ja karsii aineistoa, tekee tulkinnat ja muodostaa kirjallisen raportin. Jokaiseen näistä vaiheista liittyy riski, että tutkija tekee työtä enemmän itsensä ja oman agendansa kuin tutkimuksen kohteen ehdoilla (ks. Kortteinen 2005, 29; Patton 1990, 54–56). Juuri tämä riski on se syy, miksi alun perin päädyin fenomenologian puoleen ja koin vetoa fenomenologiseen tapaan pyrkiä sulkeistamaan omat



aiemmat kokemukset ja ennakko-odotukset. Minulla oli tutkimuksen alussa pelko, että tunnistamatta sitä itse, näkisin aineistossani juuri ne seikat, jotka itse olin opiskellessani integraatiokoulutuksessa kokenut tärkeiksi (ks. Kortteinen 2005, 29). Integriteetin kysymys jäänee tältä osalta osittain ilman lopullista vastausta (en voi sanoa tiedostavani omia mielenliikkeitäni läpikotaisin) ja osittain lukijan arvioitavaksi. Voin kuitenkin perustellusti todeta, että minulla on ollut aito pyrkimys säilyttää integriteetti myös tältä osin. Kiinnostava huomio tähän liittyen onkin, että oma alun pääosin myönteinen kuvani integraatiokoulutuksesta on työn edetessä muuttunut realistisemmaksi ja rosoisemmaksi tarkasteltuani integraatiokoulutusta ja siellä tapahtuvaa oppimista kriittisesti. Näin tutkimuksella on ollut eettisiä vaikutuksia myös tutkijaan itseensä, kuten Van Manen (1990, 162-163) näkee fenomenologis-hermeneuttisella tutkimuksella usein olevankin.

## 9 JÄLKISANAT

### 9.1 Jatkotutkimusaiheita

Kysymykset siitä, miten opettajaksi opitaan ja opiskellaan ja miten opettajia koulutetaan, ovat ikuisesti relevantteja. Tämäkään tutkimus ei ole tavoittanut kaikkea tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Prosessin aikana ja etenkin tutkimuksen valmistuttua mieleen on noussut paljon erilaisia tapoja lähestyä ilmiötä uudesta näkökulmasta.

Ensinnäkin transformatiivisen opettajaksi oppimisen jokaiseen neljään vaiheeseen voitaisiin paneutua vielä erikseen tarkemmin. Kuinka laajasti aloittavat opettajaopiskelijat jakavat tässä tutkimuksessa kuvatut ensimmäisen vaiheen merkitykset ja merkityksenannot? Millä eri tavoilla särö voi syntyä ja miten sitä voidaan tietoisesti tuottaa koulutuksessa? Onko ambivalenssin vaihe aina yhtä ambivalentti, vai voiko joissakin tapauksissa toinen intressi painottua selvästi toista enemmän? Millaiset muunlaiset transformaatiot olisivat opettajankoulutuksessa mahdollisia ja perusteltuja, etenkin merkitysten osalta?

Toiseksi tutkin transformatiivista opettajaksi oppimista opiskelijaryhmän jakamalla tasolla. Prosessin ja sen tulosten tarkempi analysointi siitä näkökulmasta, miten erilaiset sosiodemografiset tekijät ja yksilöiden henkilökohtaiset tarinat vaikuttavat prosessiin ja sen tuloksiin, olisi kiinnostava ja tärkeää. Lisäksi mielenkiintoista olisi tutkia pitkittäistutkimuksen ajatuksella, miten tässä tutkimuksessa kuvattu oppimisprosessi näyttäytyy samojen tutkittavien eri elämän vaiheissa, esimerkiksi 10 tai 20 vuoden päästä. Mikä on integraatiokoulutuksen ja transformatiivisen opettajaksi oppimisen merkitys tuolloin?

Kolmas kiinnostava tutkimuslinja olisi syventyä luvussa 7.1.3 pohjustettuun teemaan transformatiivisen oppimisen ja psykodynamiikan kytköksistä. Miten esimerkiksi integraatiokoulutuksen psykodynaaminen teoriapohja näkyy käytännössä opetuksessa? Erityisen kiinnostavaa olisi tutkia myös transformatii-

visen opettajaksi oppimisen negatiivisia ja ”pimeitä” puolia. Ehdottomasti suurin osa tutkittavistani näytti pitävän oppimisprosessia itselleen mielekkäänä ja tärkeänä, mutta kiinnostavaa olisi tehdä syväluotaus kokemuksiin, jotka ovat olleet mahdollisesti päinvastaisia (ks. Illeris 2014, 92–96).

Yksi kiinnostava jatkotutkimusaihio olisi myös soveltaa tutkimukseni tuloksia transformatiivisesta oppimisprosessista opettajankoulutuksen ja koulun ulkopuolelle. Näyttäytyykö prosessi samalla lailla nelivaiheisena muissakin konteksteissa? Millaista olisi esimerkiksi transformatiivinen lääkäriksi tai insinööriksi oppiminen (ks. Juntumaa 2008, 23)? Tähän liittyen mielenkiintoinen yksittäinen huomio on myös luovan työn konteksti, jossa progressio- ja regressiointressin vaihtelut ovat yleisesti tiedossa: puhutaan esimerkiksi flow-tilasta ja ”kirjoittajan jumista”. Onko taiteellisessa työskentelyssä siis kyse jostain samankaltaisesta kuin transformatiivisessa oppimisessä? Molempia yhdistää ainakin tiedostamattomien käsitysten ja ajatusten työstäminen, vaikka taiteessa niitä ei varsinaisesti välttämättä olekaan tarkoitus sinänsä muuttaa, vaan ainoastaan esittää tai kuvata.

Transformatiivisen oppimisen tutkimuksen kentältä laajemmin tulee vielä myös muutamia kysymyksiä, jotka ovat tämänkin tutkimuksen kannalta kiinnostavia ja relevantteja jatkotutkimusaiheita. International Transformative Learning Conferencen esiryhmä esitti syksyllä 2021 alan tämän hetken kuumimmiksi kysymyksiksi seuraavia:

Miten tietomme transformatiivisesta teoriasta voisi auttaa niitä, jotka työskentelevät moninaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja inklusion parissa?

Miksi yksilöt, organisaatiot ja yhteisöt vastustavat transformaatiota?

Millä tavoin muutamme kasvatuksellista / koulutuksellista tilaa suuntaamaan kohti demokratiaa?

Millä tavoin transformatiivinen oppiminen (transformaatio) voi auttaa yhteisöjä kehittämään kestävämpiä ympäristöjä / oppimisorganisaatioita?

Miten transformatiivinen oppiminen voi de-radikalisoida yhteiskuntia ja muodostaa turvallisempia kuulumisen ja tunnustuksen tiloja yksilöille?<sup>53</sup>

Nämä kysymykset voi suhteuttaa opettajankoulutuksen ja opettajan työn kontekstiin. Miten transformatiivinen opettajaksi oppiminen auttaa (tai auttaako se) kohtaamaan erilaisuutta ja eriarvoisuutta kouluissa tai edistämään demokratiaa? Miksi ja miten opettajat ja koulut työyhteisöinä vastustavat transformaatiota? Miten transformatiivista opettajaksi oppimista voitaisiin hyödyntää kestävämpien organisaatioiden ja ympäristöjen muodostamisessa? Seuraavassa luvussa avaan vielä lyhyesti joitakin ajatuksiani näihin teemoihin liittyen.

---

<sup>53</sup> 5.10.2021 sähköpostiviestissä.

## 9.2 Muuta maailmaa – opiskele opettajaksi?

”Muuta maailmaa – opiskele opettajaksi!” mainostettiin loppuvuodesta 2021 avatulla nettisivulla, jonne on koottu tietoa opettajaksi opiskelusta Jyväskylän yliopistossa (Jyväskylän yliopisto 2021b). Väitöskirjaa viimeistellessä tämä kiinnitti huomioni. Olin juuri kirjoittanut johdannon, jossa olin yrittänyt muotoilla samankaltaista ajatusta: transformatiivinen opettajaksi oppiminen on tärkeää, koska opettajiin kohdistuu paineita maailman muuttamisesta ja toisaalta, juuri maailman muuttamista tässä ajassa todella tarvitaan. Kyse on sekä teoreettisesta että käytännöllisestä haasteesta, jossa opettajankoulutus yhteiskunnallisena instituutiona pyrkii haastamaan yhteiskunnallisia hegemonioita samanaikaisesti, kun sen tarkoitus on myös tuottaa opiskelijoilleen valmiuksia toimia toisissa yhteiskunnallisissa koulutusinstituutioissa. Onko muutoksen kultivointi opettajien ja opettajankoulutuksen kautta mahdollista?

Kasvatuksen ja koulutuksen perustehtävä on muotoilla yhä uudelleen vastausta kysymykseen, mitä on hyvä elämä ja pyrkiä tähän päämäärään, vaikka lopullista selvyyttä ei voidakaan koskaan saada (Värri 2014, 93–98). Opettajankoulutukseen hakeutuessaan monella hakijalla onkin usein nimenomaisesti halu tehdä maailmasta parempi paikka ja päästä vaikuttamaan positiivisesti oppilaiden elämään (ks. Lanas & Kelchtermans 2015; Levinsson & Foran 2020, 1–2). Toisinaan tätä kutsutaan opettajan kutsumukseksi. Mielikuvat siitä, mikä olisi hyvää opettajuutta, mikä positiivista oppilaisiin vaikuttamista ja millä tavalla maailman tulisi olla parempi, saattavat olla koulutukseen hakeuduttaessa melko selkeitä, kuten ne olivat tämänkin tutkimuksen opiskelijoille. Opettajankoulutuksessa näitä käsityksiä olisi kuitenkin syytä ravistella (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2020, 144). Kuten dosentti Matti Itkonen eräässä tohtoriseminaarissamme (9.12.2016) esitti, pitäisi kysyä ”kuka kutsuu ja mihin”? Peruskysymys hyvästä elämästä ja hyvästä opettajuudesta tulisi koulutuksessa pitää avoimena.

Jos opettajankoulutus ei ole transformatiivista eli se ei haasta olemassa olevia merkityksiä ja merkityksenantotapoja, vaarana on perinteiden ja normien kyseenalaistamaton uusintaminen (ks. myös Hammerman 1999, 14–17, 25). Maailman muuttajiksi ei tällaisessa koulutuksessa kasveta eikä opita. Mikkilä-Erdmann ja Iiskala (2013, 436) kuvaavat, että muutos entisestä oppilaasta asiantuntevaksi opettajaksi ei käynnisty, mikäli opiskelijat vain ”leikkivät koulua” (vrt. Lanas & Kelchtermans 2015, 27). Tällöin keskeneräisyys, joka opettajaopiskelijalle lähtökohtaisesti sallitaan, määrittyy kapeasti. Se on jotain, mikä on hallittavissa ja poistettavissa selkeillä koulutuksellisilla täsmäaseilla kuten lyhyillä eri teemoihin keskittyvillä kursseilla. Sen sijaan sellaiselle keskeneräisyydelle, josta on vaikeampi sanoa, mikä edes oikeastaan on ”kesken”, on vähemmän tilaa. Tällaisen, ihmisen perustaviin merkityssysteemeihinkin kurottavan keskeneräisyyden käsittely vaatisi yksittäisten kurssien sijaan vuosia kestävää muutosprosessia. Hieman ironista on, että opettajankoulutuksessa kyllä olisi kirjaimellisestikin vuosia aikaa paneutua tähän keskeneräisyyteen, mutta silti pitkän kaavan kokonaisvaltaiset koulutusmallit ovat pieni vähemmistö.

Mikäli opettajankoulutus on transformatiivista, olemassa olevia mielikuvia ja käsityksiä sekä tapoja käsittää ja muodostaa merkityksiä haastetaan. Tällöin mielikuvat ja käsitykset muuttuvat epäselvemmiksi ja voi paljastua, ettei lopullisia vastauksia olekaan. Kutsumuksenkin taustalta voi tarkemmassa analyysissä löytyä henkilön omat tiedostamattomatkin tarpeet ja halut, esimerkiksi tarve tulla hyväksytyksi tai halu olla muiden ihailun kohteena. Prosessi ei ole välttämättä miellyttävä ja vaatii epämukavuusalueella työskentelyä (ks. Birtchnell 2004, 17–18). Mälkki ja Green (2014, 14) esittävät, että syntyneisiin ahdistuksen tunteisiin voi suhtautua ajattelemalla, että ”teen varmasti jotain väärin ja minun pitäisi lopettaa tämä” tai nähdä ne tienä itsestään selvänä otettuihin olettamuksiin. Mikäli seurataan jälkimmäistä ajatuslinjaa, transformatiivisessa koulutuksessa opettajuuteen kasvu voikin ottaa uuden suunnan. Toisin sanoen, transformatiivisesta koulutuksesta valmistuu erilaisia opettajia.

Koulutuksessa kiihtyvä trendi näyttää kuitenkin olevan jopa päinvastaisen transformatiivisen oppimisen kaltaisille pitkille ja syvällisille muutosprosesseille (ks. Matikainen & Tervasmäki 2021). Levinsson ja Foran (2020, 2) kuvaavat, että opettajankoulutuksessa ja julkisissa kouluissa on siirrytty pikemminkin uusliberalistiseen eetokseen, jossa opettajat manageroivat kapeita ja dekontekstualisoituja opetuspalveluita ja tuottavat kontrolloituja ja mitattavia lopputuloksia kilpailuille koulumarkkinoille (ks. myös Heikkinen ym. 2021; Kemmis ym. 2014, 1, 10–11; Rustin 2016; Välimaa 2018, 335–336). McLaren ja Fiscman kirjoittivat jo yli 20 vuotta sitten, että ellei opettajankoulutuksessa tutkita ”globaalin yritystalouden ja kapitalistisen talouden itsearvottamiskyvyn nykyistä suitsutusta, opettajankoulutuksella ei edelleenkään ole mitään tekemistä tarpeellisten ja ajankohtaisten poliittisten keskustelujen ja käytäntöjen kanssa” (McLaren & Fiscman 2001, 235). Nykyinen, opettajankoulutukseenkin lipuva (esim. Levinsson, Norlund & Beach 2020) tehokkuutta ja nopeutta korostava diskurssi ei ota huomioon transformatiivisen oppimisprosessin hitautta, hankaluutta, epävarmuutta ja sotkuisuutta.

Miten ”maailman muuttaminen” sitten voisi tapahtua opettajien ja opettajankoulutuksen näkökulmasta? Lähteekö muutos opettajankoulutuksen rakenteiden muuttamisesta kohti transformatiivista koulutusta vai yksilöiden oppimisprosesseista ja emansipoitumisesta? Harni, Nikkola ja Saari (2018, 36) kirjoittavat kokemuksen ja rakenteen komplementaarisuudesta tarkoittaen, että yksilön kokemus ja laajemmat rakenteet ovat kiinteässä suhteessa ja vaikuttavat toisiinsa. Samoin Kegan (1982, viii-ix) näki, että kysymys yksilön tai yhteisön ensisijaisuudesta on ”huonosti muodostettu metapsykologinen kysymys”, ja että dikotomioista tulisi siirtyä dialektiikkaan, jossa molemmat ulottuvuudet muodostuvat. Kemmisin ja kumppaneiden (2014, 1–9) mukaan koulu ja koulutus eivät voi muuttua, ellei tapahdu merkittävää muutosta niissä käytännöissä, jotka uusintavat koulutusta sellaisena kuin sen tunnemme. Käytännöt ja rakenteet eivät kuitenkaan muuta itse itseään, vaan niiden muuttamiseen vaaditaan aktiivista toimintaa niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin taholta (ks. Laininen & Salonen 2019; Suoranta & Ryyänen 2014).

Maailman muuttaminen vaatii tietoista *valintaa* muuttaa olemassa olevia ja nykytilaa ylläpitäviä käytäntöjä: aktiivista valintaa tehdä toisin. Pysyttely ”neutraalilla” maaperällä ja tutun toistaminen yhä uudelleen eivät ole neutraalia ensinkään, vaan osaltaan ylläpitävät nykyistä, osin kestävätkin tilannetta (ks. Laininen & Salonen 2019). Yhteiskunnalliset ja globaalit tilanteet, ”normaalitilan” säröilyt ja kriisit vaatisivat meitä tekemään uudenlaisia valintoja. Valinnan ydin onkin lopulta eksistentiaalinen – muuttuako vai säilykö ennallaan? Kysymys koskee myös edellä kuvattua kasvatuksen perustehtävää pohtia yhä uudelleen, millaisena maailman haluaa nähdä tulevaisuudessa. Transformatiivinen oppiminen voi helpottaa näiden uudenlaisten valintojen tekemistä. Kun henkilön merkityssysteemi on muuttunut, on tämä myös motivoituneempi ja kyvykkäämpi tekemään toisenlaisia valintoja. Mikäli siis maailmaa halutaan muuttaa opettajankoulutuksen kautta, on transformatiivinen opettajaksi oppiminen siinä mielestäni hyvä alku.

Aloitin väitöskirjan sitaatilla, jossa Tytti kuvaa: ”meidän pitää kasvaa ihmisinä, jotta me voidaan kasvattaa ihmisiä.” Tämä sitaatti on selkeydessään upea, mutta myös hieman mahtipontinen, mikä juuri opettajankoulutuksessa aloittaneelle opiskelijalle suotaneen. Opettajaopiskelijan todella tulee, myös minusta, itse kasvaa ihmisenä, jotta hän kykenee työssään kasvattamaan ihmisiä. Opettajaksi oppiminen ei ole kuitenkaan pelkkää ihmisenä kasvua, eikä opettajan työ pelkkää kasvatusta. Transformatiivisen oppimisen ei tarvitse olla opettajankoulutuksen ainoa päämäärä, sillä ihmisyyden ei ole opettajuuden ainoa ulottuvuus. Esimerkiksi Malinen (2014) liittyy opettamiseen ihmisyyden lisäksi myös asiantuntijuuden, ja ne yhdessä puolestaan kietoutuvat opettamisen eettiseen ulottuvuuteen (ks. myös Opetusalan ammattijärjestö [OAJ] 2020). Käytännössä opettajan työhön liittyy paljon paitsi kasvatuksellisia elementtejä myös hallinnollista ja organisointityötä, moniammatillista yhteistyötä, viestintää ja vuorovaikutusta, suunnittelua ja arviointia sekä, no, opetusta. Tästä syystä transformatiivinen opettajaksi oppiminen tai ihmisenä kasvaminen, vaikka ovatkin tärkeitä ja oleellisia osa opettajaksi kouluttautumista, ei ole koko totuus opettajaksi oppimisesta ja opiskelusta. Tarkempi kuvaus tuleeekin Tytin toisessa sitaatissa (kirjoitelma b, lv1, lokakuu):

On hienoa tietää, että olemme täällä kasvamassa myös ihmisinä, jotta meistä tulisi joskus hyviä opettajia.

Ihmisenä kasvu kyllä liittyy hyväksi opettajaksi kehittymiseen, mutta *myös*-sana paljastaa, että opettajaksi oppimiseen liittyy lopulta muitakin ulottuvuuksia. Mikäli maailmaa halutaan muuttaa, siitä on kuitenkin aloitettava.

## SUMMARY

We live in a time of changes: questions on health, environment, politics, and economics together form “wicked problems” that are potentially even devastating for humankind. When facing these big questions, it is typical to seek answers from teacher education. Teachers are the ones educating the next generations and educating the future teachers themselves is seen as a good starting point. However, developing teacher education in a way that teachers are educated to tackle these questions is not an easy task. Instead of acquiring new didactic skills, the student teachers themselves need to change their way of thinking. In Finland, although having one of the most respected teacher education systems in the world, there has been real difficulty with the effectiveness of teacher education especially on students’ deeply held conceptions, values, and attitudes. Finnish teacher education does quite well on enhancing the didactic skills of students, but the effect on a more profound level has been weaker. (See Blomberg 2008; Husu & Toom 2016; Kostiainen et al. 2018; Laine 2004; Lanås & Hautala 2015; Metsäpelto et al. 2021; Sitomaniemi-San 2015.) What is needed in teacher education can be described as transformative learning.

In this study, transformative learning is defined by Jack Mezirow (1978a; 1978b; 1990; 1991; 2000) and Robert Kegan (1982; 1994; 2000; 2018) as learning in which the learner’s meaning system – constituted of meanings and ways of making meaning – is transformed. Meaning systems contain assumptions and expectations that frame our thinking, feeling, and acting. They are preconceptions and once they are set, they automatically direct our line of action. In the context of teacher education, changing the meaning system means a change in the meanings that students give to learning, teaching and education, and in the ways in which these meanings are constructed. In teacher education this sort of “deeper” learning seems to be both rather scarce and acutely needed due to current global situations. On the other hand, transformative learning in teacher education is also needed because teaching is a human endeavour. Teachers “work with their personalities” (Malinen 2014; Saukkonen & Rähkä 2018, 92), so teacher education should also test and develop those personalities and affect not only the knowledge and skills of the future teachers, but also their deeper humanity and personal ways of thinking and meaning-making.

**Research context.** This dissertation explores transformative way of becoming a teacher in class teacher education. The qualitative research was carried out in The Critical Model of Integrative Teacher Education (CITE) at the University of Jyväskylä’s Department of Teacher Education. CITE is an alternative teacher education model where education is based on the principles of an explorative community. CITE studies are organized as a long-term (2y) small group that utilizes the ideas of democracy and dialog. The aim is to move beyond traditional understanding of teaching and learning and to study educational phenomena in a deeper level, e.g., the unconscious aspects of learning are often reviewed. Theoretical basis of CITE is grounded in psychodynamic and -social theories. Studies are not organized by subject matters

but as larger integrated study projects. The central idea is to learn to investigate the learning processes of individuals and groups. The aim is that students become interested, reflect, and take responsibility of their personal meaning systems as well as their own and their group's learning. (Räihä, et al. 2018; 2012; 2011; Nikkola, et all. 2013a.) Previous studies have indicated that CITE can be a significant learning experience in which students learn to look at the phenomena of education and training in a new way (see e.g., Matikainen et all. 2018, 7–8; Nikkola et all. 2019, 294–296; Räihä et all. 2011, 69).

**Data collection and research questions.** The data was collected by observing the studies of student teachers (N=11) in CITE over two academic years. The data consists of field observation, research diaries and students' study and research writings and essays. During the data collection process, I remained open to what was happening on the field. I had not set out any theoretical framework or final research questions. I was mainly interested in how and what kind of learning takes place in CITE. During the field period, I became interested in how students described their own learning as "profound" and even "growing as a human being". On this basis I read theoretical literature and found the theory of transformative learning which I decided to use in my work. Using phenomenological and hermeneutic philosophical and methodological approach (Van Manen 1990; Friesen, Henriksson & Saevi 2012) and data driven analysis, I analysed how transformative learning, or more precisely transformative way of becoming a teacher (*transformatiivinen opettajaksi oppiminen*) can happen in teacher education. The final research questions were:

1. What sort of phenomenon is transformative way of becoming a teacher?
2. How transformative way of becoming a teacher happened to the study subjects?

**Data analysis and results.** In the phenomenological analysis (Q1), I focused on the general characteristics of the phenomenon of transformative way of becoming a teacher. Using phenomenological reductions (see Kakkori 2009; Kakkori & Huttunen 2014), I formed a description of the phenomenon as a four-phase process. The phases are: 1. starting point, 2. crack, 3. ambivalence and 4. transformation. In starting point the learner has a pre-existing meaning system concerning teaching, learning and education, that forms a starting point for the process. In the second phase, there is a crack to the pre-existing meaning system and the possibility of having another kind of meaning system opens. In the third phase learner's stance towards the change of their meaning system becomes ambivalent: they both reach out for it and object it and retreat from it. In the fourth phase the new meaning system concerning teaching, learning and education is formed and stabilized.

In the hermeneutic analysis (Q2), I examined and interpreted how this process occurred in practice for the subjects. The phases somewhat overlapped in the studied group, but each could be identified as a separate step of the process. The starting point for the transformative learning were the meaning systems students had when they entered CITE. Their meaning systems constituted of rather "traditional" views of teaching and learning as well as a socialized way of



meaning-forming. Students seemed to be socialized to the meanings they had previously seen in society and the meanings were unquestioned, taken for granted and normative. Based on these pre-existing meaning systems the students also had expectations about their future teacher education studies. They expected teacher education and CITE to function according to the same principles they were used to. For example, they expected teacher educators to teach them how to be a “proper” teacher.

In the second phase however, there was a crack to these meaning systems because the theoretical background and educational practices of CITE differed from those the students were used to. Both the meanings of learning and teaching and the meaning-making-ways were questioned, challenged, and reflected. This sparked interest and excitement amongst the students. The second phase lasted about a month before the third phase started, where an ambivalence towards the change that was taking place emerged. The students were attached to their previous meaning systems and the possibility of a change provoked a fear of radical freedom. This commenced a regressive interest during which the students would e.g., protest the change, retreat from it, get angry and defensive. They also started to be late and miss meetings. Still at the same, there were also signs of a progressive interest, during which the students would work and play, and try to perform well and learn. Both sides were seen essential in this phase since the progressive part kept the process going and the regressive part gave students possibility to rest during psychologically and cognitively wearing process. Regressive interest also ensured that learning was actually happening, since there would not have been the need to retreat if learning was not occurring. (See Ziehe 1991.)

Finally, in the fourth phase the transformations in the students’ meaning systems were visible both to the students themselves and for the outsider spectator (researcher). The meanings of learning and teaching were now more flexible and uncertain and the meaning making was more autonomous, versatile, deeper, and more critical. The students and the student group as a whole began to act according to the new meaning systems. For example, they no longer expected to get the “right answers” from education but took more responsibility for their own learning and studying. In Kegan’s terms (1982; 2000), I analysed that there had been a transformation from the previous “socialized mind” to “self-authoring mind”. The students perceived this transformation very important and meaningful, and they described it as a process of “growing as a human being”.

**Conclusions.** The results add to the body of knowledge of transformative learning and shed light especially on transformative learning processes in teacher education. In previous literature the steps 2 and 4 of transformative learning process are rather well recognised but my study can raise the importance and inevitability of also the steps 1 and 3. The learning process does not start in a vacuum (see also Laros 2017). Something precedes the crack i.e., the pre-existing meaning system. Also, the transition from the crack - or disorienting dilemma as Mezirow (1990, 13-14) calls it - to the eventual transformation is not as smooth,

conscious, or rational as first thought (see Illeris 2014, 32, 34–36; Mezirow 2009, 95; Mälkki & Green 2014, 7). The results of this study describe the phenomenon of transformative way of becoming a teacher as a long and ambivalent process. This challenges the neoliberal discourses of educational policy that emphasise efficiency and speed (see Levinsson & Foran 2020; Naidoo 2005; Naidoo & Jamieson 2005; Rustin 2016, 154–159). The findings can be used to inform the development of teacher education. The results particularly emphasise the need for long learning modules rather than short courses and the need for teacher educators to understand the nature of resistance that is essential to transformative learning.

## LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. & Piirainen, A. 2020. Teacher students' meaningful learning in widening learning worlds. *Teaching Education* 31 (3), 323–342. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1561662>
- Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.) 2007. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65380/978-951-44-7166-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 30.12.2021.)
- Alhanen, K. 2010. Bergson nauraa yhä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus. 220–235.
- ALLEA. All European academies. 2017. The European code of conduct for research integrity. Revised edition. Berliini: ALLEA. <https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf> (Luettu 28.12.2021.)
- Andere, E. 2020. The future of schools and teacher education: How far ahead is Finland? New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190938123.001.0001>
- Arvaja, M. & Malinen, A. 2013. Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi. (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlahajutaisu*. Kokkola: Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. 59–72. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48383/978-951-39-5376-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 31.3.2021.)
- Arvaja, M., Sarja, A. & Rönneberg, P. 2020. Pre-service subject teachers' personal teacher characterisations after the pedagogical studies. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860010>
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta. 576/1995. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950576#Lidp446238688> (Luettu 30.12.2021.)
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/896. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L5P13> (Luettu 30.12.2021.)
- Atkinson, P. 1992. *Understanding ethnographic texts*. California: SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412986403>
- Aydarova, E. 2019. Teacher education reform as political theater. *Russian policy dramas*. Albany: SUNY Press.
- Backman, J. 2018. Ääreellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press. 25–40.

- Backman, J. & Himanka, J. 2014. Fenomenologia. Teoksessa K. Puolakka. (toim.) Logos-ensyklopedia. Eurooppalaisen filosofian seura ry. <http://filosofia.fi/node/2712> (Luettu 17.9.2020.)
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D. & Wubbels, T. 2010. Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction* 20, 533–548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
- Bamber, P. (toim.) 2020. Teacher education for sustainable development and global citizenship: critical perspectives on values, curriculum and assessment. New York: Routledge.
- Bammer, G. 2015. Improving research impact by better understanding change: a case study of multidisciplinary synthesis. Teoksessa G. Bammer (toim.) *Change! Combining analytic approaches with street wisdom*. Acton, Australia: ANU Press. 247–272.
- Barth, R. S. 2013. Risk. Teoksessa M. Grogan (toim.) *The Jossey-Bass reader on educational leadership*. 3. painos. San Francisco: Jossey-Bass. 287–294.
- Beauchamp, G. & Clarke, L., Hulme, M., Jephcote, M. Kennedy, A., Magennis, G., Menter, I., Murray, J., Mutton, T., O’Doherty, T. & Peiser, G. 2016. *Teacher education in times of change. Responding to challenges across the UK and Ireland*. Bristol: Policy Press.
- Bentham, J. 1791. *Panopticon; or, the inspection-house*. Dublin: Mews Gate.
- Berger, J. G. 2004. Dancing on the threshold of meaning. Recognizing and understanding the growing edge. *Journal of Transformative Education* 2 (4), 336–351. <https://doi.org/10.1177/1541344604267697>
- Bibby, T. 2011. *Education – An ‘Impossible Profession’? Psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. Lontoo: Routledge.
- Bion, W. R. 1979. *Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Espoo: Weilin+Göös.
- Birtchnell, J. 2004. *The two of me. The rational outer me and the emotional inner me*. Lontoo: Routledge.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. 1956. *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green & Co TLD. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf> (Luettu 6.2.2020.)
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2003. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Brewer, J. D. 2005. *Ethnography*. 3. painos. Buckingham: Open University Press.
- Britzman, D. P. 2009. *The very thought of education. Psychoanalysis and the impossible professions*. Albany, NY: SUNY press.

- Britzman, D. P. 2015. *Psychoanalyst in the classroom. On the human condition in education.* Albany, NY: SUNY press.
- Brookfield, S. 1990. Using critical incidents to explore learners' assumptions. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. 2000. Transformative learning as ideology critique. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* San Francisco: Jossey-Bass. 125–148.
- Brookfield, S. D. 2006. *The Skillful Teacher. On technique, trust, and responsiveness in the classroom.* 2. painos. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, K. M. 2006. Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42 (5), 700–745.
- Burman, O. 2019. Oppimisilmapiirin tekijöinä ilo, psykologinen omistajuus sekä yrittäjämäinen oppiminen – oppimisen ilon rakenneyhtälömallinnus. Itä-Suomen yliopisto.
- Candy, P. C. 1990. Repertory Grids: Playin verbal chess. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Chapman, E. 2002. Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 8 (13). <https://doi.org/10.7275/3e6e-8353>
- Clandinin, D. J. & Husu, J. (toim.) 2017. *The SAGE handbook of research on teacher education.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Comi, D. J. 2019. First year engagement: The transition to university. *i-Manager's Journal on Educational Psychology* 13 (1), 54–66.
- Cranton, P. & Taylor, E. W. 2012. Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. Teoksessa E. W. Taylor & P. Cranton (toim.) *The Handbook of Transformative learning. Theory, research, and practice.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. 1992. *Working with adult learners.* Toronto, Canada: Wall & Emerson.
- Cranton, P. 2000. Individual differences and transformative learning. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) *Learning as transformation.* San Francisco: Jossey-Bass. 181–204.
- Crooks, S. M. 2017. Finding place in higher education: An epistemological analysis. *The Canadian journal for the scholarship of teaching and learning* 8 (1).
- D'Addelfio, G. 2017. Hermeneutic phenomenology meets transformative learning: epistemological and methodological issues. Teoksessa A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor. (toim.) *Transformative learning meets bildung. An international exchange.* Rotterdam: Sense Publishers. 127–140.
- Damasio, A. R. 1999. *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness.* New York: Harcourt Brace & Company.

[http://rucss.rutgers.edu/images/personal-zenon-pylyshyn/class-info/Consciousness\\_2014/Emotions/10-Damasio-OCR.pdf](http://rucss.rutgers.edu/images/personal-zenon-pylyshyn/class-info/Consciousness_2014/Emotions/10-Damasio-OCR.pdf) (Luettu 30.12.2021.)

- Dickinson, P. R. & Silvennoinen, J. I. 2017. Comparing secondary initial teacher education in England and Finland: Learning together. Teoksessa T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler. (toim.) *The struggle for teacher education. International perspectives on governance and reforms*. Lontoo: Bloomsbury. 75–97.
- Dirkx, J. M. 2000. Transformative learning and the journey of individuation. *ERIC Digests*, no. 223. (ERIC Document Reproduction Service no. ED448305.)
- Dominicé, P. F. 1990. Composing education biographies: Group reflection through life histories. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, D. 1997. 'It's time to change our minds'. *ReVision*, 20 (1), 2–5.
- Elliot-Johns, S. (toim.) 2015. *Leadership for change in teacher education. Voices of Canadian deans of education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Elzer, M. 2014. The initial interview. Teoksessa M. Elzer & A. Gerlach. (toim.) *Psychoanalytic psychotherapy. A Handbook*. Lontoo: Karnac Books. 139–150.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. 2001. Participant observation and fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Demalont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: SAGE Publications. 352–368.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Ertel, U. 2014. Expectations and aims of the treatment. Teoksessa M. Elzer & A. Gerlach. (toim.) *Psychoanalytic psychotherapy. A Handbook*. Lontoo: Karnac Books. 91–104.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. 2018. Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitaupauksia. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia. 2. painos*. Helsinki: Juvenes Print. 79–108.
- Fornaciari, A. 2020. Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.

- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia – traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus* 48 (4), 353–368.
- Forrest, M. & Wheeldon, L. 2019. *Scripting feminist ethics in teacher education*. Ottawa: The University of Ottawa Press.
- Freud, S. 1925. Preface to Aichhorn's *Wayward youth*. Teoksessa J. Strachey (toim.) *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, volume 19 (1923-1925): The ego and the id and other works*. Lontoo: Hogarth Press and Institute for Psychoanalysis.
- Friesen, N. 2012. *Experiential evidence: I, we, you*. Teoksessa N. Friesen, C. Henriksson & T. Saevi. (toim.) *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice*. 4. painos. Rotterdam: Sense Publishers. 39–54.
- Friesen, N., Henriksson, C. & Saevi, T. (toim.) 2012. *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice*. 4. painos. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gadamer, H-G. 1976. *Philosophical hermeneutics*. California: University of California Press.
- Gadamer, H-G. 1986. *The relevance of the beautiful and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H-G. 1988. *Truth and method*. 3. painos. Lontoo: Sheed and Ward Stagbooks.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, M. R. 1997. *On trying to teach. The mind in correspondence*. Lontoo: The analytic press.
- Gerlach, A. 2014. *The mechanisms of defence*. Teoksessa M. Elzer & A. Gerlach. (toim.) *Psychoanalytic psychotherapy. A Handbook*. Lontoo: Karnac Books. 68–74.
- Giorgi, A. (toim.) 1999. *Phenomenology and psychological research*. 8. painos. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2001. *Ethnographic research in educational settings*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Demalont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: SAGE Publications. 188–203.
- Gould, J. 2016. *Refleksiivisyyden poluilla. Epistemologisesti radikaalin yhteiskuntatieteen puolustus*. Teoksessa J. Gould & K. Uusihakala (toim.) *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*. Helsinki: Gaudeamus. 9–37.
- Gould, R. L. 1990. *The therapeutic learning program*. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 134–156.
- Granger, C. A. 2010 *The split-off narrator: coming to symptoms in stories of learning to teach*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16 (2), 219–232.

- Gregory, E. 2005. Introduction: Tracing the steps. Teoksessa J. Conteh, E. Gregory, C. Kearney & A. Mor-Sommerfeld (toim.) *On writing educational ethnographies: The art of collusion*. Staffordshire, England: Trentham Books.
- Hakala, K. 2007. Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. *Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hall, H. 1987. Was Husserl a realist or an idealist? Teoksessa H. L. Dreyfus & H. Hall. (toim.) *Husserl, intentionality, and cognitive science*. 3. painos. Massachusetts: Bradford Books. 169–190.
- Hammerman, J. K. 1999. Towards an understanding of development in transformational teacher education. Kanada: Annual meeting of the American educational research association.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Helsinki.
- Harni, E. 2015. "Houkuttelevaa osaamista lasiseinän takana": tilan politiikka tulevaisuuden koulussa. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus. 88–108.
- Harni, E., Nikkola, T., & Saari, A. 2018. Rakenteen ja kokemuksen komplementaarisuus laadullisen aineiston tulkinnessa ja analyysissä. *Aikuiskasvatus*, 38 (1), 30-45.
- Hart, M. U. 1990. Liberation through consciousness raising. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hartimo, M. 2010. Fenomenologian läpimurto Husserlilla. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus. 45–59.
- Hautala, J. & Tikkanen, E. 2015. Ryhmäajattelu opiskelijaryhmän tapana vältellä ristiriitoja. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T., Kaukko, M., Nikkola, T. & Saari, A. 2021. Kasvatusta ilman kehyksiä. Pääkirjoitus. *Kasvatus* 52 (4), 378–379.
- Heilbronn, R. & Foreman-Peck, L. (toim.) 2015. *Philosophical perspectives on teacher education*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Helsingin yliopisto. 2019. Luokanopettajan opintosuunnan suuntautumisvaihtoehtojen esittely. <https://www.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/luokanopettajan-opintosuunnan-suuntautumisvaihtoehtojen-esittely> (Luettu 7.11.2019.)
- Henriksson, C. & Friesen, N. 2012. Introduction. Teoksessa N. Friesen, C. Henriksson & T. Saevi. (toim.) *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice*. 4. painos. Rotterdam: Sense Publishers. 1–16.
- Henriksson, C. & Saevi, T. 2012. "An event in sound": Considerations on the ethical-aesthetic traits of the hermeneutic phenomenological text.



- Teoksessa N. Friesen, C. Henriksson & T. Saevi. (toim.) *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice*. 4. painos. Rotterdam: Sense Publishers. 55–78.
- Hiltunen, I-M. & Suni, M. 2014. Opetusharjoittelukokemukset apuna oppimisen ymmärtämisessä. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Himanka, J. 2019. Mistä yliopistossa on kyse? Kohti dialogia korkeimmasta opetuksesta. *Kasvatus & Aika* 13 (2), 21–35.  
<https://doi.org/10.33350/ka.73038>
- Himanka, J., Hämäläinen, J. & Sivenius, H. 1995. *Esipuhe*. Teoksessa E. Husserl 1995. *Fenomenologian idea*. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-kirjat.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. *Apina pulpetissa*. Ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Hokkanen, I. 2012. Näennäinen kasvu ja välttelyn taktiikat määrittämässä opiskelijaryhmän omatoimista työskentelyä. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.
- Holmila, M. 2005. Pienyhteisön tutkimisen eettiset ongelmat. Teoksessa Stakes 2005. *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset*. Työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes. 21–27.  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf> (Luettu 28.9.2021.)
- Hopper, E. 2009. The theory of the basic assumption of incohesion: Aggregation/Massification or (ba) I:A/M. *British Journal of Psychotherapy* 25 (2), 214–229.
- Howard, S. K. & Gigliotti, A. 2016. Having a go: Looking at teachers' experience of risk-taking in technology integration. *Education and Information Technologies* 21 (5), 1351–1366. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9386-4>
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288.  
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huizinga, J. 1938. *Leikkivä ihminen*. Yritys kulttuurin leikkiaineen määrittelemiseksi. 2. suomennettu painos. Suom. S. Salomaa. Porvoo: WSOY.
- Husserl, E. 1982. *Cartesian meditations*. An introduction to phenomenology. 7. painos. Haag: Martinus Nijhoff publishers.
- Husserl, E. 1995. *Fenomenologian idea*. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. *Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 16.11.2021.)
- Husu, J. & Toom, A. 2020. Suomalainen opettajankoulutus – uutta suuntaa hakemassa? *Kasvatus* 51 (2), 225–234.

- Hällström, J. 2012. *Musta raamattu : kuudes ja seitsemäs Mooseksen kirja, eli, Mooseksen taika- ja henkioppi ja selityksiä ihmetöistä, joita tekivät vanhat ja viisaat heprealaiset: käännetty Mooseksen Kabbala- ja Talmud-kirjoista ihmiskunnan hyödyksi*. Helsinki: Salakirjat.
- Illeris, K. 2014. *Transformative learning and identity*. Lontoo: Routledge.
- Illeris, K. 2015. Transformative learning in higher education. *Journal of Transformative Learning* 3 (1), 46-51.
- Jaskari, P. & Suokonautio, E. 2013. Kokemustiedon opetuksen lähtökohdat. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino. 222-231.
- Jonas, M. E. 2011. Dewey's conception of interest and its significance for teacher education. *Educational Philosophy and Theory* 43 (2), 112-129. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00543.x>
- Judén-Tupakka, S. 2008. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M, Värri. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. 3. painos. Tampere: Tampere University Press. 62-90.
- Julkaisuluettelo. 2021. Integraatiokoulutuksen nettisivut. [https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/integraatio/tutkimus/julkaisuluettelo\\_fin](https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/integraatio/tutkimus/julkaisuluettelo_fin) (Luettu 4.6.2021.)
- Juntumaa, R. 2008. Psykoanalyysi oppimisprosessina. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 217. Helsinki: Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19829/psykoana.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Luettu 4.12.2021.)
- Juntunen, M. 1986. Edmund Husserlin filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Juvonen, S. & Toom, A. 2021. Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään?. *Kasvatus* 52 (4), 450-455.
- Jyrhämä, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikkaa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut. 19-28. <https://www.retired.jyu.fi/enorssi/tutkimus-kokeilu-ja-kehittamistoiminta/julkaisut/kohtaamisia.pdf> (Luettu 5.12.2021.)
- Jyväskylän yliopisto. 2021a. Luokanopettajakoulutuksen kotiryhmät. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/hakijalle/koulutukset-ja-hakukohteet/luokanopettajakoulutuksen-koulutusmallit> (Luettu 16.11.2021.)
- Jyväskylän yliopisto. 2021b. Opettajaksi - Opettajaopinnot Jyväskylän yliopistossa. <https://www.jyu.fi/fi/koulutus/opettajaksi/etusivu-opettajaksi> (Luettu 19.11.2021.)

- Kajaala, A-L. 2014. "Vaihdan alaa siinä vaiheessa ku mä en jaksa muuta kun mennä opettajanoppaasta kattoon et ai näin vois tän tunnin pitää". Utta kokeileva työote nuorten opettajien työssä. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 273–280.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri. (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskriittikinä*. Tampere: Tampere University Press. 367–400.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä. (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino. 19–58.
- 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. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23377/978-951-39-3067-7.pdf?sequence=1&\\_ga=2.77715792.551354371.1622701494-908707.1474792204](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23377/978-951-39-3067-7.pdf?sequence=1&_ga=2.77715792.551354371.1622701494-908707.1474792204) (Luettu 4.5.2022.)
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) 2010. *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230183/Kallioniemi\\_ym\\_julkaisu\\_1\\_.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230183/Kallioniemi_ym_julkaisu_1_.pdf?sequence=1) (Luettu 7.2.2020.)
- Kannisto, H. 1989. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. 3. painos. Porvoo: WSOY. 145–243.
- Kegan, R. 1982. *The evolving self. Problem and process in human development*. Cambridge: Harvard university press.
- Kegan, R. 1994. *In over our heads. The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard university press.
- Kegan, R. 2000. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass. 35–70.
- Kegan, R. 2018. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa K. Illeris. (toim.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*. 2. painos. New York: Routledge. 29–45.

- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. 2014. *Changing practices, changing education*. New York: Springer.
- Kennedy, W. B. 1990. Integrating personal and social ideologies. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keski-Luopa, L. 2000. Johtajuuden ulkoinen ja sisäinen todellisuus. Teoksessa H. Hyyppä & A. Miettinen (toim.) *Johtajuus ja organisaatiodynamiikka*. Oulu: Metanoia Instituutti, 76–103.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. (toim.) 2017. *Reforming teaching and teacher education: Bright prospects for active schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kitchener, K. S. & King, P. M. 1990. The reflective judgment model: transforming assumptions about knowing. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 68–84.
- Koirikivi, C. & Pikkarainen, I-M. 2017. Induktiovaihe integraatiokoulutuksen käyneiden opettajien kokemana. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Koponen, T. & Ristinieni, E. 2013. Kokemuksia työskentelyn vaikeudesta ryhmässä. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino. 92–102.
- Kortteinen, M. 2005. Ymmärtämisen ongelma eettisenä kysymyksenä kvalitatiivisessä tutkimuksessa. Teoksessa Stakes 2005. *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset*. Työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes. 28–32.  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf>  
 (Luettu 29.9.2021.)
- Koskela, J. 2009. Kohtaamisia ja kriisejä läpi ihmiselämän – Otto-Friedrich Bollnowin eksistentiaalisen pedagogiikan ydinkäsitteitä. *Aikuiskasvatus* 4, 248–255.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. 2018. Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 71. 66–77.
- Kotter, J. P. & Cohen, D. S. 2002. *The heart of change: Real-life stories of how people change their organizations*. Boston: Harvard Business Review Press.

- Kreber, C. 2004. An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International journal for academic development* 9 (1), 29–49.
- Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? – Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja, sarja A nro 6.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kürsteiner, B., Bleichenbacher, L., Frehner, R., & Kolde, A-M. 2016. Teacher education in the 21<sup>st</sup> century. A focus on convergence. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Käppi, T. 2014. ”Opiskelu on ollut mielenkiintoista ja mukavaa.” Yliopistoon kiinnittyminen opettajaopiskelijoiden ensimmäisen vuoden kokemusten valossa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Lacan, J. 1977. The four fundamental concepts of psycho-analysis. Käänt. A. Sheridan. Lontoo: Karnac.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laine, K. 2001. Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. *Acta Universitatis Tamperensis* 101. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press.
- Laininen, E. & Salonen, A. O. 2019. Koulutusorganisaatiot yhteiskunnan uudistajina. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 20. 61–72. <https://doi.org/10.30675/sa.80443>
- Lanas, M. & Hautala, M. 2015. Kyseenalaistavat sopeutujat – Mikropoliittisen lukutaidon opettaminen opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 46 (1), 48–59.
- Lanas, M. & Kelchtermans, G. 2015. ”This has more to do with who I am than with my skills “ – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 47, 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.002>
- Lanas, M. & Kiilakoski, T. 2013. Growing pains: teacher becoming a transformative agent. *Pedagogy, Culture & Society* 21 (3), 343–360. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.759134>
- Lange, E. 2004. Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly*, 54 (2), 121–139.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18016/951-39-2541-2.pdf?sequence=1> (Luettu 4.12.2021.)
- Laros, A. 2017. Disorienting dilemmas as a catalyst for transformative learning: Examining predisorienting experiences of female immigrant entrepreneurs. Teoksessa A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor. (toim).

- Transformative learning meets bildung. An international exchange. Rotterdam: Sense Publishers. 85–96.
- Latomaa, T. 2011. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. (4. painos.) Tampere: Juvenes Print. 17–88.
- Laverty, S. M. 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International journal of qualitative methods* 2 (3). 21–35.  
<https://doi.org/10.1177/160940690300200303>
- Lawrence, W. G., Bain, A. & Gould, L. J. 2000. The fifth basic assumption. Teoksessa W. G. Lawrence (toim.) *Tongued with fire. Groups in Experience*. Lontoo: Karnac. 92–119.
- Le Fevre, D. M. 2014. Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education* 38, 56–64.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.007>
- Levinsson, M. & Foran, A. 2020. Editorial: Being and becoming a teacher in neoliberal times. *Phenomenology & Practice* 14 (1), 1–6.
- Levinsson, M., Norlund, A. & Beach, D. 2020. Teacher educators in neoliberal times: A phenomenological self-study. *Phenomenology & Practice* 14 (1), 7–23.
- Lewis, T. E. 2011. Rethinking the learning society: Giorgio Agamben on studying, stupidity, and impotence. *Studies in Philosophy and Education* 30 (6), 585–599. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9255-6>
- Linge, D. E. 1976. Editor's introduction. Teoksessa H-G. Gadamer. 1976. *Philosophical hermeneutics*. California: University of California Press. xi–lviii.
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (toim.) 2016. *International handbook of teacher education. Volume 1 & Volume 2*. New York: Springer.
- Luukkonen, P. 2011. 50+ defensiä. Näin mieli suojaa itseään. 3. tarkistettu painos. Helsinki: Psykopatologia.
- Lyhty, J. 2013. Suomalaisuus viidesluokkalaisten pureskeltavana. Sovellus sopimustiedon käsittelystä. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino. 212–221.
- Lähteenmaa, J. 1992. Tytöt ja kulttuurinen modernisaatio. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) *"Miksi piiriin?" Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestänselvyyksien murenemisestä*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos. 63–80.
- Lähteenmaa, J. 2001. Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisen ulottuvuuksista. 2. painos. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Löppönen, P. 2011. Minäkeskeisyys opiskeluryhmän suojautumiskeinona. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.

- Madden, R. 2010. Being ethnographic. A guide to the theory and practice of ethnography. Lontoo: SAGE Publications.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.
- Malinen, A. 2014. Opettajuus rakentuu asiantuntijuudesta ja ihmisyydestä. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri, & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 189–193.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009. Keskusteluja oppimisen moniulotteisuudesta. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura. 129–146.
- Manen, M. van. 1990. Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. New York: SUNY Press.
- Manen, M. van. 1997. From meaning to method. *Qualitative Health Research: An International, Interdisciplinary Journal*, 7 (3), 345–369.
- Manen, M. van. (toim.) 2002. Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretive inquiry. California: The Althouse Press.
- Mankki, V. 2019. Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Tampere: Yliopistopaino.
- Margolin, I. 2007. Creating a collaborative school-based teacher education program. Teoksessa M. Zellermyer & E. Munthe (toim.) Teachers learning in communities. International perspectives. Rotterdam: Sense Publishers. 113–125.
- Martikainen, A., Nikkola, T. & Lokka, A. 2013. Itseilmaisuus ja taiteellinen työ integraatiokoulutuksessa. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähkä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino. 232–246.
- Martikkala, A. & Matikainen, M. 2015. ”Ja niin hyvää opetusta, että meistä tulee kaikista hyviä opettajia!” Opiskelua koskevat odotukset ja vaatimukset avaimina oppimiskäsityksiin ja opiskelukulttuuriin luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.
- Maso, I. 2001. Phenomenology and ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Demalont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. Lontoo: SAGE Publications. 136–144.
- Matikainen, M. & Tervasmäki, T. 2021. Työelämävetoisen korkeakoulupolitiikan ja syvällisen oppimisen välinen ristiriita. *Tiedepolitiikka* 2, 52–54.
- Matikainen, M., Männistö, P., & Fornaciari, A. 2018. Fostering transformational teacher agency in Finnish teacher education. *International Journal of Social Pedagogy* 7 (1): 4. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.004>
- McLaren, P. & Fiscman, G. 2001. Toivon palauttaminen – Opettajankoulutus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus globaalistumisen aikakaudella.

- Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 235–246.
- Merkle, W. 2014. The therapeutic contract of psychotherapy. Teoksessa M. Elzer & A. Gerlach. (toim.) Psychoanalytic psychotherapy. A Handbook. Lontoo: Karnac Books. 151–162.
- Merleau-Ponty, M. 1964. Sense and non-sense. Käänt. H. L. Dreyfus ja P. A. Dreyfus. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Merriam, S. B., & Kim, S.J. 2012. Studying transformative learning – What methodology? Teoksessa E. W. Taylor & P. Cranton (toim.) The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice. San Francisco: Jossey-Bass. 56–72.
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. 2021. Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 52 (2), 164–179.
- Mezirow, J. 1978a. Education for perspective transformation: Women’s re-entry programs in community colleges. New York: Center for adult education, Teachers college, Columbia University.
- Mezirow, J. 1978b. Perspective transformation. *Adult Education Quarterly* 28 (2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (toim.) 1990. Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (toim.). 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass. 3–33.
- Mezirow, J. 2018. An overview on transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words. 2. painos. Lontoo: Routledge. 114–128.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2013. Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi? *Kasvatus* 44 (4), 433–437.
- Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2020. Tutkimusperustainen luokanopettajakoulutus tänään ja tulevaisuudessa – ”Sivistystä tieteestä”. *Kasvatus* 51 (2), 142–152.



- Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa P. Sallila & A. Malinen. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 187–202.
- Moilanen, A. 2014. Integraatiokoulutuksen filosofis-teoreettiset perusteet. Sivistysteoreettinen näkökulma. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, A. 2018. Kasvattaminen vastuuseen omasta oppimisesta opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 265–281.
- 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. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23377/978-951-39-3067-7.pdf?sequence=1&\\_ga=2.77715792.551354371.1622701494-908707.1474792204](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23377/978-951-39-3067-7.pdf?sequence=1&_ga=2.77715792.551354371.1622701494-908707.1474792204) (Luettu 30.12.2021.)
- Moilanen, P. 2013. Kollegat uhkana ja turvana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino. 103–118.
- 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. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 44–67.
- Mäensivu, M. 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. Aikuiskasvatus 32 (2), 107–115.
- Mäensivu, M. 2013. Havaintotiedon prosessin ongelmakohtia. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino. 183–194.
- Mäensivu, M. 2019. Hierarkia ja demokratia opiskelutilanteiden jäsentäjinä. Tapaustutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja toimintaa ohjaavista kehyksistä. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mäensivu, M., Nikkola, T. & Moilanen, P. 2013. Students constructing the curriculum - An experiment to increase responsibility. Teoksessa C. Nygaard, N. Courtney & P. Bartholomew (toim.) Quality Enhancement of University Teaching and Learning. Oxfordshire: Libri Publishing, 19–35.

- Mäki, T. & Ristiniemi, E. 2007. "Pitäisikö valita puheenjohtaja?" Etnografinen tutkimus aloittavan ryhmän työskentelykulttuurin muodostumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Mäkinen, M. 2012. Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press. 47-74.
- Mälkki, K. 2011. Theorizing the nature of reflection. Institute of behavioural sciences. Studies in Educational Sciences 238. University of Helsinki. Helsinki: University Print. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6982-6> (Luettu 27.12.2021.)
- Mälkki, K. & Green, L. 2014. Navigational aids: The Phenomenology of transformative learning. *Journal of Transformative Education* 12 (1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1541344614541171>
- Mälkki, K., & Lindblom-Ylänne, S. 2012. From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education* 37 (1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.492500>
- Naidoo, R. 2005. Universities in the marketplace: the distortion of teaching and research. Teoksessa R. Barnett (toim.) Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education, 27-36.
- Naidoo, R. & Jamieson, I. 2005. Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy* 20 (3), 267-281.
- Natanson, M. 1973. Edmund Husserl: Philosopher of infinite tasks. Evanston: Northwestern university press.
- Newman, M. 2012. Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts. *Adult Education Quarterly*, 62 (1), 36-55. <https://doi.org/10.1177/0741713610392768>
- Nganga, L. & Kamutu, J. (toim.) 2016. Social justice education, globalization, and teacher education. Charlotte, NC: IAP.
- Niemi, H. 2002. Active learning - a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education* 18, 763-780.
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V. & Huhtanen, M. 2018. Maailman parhaiksi opettajiksi: Vuosina 2016-2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumien arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/app/uploads/2018/12/KARVI\\_2718.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/12/KARVI_2718.pdf) (Luettu 5.1.2022.)
- Niemi, T. 2019. Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjaus opettajuutta rakentamassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Nikkola, T. & Harni, E. 2015. Vaihtoehtoinen tapa järjestää koulutusta ja koulutuksellinen hallinta. Teoksessa E. Harni (toim.) Kontrollikoulu.

- Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus. 208–226.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 422. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Nikkola, T. 2013. Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino. 59–91.
- Nikkola, T. 2019. Kirjoittamisen opettamisen disiplinaarisista kamppailuista. Teoksessa M. Rautiainen, & M. Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokahuoneisiin. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry; Jyväskylän yliopisto*. 183–200. <http://hdl.handle.net/10138/298542> (Luettu 30.12.2021.)
- Nikkola, T. 2021. Suullinen tiedonanto 16.12.2021.
- Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M. & Matikainen, M. 2019. Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 290–302. <https://doi.org/10.33336/aik.88082>
- Nikkola, T., Rautiainen, M., & Räihä, P. 2013a. *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., Moilanen, P., Räihä, P. & Löppönen, P. 2013b. Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino. 145–168.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. 2. painos. Helsinki: Dialogia Oy. 89–114.
- Noro, A. 2000. Aikalaisdiagnoosi sosiologisen teorian kolmantena lajityyppinä. *Sosiologia: Westermarck-seuran julkaisu* 37 (4), 321–329.
- Nupponen, R. 2009. Koululaisesta opiskelijaksi. *Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.
- O’Sullivan, E., Morrell, A. & O’Connor, M. (toim.) 2002. *Expanding the boundaries of transformatice learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave.
- OAJ. (Opetusalan ammattijärjestö.) 2020. Mitä opettajan työ on? <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/> (Luettu 20.11.2021.)
- OKM. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) 2016a. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Hallituksen kärkihanke. <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29> (Luettu 27.12.2021.)
- OKM. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) 2016b. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja

- ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75553/okm34.pdf;jsessionid=2750E77087128DECF32E6719B523053B?sequence=1>  
 (Luettu 16.11.2021.)
- OKM. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) 2019a. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP). OVET. Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä.  
<https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/> (Luettu 30.12.2021.)
- OKM. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) 2019b. Oppijalähtöisyys, osaavat opettajat ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. Uusi peruskoulu -kärkihanke 2016–2018. Loppuraportti.  
<https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Uusi%20peruskoulu%200-karkihanke%202016-2018%20loppuraportti/111c39fb-b2e9-b270-6778-fc0faa009661> (Luettu 14.11.2021.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Oravakangas, A. 2009. Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 264–272.
- Oravakangas, A. 2011. Wittgensteinin arkikielen filosofia koulun tuloksellisuuden keskustelun avaajana. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki. (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus. 177–196.
- Oulun yliopisto. 2020. Interkulttuurinen opettajankoulutus.  
<https://www oulu.fi/ktk/ite> (Luettu 7.11.2021.)
- Paakkari, A. 2015. Mitä juuri nyt tapahtuu? Kriittisen pedagogiikan mahdollisuus kontrollikoulun aikana. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus. 172–188.
- Palmu, T. 2008. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen, V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. 3. painos. Tampere: Tampere University Press, 159–174.
- Patton, L. D., Renn, K. A., Guido, F. M. & Quaye, S. J. 2016. Development of self-authorship. Teoksessa L. D. Patton, K. A. Renn, F. M. Guido, S. J. Quaye, N: J. Evans & D. S. Forney (toim.) *Student Development in College: Theory, Research, and Practice*. 3. painos. San Francisco: Jossey-Bass. 355–378.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. California: SAGE Publications.
- Peltola, S. 2013. Hitaan opiskelijan analyysi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Pennington, D. C. 2005. *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Suom. M. Ahokas. Helsinki: Gaudeamus.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.

- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 2. painos. Helsinki: Dialogia Oy. 115–162.
- Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? – fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 319–336.
- Perälä, A. 2019. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tutkimuksellisuudesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Phenomena Ry. N.d. Phenomena Ry:n internet-sivut. <https://phenomenary.wordpress.com/> (Luettu 7.11.2019.)
- Pihlström, S. 2010. Fenomenologia ja pragmatismi. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus. 236–248.
- Pikkarainen, E. 2018. Kuinka kasvattaminen vastuullisuuteen voi olla mahdollista? Ontologista ja semioottista analyysia. Teoksessa P. Moilanen & S. Saukkonen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Suomen kasvatustieteellinen seura, 23–44.
- Poikajarvi, E. 2007. Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas – vai toisin päin? Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. 153–165. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65380/978-951-44-7166-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 30.12.2021.)
- Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa – ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Tampere University Press.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. Ethnography for education. Berkshire, England: Open University Press.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press. 17–46.
- Prochner, L., Cleghorn, A., Kirova, A. & Massing, C. 2016. Teacher education in diverse settings. Making space for intersecting worldviews. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus. 25–44.
- Quinn, N. (toim.) 2005. Finding culture in talk. A collection of methods. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-05871-3>

- Rainio, K. 1969. Valta ja vallan käyttö. Sosiaalipsykologinen tarkastelu. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Rantala, J, Salminen, J., Sääntti, J., & Hansen, P. 2009. Yliopisto-opetukselle sen ansaitsema arvostus. *Kasvatus & Aika*, 3 (4), 43–47.
- Rantala, T. 2008. Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen, V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. 3. painos. Tampere: Tampere University Press, 126–158.
- Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2013. Sopimustiedon opiskelu integraatiokoulutuksessa. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino. 195–211.
- Rautiainen, M., & Räihä, P. 2012. Education for democracy: A paper promise? The democratic deficit in Finnish educational culture. *Journal of Social Science Education*, 11 (2), 7-23.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:8*.
- Rautopuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus* 42 (4), 316–327.
- Rinne, R. & Kivinen, O. 2005. Koulu toimintaympäristönä. *Toimintaympäristö ja yksilön dispositiot*. *Psykologia* 40 (4), 459–456.
- Rissanen, M. 2016. Taitamisen tiede – Tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 561. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Roth, I. 1990. Challenging habits of expectation. Teoksessa J. Mezirow. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roth, W-M. 2012. *First-person methods: toward an empirical phenomenology of experience*. 3. painos. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rustin, M. 2016. The neoliberal university and its alternatives. *Soundings* 63, 147-170.
- Räihä, P., Moilanen, P., Dobozy, E. & Saukkonen, S. 2018. Speechlessness, anxiety, and confusion in a teacher education student group. *Teaching Education* 29 (3), 221–233. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1378636>
- 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, 63–76.
- Räihä, P., Rautiainen, M. & Nikkola, T. 2012. Critical integrative teacher education (CITE) - Breaking loose from empty theory and blinkered practice. Teoksessa J. Madalinska-Michalak, H. Niemi & S. Chong (toim.) *Research, policy, and practice in teacher education in Europe*. Lodz: University of Lodz, 277–290.

- Saari, A. 2016. Tuskallista tietää: Psykoanalyttinen teoria ja traumaattisen tiedon oppiminen. *Kasvatus* (1), 20–33.
- Saarinen, E. 1983. Sartre. Pelon, inhon ja valinnan filosofia. Soundi-kirja 19. Tampere: Fanzine.
- Saarinen, J. & Taipale, J. 2019. Donald Winnicott luovuudesta. *Niin & näin* 26 (4), 69–78. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn194-10.pdf> (Luettu 30.12.2021.)
- Salmela-Aro, K. 2018. Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–45.
- Saukkonen, S. & Räihä, P. 2018. Autonomisuuteen kasvattaminen on vastuutonta, mutta myös mahdotonta. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 79–95.
- Scheid-Gerlach, H. 2014. Resistance. Teoksessa M. Elzer & A. Gerlach. (toim.) *Psychoanalytic psychotherapy. A Handbook*. Lontoo: Karnac Books. 111–117.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. 3. painos. Suom. R. Liljamo ja A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Scheinin, P. 2010. Opettajankoulutuksen haasteita. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulu-tus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230183/Kallioniemi\\_ym\\_julkaisu\\_1\\_.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230183/Kallioniemi_ym_julkaisu_1_.pdf?sequence=1) (Luettu 7.2.2020.)
- Scheler, M. 2009. *The nature of sympathy*. Käänt. P. Heath. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Schultheiss, O. C. & Wirth, M. M. 2008 *Biopsychological aspects of motivation*. Teoksessa J. Heckhausen & H. Heckhausen (toim.) *Motivation and action*. New York: Cambridge University Press.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. 2004. *Nexus analysis. Discourse and the emerging internet*. New York: Routledge.
- Seppänen, V. 2019. Oulussa opendigi jää elämään: oppiva ope – toimintamalli on syntynyt. <https://opendigi.fi/2019/09/18/oulussa-opendigi-jaa-elamaan-oppiva-ope-toimintamalli-on-syntynyt/> (Luettu 16.11.2021.)
- Seppänen, V. 2020. Teoriasta käytäntöön – ymmärrys syvenee. <https://opendigi.fi/2020/01/24/teoriasta-kaytantoon-ymmarrys-syvenee/> (Luettu 16.11.2021.)
- Sievi, A-M. 2014. Kouluttajaryhmä uusien haasteiden edessä. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Siltala, J. 1992. Omien merkitysten suojakelmu vai rikki raastava kaaos? Thomas Ziehen omaksumisteorian sovellutuksia. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) *”Miksi piiriin?” Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestään selvyyksien murenemisestä*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos. 93–106.
- Simola, H. 2015. *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.

- Sironen, R. 1992. Koulun aura murenee – Mitä tilalle? Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) "Miksi piiriin?" Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos. 9–12.
- Sitomaniemi-San, J. 2015. Fabricating the teacher as researcher. A genealogy of academic teacher education in Finland. Oulun yliopisto. Tampere: Juvenes Print.
- Snyder, C. 2008. Grabbing hold of a moving target. Identifying and measuring the transformative learning process. *Journal of Transformative Education* 6 (3), 159–181. <https://doi.org/10.1177/1541344608327813>
- Steiner, S. F., Krank, H. M., McLaren, P. & Bahruth, R. E. (toim.) 2000. Freirean pedagogy, praxis, and possibilities. *Projects for the new millenium*. New York: Falmer Press.
- Suoranta, J. & Rynänen, S. 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into.
- Svala, H. & Ylinen, E. 2010. "Muualla koulutuksen voi vetää vasemmalla kädellä, meillä kokonaan ilman" – Opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä alisuorittamisesta opettajankoulutuslaitoksen kulttuurisena piirteenä. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taipale, J. 2006. Eideettisen fenomenologian periaatteet. Teoksessa S. Heinämaa. (toim.) Edmund Husserl: Uudistuminen ja ihmisyyys. Luentoja ja esseitä. Helsinki: Tutkijaliitto. 25–36.
- Taipale, J. 2010. Intersubjektiivisuus ja normaalius. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen, & J. Taipale. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus. 118–133.
- Taipale, J. 2016. Toisten kokeminen ja mielentilojen melodisuus. *niin & näin* 4, 59–68.
- Taubman, P. M. 2012. *Disavowed knowledge. Psychoanalysis, education, and teaching*. New York, NY: Routledge.
- Taylor, C. 1976. Tulkinta ja ihmistieteet. Suom. S. Tuomela. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet osa 1*. Helsinki: Gaudeamus. 214–276.
- Taylor, E. W. 2003. Attending graduate school in adult education and the impact on teaching beliefs: A longitudinal study. *Journal of Transformative Education*, 1 (4), 349–366. <https://doi.org/10.1177/1541344603257239>
- Taylor, E. W. 2008. Transformative learning theory. *New directions for adult and continuing education* 119, 5–15. <https://doi.org/10.1002/ace.301>
- Taylor, E. W. 2009. Fostering transformative learning. Teoksessa J. Mezirow, E. W. Taylor. (toim.) *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass. 3–17.
- Taylor, E. W. & Jarecke, J. 2009. Looking forward by looking back: Reflections on the practice of transformative learning. Teoksessa J. Mezirow, E. W. Taylor. (toim.) *Transformative learning in practice. Insights from*



- community, workplace, and higher education. San Francisco: Jossey-Bass. 275–290.
- Tietosuojavaltuutetun toimisto. 2021. Aineiston hävittäminen, anonymisointi tai arkistointi tutkimuksen päättyessä. <https://tietosuoja.fi/aineiston-havittaminen-anonymisointi-tai-arkistointi-tutkimuksen-paattyessa> (Luettu 30.12.2021.)
- Tikkanen, T. 2006. Psykoterapiaopas – monta tietä itsetuntemukseen ja iloon. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Tontti, J. 2002. Sinne ja takaisin – hermeneuttisen filosofian seikkailut 1900-luvulla. *niin & näin* 3, 52–63.
- Trippestad, T. A., Swennen, A. & Werler, T. (toim.) 2017. The struggle for teacher education. International perspectives on governance and reforms. Lontoo: Bloomsbury.
- Tuckman, B. 1965. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63 (3), 384–399.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 28.12.2021.)
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 20–48.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press. 64–84.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. 794/2004. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794#Pidp446959200> (Luettu 30.12.2021.)
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Welch, A. G. & Areepattamannil, S. (toim.) 2016. Dispositions in teacher education: a global perspective. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. 1999. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* 9, 257–280.
- Whitelaw, C., Sears, M., & Campbell, K. 2004. Transformative learning in a faculty professional development context. *Journal of Transformative Education*, 2 (1), 9-26.
- Winnicot, D. W. 1971. *Playing and reality*. New York: Routledge.
- Wong, R. 2000. *Motivation: A Biobehavioural approach*. 2003 virtuaalipainos. New York: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. 2010. *Educational psychology*. 11. painos. New Jersey: Pearson Education International.

- Välimaa, J. 2018. Opinteillä oppineita. Suomalainen korkeakoulutus keskiajalta 2000-luvulle. Kuopio: University press of Eastern Finland.
- Värri, V.-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatusta. Kasvatustieteiden aikalaismetodiikka*. Tampere: Tampere University Press, 87-122.
- Young, K. P. H. 1983. *Coping in crisis*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Zahavi, D. 2003. *Husserl's phenomenology*. California: Stanford University Press.
- Zahavi, D. 2005. *Subjectivity and selfhood: Investigating the first-person perspective*. Cambridge, Massachusetts. London, England: MIT Press.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuorisosa. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen ja J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1992a. Nuorisosa kulttuurisessa modernisaatiossa. Suom. R. Sironen. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) "Miksi piiriin?" Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itseäänselvyyksien mureneemisesta. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos. 15-37.
- Ziehe, T. 1992b. Symbolinkäyttö ja nuoruus. Suom. J. Tuormaa. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) "Miksi piiriin?" Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itseäänselvyyksien mureneemisesta. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos. 39-59.
- Ziehe, T. 2018. 'Normal learning problems' in youth: in the context of underlying cultural convictions. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. 2. painos. Lontoo: Routledge. 204-218.