

# **RYHMÄAJATTELU OPISKELIJARYHMÄN TAPANA VÄLTELLÄ RISTIRIITOJA**

Jenna Hautala ja Elisa Tikkanen

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma  
Kevät 2015  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

Hautala, J. & Tikkanen, E. 2015. Ryhmäajattelu opiskelijaryhmän tapana vältellä risti-riitoja. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. 99 sivua.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijaryhmän työskentelyä ryhmän kirjoittamien pöytäkirjojen sekä tutkijoiden omien kokemusten pohjalta. Huomiota kiinnitetään erityisesti ryhmän tiedostamattomaan puoleen, pyrkimyksenä löytää merkityksiä ryhmän toiminnalle ja tätä kautta selityksiä, miksi ryhmän on ollut vaikea toimia perustehtävänsä mukaisesti. Tutkimus keskittyy tarkastelemaan ryhmän toimintaa psykodynaamisen ryhmäajatteluteorian pohjalta.

Tutkimuskohteena on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuonna 2009 aloittanut integraatioryhmä, johon myös tutkijat itse ovat kuuluneet. Aineisto koostuu integraatioryhmän pöytäkirjoista, jotka on kirjoitettu opiskelijoiden kolmen ensimmäisen lukuvuoden aikana alkaen kevästä 2010 vuoden 2012 loppusyksyyn. Pöytäkirjojen rinnalla aineistona toimivat myös tutkijoiden omat kokemukset. Kirjallista aineistoa analysoitiin teemoittelemalla. Tutkimusaineistoa tulkittiin hermeneuttisesti tarkastelemalla ja vertaamalla pöytäkirja-aineistoa, tutkijoiden omia kokemuksia ja teoriaa. Tällä tavoin teemoittelun kautta esiin nousseille ilmiöille pyrittiin löytämään merkityksiä.

Tutkimuksessa tulkittiin, että opiskelijaryhmä toimi työskentelyssään osittain ryhmäajatteluperiaatteen mukaisesti, jolloin toimintaa määrittivät pääosin defensiiviset toimintamallit. Tällaisessa ryhmässä vaikuttaa ikään kuin yhteinen mieli, jonka vallitessa jäsenten välinen erilaisuus ja ristiriidat koetaan uhkana, jolloin niiden ei anneta tulla esiin. Tutkimustulosten mukaan ryhmä toimi tiedostamattomasti perustehtävänsä vastaisesti vältellen kokemusten avointa jakamista ja tätä kautta erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä. Näin ollen ryhmäajattelun nähtiin muodostuneen eräänlaiseksi suojautumismekanismin, jonka avulla ryhmä pystyi välttämään erilaisuuden sekä vaikeiden asioiden käsittelyn peittämällä ja ohittamalla ne työskentelyssään.

Vaikeuksista huolimatta integraatioryhmässä saatiin arvokkaita oppimiskokemuksia, joita tuodaan esiin tutkimuksen loppupuolella. Lisäksi tutkimuksessa pohditaan yleisesti ryhmissä työskentelyä ja yhteistyön haasteita nykyaikana, joiden kautta on löydettävissä mahdollisia syitä ryhmien ja yksilöiden defensiiviselle toiminnalle. Tutkimuksessa myös tarkastellaan integraatiokoulutuksen näkökulmasta, mitä vaaditaan luokanopettajien kouluttajilta sekä tulevilta luokanopettajilta kuin myös koko koulutuksen rakenteelta, jotta opiskelijat käsittelisivät koulutuksen aikana opettajaksi tulemiseen tarvittavia asioita. Näiden asioiden käsittelyn jälkeen myös koulun haasteisiin tarttumisen olisi helpompaa.

Asiasanat: integraatioryhmä, ryhmädynamiikka, ryhmäajattelu, defensiiviset rutiinit

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	INTEGRAATIOKOULUTUKSEN KUVAUS .....	7
3	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	11
3.1	Tutkimuksen taustat.....	11
3.2	Pöytäkirja-aineiston esittely.....	14
3.2.1	Vihko-pöytäkirja .....	14
3.2.2	Inte.group-pöytäkirja.....	15
3.2.3	Integraatiotyöt-pöytäkirja.....	16
3.2.4	Pom41AK-pöytäkirjat .....	16
3.3	Tutkijoiden omat kokemukset osana aineistoa .....	17
4	TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAVAT .....	20
4.1	Tutkimusprosessin kulku .....	20
4.2	Hermeneuttinen tulkintatapa.....	26
4.3	Psykodynaaminen lähestymistapa ryhmän toimintaan .....	28
4.4	Ryhmäajattelu .....	30
5	RYHMÄ VÄLTTELEE VAIKEIDEN AIHEIDEN KOHTAAMISTA JA KÄSITTELYÄ .....	33
5.1	Itse keksityt aiheet, pienryhmä- ja pelimerkkikeskustelut sekä aikataulus34	
5.2	Siirtymiset muihin keskusteluaiheisiin .....	39
5.3	Puheenjohtaja turvaamassa ryhmän työskentelyä .....	44
5.4	Raportointi keinona kritiikin välttämiseen .....	47
5.5	Syällisyyden siirto kouluttajiin.....	48
5.6	Ryhmä eristää kouluttajat työskentelynsä ulkopuolelle .....	50
6	RYHMÄAJATTELU SELITTÄMÄSSÄ VAIKEIDEN AIHEIDEN VÄLTTELYÄ .....	55
6.1	Ryhmän pyrkimys konsensukseen.....	56
6.2	Ryhmän voiman ja moraalin yliarviointi .....	57
6.3	Kapeakatseisuus.....	58
6.4	Yhtenäisyyden paine.....	61
6.5	Puheenjohtaja ja pöytäkirjat mielipidevartijoina sekä ilmentämässä ryhmän julkista kuvaa .....	64
7	POHDINTA .....	69
7.1	Tutkimuksen arviointia .....	69
7.1.1	Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys .....	69
7.1.2	Tutkimuksen eettisyys.....	74
7.1.3	Tutkimustulosten vertailua muihin tutkimuksiin .....	77
7.1.4	Jatkotutkimusaiheita.....	81

7.2	Näkökulmia ryhmässä tapahtuvaan oppimiseen ja ohjaamiseen.....	82
7.2.1	Arvokkaat oppimiskokemukset.....	82
7.2.2	Ryhmätyöskentelyn vaikeudesta.....	84
7.2.3	”Tärkeintä on se, mitä emme vielä tiedä” – yhdessä epämukavuusalueelle .....	85
	LÄHTEET .....	89
	LIITTEET.....	92

# 1 JOHDANTO

Työelämän eri aloilla korostetaan yhä enemmän vuorovaikutusosaamista ja yhdessä toimimista. Tiimityöskentelystä, jonka ajatellaan lisäävän automaattisesti tehokkuutta, on tullut modernin työelämän arkipäivää. Yhteistyötaidot eivät kuitenkaan ole synnynäisiä vaan erilaiset persoonat erilaisine arvomaailmoineen asettavat haasteita ryhmän toiminnalle. Näin ollen ihmisten välinen erilaisuus synnyttää väistämättä ristiriitoja. Eroja löytyy kuitenkin siinä, miten erilaisuus ja ristiriidat kohdataan ja miten niitä lähdetään ratkomaan. Ratkaisuyritykset voivat edistää erilaisuuden hyväksymistä, mikäli ryhmä uskaltaa avoimesti tutkia yhdessä ongelmakohtiaan. Eriävien näkemysten ja konfliktien ratkaisukyky on kuitenkin vaikeaa, minkä vuoksi avoimen tutkimisen sijaan ryhmään saattaa muodostua pinnallinen konsensus, jolloin erilaisuutta ei sallita vaan se tukahdutetaan erilaisin tiedostamattomin keinoin. Näin ollen työyhteisö luisuu kauemmas perustehtävästään. Yhteiseen ongelmanratkaisuun siirtyminen ja sitä kautta erilaisuuden rakentava käsitteleminen ei siis ole helppoa, mutta se on toimivan yhteistyön edellytys.

Tässä tutkimuksessa selvitämme, miksi luokanopettajaopiskelijoista koostuvan ryhmän oli vaikea työskennellä perustehtävänsä suunnassa. Tähän haemme vastausta tulkitsemalla ryhmän työskentely- ja toimintatapoja erilaisissa tilanteissa. Tutkimuksen aikana emme keränneet aineistoa vaan lähdimme tutkimaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuonna 2009 aloittaneen integraatiokoulutusryhmän aiemmin kirjoittamia pöytäkirjoja, jotka on kirjoitettu ryhmän kolmen ensimmäisen lukuvuoden aikana olleista tapaamisista vuosina 2010-2012. Integraatiokoulutuksessa pyritään ryhmää ja omia kokemuksia hyödyntäen saamaan syvällisempi käsitys ryhmistä, ryhmässä olemisesta ja toimimisesta. Tavoitteena on oppia kohtaamaan ja käsittelemään ristiriita-

tilanteita yksilön ja ryhmän välillä ja näin kehittää kykyä oman toiminnan reflektointiin. Tällä tavoin pyritään lisäämään opiskelijoiden itseymmärrystä, joka auttaa tulevien opettajien toimintaa ammatissaan, opettajayhteisön erilaisissa ryhmissä sekä oppilasryhmien ohjaajana.

Olemme itse kuuluneet tutkittavaan ryhmään, joten tutkimuskohde on näin oma-kohtainen ja ainutlaatuinen. Tämän vuoksi olemme nostaneet omat kokemuksemme osaksi aineistoa pöytäkirjojen rinnalle. Aineistot ovat täydentäneet toinen toisiaan ja niiden yhteensovittaminen teorian valossa on muodostanut tekemämme tulkinnat.

Tutkimuksen teoria pohjautuu Irving L. Janisin (1982) psykodynaamiseen ryhmäajatteluteoriaan. Janis (1982) määrittelee ryhmäajattelun kuvaamaan ajattelun tilaa, johon ryhmän jäsenet ovat tiukasti sitoutuneita. Ryhmäajattelu muodostuu usein tiiviiseen ryhmään, johon kohdistuvat sisäiset tai ulkoiset paineet estävät järkevän työskentelyn ja näin ollen hankaloittavat päätöksentekoa erilaisissa tilanteissa. Ryhmän mielipiteellä on taipumusta kärjistyä, jolloin perustehtävän suorittaminen hukkuu konsensuksen tavoittelun alle. Halu yhtenäisyyteen on kaiken toiminnan taustalla, jolloin motivaatio kokeilla muita, vaihtoehtoisia toimintatapoja katoaa. Ryhmän sisäinen paine yhtenäisyyteen on niin suuri, että tämän seurauksena henkinen tehokkuus, realiteettitestausta sekä moraalinen arvostelukyky heikkenevät. (Janis 1982, 9.) Selvitämme tässä tutkimuksessa myös ryhmädynaamisia syitä tällaisen ilmiön esiintymiselle ryhmissä.

Tutkimus rakentuu siten, että luvussa 2 kuvaamme integraatiokoulutusta, jonka kontekstissa koko tutkimus on ymmärrettävä. Luvussa 3 avaamme tutkimuksemme lähtökohtia, johon kuuluvat kuvaus tutkimuksen taustoista ja pöytäkirja-aineistosta sekä pohdintaa omien kokemustemme merkityksestä tutkimusta tehdessä. Tämän jälkeen luvussa 4 esittelemme tutkimusprosessimme kulkua sekä metodologisia ratkaisujamme. Luvussa 5 kuvaamme aineistoistamme nousevia keskeisiä teemoja sekä niistä tekemiämme alustavia tulkintoja, jonka jälkeen luvussa 6 viemme tekemämme tulkinnat teoreettisemmalle tasolle esittäen aineistosta nouseville ilmiöille ryhmäteoreettisia selityksiä. Luvussa 7 arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta, yleistettävyyttä sekä eettisyyttä ja vertaamme tekemiämme tulkintoja aiemmin saatuihin tutkimustuloksiin samaisesta integraatioryhmästä. Lopuksi tuomme esille muutamia uusia näkökulmia tutkimuksen teemoihin liittyen. Lisäksi pohdimme integraatiokoulutuksesta saamiemme oppimiskokemuksia sekä integraatioajatukseen perustuvan opiskelumuodon tuomia haasteita ja mahdollisuuksia.

## 2 INTEGRAATIOKOULUTUKSEN KUVAUS

Tutkimuksen luonne, analyysimme ja tulkintamme ovat tiiviisti yhteydessä integraatiokoulutuksen periaatteisiin. Näin ollen näimme tarpeelliseksi kertoa tässä luvussa integraatiokoulutuksen tausta-ajatuksista sekä toiminnasta siinä määrin kuin se on oleellista tämän tutkimuksen kannalta.

Integraatiokoulutus on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuonna 2003 perustettu hanke, jonka tarkoituksena on kehittää ja tutkia opettajankoulutusta. Integraatiokoulutuksen ryhmä koostuu luokanopettajiksi opiskelevista, jotka opiskelevat tiiviisti yhdessä kaksi ensimmäistä opiskeluvuottaan. Lisäksi kaikki ryhmät jatkavat integraatiokoulutuksen parissa myös kolmantena vuotena kandidaatintutkielman yhteydessä. Tutkimamme ryhmä opiskeli tämän lisäksi poikkeuksellisesti yhdessä vielä kolmantena opiskeluvuotena yhden kurssin tiimoilta. Integraatiokoulutuksen piirissä opiskellaan noin 80 opintopistettä, loput opinnoista opiskellaan muiden luokanopettajaopiskelijoiden mukana. Ryhmän opiskelulle on varattu kaikki maanantait ja tiistait, jolloin ryhmä opiskelee suurimman osan ajasta keskenään, ilman kouluttajia. (Nikkola ym. 2013, 10-11.)

Opiskelu poikkeaa monilta osin muusta opettajankoulutuksesta, sillä integraatiokoulutuksen toimintaperiaatteet ovat erilaiset. Ryhmän hyödyntämisellä on suuri merkitys opintojen rakentumisessa, sillä integraatiokoulutuksessa tutkimista ja tiedon tuottamista tarkastellaan lähtökohtaisesti enemmän yhteisöllisinä kuin yksilöllisinä prosesseina. (Nikkola 2011, 22). Kouluttajista ja opiskelijoista koostuva ryhmä tutkii jatkuvasti myös itseään ja on siten samalla oppimisen väline ja kohde. Suuri osa opiskelusta tapahtuu ryhmässä tai ainakin suhteessa ryhmään, tämän mahdollistuessa pysyvän ja pitkäaikaisen ryhmän avulla. Ryhmän prosesseihin ja dynamiikkaan kiinnitetään myös tietoi-

sesti huomiota. Perustehtäväksi ryhmässä voidaan määritellä merkityksenannon subjektiivisuuden tutkimisen, sillä ryhmän jäsenet ilmaisevat omia merkityksenantojaan jatkuvasti toiminnan tasolla ja suhteuttavat niitä muiden ryhmän jäsenten merkityksenantoihin. Näissä tilanteissa syntyvät ristiriidat ovat seurausta ryhmän jäsenten erilaisuudesta. Ristiriitojen käsittely on ryhmän tärkeä tehtävä. (Kallas ym. 2006, 171.) Mahdollisten ristiriitojen ja muiden ryhmään liittyvien ajatusten sekä tunteiden käsittelylle on varattu toistuva aika ryhmän työjärjestyksessä. Tällöin paikalla on myös yksi kouluttaja, jonka avulla tilanne pyritään luomaan riittävän turvalliseksi, jotta myös vaikeita asioita voidaan nostaa esiin.

Opiskelu edellyttää sitoutumista ryhmään sekä säännöllistä läsnäoloa ja osallistumista ryhmän tehtävän suorittamiseen. Läsnäolo on tärkeää, sillä opiskelu ei perustu ulkoiseen kontrolliin, vaan autenttisiin oppimiskokemuksiin. Tavoitteena on, että jokainen opiskelija ajattelisi käsiteltäviä asioita itsenäisesti ja toisi ajatuksiaan julki ryhmässä. (Nikkola 2011, 73-74, 78.) Vuorovaikutuksella onkin merkittävä rooli koulutuksen perustuessa yhteisöllisiin prosesseihin. Ryhmässä opiskelijoilla on oikeus ja jopa velvollisuus kertoa omista kokemuksistaan sekä mielipiteistään. Tämä eroaa tavallisen opiskeluryhmän toiminnasta, jossa vuorovaikutus on perinteisesti hyvin passiivista ja tapahtuu pääasiassa vain opettajan ja oppilaan välillä opettajan kontrolloimana. Integraatiokoulutuksessa sen sijaan ryhmän vuorovaikutus pyrkii päinvastaiseen, sillä vuorovaikutuksen annetaan kehittyä ja elää ryhmän tilanteissa. (Nikkola ym. 2008, 251–262.)

Tavoitteena integraatiokoulutuksessa on saada aikaan kouluttajien ja opiskelijoiden oppimisyhteisö, joka tukee tiedollisen uteliaisuuden ylläpitämistä ja oivaltamista. Opiskelijoita kannustetaan aktiivisen roolin ottamiseen sekä yksilöinä että ryhmänä, jolloin opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa oman opiskelunsa suunnitteluun ja toteutukseen. (Nikkola 2011, 22, 24.) Kouluttajat antavat ryhmälle tehtäviä, joita toteuttaessaan ryhmä toimii yhdessä ja oppiminen tapahtuu tehtävän kautta. Tällöin oppimistehtävässä tehtävä työ voidaan määritellä ryhmän toiminnaksi suhteessa perustehtävään. Oppimistehtävät eivät ole tarkkaan ennalta määriteltyjä, joten ryhmä saa valita näkökulmansa ja suuntautumisensa tarpeidensa sekä kiinnostustensa pohjalta kouluttajien kuitenkin antaessa tarvittaessa ohjausta. Tehtävää aloitettaessa ei siis tiedetä lopputulosta eikä tarkoituksena ole suorittaa tiettyä ennalta määrättyä kokonaisuutta. Tärkeintä on lisätä ryhmän jäsenten ymmärrystä käsiteltävästä aihealueesta ja näin ollen esimerkiksi tehtävän työstämiseen kuluvaa aikaa ei voida tietää ennalta. Kouluttajien olettaessa

ryhmän hyötyvän tehtävän jatkotyöstöstä, opiskelijat saavat lisäkysymyksiä pohdittavaksi sen sijaan, että siirryttäisiin uuteen aiheeseen. Toisaalta ehdotus tehtävän jatkotyöstöön voi yhtä hyvin tulla myös opiskelijoiden suunnalta. Näin ollen koulutuksessa edetään tilanteiden ja opiskelijoiden tarpeiden mukaan, tavoitteena muodostaa syvällistä ymmärrystä käsiteltävästä aihealueesta ja lopulta myös ryhmän toiminnasta.

Integraatiokoulutuksessa työskentely perustuu elämismaailmaontologiaan, jolloin oppimisen keskiössä on oppijan tarpeet ja kyvyt, jotka siirretään eteenpäin kommunikaatiolla. Tarpeita ja kykyjä kontrolloi sisäinen organisatorinen voima, tahto. Opiskeluun ammennettu materiaali on siis peräisin opiskelijoiden omista kokemuksista ja elämismaailmasta sekä ryhmän dynamiikasta, ei oppiaineista, didaktiikasta tai oppisisällöistä. Oman ajattelun ja kokemuksen merkitys korostuu ulkoa annettujen pedagogisten mallien ja tavoitteiden sijaan. Tarkoituksena on hyödyntää tehtävissä opiskelijoita itseään kiinnostavia asioita, sekä kyseenalaistaa heidän käsityksiään, tuntemuksiaan ja motiivejaan. Tavoitteena ei ole opetella selviytymään koulun arjesta, vaan oppia tutkimaan kouluun ja koulutukseen liittyviä kysymyksiä etsien niihin myös perusteltuja vastauksia. Integraatioryhmässä ei pyritä luomaan kuvitteellisia koulun tilanteita, vaan ryhmässä eläen opetellaan ymmärtämään ja kohtaamaan erilaisuutta sekä elämään maailmassa, joka on ristiriitainen. Ryhmän jäsenten erilaisuus, ja sen olemassaolon salliminen ja etenkin sen tutkiminen ovat koulutuksen lähtökohtana. (Kallas ym. 2007, 85; Kallas ym. 2006, 157-158, Nikkola 2011, 22, 78.)

Opiskelun tarkoituksena on syventää opiskelijoiden ymmärrystä ryhmässä nousevista ilmiöistä ja niihin liittyvistä ongelmista omien kokemusten kautta. Integraatiokoulutuksessa käsitellään ja tutkitaan opetukseen ja kasvatukseen liittyviä teemoja. Toisaalta omien reaktioiden tunnistaminen, havainnointi ja käsittely ovat tärkeitä oppimisen kannalta. Integraatioryhmässä todellisiin oppimiskokemuksiin liittyy väistämättä kielteisiä tunteita, esimerkiksi vihaa, ahdistusta, pelkoa ja häpeää. Opiskelijat reagoivat eri tavoin opiskeluun ja opiskeluryhmään liittyviin asioihin. Nämä reaktiot eivät aina ole yhtä kuin todellisuus, minkä takia on tärkeää oppia erottamaan omat reaktiot ja todellisuus toisistaan sekä tutkia niitä suhteessa toisiinsa. Reagointitavat voivat olla joko harkittua ongelmanratkaisua tai oman olon helpottamista suojautumisella. Integraatiokoulutuksen perimmäisenä pyrkimyksenä on kouluttaa opettajia, joilla on kyky ymmärtää koululuokassa ilmeneviä vuorovaikutussuhteita kaikkine ristiriitoinen ja harmoniapyrkimyksineen. (Nikkola 2011, 76-78.)

Integraatiokoulutuksesta tehtyjen tutkimusten perusteella on havaittu, että yhteisön jäsenenä toimiminen ei ole helppoa, eikä koulutuksen onnistumiseen tarvittavan tutkivan asenteen omaksuminen sekä kokemusten jakaminen ryhmässä suju ongelmitta. Useat vaikeudet ovat tiedostamattomia tai eivät näy ryhmän jokapäiväisessä toiminnassa, vaikka ne silti voivatkin vaikeuttaa työskentelyä jatkuvasti. (Nikkola 2011, 24.) Tutkimuksemme keskittyy juuri näihin tiedostamattomiin, ryhmän työskentelyä estäviin tekijöihin ja niiden ilmenemiseen ryhmän toiminnassa. Tutkimuksen avulla pyrimme pääsemään syvemmälle tutkittavan ryhmän tiedostamattomiin toimintarakenteisiin ja sitä kautta ymmärtää ryhmän vaikeutta työskennellä perustehtävänsä mukaisesti.

Integraatiokoulutuksen teoreettisista lähtökohdista ja käytännöistä voi lukea kattavammin Kallaksen ym. (2006; 2007) ja Nikkolan ym. (2008) artikkeleista, Nikkolan (2011) väitöstutkimuksesta sekä Nikkolan ym. (2013) teoksesta ”Toinen tapa käydä koulua”.

### **3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT**

Tässä luvussa kuvaamme miksi ja millä tavoin kiinnostuksemme aihetta kohtaan on herännyt ja syventynyt sekä millä tavoin kiinnostus on ohjannut tutkimusaiheemme muotoutumista. Lisäksi selvitämme tutkimuksessamme käytettyä aineistoa sekä tarkastelemme laajasti omien kokemustemme merkitystä tutkimuksen eri vaiheissa.

#### **3.1 Tutkimuksen taustat**

Kiinnostuksemme tutkia ryhmän työskentelyä ja siinä ilmeneviä ongelmia nousevat omista kokemuksistamme. Olemme opiskelleet tutkimassamme ryhmässä syksystä 2009 alkaen aina kevääseen 2012 asti. Ryhmämme koostui 13 opiskelijasta ja 7 kouluttajasta. Ryhmämme tapaamisissa oli mukana myös useampi tutkija, jotka tekivät ryhmään ja ryhmän työskentelyyn liittyviä tutkimuksia. Ensimmäiset kaksi lukuvuotta opiskelumme ja työskentelymme ryhmänä oli tiivistä ja säännöllistä. Ryhmän työskentelylle oli varattu kaikki maanantait (klo 10-18) ja tiistait (klo 8-16). Näinä päivinä työstimme ja käsitelimme ryhmänä kouluttajilta saatuja tai opiskelijoiden kesken sovittuja tehtäviä. Maanantai- ja tiistaipäiviin sisältyi myös sellaisia kokoontumisia, joissa kouluttajat olivat paikalla. Osa näistä tapaamisista liittyi kouluttajien antamien tehtävien purkuun tai uuden tehtävän pohjustukseen. Pääosin työskentely kouluttajien kanssa sisälsi kuitenkin opetusta sekä pohtimista ja vapaata keskustelua muun muassa opettajuuteen, opettamiseen, kasvatukseen sekä ryhmässä elämiseen liittyvistä aiheista. Kouluttajilta oli mahdollista pyytää ohjausta annettujen tehtävien tekemiseen myös tapaamisten välillä, mikäli ryhmä koki siihen tarvetta.

Kokemustemme mukaan työskentely kouluttajien ja opiskelijoiden kesken tuntui pääosin vaikealta. Keskustelut pyörivät yleensä aina vain muutamien osallistujien välillä. Näin ollen avointa, koko ryhmän yhteistä keskustelua esiintyi vain harvoin. Vastuu tapaamisten kulusta oli yleensä kouluttajilla, minkä vuoksi opiskelijat olivat passiivisemmassa roolissa.

Ensimmäisenä lukuvuotena tapasimme opiskelijoiden ja yhden kouluttajan kesken joka tiistai klo 14-16 ryhmäistunnoissa, joissa oli tarkoituksena tuoda esille ryhmään ja yleisesti koko opiskeluun liittyviä ajatuksia ja tunteita. Näiden tapaamisten teemat eivät olleet ennalta määrättyjä, vaan tällöin oli vapaata tilaa tuoda esille pinnalla olevia henkilökohtaisia ajatuksia. Ryhmäistunnoissa pyrittiin kouluttajan ohjaamana tunnistamaan omia toimintatapoja, motiiveja ja arvostuksia. Tarkoituksena oli oppia kohtaamaan ja käsittelemään ristiriitatilanteita yksilön ja ryhmän välillä sekä kehittää kykyä oman toiminnan reflektointiin (Nikkola 2011, 22-23). Toisena lukuvuonna ryhmäistuntoja oli enää joka toisena tiistai-iltapäivänä.

Kokemustemme mukaan ryhmä ei kyennyt toteuttamaan ryhmäistuntoja asetettujen tavoitteiden mukaisesti, sillä ryhmäistuntoja leimasi läpi integraatiokoulutuksen vetäytyminen. Opiskelijat eivät tuoneet avoimesti ajatuksiaan esille vaan tapaamiset koostuivat lähinnä yksittäisistä kommentteista ja pitkistä hiljaisista hetkistä. Silloin tällöin ryhmän jäsenet toivat julki arkoja aiheita, jotka liittyivät muun muassa ryhmän toimintaan. Yleensä nämä aiheet otettiin esille kuitenkin vasta tapaamisten loppupuolella, jolloin aika aiheen käsittelylle jäi vähäiseksi ja näin ollen aiheiden käsittely jäi kesken. Muistaaksemme niihin ei myöhemmin koskaan palattu vaan asiat jätettiin ratkaisematta.

Integraatio-opintomme jatkuivat poikkeuksellisesti vielä kolmantena lukuvuonna, sillä uutta ryhmää ei muodostunut. Viimeisenä lukuvuotena työstimme ryhmän kanssa ainoastaan yhtä tehtävää yhden kurssin tiimoilta. Työskentelymme poikkesi näin ollen merkittävästi kahdesta ensimmäisestä lukuvuodesta. Tapasimme yhdestä kolmeen kertaan kuukaudessa ja tapaamisemme kestivät kaksi tuntia. Tämän yhden kurssin tehtävänä oli integraatiokoulutuksen opetussuunnitelman laatiminen, jonka toteutimme kahden kouluttajan ohjauksessa. Ryhmäistuntoja ei enää pidetty.

Alusta alkaen ryhmämme tapaamisille oli tyypillistä runsaat poissaolot sekä ryhmän jakautuminen kahteen osaan; ”puhujat” keskustelivat ryhmän tapaamisissa kun taas ”puhumattomat” olivat suurimmaksi osaksi hiljaa. Näistä teemoista ryhmään syntyi muutamia konflikteja. Kokemustemme mukaan poissaolojen sekä yksilöiden erilaisu-

den käsittely koettiin vaikeaksi ja tämän vuoksi näiden asioiden esille ottamista alettiin vältellä. Tämä aiheutti jännitteitä työskentelyyn sekä opiskelijoiden välille. Ryhmän jäsenenä koimme työskentelyn ryhmässä usein tehottomaksi ja jähmeäksi sekä ilmapiirin ahdistavaksi.

Näihin taustoihin liittyen tahdoimme selvittää, onko kokemuksemme työskentelyn vaikeudesta jaettu koko ryhmän kesken. Kandidaatintutkielmaa varten pyysimme ryhmämme jäseniä kolmannen lukuvuoden loppupuolella vastaamaan sähköpostitse kysymykseen *Kuvaile, miltä sinusta tuntuu tuoda omia ajatuksiasi ja ideoitasi ryhmään?* Vastausten perusteella ideoiden tuominen ryhmään ei ollut helppoa. Ideoiden ilmaisemisen hankaluuteen näytti liittyvän useita eri syitä. Näitä olivat mm. yksilöihin liittyvät ominaisuudet, eriarvoisuus ryhmän jäsenten välillä sekä ihmisten väliset suhteet. Lisäksi yleisten olosuhteiden, tilanteiden ja ajan nähtiin vaikuttavan ideoiden tuomisen vaikeuteen. Tutkielmamme tuloksena paljastui, että vastauksissa mainituilla asioilla peitettiin työskentelyn todellisen esteen paljastuminen. Ryhmän työskentelyn esteenä näytti vaikuttavan ryhmän yksilöiden kokema huonommuudentunne ryhmässä. Ryhmän jäsenet eivät halunneet käsitellä tätä tunnetta ja suojautuivat välinpitämättömyydellä ryhmää ja ryhmän tehtäviä kohtaan. Ryhmässä muodostunut välinpitämätön henki näyttäytyi yleisenä innostumattomuutena. Innostumattomuus oli ryhmään muodostunut defensiivinen rutiini, jolla estettiin huonommuudentunteen esiinnousua ja käsittelyä. Avointa työskentelyilmapiiriä ei voinut tämän vuoksi syntyä, mikä etäännytti ryhmää sen perustehtävästä eli kokemuksiin pohjautuvasta oppimisesta.

Argyriksen (1988) mukaan defensiiviset rutiinit koostuvat ”organisaation menettelytavoista ja käytännöistä, jotka suojelevat ihmisiä hämmäntäviltä ja noloilta tilanteilta, mutta jotka samanaikaisesti estävät selvittämästä ja ratkaisemasta edellisten uhkien syitä ja luonnetta.” Ryhmän toiminta voi olla samaan aikaan sekä tehokasta että tehotonta. Vaikeissa tilanteissa toimimme tiedostamattamme itsekkäästi, jolloin piilevät käytännöt aiheuttavat organisaatioissa yhteistyön ja avoimuuden ongelmia, joita pyritään peittämään defensiivisillä rutiineilla. (Argyris 1988, 262.)

Kandidaatintutkielmaamme varten olimme tutustuneet myös integraatioryhmässä laatimiimme pöytäkirjoihin, mutta päätimme tuolloin olla hyödyntämättä niitä aiemmin kerätyn aineiston riittävyden vuoksi. Pro gradu- tutkimuksessa halusimme kuitenkin palata niihin ja tutkia tarkemmin niiden sisältöä. Pöytäkirjat sisältävät ryhmän kirjaamia muistiinpanoja lähes kaikista tapaamisista ja halusimmekin tutkia löytäisimmekö niistä

lisää tietoa ryhmän työskentelyn toimimattomuuden syistä. Uskoimme, että pöytäkirjat tarjoaisivat meille vastauksia, sillä pöytäkirjat sisältävät tietoa ryhmän toiminnasta siitä näkökulmasta miten ryhmä itse on oman toimintansa nähnyt. Myöhemmin kuvaamamme tutkimusprosessin kulku sekä tulkintatapamme hahmottavat, miten lähdimme etenemään tutkimusaineiston kanssa, kun tavoitteenamme oli päästä käsiksi asioihin, jotka tiedostamattomasti estivät ryhmää toimimasta perustehtävänsä mukaisesti.

## **3.2 Pöytäkirja-aineiston esittely**

Tutkimamme integraatioryhmä aloitti opintonsa syksyllä 2009. Pöytäkirja-aineisto alkaa 11.1.2010 jatkuen 3.5.2012 asti eli ne sisältävät merkintöjä viideltä eri lukukaudelta. Pöytäkirjamerkintöjä on yhteensä 70 tapaamiskerralta. Ryhmää ei veloitettu pitämään pöytäkirjaa tapaamisistaan ja siksi ensimmäiseltä lukukaudelta 2009 syksyllä ei ole pöytäkirjamateriaalia käytettävissä. Opiskelijat päättivät ryhmässä aloittaa pöytäkirjojen kokoamisen toisena lukukautena keväällä 2010. Pöytäkirjat koostuvat pääosin tapaamisista, joissa ryhmä työskenteli keskenään ilman kouluttajia. Ainoastaan 13 kouluttajien kanssa olleilta yhteistapaamiskerralta löytyy pöytäkirjamerkintöjä. Lisäksi ryhmä on kirjoittanut pöytäkirjat kolmesta ryhmäistunnosta. Aineistomme on siis ikään kuin kokoelma dokumentteja, joita ei ole kerätty tutkimustarkoitusta ajatellen vaan pöytäkirjat on kirjoitettu autenttisissa tilanteissa ryhmän omien tarpeiden mukaisesti.

Olemme jakaneet pöytäkirjat neljään eri osaan riippuen siitä, mihin ja milloin pöytäkirjat on kirjoitettu. (ks. liitteet 1-6.) Valmista pohjaa tai kaavaa pöytäkirjamallista ei luotu yhdessä ryhmän kesken. Jokaiselle tapaamiselle ryhmäläiset valitsivat yhden henkilön, joka toimi pöytäkirjan laatijana ja samalla siis sihteerinä. Valmiit pöytäkirjat poikkeavat siis toisistaan niin rakenteeltaan, kirjoitustyyliltään kuin sisällöltäänkin. Tämän vuoksi näimme tarpeelliseksi kuvata pääpiirteittäin jokaista neljää erilaista pöytäkirja-ajanjaksoa erikseen. Esittelemme pöytäkirjat seuraavissa alaluvuissa.

### **3.2.1 Vihko-pöytäkirja**

Ensimmäiset pöytäkirjamerkinnot löytyvät ryhmän yhteisestä vihosta (ks. liite 1), ajalta 11.1.-28.11.2010 eli alkaen integraatioryhmän ensimmäisen opiskeluvuoden toiselta lukukaudelta jatkuen kolmannen lukukauden loppuun. Vihko sisältää pöytäkirjat ryh-

män 39 tapaamiselta. Näistä yhdeksällä tapaamiskerralla on ollut mukana yksi tai useampi kouluttaja. Vihosta löytyvät myös kaikki kolmesta ryhmäistunnoista laadittua pöytäkirjaa. Vihko-pöytäkirjoissa ei esiinny rakenteellisia säännönmukaisuuksia ja tämän vuoksi ne näyttävätkin sisällöltään sekavina. Sekavuutta lisää myös jokaisen kirjoittajan oma persoonallinen kirjoitustyyli ja käsiala. Merkintöihin on lisäksi piirrelty erilaisia kuvioita ja hymiöitä.

Jokaisen tapaamiskerran alkuun on merkattu päivämäärä, jolloin ryhmä on koontunut. Välillä on merkitty myös kellonajat, jolloin ryhmä on aloittanut työskentelyn ja lopettanut sen. Merkinnät eivät kuitenkaan ole säännöllisiä. Epäsäännöllisyyttä ilmenee myös poissaolomerkinnöissä, sillä ainoastaan kolmelta tapaamiskerralta on merkintä kuka on ollut poissa. Lisäksi puheenjohtaja ja sihteeri on nimetty ainoastaan kolmella tapaamiskerralla. Vihko-pöytäkirja on kulkenut aina yhden henkilön mukana, jolloin se ei ole ollut kaikkien ryhmän jäsenten saatavilla.

### **3.2.2 Inte.group-pöytäkirja**

Inte.group-pöytäkirjat on kirjoitettu sähköiseen muotoon ja ne löytyvät inte.group-sähköpostilistalta. (ks. liite 2). Tähän listaan eivät kuuluneet integraatioryhmän kouluttajat eivätkä tutkijat. Inte.group-pöytäkirjat on aloitettu 29.11.2010 jatkuen 10.3.2011 asti eli ryhmän kolmannen lukukauden lopusta neljännen lukukauden puoleen väliin. Tänä ajanjaksona ryhmä kokoontui ainoastaan kuusi kertaa. Vähäiset tapaamiskerrat johtuivat alkukeväänä olleesta kuuden viikon opetusharjoittelusta, jonka ryhmäläiset suorittivat 10.1.-18.2.2011.

Rakenne näissä pöytäkirjoissa on hyvin muodollinen ja jokainen niistä noudattaa samaa runkoa, jonka ryhmän jäsenet ovat laatineet 29.11.2010 olleessa tapaamisessa. (ks. liite 2.) Pöytäkirjojen alkuun on merkattu päivämäärä sekä puheenjohtaja ja sihteeri. Merkinnät poissaolijoista puuttuu. Pöytäkirjan alusta löytyy kuvaus päivän aiheesta ja sisällöistä. Näiden jälkeen on lyhyesti kuvattu itse työskentelyä. Tapaamisten päätteeksi ryhmä on käynyt keskustelun päivän kulusta sekä työskentelystä ja sen mahdollisista kehitysehdotuksista. Näistä kehityskeskusteluista on kirjattu pöytäkirjojen loppuun lyhyt tiivistelmä. Aivan pöytäkirjojen lopusta löytyvät seuraavan tapaamiskerran aiheet tarkkoine kellonaikoineen.

### 3.2.3 Integraatiotyöt-pöytäkirja

Viimeisimmät pöytäkirjat on lähetetty integraatiotyöt-sähköpostilistalle. (ks. liite 3), johon kuuluivat myös kouluttajat ja tutkijat. Integraatiotyöt-pöytäkirjat on kirjoitettu 14.3.2011-2.5.2011 välisenä aikana eli neljännen lukukauden loppupuolella. Kevään tapaamisia oli ryhmällä 11 kertaa. Huomionarvoista näissä pöytäkirjoissa on se, että merkinnöissä näkyy minuutin tarkasti kulloisenkin tapahtuman ajat (ks. liite 3), mutta kolmessa viimeisessä tapaamisessa on havaittavissa aikataulutuksen vähenemistä. Lisäksi viimeisin pöytäkirja on huomattavasti suppeampi kuin aiemmat pöytäkirjat. (ks. liite 4.)

Rakenteeltaan pöytäkirjat noudattavat samaa kaavaa kuin edelliset inte.group-pöytäkirjat. Päivämäärä sekä puheenjohtaja ja sihteeri on mainittu pöytäkirjojen alussa. Lisäksi 22.3.2011 alkaen pöytäkirjoihin on merkitty poissaolijat sekä syyt poissaoloille. Tämä on poikkeuksena edellisiin pöytäkirjoihin, joissa poissaoloja ei ollut merkitty järjestelmällisesti.

### 3.2.4 Pom41AK-pöytäkirjat

Pom41AK-pöytäkirjat (ks. liite 5) löytyvät myös integraatiotyöt-sähköpostilistalta. Pöytäkirjat on kirjoitettu 20.9.2011-3.5.2012 välisenä aikana eli ryhmän kolmantena opiskeluvuotena, jolloin ryhmä ei kokoontunut enää tiiviisti joka maanantai ja tiistai vaan tapaamisia oli ainoastaan muutaman kerran kuukaudessa kyseisen kurssin tiimoilta. Näimme oleelliseksi erotella nämä pöytäkirjat muista samaiselle sähköpostilistalle lähetetyistä pöytäkirjoista, sillä ne poikkeavat monilta osin toisistaan. Tapaamisia kurssin tiimoilta on ollut pöytäkirjojen mukaan 13 kertaa, joista kolmella kerralla on ollut mukana kaksi ryhmän kouluttajista.

Pöytäkirjojen alussa on edelleen merkitty päivämäärä, puheenjohtaja ja sihteeri sekä poissaolijat. Integraatiotyöt-pöytäkirjoista poiketen näihin pöytäkirjoihin ei ole enää merkitty poissaolojen syitä. Pöytäkirjat noudattavat samaa kaavaa kuin aiemmat sähköiseen versioon kirjoitetut pöytäkirjat; alussa on kuvattu päivän keskustelun aiheet, jonka jälkeen kerrotaan työskentelyn etenemisestä ja seuraavan tapaamisen suunnittelusta. Tapaamisen lopussa käydään kehityskeskustelu. Päivän aiheita ja tapahtumia ei kuitenkaan enää ole kelloitettu minuutin tarkkuudella vaan kellonaikoja esiintyy lähinnä seuraavaa tapaamiskertaa suunnitellessa. Pöytäkirjojen pituuteen on syytä kiinnittää

erityinen huomio, sillä alussa pöytäkirjat ovat melko pitkiä (noin 1-2 sivua), mutta lyhenevät huomattavasti loppua kohden. Viimeisimmät viisi pöytäkirjaa ovat vain muutamien rivien pituisia eikä niissä ole enää havaittavissa aiemmin noudatettua rakennetta (ks. liite 6).

### **3.3 Tutkijoiden omat kokemukset osana aineistoa**

Olemme itse olleet mukana tutkittavassa integraatioryhmässä, minkä vuoksi olemme käyttäneet omia kokemuksemme osana aineistoa. Pöytäkirja-aineistosta poimimme asiat ovat täydentyneet ja saaneet syvempiä merkityksiä omien kokemustemme kautta. Toisaalta myös omat kokemuksemme ovat saaneet uusia merkityksiä pöytäkirja-aineistosta poimimiamme asioita tulkitsemalla. Näin ollen pöytäkirjat ja omat kokemuksemme ovat kulkeneet käsi kädessä tulkintoja tehdessämme, minkä vuoksi niitä on vaikea nähdä erillisinä osina aineistoa. Oma osallisuutemme ryhmässä on vaikuttanut vahvasti tekemiimme tulkintoihin, minkä vuoksi näemme oleelliseksi kuvata omien kokemustemme merkitystä monipuolisesti.

Moilasen & Rähän (2007) mukaan tulkintaan vaikuttaa aina tutkijoiden esiymmärrys tai oletamus tutkittavasta aiheesta. Tämän vuoksi tutkijan on ensisijaisen tärkeää tiedostaa omat lähtökohtansa, etteivät ne ohjaisi liikaa tulkintojen muodostumista. Esiymmärryksen tiedostaminen ja sen syventyminen tutkimuksen edetessä auttavat tutkijaa muokkaamaan ja täsmentämään aineistosta nousseita tutkimusongelmia. Näin ollen uudet tutkimusongelmat avaavat uusia näkökulmia, joiden kautta tutkija voi löytää uudenlaisia merkityksiä löytämilleen ilmiöille. (Moilanen & Rähä 2007, 51-52.)

Tutkimuksen alussa meillä oli omien kokemustemme ja aiemmin tekemämme kandintyön pohjalta rakentuneita ennakkokäsityksiä tutkittavasta ryhmästä, joita kuvasimme laajasti luvussa 3.1. kertoessamme tutkimuksen taustoista. Integraatioryhmätaustamme vaikuttaa kokemustemme lisäksi myös siihen, mistä näkökulmista meillä on taipumusta lähteä tarkastelemaan asioita. Tällä tarkoitamme koulutuksen myötä syntyneitä integraatioajattelutapaa, johon kuuluvat oleellisesti myös psykodynaamiset ryhmäteoriat, joiden kautta olemme tarkastelleet tässä tutkimuksessa esiintyneitä ilmiöitä (ks. luku 4.3). Nämä asiat on syytä nostaa esille, sillä ne ovat oleellisesti vaikuttaneet siihen,

mihin asioihin olemme pöytäkirja-aineistossa kiinnittäneet huomiota ja toisaalta siihen, mistä näkökulmasta olemme niitä lähteneet tarkastelemaan.

Tutkimuksen alussa, pöytäkirja-aineistoa lukiessa, huomasimme kokevamme erilaisia tuntemuksia. Tuntemukset olivat lähinnä negatiivisia inhon ja vihan tunteita, mikä vuoksi koimme aineiston lukemisen hyvin vaikeaksi. Yksittäiset asiat pöytäkirjoissa saattoivat kiinnittää liiaksikin huomiota niiden herättäessä voimakkaita tunteita, mikä vuoksi osa asioista saattoi jäädä huomioimatta. Keskustelimme paljon yhdessä näistä tuntemuksista ja pikkuhiljaa ymmärsimme, miksi vanhat tunnekokemukset ryhmässä elämisestä nousivat vahvasti mieleen aineistoa lukiessa. Ryhmässä työskenteleminen oli ollut molempien mielestä paikoittain hyvinkin raskasta sen sisältäessä paljon jännitteitä. Ryhmän tapaamisiin ei ollut aina helppo tulla, sillä työskentely oli nihkeää ja vaivalloista. Aineiston lukeminen palautti vahvasti mieleen ryhmän tavat toimia ja ne epämiellyttävät tunnetilat, jotka vallitsivat lähes jokaisessa ryhmätapaamisessa. Juuri näiden tunnetilojen vuoksi tartuimme pöytäkirjoissa asioihin, jotka koimme oleellisiksi tekijöiksi ryhmän työskentelyssä. Pöytäkirjoista löytyi esimerkiksi paljon asioita, jotka hämmensivät meitä, sillä ne olivat ristiriidassa omien kokemustemme kanssa. Esimerkiksi osa pöytäkirjoissa ilmenevistä asioista ovat omien tunnekokemustemme mukaan olleet vahvassa roolissa ryhmän tapaamisissa, mutta pöytäkirjoissa ne on jätetty pieneen rooliin. Nämä ristiriitaisuudet ja muut vahvoja tunnekokemuksia herättävät asiat ovat oleellisesa osassa tutkimuksessamme, sillä ne innostivat tutkimaan ryhmän toimintaa pintaa syvemmältä.

Yhdessä keskusteleminen auttoi pikkuhiljaa irtautumaan negatiivisista tuntemuksista mahdollistaen samalla kokonaisvaltaisemman ja syvällisemmän pöytäkirja-aineiston tarkastelun. Uskomme, että emme pystyneet missään vaiheessa tutkimusta kuitenkaan irtautumaan kokonaan omista ennakkoluuloistamme ja kokemuksistamme, sillä huomasimme aika ajoin vertailevamme omia kokemuksiamme sekä pöytäkirjamerkintöjä keskenään. Tämä vertaileminen mahdollisti aiemmin mainitun ryhmän toiminnan ristiriitojen löytymisen, joita halusimme tutkia tarkemmin. Tämän vuoksi päätimme myös tietoisesti hyödyntää omia kokemuksiamme tutkimuksessa, jotteivät ne vaikuttaisi tutkimukseen piiloisesti. Uskomme, että kokemuksemme ovat ohjanneet vahvasti tulokintojen muodostumista, mutta samalla myös mahdollistaneet tutkimuksen tekemisen.

Kirjallinen aineistomme koostuu pääosin ryhmän aiemmin kirjoittamista pöytäkirjoista, joista puuttuvat osa tutkimuksen kannalta tärkeistä asioista. Aineistosta ei esi-

merkiksi käy ilmi, että tapaamisten väliltä puuttuu pöytäkirjoja tai mitkä ovat olleet kouluttajien ryhmälle antamat tehtävänannot. Lisäksi pöytäkirjoista ei käy ilmi, onko ryhmässä ollut konflikteja, ja jos on, millaisia. Ryhmän entisinä jäseninä olemme päässeet käsiksi näihin puuttuviin asioihin sähköpostiviestien, omien muistiinpanojen ja erityisesti kokemusten kautta. Olemme tutkimuksen aikana tietoisesti muistelleet ryhmän tapahtumia ja yrittäneet etsiä mahdollisia pöytäkirjamerkintöjä näistä tapahtumista. Kokemustemme perusteella esimerkiksi ryhmälle merkitykselliset tapahtumat on saatettu mainita pöytäkirjoissa siten, että merkinnöistä ei ilmene kuinka suuri asia on ollut kyseessä. Tällä tavoin vertailemalla meidän on ollut mahdollista huomata ristiriitoja pöytäkirjojen ja omien kokemustemme välillä. Lisäksi olemme pystyneet ikään kuin vahvistamaan pöytäkirjoissa mainittuja asioita peilaamalla tapahtumia ja asioita omiin kokemuksiimme. Kuvaamme esimerkiksi myöhemmin aikataulutuksen ilmenemistä pöytäkirjoissa. Aikataulutuksen merkitys ei välttämättä välity ulkopuoliselle lukijalle suoraan pöytäkirjoja silmäillessä, mutta omien kokemustemme kautta tiedämme, millaista työskentely on todellisuudessa ollut tarkan aikataulutuksen vuoksi. Täten olemme pystyneet luomaan tarkempia tulkintoja aineistosta nousseille asioille hyödyntäen omia kokemuksiimme suhteessa pöytäkirjamerkintöihin.

Tutkimuksen tekeminen on vaatinut tarkkaa tietoa ryhmän historiasta ja tapahtumista, minkä vuoksi uskomme, että ulkopuolisen tutkijan olisi ollut jopa mahdotonta päästä käsiksi merkityksiin, joita löysimme aineistosta. Näin ollen koemme, että omat kokemuksemme lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, sillä pöytäkirjat yksistään antavat osittain puutteellista ja jopa vääristynyttä tietoa ryhmän työskentelystä.

## 4 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAVAT

Tässä luvussa kuvaamme monipuolisesti tutkimusprosessimme kulkua, tulkintateoriaamme sekä psykodynaamista näkökulmaa, johon tukeutuen olemme muodostaneet tekemämme tulkinnat. Varto (1992) kuvailee, kuinka laadullisessa tutkimusprosessissa kuljetaan esioletuksista uudelleen ymmärtämisen, menetelmien korjaamisen ja täsmenämisen kautta kohti yleistämistä. Luotettavaan prosessin kuvaukseen kuuluu oleellisesti myös virheiden ja epäonnistuneiden tulkintojen esilletuominen. (Varto 1992, 114.) Tutkimuksemme tavoitteena on ollut löytää ryhmän toiminnalle merkityksiä, jotka tiedostamattomasti ohjasivat ryhmän työskentelyä. Tiedostamattomaan käsiksi pääseminen ei ole ollut yksinkertainen prosessi vaan se on vaatinut jatkuvaa pöytäkirja-aineiston, omien kokemusten ja teorian vuoropuhelua. Näin ollen olemme joutuneet pohtimaan tarkasti metodologisia valintojamme tutkimuksessamme.

### 4.1 Tutkimusprosessin kulku

Luvussa 3.1 kuvasimme tutkimuksemme taustoja, minkä perusteella voimme todeta tutkimusprosessin käynnistyneen jo integraatio-opintojemme aikana. Omat kokemuksemme ryhmässä toimimisesta ovat johtaneet siihen, että olemme alkaneet pohtimaan ryhmämme työskentelyn vaikeuksia ja niiden syitä jo ryhmän vielä ollessa koossa. Ihmettely ja pohtiminen ovat jatkuneet vielä opintojen jälkeenkin, minkä vuoksi tuntui luonnolliselta lähteä tutkimaan paremmin ryhmän toiminnan periaatteita. Olimme päättäneet jo kandidaatintutkielmaa tehdessämme, että perehtyisimme pro gradu- tutkiel-

massa ryhmän kirjoittamiin pöytäkirjoihin syvällisemmin niiden sisältäessä tietoa ryhmän tapaamisista.

Aloitimme pöytäkirjojen silmäilemisen ryhmän kolmannen vuoden aikana kirjoittamista pöytäkirjoista, sillä silloin kirjoitetut pöytäkirjat ovat samalta ajalta kuin keräämämme aineisto kandidaatintutkielmaa varten. Ajattelimme, että voisimme saada pöytäkirjojen avulla joko uutta näkökulmaa kandidaatintutkielmassa tekemillemme tulkinnoille tai syventää jo ennestään tehtyjä tulkintoja. Vaikka olimme molemmat kiinnostuneita tutkimaan lisää ryhmän tiedostamatonta ja toiminnan vaikeuksia, emme kuitenkaan tietoisesti lähteneet etsimään aineistosta pelkästään asioita, jotka viittaisivat kyseiseen teemaan. Sen sijaan, että olisimme heti käyneet kimppuun ryhmän tiedostamattomaan toimintaan, pyrimme työskentelemään Kiviniemen (2007, 72) idean pohjalta, jossa tarkoituksena on hahmottaa, mikä tutkittavassa tapauksessa on tutkimisen arvoista. Tämän vuoksi pyrimme tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman avoimesti ilman valmiiksi asetettuja tutkimuskysymyksiä, mikä osoittautui kuitenkin melko vaikeaksi haasteeksi omien ennakkokäsitystemme ja kokemustemme vuoksi (ks. luku 3.3).

Aineiston tarkastelun alkuvaiheessa luimme pöytäkirjoja molemmat tahoillamme etsien niistä epäloogisia, hämmentäviä ja mielenkiintoisia asioita, jotka kirjasimme muistiin. Tällä tavoin työskentelemällä pyrimme saamaan irti aineistosta mahdollisimman paljon, kun emme keskustelleet aineistosta nousseista asioista yhdessä liian varhain ja näin ollen kiinnittäneet huomiota ainoastaan tiettyihin asioihin. Tekemiemme muistiinpanojen ollessa valmiita lähdimme vertailemaan niitä keskenään ja kävimme läpi kaikki tekemämme havainnot. Näistä havainnoista kokosimme yhteen asiat, jotka tuntuivat erityisen kiinnostavilta. Näitä asioita olivat muun muassa ryhmän työskentelytavat, opiskelijoiden suhtautuminen kouluttajiin ja aikataulutuksen painottaminen ryhmän työskentelyssä. Esittelimme aineistosta poimimamme asiat graduryhmämme tapaamisessa, jossa saimme idean lähteä selvittämään pöytäkirjojen merkitystä opiskelijaryhmälle. Saimme vinkin tutkia myös muita integraatioryhmän kirjoittamia pöytäkirjoja, minkä vuoksi lähdimme tutkimaan pöytäkirjoja myös ryhmän ensimmäiseltä ja toiselta opiskeluvuodelta.

Työskentelimme samalla menetelmällä kuin aiemmin, tehden ensin jokaiselta pöytäkirja-ajanjaksolta omat muistiinpanot, jotka sitten kokosimme yhdeksi listaksi. Tutkiessamme yhdessä listaamiamme asioita huomasimme, että samat, jo aiemmin kolmannen opiskeluvuoden pöytäkirjoista löytämämme teemat, toistuivat jokaisessa

pöytäkirja-ajanjaksossa. Löytämiemme teemojen perusteella kokosimme jokaisesta pöytäkirja-ajanjaksosta tietoja pöytäkirjojen rakenteesta ja kirjoitustyylistä sekä aikataulutuksen, sihteerin, puheenjohtajan ja poissaolojen merkkauksesta (ks. luku 3.2.) Luimme pöytäkirjojen ohella myös paljon kirjallisuutta erilaisista näkökulmista liittyen muun muassa organisaatiokulttuuriin, sosiologiaan ja organisaatioiden toimintaan (ks. Pohjanen 2002; Schein 2008; Scott 2008) pyrkien näin syventämään ymmärrystämme aineistosta. Poimimme myös pöytäkirjoihin kirjoitettuja suoria lainauksia opiskelijoiden ja kouluttajien puheista. Lisäksi kokosimme jokaisesta pöytäkirja-ajanjaksosta tietoja rakenteesta ja kirjoitustyylistä sekä aikataulutuksen, sihteerin, puheenjohtajan ja poissaolojen merkkauksesta (ks. luku 3.2.). Nämä kokoamamme teemat muodostivat pöytäkirjojen mukaan olennaisen osan ryhmän työskentelyä.

Monipuolisesta aineiston tarkastelemisesta huolimatta käsityksemme aineistosta oli kuitenkin vielä hyvin sirpaleinen, emmekä kyenneet muodostamaan siitä kokonaiskuvaa. Luultavasti juuri aineiston jäsentymättömyyden vuoksi meidän oli myös vaikea löytää kirjallisuuden piiristä teoriaa, joka tukisi täysin löytämiämme asioita. Lukiesamme yhä uudelleen eri pöytäkirjoista tekemiämme listoja, aloimme tahtomattamme mieltä, mitä eri asiat tarkoittavat. Aineistosta poimimme mielenkiintoiset asiat olivat pääosin sellaisia, jotka herättivät hämmennystä. Pöytäkirjat antoivat mielestämme ristiriitaista tietoa ryhmän työskentelystä ja ajattelusta, kun vertasimme niitä omiin kokemuksiimme. Pöytäkirjojen mukaan ryhmän työskentely näytti tehokkaalta ja helpolta, eikä ristiriitoja ryhmän jäsenten kesken esiintynyt. Omien kokemustemme mukaan ryhmän työskentely oli kuitenkin osittain hyvin vaikeaa eikä työnteosta tuntunut välillä tulevan mitään. Ryhmän toiminta muistutti hyvin paljon aiemmin tutkimaamme tiedotamatonta toimintaa ristiriitaisuutensa vuoksi, minkä vuoksi siirryimme lukemaan enemmän kirjallisuutta liittyen erilaisiin psykodynaamisiin ryhmädynamiikkateorioihin (ks. Argyris 1990; Bion 1979; Janis 1972; Pennington 2010).

Päätimme jatkaa aineiston tutkimista vielä yhdessä tehden samalla jokaisesta pöytäkirjasta lyhyet tiivistelmät tutkimuksen kannalta tärkeiksi kokemistamme asioista. Tiivistelmien tekeminen auttoi pääsemään syvemmin käsiksi pöytäkirjoista nouseviin teemoihin. Tarkempi tarkastelu osoitti, että tiivistelmiin listaamiemme asioiden taustalta löytyi kaikkia teemoja yhdistävä tekijä, ristiriitojen vältteleminen. Pöytäkirjoissa kerrotaan muun muassa aiheista, joita ryhmä käsitteli. Näistä aiheista suurin osa oli perustehävän mukaisen oppimisen kannalta toissijaisia, kuten kouluvierailut ja aikatauluista

sopiminen. Keskittymällä epäolennaisiin asioihin ryhmä etäännytti itseään perustehtävän mukaisesta työskentelystä.

Käsityksemme mukaan ryhmä puhui toisarvoisista aiheista ja kirjasi ne pöytäkirjaan todistaakseen työskentelevänsä tehokkaasti. Tarkka aikataulus ja pitkät muistiinpanot käsiteltävistä aiheista antavat pöytäkirjojen lukijalle kuvan, että ryhmä on työskennellyt ahkerasti. Toisaalta toisarvoiset aiheet estivät ryhmää kohtaamasta ja käsittelemästä todellisia ryhmän ongelmia, koska näille ei ollut tilaa. Näin ollen asian tarkastelu tältä kantilta tarkoittaa, että ryhmä kontrolloi työskentelyään estääkseen ongelmien esiin nousemisen ja mahdollisten konfliktien syntymisen. Samat teemat nousivat myös muista listaamistamme asioista. Tulkitsimme ryhmän käyttäneen pöytäkirjaa todistelun ja kontrolloinnin välineenä. Näin ollen uskoimme, että olimme löytäneet merkityksen pöytäkirjoille.

Analyysimenetelmäämme kutsutaan teemoittamiseksi, sillä pyrimme pelkistämään aineistoamme etsimällä siitä tekstin olennaisimmat asiat. Aiemmin aineistosta löytämämme mielenkiintoiset asiat vaativat tarkempaa teemoittelua, jotta pääsimme käsiksi merkityksenantojen ytimeen ja sitä kautta syvällisempään tulkintaan. (Moilanen & Rähä 2007, 55.) Löytämämme ja listaamamme mielenkiintoiset asiat kategorioituivat kahteen teemaan: todisteluun ja kontrollointiin. Löytämämme teemat eivät kuitenkaan johtaneet aineiston kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen vaikka ne tuntuivat pätevän koko aineistoon. Mietimme, miten pystyisimme syventämään ymmärrystämme näitä kahta teemaa kohtaan. Päätimme palata aiemmin tekemiimme tiivistelmiin pöytäkirja-ajanjaksoista. Lähdimme vertailemaan näitä tiivistelmiä ja kirjoittamaan niistä koko aineiston kattavaa juonellista kertomusta. Juonellisen kertomuksen pohjalta uskoimme ryhmän toimineen tiedostamattomasti pyrkien pöytäkirjojen avulla todistamaan sekä itselleen että kouluttajille olevansa hyvä ryhmä. Samalla ryhmä pyrki kontrolloimaan toimintaansa, jotta näihin tavoitteisiin päästäisiin. Käytännössä kontrollointi mahdollisti siis sen, ettei ristiriitoja tarvinnut kohdata ja näin ollen ryhmä pystyi toimimaan sopusoinnussa. Tulkintojemme tueksi käytimme Janisin (1972) ryhmäajatteluteoriaa, Bionin (1979) psykoanalyttista ryhmäteoriaa sekä Argyriksen (1993) julki- ja käyttöteoriaa, jotka kaikki käsittelevät ryhmän tiedostamatonta toimintaa sekä sen ilmenemistapoja ja syitä hieman eri näkökulmista tarkasteltuna. Koimme, että kaikki kolme teoriaa vahvistivat ja syvensivät tekemiämme havaintoja.

Tässä vaiheessa tutkimusta olimme varmoja, että olimme löytäneet tutkimusaiheemme punaisen langan ja vastauksen pöytäkirjojen merkitykselle. Lähdimme innoissamme kirjoittamaan tutkielmaamme siinä uskossa, että tekemämme tulkinnat olivat päteviä ja ajatuksemme tutkimuksesta järkeviä. Luulimme, että tutkimuksemme olisi pientä hienosäätöä vaille valmis, minkä vuoksi esittelimme tekemämme tulkinnat jälleen graduryhmässämme. Graduryhmämme kouluttajat olivat kuitenkin eri mieltä tutkimuksemme pätevydestä sen kattaessa paljon tulkintoja, jotka eivät olleet suoraan verrattavissa tutkimuksessa käytettyyn pöytäkirja-aineistoon. Tajusimme, että olimme tehneet suuriakin tulkintoja, jotka perustuivat lähinnä omiin kokemuksiimme eivätkä pöytäkirjoihin. Näin ollen tekemämme tulkinnat eivät suoranaisesti vastanneet tutkimuskysymykseemme, minkä vuoksi olimme rakentaneet tutkimuksemme monesta eri palasesta, jotka toistivat samoja teemoja hieman eri näkökulmista tarkasteltuna. Eri teorit eivät tukeneet toisiaan haluamallamme tavalla vaan tekivät tutkielmasta sekavan. Tämän vuoksi tutkimus näyttäytyi lähinnä sirpaleisena ja jatkuvana samojen asioiden toistona hyvästä ryhmästä, kontrolloimisesta ja todistelemisesta. Tajusimme, että olimme tehneet tulkintoja vaikka meillä ei ollut edes tarkkoja tutkimuskysymyksiä, jonka pohjalta lähteä rakentamaan tutkimusta. Olimme lähteneet liian nopeasti kirjoittamaan tutkimusraporttia, vaikka tekemämme havainnot eivät olleet vielä jäsentyneet kunnolla meille itsellemme.

Graduryhmässä saamamme palautteen vuoksi jouduimme tarkastelemaan tulkintojamme uudesta näkökulmasta. Totesimme, että tekemämme tulkinnat olivat sekavia eikä tutkimuksessa ollut minkäänlaista punaista lankaa. Tämän vuoksi palasimme takaisin lähtöpiisteeseen eli tarkastelemaan aineistoamme. Innostus tutkimuksen tekemisestä pysähtyi jostain syystä kuin seinään. Tunsimme olevamme umpikujassa emmekä osanneet tarttua mihinkään. Työskentelymme oli tuskaista eikä uutta näkökulmaa tuntunut muodostuvan millään.

Kirjoittaessamme analyysiosiotamme uudelleen palaset kuitenkin alkoivat pikkuhiljaa loksahdella paikoilleen. Päätös käyttää omia kokemuksia osana aineistoa selkeytti asioita entisestään ja näin tutkimuksen eteneminen alkoi jälleen sujua paremmin. Huomasimme, että omat kokemuksemme ja pöytäkirjamerkinnot vahvistivat, tukivat ja selkeyttivät toinen toisiaan. Pöytäkirjoissa on esimerkiksi kirjoitettu eräästä ryhmän isosta riidasta hyvin vähän ja vähäisetkin asiat on kirjoitettu kaunistellen, jolloin riidan merkittävyys on jäänyt pimentoon. Omien kokemustemme mukaan riita on kuitenkin ollut

merkittävä ja vaikuttanut hyvin paljon ryhmän toimintaan. Muistikuviamme mukaan riidasta oli vaikea puhua ja sitä ikään kuin välteltiin. Näin ollen tulkitsimme ryhmän vältelleen riidan käsittelemistä. Tällä tavoin vertaamalla kahta tutkimuksessa käytettyä aineistoa, pystyimme muodostamaan tutkimuksessa tekemämme tulkinnat. Pöytäkirja-aineisto toimi aluksi siis ikään kuin ilmausten esiintuojana, joita pääsimme tarkastelemaan ja tulkitsemaan syvemmin omien kokemustemme ja teorian avulla. Huomasimme Janisin (1972) ryhmäajatteluteorian vastaavan parhaiten aineistosta tekemiimme havaintoihin, minkä vuoksi päätimme lähteä tarkastelemaan tekemiämme havaintoja kyseisen teorian valossa.

Analyysivaiheemme oli pitkä ja vaati pitkäjänteistä pöytäkirja-aineiston, omien kokemusten ja teorian tarkastelua ja vuoropuhelua, jonka aikana tulkinnat pikkuhiljaa muokkaantuivat ja samalla tärkein tutkimuskysymyksemme alkoi hahmottua. Lopulliset aineistosta tekemämme havainnot liittyivät ryhmän toimintaan, ei niinkään pöytäkirjojen merkitykseen, jota tutkimuksen alkuvaiheessa lähdimme selvittämään. Näin ollen näkökulmamme tutkimukseen muuttui. Uskomme kuitenkin, että ilman aiemmin tekemiämme tulkintoja emme olisi päässeet uusiin tulkintoihin. Uusien tulkintojen muodostuessa halusimme ensisijaisesti lähteä selvittää, miksi ryhmä ei kykene toimimaan perustehtävänsä mukaisesti. Saadaksemme vastauksen tärkeimpään tutkimuskysymykseen tarvitsimme tueksi myös lisäkysymyksiä matkan varrelle, joten lopullisiksi tutkimuskysymyksiksemme muodostuivat seuraavat kysymykset:

- Miten ryhmä toimi ja työskenteli pöytäkirjojen perusteella?
- Miten ryhmä toimi ja työskenteli omien kokemustemme perusteella?
- Miten ja miksi ryhmä vältteli ristiriitoja?
- Miksi ryhmä ei kyennyt toimimaan perustehtävänsä mukaisesti?

Jälkikäteen pohtiessamme tutkimuksen etenemistä, voisimme kuvailla sitä prosessiksi, jossa näkökulmat ja tulkinnat kehittyivät vähitellen tutkimuksen edetessä. Kuvailemme tarkemmin tätä tulkintatapaamme seuraavassa luvussa.

## 4.2 Hermeneuttinen tulkintatapa

Hermeneuttinen metodi eli ymmärtämisen ja tulkinnan teoria kuvaa hyvin tutkimuksemme tulkintatapaa. Hermeneuttisen tieteensuuntauksen mukaan ihmisten toiminnan taustalla vaikuttaa aina jokin tarkoitus, jolloin myös toiminnan ja sen tulosten nähdään sisältävän merkityksiä. Nämä merkitykset ovat usein tiedostamattomia yksilölle tai ryhmälle. Suuntauksen tehtävänä on auttaa tekemään näkyväksi se, joka on olemassa tutkittavissa kohteissa enemmän tai vähemmän epäselvästi. Diltheyn (1975, 260) mukaan hermeneuttinen tulkinta voi kohdistua esimerkiksi ihmisten toimintaan tai sen tuotteisiin (kuten teksteihin ja taideteoksiin) tai tietoisuustiloihin, jotka käsitetään merkityksellisinä ilmauksina. Tutkimuksen pääpaino on siis erilaisissa ilmaisuissa, jotka kantavat merkityksiä. Diltheyn (1833-1911) määritelmän mukaan hermeneuttinen tutkimus kohdistuu juuri näiden ilmaisujen tulkitsemiseen. (Laine 2001, 29.) Tulkinnalla puolestaan pyritään näiden merkityksellisten ilmausten ymmärtämiseen. (Dilthey 1976, 260.)

Kuten aiemmin olemme maininneet, tässä tutkimuksessa on pyritty löytämään merkityksiä ryhmän toiminnalle. Pöytäkirjoista poimimamme teemat sisältävät näitä ryhmän toiminnan ilmaisuja, joita olemme tarkastelleet, vertailleet ja vahvistaneet omien kokemusten ja teorian avulla pyrkien pääsemään syvemmin käsiksi tutkittavan ryhmän toimintatapoihin ja sen ymmärtämiseen.

Ymmärtävän metodologian ytimessä on käsitys siitä, että kohdatessamme eri tilanteita tulkitsemme niitä väistämättä aina oman ymmärtämistapamme kautta. (Alanen 2014, 39.) Tämän vuoksi voimme olettaa, ettei hermeneuttisella tulkintaprosessilla ole minkäänlaista absoluuttista lähtökohtaa, sillä kaiken ymmärryksen perustana on tulkitsijan oma esiymmärrys. Esiymmärrys muodostuu yksilön mielikuvista, kokemuksista, käsityksistä ja arvoista, joiden kautta hän ymmärtää maailmaa. Tässä tutkimuksessa omat kokemuksemme ryhmässä elämisestä sekä integraatioryhmässä vahvasti mukana olevat psykodynaamiset ryhmäteoriat ovat vaikuttaneet suurelta osin omaan esiymmärrykseemme ja näin ollen myös siihen, miten olemme lähteneet tarkastelemaan pöytäkirja-aineistoa (ks. luku 3.3). Niistä on ollut jopa mahdotonta irtautua täysin. Moilasan ja Rähän (2007) mukaan hermeneutiikassa lähdetäänkin juuri siitä liikkeelle, että tutkija ei voi koskaan vapautua ennakkoluuloistaan eikä niistä ole tarkoituskaan pyrkiä pois. Ilman näitä ennakkoluuloja tulkinnan prosessin käynnistyminen ei onnistu. Ennakkoluuloja on mahdollista korjata tulkinnan edetessä, jolloin ymmärrys tutkittavasta aiheesta

syvenee. Toisaalta ennakkoluulot voivat vaikuttaa myös siihen, että tulkinnasta muodostuu vaillinainen ja puutteellinen. (Moilanen & Rähä 2007, 51.) Tällöin tutkija saattaa tulkita tutkimuskohdetta ikään kuin se olisi hänen omaa elämäänsä. (Varto 1992, 58-59; Gadamer 2004, 32-33.)

Hermeneuttisen tulkintatavan mukaan mielivaltaisten, omasta elämismaailmasta lähtöisin olevien tulkintojen estäminen vaatii sen, että tutkija ymmärtää omat lähtökohdansa, joiden kautta hän lähtee tulkitsemaan tekemiään havaintoja. Perinteisesti ajatellaan, että tutkijan tulee ymmärtää oma lukutapansa ymmärtääkseen myös muita lukutapoja. Ilman tätä ymmärrystä tutkija ei kykene näkemään, että tutkimuskohteella on oma ajattelutapansa, jolla on oma maailmansa omine motiiveineen. Tässä tutkimuksessa tutkijat ovat itse eläneet samassa sosiaalisessa ympäristössä kuin tutkittavan ryhmän muut jäsenet. Se ei tarkoita kuitenkaan sitä, että olisimme päässeet automaattisesti käsiksi ryhmän elämismaailmaan. Omien kokemustemme tarkasteleminen pöytäkirja-aineistosta poimimiemme teemojen valossa on kuitenkin auttanut pääsemään syvemmälle ryhmän elämismaailmaan. Toisaalta juuri omien kokemustemme vuoksi meiltä on saattanut jäädä huomaamatta jotain oleellista ryhmän toiminnassa. Kun kyseessä on tiedostamaton toiminta, emme välttämättä ole osanneet täysin irrottautua omasta elämismaailmastamme ja näin ollen osanneet tarkastella ryhmän toimintaa tarpeeksi ulkokohtaisesti. Avaamme tarkemmin tätä asiaa luvussa 7.1.1 pohtiessamme tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen luotettavuutta.

### *Hermeneuttinen kehä*

Varto (1992, 69) kuvailee tutkijan ymmärtämisen tapaa hermeneuttisen kehän käsitteellä, jonka mukaan tutkija käy vuoropuhelua aineiston kanssa. Hermeneuttisella kehällä on kaksi merkitystä: tulkintojen syventäminen sekä yksittäisten asioiden näkeminen tietyn kokonaisuuden osana, ja toisaalta kokonaisuuden muodostaminen näistä eri osista. Tutkijalla on aluksi lähtökohtia, joiden kautta hän lähtee ymmärtämään ja tulkitsemaan aineistoa. Ymmärtämisen ja oivaltamisen laajentuessa tutkija palaa takaisin omiin lähtökohtiinsa ja muodostaa uusia lähtökohtia. Oivaltaminen ja ymmärtäminen sekä uusien lähtökohtien muodostuminen ja korjaaminen kulkevat kehää. Tämän tarkoituksena on, että tutkija irtautuu vähitellen tietoisesti ajatuksista, jotka liittyvät häneen itseensä eikä tutkittavaan kohteeseen. (Varto 1992, 69.) Hermeneutiikassa ajatellaan, että vasta her-

meneuttisen kehän kulkemisella ja tulkinnan vähittäisen syvenemisen avulla voidaan saavuttaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Laine 2001, 35.)

Luvussa 4.1 kuvasimme tutkimusprosessin kulkua, jossa avasimme omaa tapamme lähestyä ja tulkita aineistoa. Monipuolisen aineiston tarkastelun avulla olemme pyrkineet välttämään mielivaltaisten tulkintojen tekemistä. Merkitysten löytäminen ei siis ole ollut mutkatonta vaan hermeneuttisen tulkintatavan mukaan se on vaatinut jatkuvaa pöytäkirja-aineiston, kokemusten ja teorian vuoropuhelua. Pöytäkirjoista poimiamme eri palasia olemme tarkastelleet kokemustemme kautta sekä yksittäisinä asioina että osana kokonaisuutta. Näin olemme pystyneet muodostamaan erilaisia merkityssuhteita löytämiemme ilmiöiden välille. Hermeneutiikassa tällaista tulkintatapaa kuvataan ns. hermeneuttisena spiraalina, joka kuvaa, miten jokaista yksityiskohtaa on tarkasteltava kokonaisuuden osana ja toisaalta, miten yksityiskohdat vaikuttavat kokonaisuuteen. Tällä tavoin yksittäisten elementtien ja kokonaisuuden välisen dialogin suhteen kautta on mahdollista ymmärtää tulkittavaa ilmiötä. (Siljander 1988, 115-119.)

Luvussa 3.3 kuvasimme omien kokemustemme merkitystä tutkimuksen eri vaiheissa, jossa pohdimme syvällisesti omia lähtökohtiamme ja esiymmärrystämme tutkittavasta ryhmästä ja sen historiasta. Tulkinnan edetessä oma ymmärryksemme tutkittavasta aiheesta on muuttunut useaan kertaan, mikä on oleellisesti vaikuttanut uusien tulkintojen muodostumiseen ja ymmärryksen syvenemiseen. Uusien tulkintojen muodostuessa olemme siis syventäneet paitsi ymmärrystämme ryhmän toiminnan ilmiöihin, mutta myös omiin kokemuksiimme.

Myöhemmin tässä raportissa esittelemämme tulkinnat ovat pitkän prosessin tulos, jonka aikana oma esiymmärryksemme on selkeytynyt ja muuttunut sekä tulkinnat ovat moneen kertaan korjautuneet ja syventyneet. Tämän vuoksi uskomme tutkimusprosessimme kokonaisuudessaan lisänneen tekemiemme tulkintojen luotettavuutta. Seuraavissa luvuissa avaamme psykodynaamista käsitettä sekä valitsemiamme teorioita, joihin tukeutuen olemme muodostaneet tekemämme tulkinnat.

### **4.3 Psykodynaaminen lähestymistapa ryhmän toimintaan**

Tarkastelemme tutkimuksessa ryhmän dynamiikkaa psykodynaamisen näkökulman kautta, jossa ryhmä nähdään erityisesti psyykkisenä ilmiönä. Psykodynaamisen näkö-

kulman keskeisenä käsitteenä toimii tiedostamaton, jolla viitataan tajunnan ilmiöihin, joita ei ole mahdollista suoraan kohdata. Tässä tutkimuksessa painopisteenä on tarkastella, millä tavoin psyyken tiedostamaton osa vaikuttaa ihmisten toimintaan ryhmässä.

Psykodynaamisen käsitteellistämisen taustalla on oletus, että ryhmän sosiaalisilla tiedostamattoman ilmiöillä on mieli, jolloin ne ovat omalla tavallaan järkeviä ryhmän kannalta. Lawrence ym. (1996, 3) mukaan ryhmän tiedostamaton toiminta perustuu sisäiseen fantasiaan, ei ulkoiseen todellisuuteen. Tällöin toimintaa ei ohjaa ryhmän perustehtävä vaan ryhmän jäsenten kesken hiljaisesti jaettu oletamus siitä, miten ryhmässä tulee toimia. Ulkopuolisen silmiin ryhmän toiminta saattaa näyttää oudolta ja tehotomalta, vaikka sillä on tarkemmin tarkasteltuna oma logiikkansa. Näitä ryhmän perustehtävän suorittamisen kannalta järjettömiltäkin vaikuttavia ryhmän tiedostamattoman tason ilmiöitä voi ymmärtää käsittämällä ne suojautumismekanismeiksi eli defensesseiksi.

Vuorisen (1990, 248) määritelmän mukaan defensesit ovat minän keinoja käsitellä sisäistä eheyttä uhkaavia kokemuksia. Näiden suojautumismekanismien tarkoituksena on vähentää ahdistuksen herättämää tuskaa puolustautumalla niitä vastaan erilaisin menetelmin. (Klein 1992, 87.) Ne siis toimivat eräänlaisina tiedostamattomina tunteiden säätelijöinä, joiden avulla pyrimme ylläpitämään psyykkistä tasapainoa suojelemalla itseämme ahdistukselta.

Defenssi –käsitettä on sovellettu myös ryhmäilmiöihin. Argyris (1994, 81) kutsuu ryhmän defensesjä termillä defensiiviset rutiinit, jotka koostuvat ”organisaation menettelytavoista ja käytännöistä, jotka suojelevat ihmisiä hämmentäviltä ja noloilta tilanteilta, mutta jotka samanaikaisesti estävät selvittämästä ja ratkaisemasta edellisten uhkien syitä ja luonnetta”. Kuittinen (2001) esittää Argyriksen (1990) havaintoja, joiden mukaan defensiivisten rutiinien toimintaperiaatteena toimii ”ohita ja peitä”-ilmiö. Ilmiön periaatteiden mukaisesti toimiessaan ryhmä sivuuttaa vaikeat asiat tai vaikenee niistä tyystin. (Kuittinen 2001, 48.) Defensiivisen toiminnan taustalla vaikuttaa siis perustehtävän suorittamiseen liittyvän ahdistuksen hallitseminen, jolloin ryhmä tiedostamattaan välttelee vaikeiden asioiden kohtaamista ja käsittelyä erilaisin keinoin. Lopulta defensiivisyyteen perustuva käyttäytyminen johtaa siihen, että kaikenlaisia erimielisyyksiä vältetään, ja myös tämä välttäminen peitetään. Ongelmien jatkuva peittelemine etäännyttää ryhmää perustehtävänsä suorittamisesta ja näin ollen oppimisen mahdollisuus heikentyy. (Kuittinen 2001, 50, 65.)

Perustehtävän suorittamiseen liittyvä ahdistus on vaikeasti löydettävissä ja tunnistettavissa, sillä se on usein piiloutuneena sosiaalisen systeemin ja rakenteiden suojaan. (Keskinen 1994, 152.) Tiedostamattomaan painetut asiat pyrkivät kuitenkin aina esiin muun muassa ajatusten, tunteiden ja toiminnan kautta. Näin ollen niiden merkitys on havaittavissa tarkasteltaessa yksilön tai ryhmän toimintaa. (Shedler 2006, 27-34.) Latomaan (2000) mukaan tiedostamattomia kokemuksia on vaikea ilmaista sanallisesti, minkä vuoksi tiedostamattomien toimintamallien käsiksi pääseminen vaatii tutkijalta kykyä nähdä rivien väleihin, sanojen taakse, sanomatta jääneeseen ja ei-verbaaliseen (Latomaa 2000, 135). Tässä tutkimuksessa pöytäkirjamerkinnot yhdessä omien kokemustemme kanssa toimivat ryhmän tiedostamattoman toiminnan ilmentäjinä. Hämmennävät, jatkuvasti toistuvat ja omien kokemustemme kanssa ristiriitaiset asiat herättivät kiinnostuksen tutkia ryhmän toimintaa pintaa syvemmältä. Näiden asioiden tarkastelu psykodynaamisten ryhmäteorioiden valossa auttoi hahmottamaan ryhmän toiminnan tiedostamattomia piirteitä, ja syitä sille, miksi ryhmän oli vaikea toimia perustehtävänsä mukaisesti.

#### **4.4 Ryhmäajattelu**

Edellisessä luvussa kuvaamamme ryhmän tiedostamaton toimii tutkimuksemme tarkastelun kohteena, minkä vuoksi psykodynaamiset ryhmäteoriat ovat antaneet parhaan näkökulman tekemillemme havainnolle. Pääosin olemme pohjanneet tekemämme tulkinnot Irving L. Janisin (1972, 1982) ryhmäajatteluteoriaan, jossa näkökulma ryhmädynamiikkaan on psykodynaaminen. Janis (1982) käyttää ryhmäajattelu-termiä kuvaamaan ilmiötä, jossa ryhmän jäsenet pyrkivät kompromissiin, konsensukseen ja yksimielisyyteen mahdollisuuksien kriittisen tarkastelun sijaan erilaisissa päätöksentekotilanteissa. Ryhmäajattelun syntyyn vaikuttaa oleellisesti erimielisyyksien ja konfliktien välttely, jonka seurauksena ryhmä luo erittäin korkean koheesion. Tällöin ryhmään syntyy illuusio siitä, että kaikki ovat samaa mieltä. Ryhmä ikään kuin suojataan kriittiseltä ajattelulta: vaihtoehtoja ei pyritä etsimään eikä asioita haluta kyseenalaistaa, jotta erimielisyyksiä ei syntyisi. Bionin (1979) teoksesta löytyy myös ryhmän yhteisen mielen kuvaus, ryhmämentaliteetti, tarkoittaen ryhmän tahdon ja halujen yksimielistä ilmausta, johon ryhmän jäsenet vaikuttavat tiedostamattomilla tavoilla. Kun yksilö ajattelee tai käyttäy-

tyy ryhmän tiedostamattomista tai tiedostetuista toimintatavoista poikkeavasti, ryhmä-mentaliteetti vaikuttaa häneen epämiellyttävästi. (Bion 1979, 47,52.)

Ryhmäajatteluun pohjautuva toiminta johtaa lopulta siihen, että ryhmä on kykenemätön tarkastelemaan kriittisesti omia toimintatapojaan ja tavoitteitaan. Näin ollen ryhmä on kehittänyt työskentelynsä perustaksi vain muutamia työskentelytapoja eikä uusia vaihtoehtoja kokeilla, tai edes harkita. Ulkopuolisilta tahoilta tulleet kehitysiedat ja mielipiteet hylätään, elleivät ne tue ryhmän omia näkemyksiä. Nämä edellä mainitut asiat kuvaavat ryhmän päätöksenteon vikoja, jotka johtavat jatkuviin epäonnistumisiin ongelmien ratkaisussa.

Janis on alunperin muodostanut ryhmäajattelutermin tutkimalla poliittisia työryhmiä erityisesti kriisitilanteissa, kuten sota-aikana. Janisin tutkimus on kohdistunut näihin tilanteisiin jälkeenpäin, hänen mielenkiintonsa keskittyttyä lähinnä siihen, kuinka viisaat ja oppineet päättäjät ovat tehneet niin vakavia virhearviointeja ja kuinka tilanne on voinut johtaa totaaliseen kaaokseen. Ryhmäajattelusta on olemassa klassinen esimerkki politiikan ulkopuolelta; Abilenen paradoksi kuvaa tilannetta, jossa perhe lähtee yhteiselle automatkalle toisiaan miellyttääkseen, vaikka kukaan ei todellisuudessa haluaisi lähteä tälle matkalle.

Teoreettisemmin ryhmäajattelu määritellään psykologiseksi vietiksi, joka ohjaa ryhmää konsensuspyrkimykseen hinnalla millä hyvänsä. Ilmiö esiintyy usein jo valmiiksi tiiviissä ja yhteneväisissä ryhmissä, joissa erimielisyydet pyritään tukahduttamaan ja vaihtoehtojen arvioinnit estämään, jotta yhteneväisyys ei pääsisi rakoilemaan. Tätä ei kuitenkaan tiedosteta vaan ryhmä luulee toimivansa järkevästi. Ryhmäilmiössä hiotaan pois erilaisuutta, joka estää ryhmästä löytyvän erilaisuuden hyödyntämisen. Tällaisen toiminnan motiivina on ristiriitojen välttäminen äärimmäisyyksiin, jotta luotaisiin turvallisuuden ja jatkuvuuden tunne. Näin ollen ryhmän jäsenet luopuvat identiteetistä ja yhtenäistyvät ryhmän yhtenäisyyden ja eheyden tunteeseen. (Lindgren 2008, 100.)

Janis (1982) jakaa ryhmäajattelusta varoittavat merkit tai oireet kahdeksaan eri kategoriaan, jotka edelleen muodostavat kolme suurempaa pääryhmää. Nämä kolme pääryhmää ovat ryhmän voiman ja moraalin yliarviointi (overestimations of the group - its power and morality), kapeakatseisuus (closed-mindedness) sekä yhtenäisyyden paine (pressures toward uniformity), joista viimeisimpänä mainittu muodostaa laajimman kokonaisuuden ryhmäajatteluteoriaan. (emt., 174.) Selkeyttääksemme teoriaa ja käsitteis-

töä, keskitymme tutkimuksessamme käsittelemään näitä kolmea ryhmää kahdeksan sijaan.

Ryhmän voiman ja moraalin yliarviointi sisältää näkemyksen oman ryhmän toiminnasta korostuneen eettisenä sekä tarkoituksenmukaisena, mikä johtaa tekojen seurausten ohittamiseen. Ulkopuoliset tahot sen sijaan koetaan pahoiksi, tyhmiksi ja ymmärtämättömämmiksi kuin oman ryhmän jäsenet. Ryhmä kokee, että onni on heidän puolellaan ja hyvät voittavat lopuksi, vaikka he tekisivätkin jotain riskialtista. Myös kapeakatseisuuteen kuuluu oleellisesti ryhmän ulkopuolisten tahojen stereotypisointi. Kun ulkopuolisten tahojen varoitukset tai neuvot koetaan esimerkiksi puolueellisiksi, ryhmässä jaetut uskomukset ja rationalisoidut menettelytavat tuntuvat ainoilta oikeilta vaihtoehdoilta, eikä muita toimintatapoja tarvitse tällöin pohtia. Yhtenäisyyden paine lisää entistään käsitystä, että ryhmässä muodostettu yhteinen näkemys on ehdoton totuus ja kaikki ovat samaa mieltä asioista, sillä yhtenäisyyden paineesta kertova merkki on muun muassa ryhmän jäsenten itsesensuuri, joilloin ryhmän jäsenet välttelevät ryhmää mahdollisesti uhkaavien ideoiden, näkemysten sekä kritiikin esittämistä, jotta ryhmä edelleen pysyisi yhtenäisenä. Yhteistä näkemystä kritisovia voidaan uhkailla rangaisuksilla tai ryhmästä erottamisella. Ryhmään voi myös muodostua mielipidevartija, joka pitää huolta siitä, että yleiseen keskusteluun ei nosteta asioita, jotka eivät ole yhteisen näkemyksen mukaisia. (emt., 36-37, 155, 246, 255-258.)

## **5 RYHMÄ VÄLTTELEE VAIKEIDEN AIHEIDEN KOHTAAMISTA JA KÄSITTELYÄ**

Kuvaamme tässä luvussa tutkimamme integraatioryhmän toimintaa siten kuin se pöytäkirja-aineistossa näyttäytyy. Täydennämme pöytäkirjoista tekemiämme havaintoja omien kokemustemme sekä paikoin myös teorian pohjalta, jotta kokonaiskuvan hahmottaminen olisi mahdollista. Olemme nostaneet lainauksia pöytäkirjoista, jolloin lukijan on mahdollista ymmärtää tekemiämme tulkintoja ja arvioida niiden luotettavuutta. Osoitamme selkeästi, mitkä tekemistämme havainnoista pohjautuvat omiin kokemuksiimme ja mitkä pöytäkirja-aineistoon.

Pöytäkirja-aineistossa on havaittavissa monia ryhmän toimintatapoja, jotka ovat ristiriidassa integraatioryhmän perustehtävän mukaisen työskentelyn kanssa. Poimimme ryhmän toimintatapoja yhdisti yksi teema, ristiriitojen vältteleminen, mikä on hyvin vahingollista integraatioryhmän tavoitteellisen työskentelyn onnistumisen kannalta. Näiden ristiriitojen välttämistaktiikkana näyttäytyi ryhmään muodostunut selkeä päämäärä tukahduttaa erimielisyyksien ja erilaisuuden kohtaaminen välttelemällä vaikeiden aiheiden käsittelyä erilaisin keinoin. Vaikeat aiheet näyttivät liittyvän asioihin, jotka saattaisivat paljastaa ryhmän jäsenten välisen erilaisuuden, kuten kouluttajien antamien tehtävien tai kommenttien syvällinen pohtiminen, vastuunottaminen, päätöksenteko ja poissaolot.

Seuraavissa alaluvuissa erittelemme ryhmän toimintatavoissa toistuvia ja huomionarvoisia asioita, joiden avulla ryhmä pystyi ohittamaan tai jopa kokonaan peittämään vaikeiden aiheiden käsittelyn. Tarkoituksenamme on kuvata ryhmään muodostuneita toimintatapoja, ei yksittäisten henkilöiden toimintaa ryhmässä ja näin löytää merkityksiä ryhmän toiminnalle ryhmädynaamisista prosesseista. Valitsimme näkökul-

ma vaikuttaa siihen, mitä ilmiöitä olemme nostaneet pöytäkirjoista ja kuinka niitä tulkitsemme.

## **5.1 Itse keksityt aiheet, pienryhmä- ja pelimerkkikeskustelut sekä aikataulut**

Pöytäkirjojen mukaan ryhmä käsitteli usein muita aiheita kuin kouluttajien antamia tehtäviä tai ryhmän toiminnan kehittämiseen liittyviä asioita. Pöytäkirjat antavat vaikutelman, että ryhmä keksi itselleen aktiivisesti tekemistä. Tarkempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että ryhmä ei edennyt työskentelyssään mihinkään suuntaan vaan oli jumiutunut keskustelemaan samoista aiheista tapaamisesta toiseen. Näitä aiheita olivat muun muassa kouluvierailut, pro gradu-tutkielmat ja The Class -elokuvan katselu. Pöytäkirjojen perusteella ryhmä keskusteli esimerkiksi Steinerkouluvierailusta 11 eri tapaamiskerralla.

KESKUSTELLAAN: VARHAISKASVATUSOPETUKSESTA JA SUUNNITELLAAN STEINERKYSYMYKSIÄ (vihko-pöytäkirja 26.4.2010)

Jos näkkäriverailu (näkövammaistenkoulu) ei tiistaina 5.4. onnistu, tulemme paikalle klo 8.15. Tällöin käytäviä aiheita: elokuvan teemoista juttelu ja gradujen sisällöt. (integraatiotyöt-pöytäkirja 29.3.2011)

Omien muistiinpanojemme mukaan keksimme opintojen alussa kukin tahollamme aiheita, joita haluaisimme käsitellä ryhmässä. Emme kuitenkaan jostain syystä päässeet ryhmänä yksimielisyyteen erilaisten aiheiden käsittelytavasta ja niiden tärkeydestä, joten ajauduimme käsittelemään edellä mainittuja asioita unohtaen lopulta omat mielenkiinnonkohteemme. Näitä ”valittuja” aiheita käsiteltiin pinnallisesti, pääsemättä syvämpiin keskusteluihin. Tuntui, että keskityimme samaan aiheeseen tapaamisesta toiseen pääsemättä sen käsittelyssä yhtään eteenpäin. Myös pöytäkirjat antavat vaikutelman aiheiden pinnallisesta käsittelystä, sillä esimerkiksi kouluvierailukeskustelut painottuvat lähinnä aikataulujen sopimiseen ja teemojen ulkokohtaiseen pohdintaan. Kouluvierailut, pro gradu- tutkielmien tutkiminen sekä elokuvan pohtiminen olisivat voineet myös johtaa perustehtävän mukaiseen työskentelemiseen ja saattaa meitä opiskelijoina ottamaan vastuuta omasta oppimisestamme, mikäli keskustelut olisivat keskittyneet omien mielipiteiden jakamiseen ja pohtimiseen aikataulujen suunnittelemisen ja pinnallisen käsittelyn sijaan. Omien kokemustemme mukaan näin ei kuitenkaan tapahtunut.

Itse keksityt aiheet veivät tilaa sellaisten asioiden käsittelyltä, jotka olisivat saataneet edistää perustehtävän mukaista oppimista. Edellä mainittuihin aiheisiin käytettiin paljon aikaa esimerkiksi verrattuna tehtäviin, joita ryhmä oli saanut kouluttajilta.

n. klo 8.15-9.30 keskustelua The Class-leffasta koko ryhmänä

Esiin nousi mm.:

-realistinen kuva, ei sankariopea

-opettajassa sarkastisuutta, mutta myös ymmärtämispyrkimystä

-"puolet", opettajat ja oppilaat

Keskustelu kääntyi harjoitteluun ja muihin ohjaustilanteisiin, joissa ei ole tiennyt, kuinka olisi pitänyt toimia.

n. klo 9.30-9.45 tauko

n. klo 9.45-10.15

Päätimme miettiä Kouluttaja 1:n mailissa olleita kysymyksiä kolmessa pienessä ryhmässä puolen tunnin ajan. (Mikä tietämisen tavoissa on jäänyt ajatteluttamaan? Mitä haluatte vielä selvittää tai kysyä kouluttajilta? Miten hahmotatte kielen aseman oppimisessa ja opettamisessa?)

--

n. klo 12.15-15.30(?)

Kielen prosessit kouluttajien kanssa (integraatiotyöt-pöytäkirja 5.4.2011)

Sitaatin mukaan kouluttajan antamaa tehtävää käsiteltiin ainoastaan puolen tunnin ajan samana päivänä kun ryhmällä oli tapaaminen kouluttajien kanssa kyseisiin teemoihin liittyen. Pöytäkirjojen perusteella ryhmä näki usein tarpeellisemmaksi käyttää enemmän aikaa itse keksittyjen aiheiden käsittelyyn kuin kouluttajien antamien kysymysten pohittamiseen.

Ryhmän itse keksimät aiheet ja niiden pinnallinen käsittely sekä kouluttajien tehtävien välttely näyttävät mielemme Nikkolan (2011, 200) kuvaamana näennäisenä aktiivisuutena, joka saattaa olla ryhmän tiedostamatonta pakoa vaikeampien asioiden käsittelystä. Pöytäkirjojen perusteella ryhmän toiminta näyttää aktiiviselta, sillä merkintöjen mukaan ryhmä keksi itselleen jatkuvasti tekemistä. Keskustelut kuitenkin pyörivät samojen aiheiden ympärillä tapaamisesta toiseen eikä syvälliseen ajatusten vaihtoon päästy. Näin ollen tulkitsemme ryhmän peittäneen vaikeiden aiheiden käsittelytarpeen keskittymällä itse keksittyihin aiheisiin, jotka eivät aiheuttaneet uhkaa ryhmän jäsenissä. Täten ryhmä pystyi omien aiheidensa varjossa välttämään kouluttajien antamia tehtäviä, jotka jo itsessään vaativat opiskelijoita jakamaan ajatuksiaan ja näin ollen kohtaamaan jäsenten välisiä erimielisyyksiä.

Itse keksittyjen aiheiden lisäksi ryhmän työskentelyyn sisältyi lukuisia pelimerkkikeskusteluja sekä pienryhmätyöskentelyä. Pelimerkkikeskustelujen ideana oli antaa jokaiselle ryhmän jäsenelle sama määrä puheenvuoroja eli ns. pelimerkkejä, jolloin jo-

kaisella oli yhtä paljon puheenvuoroja käytettävänä keskustelussa. Pienryhmätyöskentelyssä puolestaan ryhmä jaettiin pienempiin ryhmiin, joissa käsiteltiin yhdessä sovittuja aiheita. Molempia menetelmiä käytettiin sekä arkojen asioiden (esim. myöhästely) sekä ryhmän itse keksimien tehtävien (esim. gradujen lukeminen) käsittelyssä.

Pidimme pelimerkkikeskustelun, jossa jokaisella oli 5 pelimerkkiä edustamassa omia käytävissä olevia puheenvuoroja. (inte.group-pöytäkirja 29.11.2010)

8.45-9.15: Jakauduttiin pienryhmiin, ja keskusteltiin pienryhmissä myöhästelyistä, ja mitä niille voisi tehdä. (integraatiotyöt-pöytäkirja 22.3.2011)

#### 10.20-11.45 GRADUJEN KÄSITTELY

Päätimme jakautua kahteen ryhmään keskustelemaan sen mukaan, minkä gradun oli lukenut (oli luettu pääosin kahta eri gradua). (integraatiotyöt-pöytäkirja 11.4.2011)

Kokemustemme mukaan pienryhmä- ja pelimerkkikeskustelut olivat lähinnä keinoja päästä irti ryhmän työskentelyä leimanneesta ryhmän kahtiajaosta, jonka mukaan osa ryhmän jäsenistä puhui liikaa ryhmän tapaamisissa ja osa pysyi lähes koko tapaamisajan hiljaa. Näiden työskentelytapojen tarkoituksena oli saada jokainen ryhmän jäsen osallistumaan tasavertaisesti keskusteluun. Pyrkimyksenämme oli siis ratkaista ryhmän työskentelyä haittaava ongelma muuttamalla työskentelytapoja siihen suuntaan, että kaikki olisivat suunnilleen yhtä paljon äänessä ryhmän tapaamisissa. Näin ollen tulkitsemme ryhmän olleen kyvytön kohtaamaan jäsentensä välistä erilaisuutta, sillä kaikkien haluttiin toimivan tapaamisissa samalla tavalla. Ryhmän pyrkimys yhdenmukaistaa jäsenensä kuvaa mielestämme konsensuksen tavoittelua, jonka tarkoituksena on kitkeä pois ryhmän jäsenten välinen erilaisuus. (Nikkola 2011, 49.) Erilaisuuden käsitteilyn sijaan ryhmä ratkaisi ongelmansa pelkästään pintapuolisesti muuttamalla työskentelytapojaan. Argyriksen ym. (1985) mukaan ryhmän toimintaa on kuitenkin mahdotonta muuttaa pelkästään sopimalla uusista säännöistä tai ottamalla käyttöön erilaiset työskentelytavat. Uudet toimintamuodot eivät johda ryhmän kehittymiseen, ellei taustalla olleita ongelmia ratkaista. (Argyris, Putnam & Smith 1985, 150-152.)

Voimme tulkita pienryhmä- ja pelimerkkikeskustelujen käyttöä myös siitä näkökulmasta, että tällaisten työskentelytapojen avulla ryhmä pystyi rajoittamaan yksilöiden puheenvuoroja siinä toivossa, että yksilöiden mielipiteet eivät päässeet koko ryhmän tietoon. Kokemustemme mukaan eriävät mielipiteet pyrittiin ratkaisemaan jo pienryhmässä ja koko ryhmän purkaessa pienryhmäkeskusteluja esille tuotiin jo jossain määrin käsiteltyjä aiheita. Pelimerkkikeskustelussa, jossa jokaiselle osallistujalle on annettu

tietty määrä puheenvuoroja, yksilö saa esittää vain rajallisen määrän mielipiteitä koko ryhmälle. Tämä estä keskustelun syntymisen, sillä puheenvuoroja sai käyttää vain rajoitetun määrän. Nämä työskentelymuodot estivät ristiriitojen syntymistä, sillä syvällisempiin keskusteluihin ei päästy, koska yksilöiden mielipiteet eivät tulleet koko ryhmän tietoon.

Pöytäkirjojen ja kokemustemme perusteella työskentelyn aikataulutusta oli keskeisessä asemassa ryhmän työskentelyssä. Aikataulutusta on havaittavissa hieman jo viikko-pöytäkirjassa, mutta inte.group-pöytäkirjoista lähtien aikataulutusta nousee keskeiseen rooliin. Syynä tähän on muistikuviamme mukaan kouluttajien 15.11.2010 antama tehtävä, jonka ohjeena oli pohtia, miten ryhmän organisoitumista voisi parantaa. Tehtävänannon jälkeen ryhmän jokainen tapaamiskerta jäseneltiin ja aikataulutettiin yksityiskohtaisesti (ks. liite 2), mikä antaa kuvan tehokkaasta työskentelystä.

Ennen aikataulutuksen laatimista ryhmä oli kouluttajien ohjeistuksen mukaisesti pohtinut omaa organisoitumistaan ja löytänyt ryhmän työskentelyä leimanneet ”sanomattomat säännöt”, jotka tiedostamattomasti olivat vaikuttaneet ryhmän toimintaan. Nämä sanomattomat säännöt olivat seuraavanlaiset:

Sanomattomat säännöt eli ryhmämme ainoat säännöt:

- § Ei saa tulla myöhässä, mutta saa tulla valmistautumattomana.
- § Ei saa puhua nimillä ryhmäläisistä.
- § Ei saa astua toisten varpaille.
- § Pitää puhua puolipyreästi, ettei vaan loukkaa ketään.
- § Pitää saada kaikki ymmärtämään ja hyväksymään.
- § Innostumattomuutta on lupa käyttää syynä tekemättömille töille.
- § Integraatioasioita ajatellaan vain maanantaisin ja tiistaisin Juomatehtaalla.
- § Työnteko on yhtä kuin paikalla oleminen.
- § Ajankäytöstä sopiminen on tärkeämpää kuin työn tekeminen.
- § Päätöksiä ei tehdä, ennen kuin on pakko. Senkään jälkeen niitä ei pidetä.
- § Mukavuusalueella pysyttävä.
- § Oma pää on pidettävä.

§ Älä niele mitään purematta.

§ Päätä puheenvuorosi aina sanoihin: ”tämä on sitten vain minun henkilökohtainen mielipiteeni..” tai ”en tiedä.”

#### Ryhmän marraskuussa 2010 kirjoittamat ”sanomattomat säännöt”

Tulkintamme mukaan ryhmän säännöt kuvastavat Blockin (1987) esittämiä perustrategioita, jotka kuvaavat ryhmän tiedostamatonta toimintaa. Nämä kahdeksan perustrategiaa ovat seuraavanlaiset: toisten pelastaminen pahasta, ole erehtymätön, muodollinen ja ylirationaalinen, ole miellyttävä ja vetäydy hankalista tilanteista, kapinoi ja ole aggressiivinen. (Block 1987, 167.) Näiden perustrategioiden taustalla vaikuttaa ryhmän jäsenten tiedostamaton pyrkimys vähentää ryhmässä elämisen herättämää ahdistusta. (Kuittinen 2001, 39-40). Gustafson (1976) kutsuu Obholzerin ja Robertsin (2006) mukaan tällaista ryhmää näennäisen vastavuoroiseksi (pseudo-mutual). Silloin ryhmän jäsenten erilaiset roolit ovat hämärtyneet ja ystävällisyys ja avuliaisuus nousevat keskiöön. Tasa-arvoisuus nousee tärkeimmäksi tavoitteeksi ja tässä tapauksessa tasa-arvoisuus tarkoittaa samanlaisuutta. (Obholzer & Roberts 2006, 190.) Ryhmä oli siis ikään kuin luonut työskentelylleen säännöt joiden mukaan jokaisen jäsenen tulee toimia. Toisin sanoen ”sanomattomat säännöt” kuvaavat ryhmään muodostuneita käyttäytymismalleja, jotka edistivät ryhmän jäsenten yhdenmukaistamista.

Tulkitsimme uuden, organisoitumisen parantamista käsittelevän, tehtävän herättäneen ryhmän jäsenissä ahdistusta, sillä tehtävä olisi vaatinut ryhmää käsittelemään aiemmin listaamia ”sanomattomia sääntöjä” ja näin ollen rikkomaan konsensuksen ylläpitämisen. Käsittelemisen sijaan ryhmä jälleen ratkaisi ongelman pelkästään pintapuolisesti muuttamalla työskentelytapojaan. Aikataulutuksen tarkoituksena oli tehostaa ryhmän työskentelyä ja kitkeä sanomattomien sääntöjen vaikutus pois ryhmän työskentelystä. Ryhmä loi aikataulutuksen lisäksi myös listan asioista, jotka oli tarkoitus käydä läpi aina ennen uuden tehtävän aloittamista.

keräämme taululle asioita, joista meidän on tehtävä päätöksiä:

- 1) mistä aloitamme tehtävän teossa/miten lopetamme
- 2) aikataulut
- 3) keskustelun aihe ja sisältö
- 4) työn tavoite
- 5) pj:n ja sihteerin valinta
- 6) työnjako muiden ryhmäläisten osalta
- 7) työskentelytapa

8)ryhmään liittyvistä asioista tiedottaminen  
 (9)päätöksenteko epäselvissä tilanteissa: tilaa argumentoinnille,  
 tarvittaessa äänestys)

Päätämme aina uuden tehtävän kohdalla käydä ym kohdat läpi sen sijaan että  
 iskisimme suoraan kimppuun. (inte.group-pöytäkirja 1.3.2011)

Kokemustemme mukaan nämä uudet toimintatavat eivät lisänneet työskentelyn tehokkuutta vaan asioiden listaaminen ja läpikäyminen sekä aikataulutuksen laatiminen ja noudattaminen veivät paljon aikaa ja määrittelivät kaikkea ryhmän toimintaa.

Kokemustemme mukaan listattujen asioiden pohtiminen tuntui osittain myös tyydyttävältä ja helpolta, sillä tällöin ryhmän työskentelyilmapiiri tuntui sopuisalta. Aikataulutuksen laatiminen ja siinä pysyminen sekä listan läpikäyminen saivat aikaan tunteen sujuvasta ja tehokkaasta työskentelystä. Lisäksi ne toivat turvaa työskentelyyn, sillä ajankohtaisten ja käsittelemisen arvoisten asioiden syvälliselle käsittelylle ei yksinkertaisesti ollut tilaa. Täten voimme nähdä ryhmän uusien toimintatapojen jälleen kovan vastavan myös näennäistä aktiivisuutta, jonka avulla paettiin vaikeiden asioiden käsittelyä.

## 5.2 Siirtymiset muihin keskusteluaiheisiin

Edellisessä luvussa kuvasimme ryhmän työskentelytapoja sekä niiden tehtävää estää ryhmää kohtaamasta vaikeita asioita. Aina ryhmä ei kuitenkaan onnistunut välttämään erilaisten näkemysten ja tätä kautta myös ristiriitojen esiintymistä ryhmässä. Yksi esimerkki ryhmän tavasta käsitellä vaikeaa aihetta on helmikuulta 2010. Omien kokemustemme sekä muistiinpanojemme mukaan ryhmässä oli tällöin iso riita, mutta tämä ei ilmene ollenkaan pöytäkirjoista. Ainoa merkintä riidasta on seuraavan viikon ryhmäistunnosta.

-Kouluttaja 1:lle, Opiskelija 5:lle ja Opiskelija 1:lle selvennystä viime tiistain tapahtumariikasta päivästä  
 -fiiliksiä siitä, purkua  
 -Opiskelija 8 hampilääkäriin puolessa välissä  
 Kenellä on vastuu jos kissan tassut kastuu... (vihko-pöytäkirja 22.2.2010)

Kokemustemme perusteella voimme todeta, että kyseessä oli merkittävä riita, joka sisälsi kiihvasta keskustelua useamman ryhmän jäsenen välillä. Käsittääksemme riita alkoi muutaman opiskelijan välisestä kiivaasta sananvaihdosta siitä, ovatko ryhmän toiset

opiskelijat motivoituneempia ja sitoutuneempia ryhmään ja opiskeluun kuin toiset. Lopulta riita paisui useamman opiskelijan puuttuessa keskusteluun ja se jatkui muistaaksemme tapaamisajan loppuun saakka. Näin ollen pöytäkirjamerkinnän antama lähes neutraali vaikutelma ainoastaan ”tapahtumarikkaasta päivästä” ja sitaatin loppua keventävä riimittely ilmentävät ristiriitaa kokemustemme ja pöytäkirjojen välillä. Pöytäkirjamerkinnästä ei ole nähtävissä edes sitä, onko kyseessä ollut negatiivinen vai positiivinen tapahtuma ja tämä on todennäköisesti ollut tarkoituskin.

Kokemustemme mukaan riidasta ei kerrottu avoimesti kouluttajalle eikä poissaoleille ryhmän jäsenille. Tämä esti riidan käsittelyä ryhmäistunnossa ja muissa ryhmän tapaamisissa, sillä riitaan oleellisesti liittyvistä asioista osittain vaiettiin. Kokemustemme mukaan oli vaikeaa edes harkita riidasta puhumista, vaikka kukaan ei ollut kieltänyt käsittelemästä aihetta. Jonkinlainen sanomaton sopimus tai itesesensuuri kuitenkin esti nostamasta aihetta esiin (ks. alaluku 6.4). Luulemme, että kukaan ei halunnut kokea uudelleen riidan aikana ryhmässä vallinnutta ahdistavaa ilmapiiriä. Ryhmä ei kuitenkaan ilmeisesti halunnut kouluttajiltakaan apua siinä pelossa, että riita olisi ajautunut samoille raiteille kuin aiemminkin.

Voidaan tulkita, että poikkeuksellisen ahdistava ilmapiiri johtui riidan aloittaneesta aiheesta eli sitoutumisesta ryhmään, joka on ryhmän olemassaolon kannalta erittäin keskeinen aihe ja uhka ryhmän yhtenäisyydelle. Ehkä juuri riidan arka aihe oli syynä myös sille, että aihetta ei haluttu tuoda kouluttajien tietoon. Muistikuviamme mukaan koimme, että riidan käsittelyn ehdottaminen olisi saattanut uhata omaa asemaa ryhmässä. Luulemme, että muu ryhmä olisi hyökännyt käsittelyä ehdottanutta ryhmän jäsentä vastaan ja epäillyt lopulta hänen sitoutumistaan ryhmään. Tuntui, että kaikki halusivat vain jatkaa työskentelyä niin kuin mitään ei olisi tapahtunutkaan, ikään kuin aihe vain unohtuisi ajan myötä.

Riidan jälkeen ryhmän työskentelyyn kuului ennalta sovitusti useita tapaamisia kouluttajien kanssa henkilökohtaisiin sekä ryhmän yhteisiin projekteihin liittyen, joten muutaman viikon aikana ryhmä kokoontui keskenään poikkeuksellisen vähän. Ryhmä kokoontui kuitenkin vain opiskelijoiden kesken 23.2.2010, jolloin pöytäkirjan mukaan pidettiin kuulumiskierros sekä puhuttiin yläkoulusta ja esimerkiksi oppilaiden aliarviointista siellä. Ainoa mahdollinen viite riidan aiheuttamaan ilmapiiriin ryhmässä on todettu vain yhdellä virkkeellä.

-> jännitteitä ja ahdistusta havaittavissa ryhmään liittyen (vihko-pöytäkirja 23.2.2010)

Seuraavissa tapaamisissaan ryhmä palasi muun muassa kouluvierailujen ja muiden itse määrittelemiensä tehtävien suunnitteluun eikä ryhmän jännitteisestä ilmapiiristä ole minkäänlaisia mainintoja. Kuittinen (2001) kuvaa Argyriksen (1990) havaintoa ryhmien defensiivisistä rutiineista, joiden toimintaperiaatteiden taustalla toimii ”ohita ja peitä”-ilmiö. Ilmiö kuvaa ryhmän tapaa vaieta vaikeasta aiheesta tai sivuuttaa se erilaisin keinoin. (Kuittinen 2001, 48, 132.) Mielestämme tutkimamme ryhmä toimi ”ohita ja peitä”-periaatteiden mukaisesti kuvaamalla riitaa pöytäkirjoissa tapahtumarikkaana päivänä, jolloin sen todellinen merkittävyys jäi pimentoon. Lisäksi ryhmä ilmiselvästi vältteli riidan ottamista myöhemmin esiin keskittymällä itse keksittyjen aiheiden käsittelemiseen.

Ison riidan lisäksi muita ryhmälle vaikeita aiheita olivat kokemustemme mukaan muun muassa vastuunottaminen, päätöksenteko ja poissaolot. Näistä erityisesti poissaolot muodostuivat yhdeksi ryhmän historian merkittävimmäksi ongelmakohtaksi. Opiskelu integraatioryhmässä edellyttää sitoutumista ryhmään sekä säännöllistä läsnäoloa ja osallistumista ryhmän tehtävän suorittamiseen (ks. Nikkola 2011, 78), minkä vuoksi poissaolot ovat ongelmallisia niiden häiritessä ryhmän perustehtävän mukaista työskentelyä. Ryhmässä kuitenkin oli runsaasti poissaoloja alusta alkaen, joten aihe oli koko ajan läsnä ryhmän työskentelyssä. Pöytäkirjat eivät mielestämme kuitenkaan anna kuvaa aiheen merkittävyydestä, sillä aihetta käsiteltiin harvoin poissaolojen määrään nähden.

Pöytäkirja-ajanjaksoissa näkyy eroavaisuuksia ryhmän tavoissa käsitellä poissaoloja. Vihko-pöytäkirjojen mukaan ryhmä pyrki keskustelemaan aiheesta aina silloin tällöin, kun taas inte.group-pöytäkirjoissa aiheesta ei ole keskusteltu lainkaan. Koemme, että aiheen käsittely oli vaikeaa ja siksi asia usein vain mainittiin ryhmän siirtyessä pian keskustelemaan muista aiheista ryhmälle ominaiseen tapaan. Esimerkiksi pöytäkirjassa 13.4.2010 on suora sitaatti erään kouluttajan puheesta: *”Poissaolot on selvästikin asioista ette mielellänne puhuisi.”* Seuraavalla viikolla ryhmä puhui poissaoloista (ks. liite 1), vaikkakaan asiaa ei syvällisesti käsitelty. Pöytäkirjan perusteella ryhmä ei edennyt asian käsittelyssä mihinkään, vaan siirtyi toiseen aiheeseen.

Tällaista pintapuolista vaikeiden aiheiden käsittelyä kuvaa mielestämme Argyriksen (1990, 60-62) havainto, jonka mukaan ongelmista keskustelemalla ryhmä saa hyvän olon tunteen ja keskustelun kautta voi vakuuttua siitä, ettei asialle voi tehdä mitään, joten vetäytyminen on välttämätöntä. Näin ollen pöytäkirjoissa ilmenevän vaikeiden

aiheiden nopean ohittamisen voidaan tulkita kuvaavan sitä, että ryhmä on heti aiheen käsittelyn aloittaessaan havainnut, että asioille ei ole mitään tehtävissä, ja näin ollen tiedostamattaan estänyt vaikeiden aiheiden käsittelyn jättämällä aiheista keskustelun aina kesken. Kun vaikeista asioista keskustelu tuntui joko mahdottomalta tai turhalta, ryhmän ei tarvinnut kokea ahdistusta siitä, että he olisivat voineet käsitellä asiaa paremmin. Asioiden jatkuva ohittaminen ei kuitenkaan poistanut ongelmaa ryhmän työskentelystä, mikä selittää sen, että asia nostettiin yhä uudelleen esille.

Pöytäkirjojen mukaan ryhmä teki 22.3.2011 olleessa tapaamisessa päätöksen, jonka mukaan poissaolijat merkitään jatkossa aina ylös.

8.15-8.45: Sovittiin, että tästä lähtien merkitään aina poissaolijat pöytäkirjaan. Kolme oli tapaamisesta yli vartin verran myöhässä, joten päivä alkoi myöhästymisellä puhumisella. (integraatiotyöt-pöytäkirja 22.3.2011)

Useimmissa pöytäkirjoissa kerrotaan lisäksi poissaolojen syyt.

poissa: Opiskelija 5 (Espanjassa), Opiskelija 9 (ei tietoa) (integraatiotyöt-pöytäkirja 11.4.2011)

Kyseisissä pöytäkirjoissa aihetta ei kuitenkaan käsitelty kertaakaan ryhmän tekemän päätöksen jälkeen. Poissaolojen merkitsemistä on jatkettu myös POM41AK-pöytäkirjoissa, mutta syitä poissaoloille ei ole enää mainittu.

Pöytäkirjojen perusteella seuraava kerta, kun ryhmä nosti poissaolot esille, on POM41AK-kurssin lopussa. Pöytäkirjoista eikä omista muistiinpanoistamme selviä, mitä ryhmä puhui aiheesta. Pöytäkirjaan on ainoastaan kirjattu tehtävä kaikille liittyen poissaoloihin.

Tehtävä kaikille: Jokainen laskee omat poissaolonsa (voi tarkistaa pöytäkirjoista) ja miettii tarvitseeko niitä korvata ja millä tavalla. (POM41AK-pöytäkirja 6.3.2012)

Tulkintamme mukaan poissaolojen muodostuessa ryhmän yhdeksi ongelmakohdaksi, ryhmää uhkasi ristiriitojen syntyminen mikäli kyseistä aihetta käsiteltäisiin. Ryhmän tapa käsitellä poissaoloja kuvaa jälleen ”ohita ja peitä”-ilmiötä. Argyriksen (1990) mukaan jokainen kyseiseen toimintoon johtava käyttäytyminen vahvistaa ryhmän defensiivisyyttä entisestään. Jokainen ohittaminen osoittaa, että kyseessä on niin vaikea asia, että se kannattaakin ohittaa. (Argyris 1990, 65.) Ryhmän kykenemättömyys käsitellä aihetta johti asian toistuvaan sivuuttamiseen ja lopulta poissaolojen järjestelmälliseen merkkauttamiseen. Poissaolijoiden merkitseminen toimi ikään kuin syytöksenä

poissaolevia kohtaan ja poissaolosten mainitseminen arvotti poissaolot tiettyyn järjestykseen. Tämä puolestaan mahdollisti koko aiheen pyyhkimisen pois kokonaan työskentelystä, sillä aiheen käsittelylle ei ollut enää tarvetta. Kuten pöytäkirjat osoittavat, aiheesta ei enää puhuttu sen jälkeen, kun päätös poissaolojen merkkauksesta oli tehty.

Ryhmällä vaikuttaa olleen kuin yhteinen sopimus siitä, että ristiriitaisia aiheita tulee välttää ja niiden käsittely tulee ohittaa nopeasti. Ryhmän toiminta on yhteneväinen myös Bionin (1979) kuvaamaan ryhmäilmiöön, jossa ryhmä voi kuunnella jäsenille epämiellyttäviä asioita tyynesti, mutta jatkaa tämän jälkeen puhumista muista aiheista ikään kuin vaikeita asioita ei olisi koskaan sanottukaan. Ryhmä kokee epämiellyttävien asioiden pilaavan hyvän ryhmän ja ei ota niitä huomioon toivoen kriittisten äänten näin hiljenevän. (Bion 1979, 53.) Katsomme tämän ilmenevän tutkimissamme pöytäkirjoissa. (ks. liite 1.) Niihin pöytäkirjoihin, joissa ryhmä on maininnut vaikeista aiheista, liittyy oleellisesti siirtyminen nopeasti muihin aiheisiin. Lisäksi ryhmä on usein sopinut illanviettoja ja muita ryhmän työskentelyä keventäviä tapahtumia aina vaikeiden aiheiden käsittelemisen jälkeen. Osa näistä tapahtumista on sovittu opiskelijoiden omalle vapaa-ajalle, osa taas ryhmän yhteiselle työskentelyajalle.

maanantai 10.5. BILEET => paikalle 8:30  
 -puhutaan vuoden tapahtumista  
 -luetaan pöytäkirjaa  
 -leikitään, syödään =D  
 -NYYYTTÄRIT (vihko-pöytäkirja 20.4.2010)

Tulkitsimme, että ”ohita ja peitä”-ilmiön mukaisesti vaikeiden asioiden käsittelyn tai paremminkin vain näiden esiin nostamisen jälkeen ilmapiiriä haluttiin keventää siirtymällä nopeasti toiseen aiheeseen tai sopimalla ryhmälle yhteistä tekemistä. Vaikka vaikea asia nostettiin esiin ja todettiin, mutta itse asiaa tai siihen liittyviä tunteita ei käsitelty. Sen sijaan ryhmä keskittyi pohtimaan muita aiheita tai keksimään mukavaa toimintaa yhdessä, minkä tarkoituksena oli luultavasti viedä huomio pois ikävistä asioista ja toisaalta keventää ryhmän ilmapiiriä sekä muistuttaa ryhmän jäseniä siitä, kuinka hauskaa heillä on yhdessä.

### 5.3 Puheenjohtaja turvaamassa ryhmän työskentelyä

Pöytäkirjojen mukaan opiskelijat pohtivat toisen opiskeluvuoden ensimmäisessä tapaamisessa puheenjohtajan tarvetta ryhmässä. Tapaamisessa keskusteltiin muun muassa tehtävistä, jotka mahdollisesti kuuluisivat puheenjohtajan rooliin.

- puheenjohtajuus-keskustelua:
- tarvitaanko? sujuvoittaisi työntekoa
- mikä rooli? ottaako joku roolin ns. itsestään vai määrätäänkö ennalta
- vastuun määrästä
- tappeluiden erotuomari?
- miten erilailla suhtaudumme esim. riitatilanteisiin (toista ahdistaa huutaminen, toista hyssytely) (vihko-pöytäkirja 13.9.2010)

Pöytäkirjamerkinnän mukaan opiskelijoiden toiveena oli käyttää puheenjohtajaa työskentelyn sujuvoittamiseen ja konfliktien selvittelyyn. Puheenjohtajan rooliin ikään kuin haluttiin asettaa vastuu koko ryhmän toiminnasta (ks. Mäki & Ristiniemi 2007, 76). Tällä tavoin yksittäiselle henkilölle haluttiin antaa tehtäväksi toimia takaajana siinä, että ryhmä pystyisi pitämään työskentelynsä turvallisissa rajoissa eikä ongelmia pääsisi syntymään.

Aiemmin käydyn puheenjohtaja-keskustelun jälkeen ryhmä ei kuitenkaan pöytäkirjojen mukaan vielä päätenyt hyödyntämään puheenjohtajaa säännöllisesti työskentelyssään. Vasta ryhmän siirtyessä inte.group-pöytäkirjoihin puheenjohtaja otettiin käyttöön jokaisessa tapaamisessa. Pöytäkirjojen mukaan ryhmä päätti 29.11.2010 käyttävänsä kyseisestä päivästä lähtien puheenjohtajaa tapaamisissaan, joissa kouluttajat eivät ole mukana. Samassa tapaamisessa ryhmä määritteli puheenjohtajan tehtävät.

- PJ:lle lopullinen valta päättää asioista, vahvistaa tehdyt päätökset. (inte.group-pöytäkirja 29.11.2010)

Pöytäkirjamerkinnän perusteella voi olettaa, että ryhmällä oli vaikeuksia päätöksenteossa, sillä ryhmä halusi antaa puheenjohtajalle vastuun lopullisten päätösten tekemisestä. Myös kokemustemme mukaan emme juuri koskaan kyenneet ryhmässä tekemään lopullisia päätöksiä asioista. Päätöksentekotilanteissa yhteisymmärrystä ei tuntunut löytyvän, minkä vuoksi jäimme usein vatvomaan asiaa pitkäksi aikaa, kunnes siirryimme muihin aiheisiin. Monesti vain ajauduimme jonkinlaiseen ratkaisuun, sitä kuitenkaan erikseen päättämättä.

Päätöksenteon hankaluus yhteisössä voi olla yksi defensiivinen rutiini. Tällöin vastuunottamista ryhmässä vältellään, mikä lopulta johtaa sen epämääräiseen uudelleen jakamiseen eli häivyttämiseen. (Sirén 1996, 164.) Integraatioryhmässä opiskelu vaatii kuitenkin päätöksentekoa useissa tilanteissa, jotta ryhmä voisi kehittyä, joten jatkuva päätösten tekemisen välttely ei ollut yksinkertaisesti mahdollista. Vaikeus ratkaista aiheeseen liittyvää ongelmaa on luultavasti johtanut siihen, että vastuu päätöksenteosta haluttiin antaa yhdelle henkilölle, joka tässä tapauksessa oli puheenjohtaja. Tällä tavoin opiskelijat pystyivät siirtämään vastuun pois ryhmältä, jolloin päätöksentekotilanteissa ei tarvinnut käydä eri vaihtoehtoja punnitsevaa keskustelua koko ryhmän kesken.

Pöytäkirjojen mukaan puheenjohtajan tehtäviin ei myöhemmin enää palattu. Pöytäkirjoista ei ilmene, että puheenjohtaja olisi tehnyt päätöksiä eikä hänen rooliaan tai olemassaoloaan huomaa pöytäkirjoja lukiessa. Mielestämme tämä kuvaa jo ryhmän vaikeutta tehdä päätöksiä ja pysyä niissä, sillä päätös antaa vastuu päätöksenteosta puheenjohtajalle ei toteutunut. Ainoa viite puheenjohtajan käytöstä ilmenee puheenjohtajan mainitsemisena pöytäkirjoissa aina tapaamisten alussa.

Kokemustemme perusteella puheenjohtajan tehtäviin kuului lähinnä aloittaa ja lopettaa tapaaminen sekä pitää huoli siitä, että ryhmä pysyi sovitussa aikataulussa. Näiden tehtävien perusteella on ymmärrettävää, että puheenjohtajaksi valikoitui aina sattumanvaraisesti joku ryhmän jäsenistä toisen jäsenen ehdotuksesta. Sama henkilö toimi puheenjohtajana enintään kahdella peräkkäisellä tapaamisella. Puheenjohtajan rooliin ei tarvinnut syvällisesti harkita ketään henkilöä, sillä jokainen pystyi täyttämään rooliin kuuluvat tehtävät. Tällä tavoin ryhmä pystyi luultavasti myös ylläpitämään hyvin sopuisan ryhmähengen asettamatta ketään yksittäistä henkilöä muiden yläpuolelle pohtimalla puheenjohtajan rooliin pätevintä henkilöä.

Päätöksentekotilanteissa rooli oli kuitenkin merkityksetön, eikä puheenjohtajalla todellisuudessa ollut valtaa päättää asioista. Kokemustamme vahvistavat myös pöytäkirjamerkinnät päätöksentekotilanteista.

Sovimme (varsinaista päätöstä kuitenkin kai tekemättä?), että jatkossa kirjoittaminen on vapaaehtoista siispä kukin saa päättää itse milloin kokee kirjoittamisen tarpeelliseksi. (POM41AK-pöytäkirja 11.10.2011)

Kyseisessä pöytäkirjamerkinnässä ei ole minkäänlaista mainintaa puheenjohtajan roolista päätöstä tehdessä vaan päätös uudesta toimintatavasta on syntynyt ikään kuin vahingossa. Tulkitsemme tämän selittyvän sillä, että ryhmän tarpeet puheenjohtajasta ja ryh-

män halu toimia sovussa ilman konflikteja olivat ristiriidassa keskenään. Vastuun antaminen päätöksenteosta puheenjohtajalle olisi saattanut edistää ryhmän kykyä tehdä lopullisia päätöksiä sekä pysyä niissä, jolloin ryhmän epämääräinen ajautuminen erilaisiin päätöksiin olisi vähentynyt. Tällainen vastuu olisi kuitenkin johtanut siihen, että puheenjohtajan olisi täytynyt tehdä päätöksiä, joita jokainen ryhmän jäsen olisi voinut puoltaa. Tämä puolestaan olisi saattanut jälleen herättää mahdollisia ristiriitoja, jolloin puheenjohtajan rooli olisi rikkonut ryhmän yhtenäisyyttä. Tulkintamme mukaan puheenjohtajan rooli päätöksentekijänä oli mahdotonta toteuttaa ryhmässä, jossa jäsenet pyrkivät täydelliseen tasavertaisuuteen.

Kokemuksemme puheenjohtajan roolista aikatauluvartijana kuitenkin puoltaa näkemystä siitä, että puheenjohtajalla oli jonkinlainen rooli ryhmän työskentelyn sujuvoittamisessa. Tulkitsemme, että tällä tavoin ryhmä asetti yhden henkilön valvomaan, että ryhmä pysyi turvallisissa aiheissa ja toiminta pysyi aiemmin laaditun aikataulutuksen mukaisena. Näin ollen ryhmän sopuisaa ilmapiiriä uhkaavat aiheet päässeet vallalle.

POM41AK-kurssin alussa opiskelijat sopivat käyttävänsä puheenjohtajaa myös kouluttajien ollessa paikalla.

-Puheenjohtajan ja sihteerin valinta edellisellä kerralla ja jokaiselle kerralle, silloinkin kun kouluttajat ovat paikalla  
-> toiveena, että jokainen ottaa vastuukseen vaikka ei aina huvittaisikaan (POM41AK-pöytäkirja 20.9.2011)

Kokemustemme mukaan tapaamiset kouluttajien kanssa olivat vaikeita ja mietimme usein ennen tapaamisia, kuinka ilmaista asiamme kouluttajille. Vastuunottaminen keskusteluissa oli vaikeaa ja omia sanojaan täytyi harkita tarkkaan, sillä taustalla vallitsi tunne siitä, että täytyisi osata sanoa asioita, joita jokainen ryhmän jäsen puoltaa. Obholzerin ja Robertsin (2006) mukaan neuvottelu ulkopuolisten toimijoiden kanssa käy mahdottomaksi silloin kun ryhmä ei kykene hyväksymään jäsenten välistä erilaisuutta. Tällöin ryhmä ei voi valtuuttaa ketään puhumaan tai toimimaan ryhmän puolesta, sillä puheenjohtajan rooli poikkeaisi tällöin muiden jäsenten roolista. Ryhmä voi kuitenkin valita joukostaan puhemiehen, jonka tehtävänä on välittää valmiiksi laadittu viesti. (Obholzer & Roberts 2006, 190-191.) Tällöin puheenjohtaja tuo julki vain ryhmän yhteisesti päätetyt ajatukset.

Tutkimassamme ryhmässä vastuu kouluttajien kanssa käydyissä tapaamisissa sätettiin siis puheenjohtajalle, jonka tehtävänä oli ilmaista kouluttajille ryhmän yhteinen

näkemyks. Tällöin näissä tapaamisissa ryhmän jäsenet eivät pystyneet ilmaisemaan eriäviä näkemyksiä, kun puheenjohtaja hoiti puhumisen kaikkien puolesta. Uskomme, että puheenjohtajan käyttö loi tietynlaista turvallisuutta näihin tilanteisiin. Tätä puoltaa myös pöytäkirjaan kirjatut kokemukset, jossa puheenjohtajaa oli käytetty ensimmäistä kertaa tapaamisessa kouluttajien kanssa.

- Selkee ero entiseen, kun nyt oli pj kouluttajienkin kanssa
- Kaikki luotti kovasti Opiskelija 1:seen ja ihme kun oltiin muut niin hiljaa
- Toisaalta tuo rauhallisuutta tilanteeseen ja selkeä kun yksi alustaa (POM41AK-pöytäkirja 4.10.2011)

Sitaatin perusteella ryhmä oli tyytyväinen puheenjohtajan rooliin kouluttajien kanssa käydyssä tapaamisessa. Vastuunantaminen yhdelle henkilölle toi ryhmän jäsenten mielestä rauhallisuutta ja selkeyttä tilanteeseen.

## 5.4 Raportointi keinona kritiikin välttämiseen

Kouluttajat antoivat integraatioryhmän aikana opiskelijoille useita tehtäviä, joita heidän tuli työstää yhdessä ryhmän kesken. Nämä tehtävät jo itsessään vaativat usein ryhmää toimimaan perustehtävänsä mukaisesti, mikä tulkintamme mukaan uhkasi ryhmää, sillä vaarana oli ristiriitojen syntyminen. Tämän vuoksi uskomme raportoinnin miettimisen nousseen tärkeäksi osaksi ryhmän toimintaa. Kuten seuraavista sitaateista käy ilmi, ryhmä pohti usein kuinka työt raportoidaan ja esitetään kouluttajille.

Miten hyödynnämme kouluttajia? -> miten tuomme ajatuksemme kouluttajille? KOULUTTAJA 5:LLE MAILIA: mikä pääpointti? mihin keskitytään? vai kaikkeen? vai mikä meidän mielestä tärkeä? (vihko-pöytäkirja 21.9.2010)

Miten esitellään kouluttajille? (vihko-pöytäkirja 19.1.2010)

-MITÄ meillä on esittää työmme tuloksesta kouluttajille? (inte.group-pöytäkirja 1.3.2011)

Myös kokemuksemme puoltavat raportoinnin tärkeyttä, sillä muistikuviamme mukaan sivuutimme välillä itse työn tekemisen käyttämällä paljon aikaa raportoinnin suunnitteluun. Koemme, että olennaisinta tehtävien tekemisessä ja esittämisessä oli se, että lopputulos tavalla tai toisella miellyttäisi kouluttajia. Ikään kuin olisimme ryhmänä tehneet työtä kouluttajia, emme itseämme varten. Tämän vuoksi tulkitsemme, että ryhmän oli vaikea ottaa vastuuta omasta työskentelystään, kuten erityisesti ensimmäisestä sitaatista

käy ilmi. Sitaatti antaa vaikutelman, että ryhmä ei syystä tai toisesta uskaltanut tarttua tehtävään, sillä vastuuta omasta työskentelystä välteltiin hakemalla kouluttajilta ratkaisua ryhmän ongelmiin.

Ryhmän lähes pakonomainen tapa keskittyä pohtimaan raportointia sopii mielestämme hyvin yhteen Argyriksen (1990) kuvaileman taitavan luovimisen (fancy footwork) kanssa, mikä tarkoittaa itsensä etäännyttämistä ongelmista defensiivisten rutiinien avulla. (Kuittinen 2001, 53). Raportointi toimi siis eräänlaisena defensiivisenä toimintatapana, jonka avulla ryhmä pystyi etäännyttämään itseään varsinaisesta tehtävän teosta ja vastuunottamisesta. Lisäksi näemme sen toimineen myös keinona ”miellyttää” kouluttajia, sillä ryhmä pohti usein mitä kouluttajat toivovat opiskelijoiden kertovan työstään ja miten kouluttajat hyötyisivät raportista eniten. Näin ollen tulkitsemme ryhmän halunneen osoittaa raportoinnin avulla kouluttajille tehneensä tehtävän parhaalla mahdollisella tavalla, kouluttajien toiveiden mukaan. Tällä tavoin kouluttajia miellyttämällä ryhmä pyrki välttämään mahdollisen kritiikin omasta työskentelystään, jotta ristiriidoilta välttyttäisiin.

## 5.5 Syyllisyyden siirto kouluttajiin

Pöytäkirjojen mukaan ryhmä kritisoi kouluttajien toimintaa useaan otteeseen. Kouluttajien kritisointiin kohdistuvat pöytäkirjamerkinnot antavat kuvan, että ryhmän jäsenet kokivat vääryyttä kouluttajien toiminnassa ja palautteessa ryhmää ja ryhmän suorittamia tehtäviä kohtaan.

Puhuttiin Kouluttaja 1:stä ja Kouluttaja 3:sta, miten ne ei kuuntele oikein meitä, vaan juttelee keskenään. Ne myös ilmestyy aina vaan joihinkin tapaamisiin, eikä tiedä laajempaa kokonaisuutta vaan kritisoi jotain yksityiskohtia millä ei oikeesti ole edes merkitystä. (vihko-pöytäkirja 26.4.2010)

15.07-16.03 Tunneläyhäys koko ryhmänä

-Turhautumista, kun aluksi vapaammat ohjeet ja nyt tarkat mallit, miten pitäisi tehdä

--

-Jos ei ole lähteitä, eikö tosiaan pääse läpi? -> Ja miksi OPISKELIJA 8:LLE ei sanottu viikkoa ennen palautuspäivää mitään lähteistä, kun kysyi KOULUTTAJA 4:LTA, mitä kesken-eräisestä raportista puuttuu?

-Miksi niin vaikeaa sanoa kouluttajille? -> Paasataan keskenämme, mutta tuodaan asia kouluttajille tyyliin ”meitä harmitti, kun oli vähän epäselvää...”

-Ei ymmärretä miten tällaista voi taas tapahtua! -> Ohjeistusasiat hiertäneet varsinkin viimeaikoina kouluttajien kassa -> Voiko tälle tehdä jotain?

--

- On kysytty ohjeita, mutta niitä ei ole oikein tullut
- Oliko ongelma siinä, että monissa oli samanlainen rakenne?
- Miksi ei ole annettu muoto-ohjeita? Eikö kouluttajat uskalla sanoa suoria ohjeita?
- 
- Sanojen tasolla olemme yksi ryhmä, mutta emme todellisuudessa (integraatiotyöt-pöytäkirja 11.4.2011)

Kokemustemme mukaan koimme usein kouluttajien ja opiskelijoiden ajatukset vastakkaisiksi, eikä yhteistä ymmärrystä asioista tuntunut muodostuvan. Kouluttajien ja opiskelijoiden vastakkaisuudesta keskusteltiin erityisesti silloin, kun olimme saaneet kouluttajilta työskentelyyn kohdistuvaa kritiikkiä. Nämä keskustelut olivat usein kiihkeitä ja ne käytiin ainoastaan ryhmän kesken, ilman kouluttajia. Olimme usein pettyneitä siihen, että kouluttajat eivät olleet ymmärtäneet meidän työskennelleen tarkoituksenmukaisesti vaan antoivat palautetta työskentelyn epäkohdista. Ongelmia ei nähty ryhmän omassa toiminnassa vaan pöytäkirjamerkinnyt antavat kuvan, että syy oli kouluttajissa ja heidän antamissaan vääränlaisissa ohjeissa. Kokemustemme mukaan integraatio-opintojen aikana oli useita samankaltaisia tilanteita.

Tulkitsimme ryhmän suhtautumisen kouluttajiin kuvaavan ryhmän pyrkimystä projisoida paha pois itsestä. Tällä tarkoitetaan eräänlaista suojautumiskeinoa, jonka avulla itsessä oleva huono ominaisuus siirretään ulkopuoliseen henkilöön. (Stein 1996, 147.) Tällä tavoin projisoimalla syyllisyys ja työskentelyn herättämät epämiellyttävät tunteet nähdään kouluttajien ominaisuuksina, ei ryhmästä lähtevinä tekijöinä. Näin ollen ryhmä pystyi säilyttämään konsensuksen ja tyynen olon ahdistavassa tilanteessa, mikä puolestaan esti syyllisyyden nousemista tutkittavassa ryhmässä.

Oleellista on, että kouluttajat pyrkivät palautteen avulla ohjaamaan ryhmää pohtimaan ja kehittämään työskentelyään. Tämä kuitenkin uhkasi ryhmän tarvetta pitää yllä hyvää ilmapiiriä, sillä tarttuminen kouluttajien kommentteihin olisi vaatinut ryhmää toimimaan perustehtävänsä mukaisesti ja näin ollen kohtaamaan työskentelynsä ongelmat. Oman työskentelyn kriittisen tarkastelun sijaan ryhmä syytti kouluttajia. Tällä tavoin luovimalla ryhmä pystyy jälleen siirtämään vastuun omasta työskentelystään kouluttajille, ja näin ollen ongelmien kohtaaminen pystyttiin sivuuttamaan.

## 5.6 Ryhmä eristää kouluttajat työskentelynsä ulkopuolelle

Vihko- sekä POM41AK-pöytäkirjojen mukaan ryhmä kirjoitti pöytäkirjoja joistakin kouluttajien kanssa pidetyistä tapaamisista. Inte.group- ja integraatiotyöt-pöytäkirjoissa ei puolestaan ole minkäänlaisia merkintöjä kouluttajien kanssa käydyistä tapaamisista. Lisäksi ryhmä jätti kirjoittamatta pöytäkirjoja kouluttajien kanssa käydyistä tapaamisista POM41AK-kurssin loppupuolella. Mitä on tapahtunut, kun ryhmä on päättänyt lopettaa pöytäkirjojen kirjoittamisen kouluttajien kanssa käydyistä tapaamisista?

Ensimmäisen lukuvuoden viimeisessä tapaamisessa toukokuussa 2010 ryhmä puhui kouluttajien kanssa opiskelijoiden suhteesta auktoriteetteihin. Samassa tapaamisessa vihko-pöytäkirjaan on kirjattu "*lintuemo*"-vertaus, tätä kuitenkin avaamatta. Omien muistikuviemme mukaan kouluttajat puhuivat silloin siitä, että opiskelijat vaikuttavat olevan riippuvaisia kouluttajista; ryhmä on kuin joukko linnunpoikasia, jotka eivät halua kokeilla omia siipiään, vaan turvautuvat emoon, joka tässä tapauksessa tarkoittaa kouluttajia. Kyseisen keskustelun jälkeen pöytäkirjoja ei enää kirjoitettu tapaamisista, joissa myös kouluttajat olivat paikalla eikä kouluttajien puheenvuoroja ole kirjattu pöytäkirjoihin. Tulkitsemme, että kouluttajat mainitsivat jälleen ryhmälle oleellisesta ja todellisesta asiasta, jota ryhmä ei kuitenkaan halunnut käsitellä. Pöytäkirjat antavat kuvan, että asian käsittelyn sijaan ryhmä pyrki kyseisen keskustelun jälkeen peittämään lähes kaikki viitteet siitä, että he edes tekivät töitä yhdessä kouluttajien kanssa. Tällä tavoin ryhmä pystyi todistamaan pystyvänsä työskentelemään täysin ilman kouluttajia ja samalla etäännyttämään itseään vaikean asian käsittelystä, sillä ryhmä sulki mahdolliset uhat toimintansa ulkopuolelle.

Kouluttajien ulkopuolelle jättäminen ryhmän toiminnasta kuvaa mielestämme ryhmäajatteluun vahvasti kuuluvaa yhdenmukaisuuden painetta, jonka mukaan eriävät mielipiteet tukahdutetaan esimerkiksi uhkaamalla ryhmästä erottamisella. (Janis 1972, 5). Tässä tapauksessa opiskelijat kokivat olevansa erillinen ryhmä kouluttajien kanssa, sillä kouluttajat mainitsivat opiskelijoiden ja kouluttajien eriarvoisista rooleista. Samalla kouluttajat ikään kuin vaativat ryhmää pohtimaan asioita, jotka olisivat uhanneet ryhmän yhtenäisyyttä. Ryhmäajattelun mukaan asiat, jotka vaarantavat yhteisen näkemyksen säilyttämistä, tulee sulkea pois ryhmän toiminnasta. (emt., 5.) Tämän vuoksi kouluttajien ei enää nähty kuuluvan osaksi ryhmää.

Opiskelijat tiesivät jo keväällä 2011, että jatkavat opintojaan ryhmänä vielä kolmantena lukuvuonna POM41AK-kurssin verran. Kurssi ei kuitenkaan varsinaisesti liittynyt integraatio-opintoihin ja ryhmä pohti eräissä tapaamisissaan toiveita tälle kurssille.

- keskusteltiin sitovuudesta ja säännönmukaisuudesta
- > toisaalta toivottiin säännöllisyyttä, toisaalta ei haluttu liian sitovaa ohjelmaa, joka vaikeutaisi esim. sivuaineopiskelua
- keskusteltiin ohjaajien osuudesta opiskelussa
- > ensi vuodelle useat ryhmäläiset toivoivat vähemmän ryhmän kesken tehtävää työtä, mutta toisaalta keskusteltiin, että myös muilla OKL:n kursseilla paljon itsenäistä tai ryhmässä tehtävää työtä kurssia kohden (integraatiotyöt-pöytäkirja 28.3.2011)

Sitaatin mukaan opiskelijat toivoivat tulevalta kurssilta löysempää työskentelyotetta kuin aiemmissa integraatio-opinnoissa. Myös kokemustemme mukaan olimme haluttomia jatkamaan työskentelyä samanlaisena kuin kahtena ensimmäisenä opiskeluvuotena. Puhuimme useasti siitä, että tapaamisia ei tarvitse olla niin usein kuin aiemmin eikä tapaamisissa ole tarkoitus käsitellä muuta kuin opetussuunnitelman laatimista. Tunteet ja ryhmän sisäiset asiat haluttiin jättää kokonaan pois työskentelystä.

Tulkintamme mukaan opiskelijat halusivat jättää integraatio-opinnot taakseen ja erottaa kolmannen opiskeluvuoden kurssin selkeästi omaksi kokonaisuudekseen. Kaksi ensimmäistä opiskeluvuotta olivat olleet opiskelijoille rankkoja ryhmän välitellessä ongelmakohtiaan ja näistä mahdollisesti aiheutuvia ristiriitoja. Samat ongelmat pyrittiin välttämään muun muassa toiveella työskennellä vähemmän ryhmän kesken. Näin ollen kouluttajat haluttiin mukaan ottamaan vastuuta työn onnistumisesta. Nämä toiveet luultavasti johtivat siihen, että ryhmä oli valmis ottamaan kouluttajat jälleen osaksi työskentelyään.

Kyseisen kurssin aikana kouluttajien mielipiteille annettiin paljon arvoa ja esimerkiksi heidän ideansa otettiin heti vastaan.

Kouluttaja 1 kouluttajana jäsentää taululle mitä asioita pitäisi vielä selvittää tehtävään liittyen, sen perusteella mitä on kuullut aikaisemmassa keskustelussa.

--

\*KOKEMUKSELLISUUS

--

\*OPS:N HISTORIAALLISET JA POLIITTISET SIDONNAISUUDET

--

\*KOKONAISUUS VS. SEGMENTOITUMINEN

--

Päätimme jakautua ryhmiin ja lähteä ryhmissä alustavasti selvittämään eri osa-alueita. (POM41AK-pöytäkirja 4.10.2011)

Tämän jälkeen opiskelijat paneutuivat muutamassa tapaamisessa yllä oleviin teemoihin ja alkoivat näiden pohjalta miettiä, mitä ovat kokeneet oppivansa integraatio-opinnoissa. Myöhemmin opiskelijat näyttivät törmäävän ristiriitaan sen välillä, mitä teemoja halusivat opetussuunnitelmaan ja mitä kuvittelevat kouluttajien siihen haluavan.

-Miten haluamme jatkaa? pohdimmeko sitä, mitä kouluttajat ovat halunneet meidän oppivan vai sitä mitä olemme oikeasti oppineet? päätämme luopua oletuksista, ja pohtia seuraavaksi mitä olemme oikeasti oppineet integraatio-opinnoissamme (POM41AK-pöytäkirja 15.11.2011)

Sitaatin perusteella ryhmä päätyi pohtimaan itse tärkeinä pitämiään asioita hyläten ajatukset siitä, mitä kouluttajat mahdollisesti haluaisivat. Näin ollen ryhmä otti vastuuta oman työskentelemisensä etenemisestä. Ryhmän päätös pohtia opiskelijoiden itse tärkeiksi pitämiä asioita johti siihen, että aiemmassa sitaatissa mainitut kouluttajan ideat kolmesta temasta jäivät syrjään ryhmän alkaessa kehitellä opetussuunnitelman rakennetta kokemuksiin vastaavaksi.

Opiskelija 6, Opiskelija 5, Opiskelija 13 ja Opiskelija 3 jatkoivat kalenteri-rakenteisen OPS:n suunnittelua, johon liittäisimme meille tärkeitä kysymyksiä näkyväksi.

Opiskelija 4, Opiskelija 8 ja Opiskelija 1 siirtyivät alkuperäisestä tekstikirjoittamisesta visuaalisempaan ja hulluttelevampaan: Aikakausilehti eri palstoinen, pakinoineen, artikkeleineen - kuvaten integraatio-opintoja.

Myös Opiskelija 12, Opiskelija 10 ja Opiskelija 7 lähtivät revittelemään mehkkaan ajatuksen kanssa: Lautapeli, joka kuvaisi todella osuvasti vaihteitamme opiskelun aikana.

Jokainen ryhmä jatkaa ideoiden eteenpäin jalostamista. Katsotaan, mikä/mitkä tehdään vai tehdäänkö lopulta kaikki: "Kahden vuoden lehtitilaus, tilaajalahjana lautapeli ja kalenteri!" (POM41AK-pöytäkirja 22.11.2011)

Kokemustemme perusteella olimme innostuneita keksimistämme teemoista, joiden avulla käsittelimme omia kokemuksiamme integraatio-opinnoista. Nämä ideat kuitenkin hylättiin, sillä 24.1.2012 kirjoitetussa pöytäkirjassa kyseisistä ideoista mainitaan vain yhdessä virkkeessä.

Mietimme myös voiko aiempia ideoita pelistä, kalenterista ja lehdestä hyödyntää työssä. (POM41AK-pöytäkirja 24.1.2012)

Pöytäkirjojen mukaan opiskelijat eivät marraskuun jälkeen enää kirjoittaneet pöytäkirjoja tapaamisista, joissa kouluttajat olivat paikalla. Omien muistiinpanojemme mukaan joulukuussa, tammikuussa sekä maaliskuussa oli tapaamisia kouluttajien kanssa. Tulkitsemme kouluttajien näissä tapaamisissa antaman palautteen tai kommentit syyksi kalenteri-, lehti- ja lautapeli-ideoista luopumiseen, sillä päätöstä ideoiden hylkäämisestä tai päätökseen johtaneita syitä ei kerrota pöytäkirjoissa.

24.1.2012 kirjoitetussa pöytäkirjassa opiskelijat pohtivat mm. mitä on oppiminen ja opettaminen, mitä on kasvatustiede ja mitä on yhdessä toimiminen. Seuraavassa tapaamisessaan ryhmä näyttää hylänneen näidenkin kysymysten pohtimisen ja siirtyneen OPS:n rakentamiseen.

Tehtävänä ensi kertaa varten olisi siis sellainen, että kaikki kirjoittavat omasta aihealueestaan tekstin, joka omasta mielestä voitaisiin liittää OPSiin sellaisenaan. Ja aihealueet jaettiin näin:

Alkusanat: Opiskelija 1 ja Opiskelija 6

Yleistavoitteet: Opiskelija 9 ja Opiskelija 8

Työtavat: Opiskelija 2

Sisällöt:

Elämismailma, yleiset ja erityiset ehdot: Opiskelija 10

Minä & ryhmä: Opiskelija 13

Ohjausprosessi: Opiskelija 3

Tiedon prosessit: Opiskelija 7

Koulu ja yhteiskunta: Opiskelija 4

Ohjaussuhde: Opiskelija 12 ja Opiskelija 5 (POM41AK-pöytäkirja 31.1.2012)

Tälläkään kerralla pöytäkirjat eivät selitä, miksi ryhmä siirtyi aiheen täysin erilaiseen käsittelyyn. Omia sähköposteja tarkistellesamme, havaitsimme Kouluttaja 1:n lähettäneet ryhmälle 24.1.2012 viestin, jossa opiskelijoille esitetään muun muassa kysymys *"Onko ongelma nyt se, että vältellään ryhtymistä?"*. Tulkitsemme jälleen kouluttajan ohjauksen vaikuttaneen opiskelijoiden työskentelysuunnan muuttamiseen. Sekä opiskelijoiden kokemukset ja ideat OPS:n rakenteesta ja sisällöstä sekä kouluttajien ohjeistukset olisi ollut mahdollista yhdistää. Ryhmä kuitenkin ilmeisesti koki omat ideansa vääränlaisiksi ja hylkäsi nämä kokonaan. Näin ollen opiskelijat luopuivat vastuusta työskentelynsä etenemisestä ja lähtivät toteuttamaan vain kouluttajien esittämiä ideoita.

Myös kouluttajien kokemukset ja havainnot kuvaavat ryhmän pyrkimystä vältellä vastuuta tai siirtää se mahdollisuuden tullen kouluttajille (ks. Mäensivu ym. 2013, 27-28). Kouluttajien mukaan POM41AK-kurssin alussa ryhmä otti vastuuta opiskelustaan muun muassa käyttämällä puheenjohtajaa ensimmäistä kertaa tapaamisessa kouluttajien kanssa. Työskentely ei kuitenkaan alkanut edetä konkreettisen opetussuunnitelman muotoon kuukausienkaan kuluttua, joten eräs kouluttaja lähetti ryhmälle materiaalia, jonka tarkoituksena oli auttaa ryhmää prosessissa tarjoamalla mahdollisesti uutta näkökulmaa työskentelyyn. Tämä yritys muodostui kuitenkin käännekohdaksi, jonka jälkeen opiskelijat luovuttivat vastuun opiskelustaan jälleen kouluttajille.

Syy työskentelyn jämähtämiseen paikoilleen voidaan nähdä opiskelijoiden kykenemättömyydessä liittää omia kokemuksiaan opetussuunnitelmaan (Mäensivu ym. 2013,

31). Tästä näkökulmasta voidaan todeta, että vastuun ottaminen oli helppoa prosessin alussa, jolloin voitiin suunnitella opetussuunnitelmaa yleisesti. Kun olisi ollut aika tehdä konkreettisia päätöksiä ja jäsenellä omia kokemuksia, työskentely jäi junnaamaan paikoilleen ja opiskelijoiden oli helpompi tarttua kouluttajien ideoihin sekä näin jälleen siirtää vastuu kouluttajille.

Pöytäkirjamerkintöjen puuttuminen kouluttajien tapaamisista marraskuun alusta alkaen kuvastaa myös niin ikään vastuun siirtämistä. Vastuun siirtäminen kuitenkin tarkoittaa samalla jonkinlaista riippuvuussuhdetta kouluttajiin, jota ei haluttu näyttää pöytäkirjoissa, joten pöytäkirjojen kirjoittaminen täytyi jälleen lopettaa kouluttajien kanssa pidetyistä tapaamisista.

## 6 RYHMÄAJATTELU SELITTÄMÄSSÄ VAIKEIDEN AIHEIDEN VÄLTTELYÄ

Tässä luvussa viemme aineistosta tekemiämme havaintoja ja tulkintoja teoreettisemmalle tasolle. Teorian avulla pystymme tarkastelemaan ryhmän psykodynaamista elämämaailmaa syvällisemmin tuomalla siihen näkökulmia, jotka syventävät analyysissa tekemiämme havaintoja. Luvussa on jossain määrin toistoa edelliseen lukuun nähden, sillä näin pyrimme helpottamaan luvun lukemista ja tuomaan esiin havaintojen välisiä merkityssuhteita, jotka tekevät tutkimastamme ilmiöstä ymmärrettävämmän.

Luku jakautuu viiteen osaan, joista kaksi viimeisintä kuuluvat samaan kategoriaan, yhtenäisyyden paineeseen. On kuitenkin huomioitava, että nämä osat eivät ole erillisiä toisistaan, vaan ilmentävät kaikki samaa ryhmään muodostunutta tilaa. Tämän vuoksi osat sisältävät samoja sekä myös osittain päällekkäisiä teemoja. Kuten aiemmin luvussa 4.4 olemme maininneet, yhtenäisyyden paine on laajin kokonaisuus kolmesta kategoriasta ryhmäajatteluteoriassa. Tämä tarkoittaa sitä, että Janis (1982, 119) on havainnut ryhmässä esiintyvän pyrkimyksen yksimielisyyteen muodostavan psykologisen perustan kaikille oireille ryhmäajattelussa. Näin ollen ryhmässä esiintyvät merkit näyttävät liittyvän useammin yhtenäisyyden paineeseen kuin esimerkiksi siihen, että ryhmä on kapeakatseinen.

Myös tässä tutkimuksessa löytämämme teemat painottuvat yhtenäisyyden paineeseen, sillä kaikki aineistosta löytämämme teemat on mahdollista sijoittaa tämän kyseisen alaluvun alle. Janisin (1972, 198) mukaan ryhmän päätöksenteko on sitä heikompi, mitä enemmän oireita ryhmässä esiintyy. Jokin oire voi kuitenkin olla niin ylikorostunut ryhmän toiminnassa, että ryhmäajattelun seuraukset tulevat ilmi vaikka osaa oireista ei esiintyisikään. Aineistosta kuitenkin löytyy teemoja, jotka sopivat myös ryhmän voiman

ja moraalin yliarviointi- tai kapeakatseisuus-kategorioihin, joten olemme käyttäneet myös näitä kategorioita. Näin tehdessämme osoitamme, että kaikki ryhmäajatteluun kuuluvat oireet on löydettävissä tutkimastamme ryhmästä. Samalla myös lukija saa laajemman kuvan käyttämästämme teoriasta sekä tutkimamme ryhmän toiminnasta.

## 6.1 Ryhmän pyrkimys konsensukseen

Luvussa 5 kuvasimme aineistosta havaitsemiamme teemoja, jotka ilmentävät ryhmän defensiivisiä keinoja vältellä ristiriitoja. Nämä keinot olivat ryhmään muodostuneita erilaisia toimintatapoja, joiden avulla ryhmä pystyi ohittamaan ja peittämään vaikeiden aiheiden käsittelyn ja sitä kautta erilaisuuden kohtaamisen. Pöytäkirjojen mukaan vaikeiden asioiden ohittamista ja peittelemistä esiintyi läpi ryhmän historian, minkä vuoksi voimme päätellä niiden ainakin osittain juurtuneen ryhmän jokapäiväiseen toimintaan. Näin ollen voimme todeta edellä mainittujen toimintatapojen muuttuneen ryhmässä sosiaalisiksi menetelmiksi, toisin sanoen defensiivisiksi rutiineiksi, jotka määrittivät organisaation rakennetta ja ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta. Ne toimivat ikään kuin hyväksyttynä tapana toimia ryhmässä ja käsitellä ryhmässä elämisen vaikeutta. Samalla ne kuitenkin estivät ryhmää punnitsemasta uudelleen toimintatapojaan ja näin kehittämästä toimintaansa. Näin ollen tutkimassamme ryhmässä esiintyneet tavat vältellä vaikeita aiheita olivat vahingollisia, sillä ne etäännyttivät ryhmää perustehtävänsä suorittamisesta.

Tulkitsimme ryhmään muodostuneiden toimintatapojen ilmentävät ryhmän yhteistä mieltä, jonka mukaisesti ryhmän jäsenten oli turvallista toimia. Ne estivät ryhmän jäseniä tuomasta esille todellisia ajatuksiaan, minkä vuoksi uskomme niiden toimineen eräänlaisina keinoina yhdenmukaistaa ryhmän jäseniä. Nikkolan (2011, 49) mukaan ryhmän jäsenten yhdenmukaistaminen kuvaa konsensuksen tavoittelua, jonka perimmäisenä syynä toimii yksilöllisten erojen aiheuttama uhka ryhmän eheydelle. Tämä sopii yhteen tulkintamme kanssa, jonka mukaan ryhmän jäsenten välinen erilaisuus uhkasi ryhmää.

Uskomme jatkuvan vaikeiden aiheiden välttelyn ja konsensuksen tavoittelun kuvaavan ryhmään muodostunutta ryhmäajattelua (ks. luku 4.4), jonka mukaisesti toimiesaan ryhmä ei kykene työskentelemään järkevästi. Avoimen ajatustenvaihdon ja koke-

musten jakamisen sijaan ryhmän sisäiset ristiriidat tukahdutettiin tai jopa kiellettiin erilaisin keinoin. Näin ollen erilaisuus ei päässyt nousemaan esiin. Ryhmäajattelun periaatteiden mukaisesti ryhmä pyrki ristiriitojen käsittelyn sijaan sopeuttamaan yksilölliset mielipiteensä näkemykseen, jota he pitivät ryhmän yksituumaisena mielipiteenä. (Kets de Vries 2007, 313.)

## 6.2 Ryhmän voiman ja moraalin yliarviointi

Ryhmän voiman ja moraalin yliarviointiin kuuluu käsitys, jonka mukaan ryhmä kokee toimivansa oikein näkemättä riskiä työskentelyssään. Kun moraaliala ei kyseenalaisteta, ryhmä kykenee sujuvasti ohittamaan myös tekojensa seuraukset. Tulevaisuus näyttäytyy rajattomana ja ryhmän koetaan tarjoavan jäsenilleen kehittymismahdollisuuksia, joita he eivät saisi ilman ryhmää. Ryhmä kokee ikään kuin olevansa koskematon ja ajattelee suunnitelmiansa sekä työskentelynsä automaattisesti onnistuvan, jos kaikki ryhmän jäsenet ovat tätä mieltä. Ajatus samanmielisyydestä kasvattaa ryhmän tyytyväisyyttä ja ”me-henkeä”, mikä vaikuttaa negatiivisesti ryhmän kykyyn tehdä jokapäiväisiä ja pitkän aikavälin toimintasuunnitelmia. (Janis 1972, 36-37; Janis 1982, 248, 255-257.)

Näin ollen tulkitsemme, että ryhmäajattelun henki sai tutkimamme ryhmän tiedostamattomasti pitämään esimerkiksi itse keksimiään tehtäviä, kuten kouluvierailuja, tärkeämpänä kuin kouluttajien antamia tehtäviä. Kokemustemme mukaan myös kouluttajien antamia tehtäviä arvostettiin, mutta ryhmä ei kuitenkaan aina kokenut tarvetta tarttua niihin. Kouluttajat suunnitelmallisesti antoivat ryhmälle tietynlaisia tehtäviä, joten voidaan todeta, että ryhmä ohitti tiettyjä kouluttajien asettamia oppimistarpeita korvatesaan kouluttajien antamien tehtävien tekemistä omilla tehtävillään. Ryhmäajatteluteorian mukaan ryhmä uskoo työskentelyn sisältämistä riskeistä huolimatta, että onni on loppujen lopuksi heidän puolellaan, joten riskeistä ei tarvitse välittää (Janis 1982, 256). Mielestämme ryhmä uskoi, että he tulevat saavuttamaan asettamansa tavoitteet vaikka keskustelevat esimerkiksi elokuvasta kouluttajien antaman tehtävän pohtimisen sijaan.

Riski ryhmän työskentelyssä muodostui siis siitä, ettei ryhmä paneutunut kouluttajien antamiin tehtäviin niiden vaatimalla tavalla. Janisin (1972) mukaan toimintaan liittyvää riskiä ei arvioida kriittisesti, sillä oman ryhmän voimaan ja potentiaaliin uskotaan sokeasti. Näin tutkimamme ryhmän jäsenetkin ohittivat riskin ja kokivat, että heistä

tulee yhtä hyviä luokanopettajia omien tehtäviensä avulla kuin kouluttajien antamia tehtäviä pohtimalla. Luonnollisesti kevyempien aiheiden käsittely oli ryhmälle miellyttävää ja helppoa, sillä ryhmän jäsenten henkilökohtaisia kokemuksia tai ajatuksia ei juuri tarvittu keskusteluissa. (Janis 1972, 36-37.)

Luvussa 5.2 kuvailtu ryhmän tapa käsitellä vaikeita asioita liittyy niin ikään opiskelijoiden käsitykseen oman ryhmän voimasta ja moraalista. Ryhmä käsittelee riidat ja vaikeat asiat vain pintapuolisesti siirtymällä lopulta muihin aiheisiin. Nämä olisivat voineet aiheuttaa uhkaa ryhmä yhtenäisyydelle, joten asiat haluttiin sivuuttaa. Ryhmä oletti, että tämä ei vaikuta heidän työskentelyynsä, varsinkaan jos riidan jälkeen pidetään edelleen hyvää ryhmähenkeä yllä. Ryhmän ensisijainen tavoite siis oli pitää kiinni yhtenäisyydestä ja näin ollen vältellä ristiriitoja. Tällöin ongelmakohtien käsittely koettiin mahdottomana ja vähemmän tärkeänä tavoitteena, sillä se olisi voinut aiheuttaa ristiriitoja ja heikentää yhtenäisyyttä.

Janisin (1982) mukaan korostunut kokemus oman ryhmän voimasta ja moraalista vähentää syyllisyyttä ja häpeää vaikeissa tilanteissa, sillä oma päämäärä nähdään tärkeimpänä ja hyvänä, jolloin myös siihen tähtäävät teot ovat sallittuja. Tutkimamme ryhmän ei siis tarvinnut hävetä sitä, että he eivät käsitelleet vaikeita asioita, vaikka toisinaan kouluttajakin kehottivat tähän, sillä heidän tavoite sujuvasta työskentelystä ilman ristiriitoja ja yhtenäisestä sekä miellyttävästä ryhmästä oli ylitse kaikkien muiden tavoitteiden. Lisäksi ryhmän ulkopuolelle kuuluvat henkilöt luokitellaan pahoiksi ja tyhmiksi, kun taas oman ryhmän jäsenet ovat hyviä ihmisiä, hyvine tarkoituksineen, jolloin väistämättä hyvät voittavat lopussa. Näin kouluttajien kommentit voitiin ohittaa ongelmitta, sillä ryhmä koki, että ulkopuolisten tahojen on väistämättä oltava ymmärtämättömpiä sekä vähemmän eettisiä ja tarkoituksenmukaisia toimissaan kuin oman ryhmän jäsenet. (emt

., 37, 248, 255-257.)

### **6.3 Kapeakatseisuus**

Janis (1982) kuvailee, kuinka kapeakatseisuus luo ryhmän jäsenten välille yhä vahvemman luottamuksen sekä käsityksen ryhmässä tehtyjen päätösten ja tekojen moraalista oikeudesta. Luottamuksen vahvistuminen suhteessa omaan ryhmään vaatii sen,

että ryhmä on tekemisissä ulkopuolisten ryhmien kanssa. (Janis 1982, 155, 256-257.) Tutkimassamme ryhmässä tulkitsemme kouluttajien ryhmän ulkopuoliseksi ryhmäksi ja erityisesti kouluttajien kritisoinnin esimerkiksi kapeakatseisuudesta. Vaikka integraatio-koulutuksen periaatteiden mukaisesti opiskelijoiden ja kouluttajien olisi tarkoitus muodostaa yksi yhteisö, kokemustemme sekä pöytäkirjojen mukaan näin ei kuitenkaan tapahtunut. Opiskelijat eivät kyenneet muodostamaan kouluttajien kanssa yhtä ryhmää, sillä opiskelijoiden keskuudessa vallitsi vahva ryhmäajatteluhenki, jonka takia ryhmä tarvitsi läheisen sekä ulkopuolisen ryhmän, johon siirtää negatiiviset tunteet.

Ryhmäajatteluteorian mukaan ulkopuolisten ryhmien jäsenet luokitellaan heikoiksi, uppiniskaisiksi tai puolueellisiksi sekä ylipäätään henkilöiksi, joiden kanssa on vaikea tulla toimeen. Kun ulkopuolisten tahojen varoitukset tai neuvot koetaan esimerkiksi puolueellisiksi, oma rationalisoitu menettelytapa tuntuu ainoalta oikealta vaihtoehdolta. (emt., 174, 36). Luvussa 5.5 olevien sitaattien mukaan ryhmän voidaan nähdä syyttävän kouluttajia jopa ammattitaidottomuudesta. Sitaintien mukaan ryhmä uskoi, että kouluttajilla ei ainakaan kaikissa tilanteissa ole käsitystä ryhmän työskentelystä eikä halua paneutua ryhmän tekemiin tehtäviin. Lisäksi epäiltiin, että kouluttajat eivät uskalla antaa suoria ohjeita tehtäviin liittyen. Omien kokemustemme mukaan ryhmä myös epäili kouluttajien antavan tahallaan epäselviä tehtävänantoja tai vaativan opiskelijoilta täydennystä tehtäviin huvikseen, ikään kuin testatakseen opiskelijoita. Toisinaan ryhmä siis vaikutti uskovan, että kouluttajilla on jonkinlainen liittouma opiskelijoita vastaan.

Tällainen ulkopuolisten ryhmien stereotypisointi lievittää ryhmän syyllisyyttä esimerkiksi omista epäonnistumisistaan tai kykenemättömyydestään tulla toimeen näiden ulkopuolisten ryhmien kanssa. Vaikka ryhmä saavuttaa tiiviimmän yhtenäisyyden luokittelemalla muita, samalla se kuitenkin joutuu luopumaan joustavuudestaan sekä eri vaihtoehtojen punnitsemisesta. Ryhmän toimintaa alkaa leimata kapeakatseisuus, jotta luottamus ryhmään ei pääse horjumaan muita näkökulmia arvioimalla. Ryhmä toimii kehittämiensä jaettujen uskomusten pohjalta järkeistäen näin menettelytapansa. (emt., 270.)

Pöytäkirjojen mukaan ryhmä koki kouluttajien toiminnassa vääryyttä erityisesti silloin, kun he saivat kouluttajilta kritiikkiä työskentelystään. Kuitenkaan kouluttajille ei avoimesti jaettu kokemusta väärinkohtelusta, vaan asiasta puhuttiin vain opiskelijaryhmän kesken. Näin stereotypioita kyettiin pitämään yhä yllä ja ryhmä pystyi edelleen erottamaan kouluttajien ryhmän omasta ryhmästä erilliseksi ryhmäksi, jota voitiin syyt-

tää mahdollisista epäonnistumisista ja jolle voitiin myös sysätä vastuu opiskelusta. Kouluttajien kanssa keskustelu olisi voinut saada ryhmän huomaamaan virheet omassa toiminnassaan ja aiheuttaa myös ristiriitoja opiskelijoiden välille. Ristiriitoja, jotka olisivat voineet aiheuttaa vaaraa yhtenäisyydelle, haluttiin kuitenkin välttää viimeiseen asti.

Kouluttajien syyllistäminen ilmentää myös Niskasen ym. (1988) kuvaamaa ryhmän ohjaukseen liittyvää vastarintaa. Tämä voi liittyä opiskelijoiden kokemaan muutoksen pelkoon tai siihen, että ohjaustilanteet toisivat esille jotain sellaista, mitä opiskelijat pelkäävät. Vastarinta pyrkii usein ohittamaan työskentelylle asetetut tavoitteet ja vaikeuttamaan asioiden avointa käsittelyä, joko tiedostamattomasti tai tietoisesti. (Niskanen ym. 1988, 71.) Näemme opiskelijoiden esittäneen vastarintaa myös silloin, kun kouluttajilta pimitettiin asioita, heidät eristettiin omaksi ryhmäkseen ja silloin, kun opiskelijat ohittivat heille annettuja tehtäviä. Niskasen ym. (emt., 66) mukaan juuri tällaisissa tilanteissa, joissa asioiden käsittelyyn ei haluta tai saada apua ilmenee usein suojautumismekanismia, sillä tällöin vaikeat tunteet eivät pääse yhteiseen selvittelyyn.

Janisin (1982, 64-67) mukaan psykologinen tarve ajaa ryhmää siirtämään negatiiviset piirteet ulkopuolisiin ryhmiin, jolloin muun muassa aggressiivisuus, kateellisuus ja muut ei-toivotut ominaisuudet eivät jää oman ryhmän ominaisuuksiksi. Mawson (2006) kuvaa, kuinka tämän defensiivisen toimintatavan ansiosta tunteet voidaan siirtää toisaalle, johonkin vaarattomampaan yhteyteen, jolloin stressi ryhmän sisällä lievenee. Näin pyritään osittain tiedostamattomasti pääsemään eroon paineista samalla toivoen, että ahdistuksen vastaanottaja olisi valmis sietämään stressiä paremmin, osaisi sanoa ääneen organisaatiolle sietämättömiä asioita ja kykenisi kehittämään organisaation jäsenten omia kykyjä pitää ahdistus itsellään ja käsitellä sitä. (Mawson 2006, 95.) Oletettavasti oman ryhmän toimintaan tai jäseniin kohdistuvaa kritiikkiä ei ollut soveliasta esittää tutkimassamme ryhmässä, joten kritisointi ja suurin osa ryhmän toimintaan liittyvistä negatiivisista asioista oli turvallisempaa siirtää kouluttajiin, samalla toivoen tiedostamattomasti, että kouluttajat ottaisivat vastuuta opiskelun etenemisestä ja auttaisivat ryhmää kehittymään.

## 6.4 Yhtenäisyyden paine

Kuten aiemmin olemme maininneet, tähän kategoriaan voidaan luokitella myös esimerkiksi alalukuun 6.2 sijoittamamme ryhmän omat aiheet. Yhtenäisyyden paineeseen kuuluu muun muassa ryhmän jäsenten itsesensuuri, joka tarkoittaa yksilöiden kykyä ohittaa mieleen tulleet epäilykset ryhmää tai sen toimintaa kohtaan, jotka voisivat ääneen lausuttuina tuhota ryhmän yhtenäisyyttä. Ryhmä koetaan turvalliseksi ja yksilön mahdollisuuksia lisääväksi, jolloin siihen kuuluminen lisää itseluottamusta. Ryhmän jäsenet haluavat säilyttää ryhmän yhtenäisenä, jotta he voisivat edelleen kuulua turvalliseen yhteisöön. Näin ollen jokaisen on vältettävä tuomasta ilmi ryhmään kohdistuvaa kritiikkiä. Yksilöt alkavat sensuroida ideoitaan ja näkemyksiään, jotka olisivat haitallisia ryhmän yhtenäisyydelle tai vastakkaisia ryhmässä yleisesti esitetyille mielipiteille. Lopulta ryhmän jäsenet kokevat, että mieleen juolahtaneet vastakkaiset näkemykset ovat varmasti virheellisiä, tai että oma epävarmuus esimerkiksi tiettyyn päätökseen nähden on niin vähäpätöistä, että siitä ei kannata mainita. (Janis 1982, 175.)

Näin ollen voidaan tulkita, että esimerkiksi ryhmän itse keksimiä aiheita käsitellessään ryhmän jäsenet ovat ryhmän voiman yliarvioinnin lisäksi sensuroineet omia ajatuksiaan kenties tiedostamattomasti, sillä toimintaa ei ole kyseenalaistettu. Kaikki ovat halunneet käsitellä muun muassa graduja, koska aihe on ollut ryhmän yhtenäisyyden kannalta turvallisempi kuin ryhmän toimintaan liittyvät tehtävät. Toisaalta emme voi olla varmoja, ovatko ryhmän jäsenet tietoisesti halunneet käsitellä näitä aiheita vai onko ryhmän jäsenillä kenties ollut oletus, että ”muut haluavat käsitellä tiettyä teemaa, jotenkin minunkin täytyy haluta.” Tällainen oletus on hyvin tyypillistä ryhmissä, joissa vallitsee ryhmäajattelu.

Ryhmän käyttämät pienryhmä- ja pelimerkkikeskustelut ilmentävät yhtenäisyyden paineeseen kuuluvia "oireita". Kun asioista keskusteltiin ensin pienemmässä porukassa, pystyttiin varmistamaan, etteivät jyrkimmät näkökulmat tule ainakaan koko ryhmän tietoisuuteen. Pienryhmät päätyivät usein jo valmiiksi tietynlaiseen kompromissinäkemukseen, johon muun ryhmän oli tarpeen tullen helppo sitoutua. Tämä vahvisti lisää käsitystä siitä, että kaikki ryhmän jäsenet ovat samaa mieltä asioista, mikä on Janisin mukaan yleinen harhaluulo ryhmässä, jossa koetaan yhtenäisyyden painetta. Nämä avoimen keskustelun rajoittamismenetelmät ovat lisäksi yhtenäisyyden paineeseen kuuluvaa tietojen pimitystä ja manipulointia. Toisinajattelijoihin kohdistetaan suoraa pai-

netta ja heidät taivutetaan olemaan hiljaa ryhmään liittyvistä epäkohdista. Pienryhmäkeskusteluissa mahdollisesti ilmenneet kriittiset mielipiteet voitiin halutessa pimentää muulta ryhmältä tai saada ryhmän jäsen taipumaan jo pienryhmässä yhteiseen tahtoon. Pienryhmissä esiintyneitä ristiriitaisuuksia ei tarvinnut tuoda koko ryhmän tietoon, jolloin myös kritiikkiä esittäneet ryhmän jäsenet ymmärsivät, että heidän mielipiteensä ovat arvottomia, jos ne eivät liity yhteiseen näkemykseen. Pelimerkkikeskustelun voidaan myös nähdä harjoittavan ryhmän jäseniä siihen, että vaikka mielessä olisi joku omasta mielestä tärkeä asia, sitä ei aina voi sanoa ääneen, jos ei ole pelimerkkiä tai toisin sanoen lupaa ilmaista kyseistä mielipidettä.

Omien kokemustemme perusteella tiedämme ryhmän jakautuneen ikään kuin kahteen osaan, "puhujin" ja "puhumattomiin". Pöytäkirjoissa tästä teemasta on vain lyhyitä mainintoja. Ryhmän toimintaa leimasi siis alusta loppuun saakka keskustelukulttuuri, jossa noin puolet ryhmän jäsenistä keskustelee, toisen puolen ollessa lähes täysin vaiti. Myös tälle löytyy selitys ryhmäajatteluteoriasta; Janis (1982) mainitsee hiljaisuuden voivan olla yksi merkki ryhmän yhtenäisyyden paineesta. Ryhmän jäsenet uskottelevat itselleen, että vastakkaiset näkemykset ovat virheellisiä tai epävarmuus ei ole mainitsemisenarvoista. Tämän seurauksena ryhmän toimintaa epäilevät jäsenet pysyvät hiljaa, koska he eivät kykene sanomaan mitään sellaista, joka mukailisi ryhmään muotoutunutta sopimusta yhtenäisyyden ylläpitämisestä. Lisäksi hiljaisuus luokitellaan usein ääneen lausuttua mielipidettä tukevaksi, joka lisää oletusta siitä, että kaikki ovat samaa mieltä. Ryhmän jäsenten mielipiteet alkavat pikkuhiljaa lähentyä yhä enemmän toisiaan ja muiden mielipiteitä on helppo tukea. Yksimielisyyden harha luo miellyttävää ilmapiiriä ryhmän työskentelyyn, sillä huolia ja syyllisyyttä ei juuri tarvitse tuntea. Samalla kuitenkin yksilöllinen ja kriittinen ajattelu sekä eri vaihtoehtojen testaus katoaa ryhmän työskentelystä, ilman että kukaan ryhmän jäsen edes tajuaa näin tapahtuneen. (emt., 279-281.)

Tulkitsimme myös poissaolojen merkkäämisen kuuluvan osaksi ryhmän yhtenäisyyden painetta. Poissaolot aiheuttivat uhkaa yhtenäisyydelle ja tämä uhka henkilöityi poissaoleviin. Janisin (1982) mukaan epälojaaleita ryhmän jäseniä uhataan usein rangaistuksilla tai ryhmästä erottamisella (emt., 246). Tässä tapauksessa poissaolijan merkkääminen pöytäkirjaan voidaan nähdä uhkauksena ja osoituksena, että kaikki varmasti huomaavat, kuka on ollut poissa ja mistä syystä. Poissaolojen yhteisen käsittelyn sijaan ryhmä teki poissaoloista yksilöiden ongelman, sillä yhteinen käsittely olisi voinut aihe-

uttaa ristiriitoja ja säröjä ryhmän yhteiseen mieleen. Kokemustemme mukaan poissaolomerkinnät tuntuivat ainakin ajoittain syyllistäviltä ja tämän voidaan olettaa vaikuttavan seuraavaan tapaamiseen, jossa poissaolija on paikalla. Jos ryhmän tapaamiseen osallistuu syyllisin mielin, voidaan uskoa, että tämä vaikuttaa myös siihen, että eriäviä mielipiteitä ei esitä niin helposti eikä käsiteltyihin asioihin puutu. Näin poissaolojen merkkäminen vahvistaa edelleen sitä, että ryhmän yhteistä mieltä ei saanut kritisoida.

Poissaolojen merkkäamisessä yksittäisiä henkilöitä kohtaan suunnattu uhka liittyy todellisuudessa ryhmän haluun suojata omaa ryhmää häpeältä ja syyllisyydeltä. Vaikka uhka henkilöitiin poissaoleviin, perimmäisenä pelkona taustalla oli kuitenkin ryhmän yhtenäisyyden rikkoontuminen. Janis (1982) kuvaa, kuinka yksittäisiä henkilöitä kohtaan asetettu pelote saa kyseisen henkilön "kesyyntymään" ja näin ollen tämä henkilö ei ole haitaksi esimerkiksi muun ryhmän päätöksentekotilanteissa. Kesyyntymisen voidaan tulkita tarkoittavan tutkimamme ryhmän kohdalla poissaolojen merkkäamisesta aiheutunutta syyllisyyden tunnetta. Janisin mukaan kesytetyt ryhmän jäsenet eivät enää ole ongelma ryhmän itseluottamukselle, koska he eivät enää ota esille asioita, jotka uhkaisivat ryhmän kuvaa itsestään. Jos ryhmän jäsen ei suostu kesytettäväksi, häntä aletaan pikkuhiljaa hylkiä ja lopullisesti jopa erottaa ryhmästä, jotta ainakin näennäisen rauhallinen ilmapiiri saadaan palautettua ryhmään. (Janis 1982, 257.)

Kouluttajien kanssa työskennellessään ryhmän oli kerrottava kouluttajille työskentelystään raportin muodossa sekä suullisesti, jolloin ryhmä asetti itsensä alttiiksi kritiikille. Töiden raportointi kouluttajille nousikin keskeiseen rooliin ryhmän pyrkiessä pitämään yllä yhtenäisyyttään. Ryhmä ei aina työskennellyt tarkoituksenmukaisella tavalla, toisin sanoen kokemuksiin hyödyntäen, joten tällaisen työskentelyn raportointi muodostui ryhmälle haasteelliseksi. Ryhmä halusi miellyttää kouluttajia, jotta ryhmän yhtenäisyyttä uhkaavaa kritiikkiä ei tarvitsisi kohdata. Ryhmä yritti tulkita, mitä kouluttajat haluavat ja työstivät tehtävää sekä raporttia tämän perusteella samalla luovuttaen vastuun työskentelystä kouluttajille. Opiskelijoiden työskennellessä keskenään yhtenäisyyttä pidettiin yllä muun muassa itesesensuurin avulla. Kouluttajat eivät kuitenkaan sensuroineet puheenvuorojaan ryhmäajattelun mukaisesti, joten tapaamiset kouluttajien kanssa olivat uhkia ryhmän yhtenäisyydelle.

Töiden raportoinnin voidaan nähdä ilmentävän monia ryhmäajattelun yhtenäisyyden paineeseen liittyviä piirteitä. Raportointia tarkkaan miettimällä opiskelijat yrittivät saada kouluttajat olemaan samaa mieltä heidän kanssaan ja toisin sanoen lähtemään

mukaan ryhmäajatteluun. Raportissa sekä työskentelystä kerrottaessa tiettyjä asioita pimitettiin, mikä on tyypillistä ryhmäajattelulle. Tähän liittyy läheisesti myös manipulointi, jolla pyritään poistamaan eriävät mielipiteet. Ryhmä pyrki muodostamaan raportin, jossa kerrottiin siloteltu totuus työskentelystä, jotta kouluttajilla ei olisi esittää mitään kritiikkiä.

Kokemustemme mukaan raportit saivat lähes aina samanlaisen muodon ja rakenteen, jossa ei todellisuudessa selvinnyt kuinka ryhmä oikeasti oli työskennellyt. Raportit saattoivat olla laajojakin, sisältämättä kuitenkaan mitään, mihin tarttua. Kouluttajille nämä raportit eivät riittäneet ja he vaativat lisätietoja työskentelystä, jolloin ryhmä oli pulassa, sillä tätä tilannetta ei ollut valmisteltu etukäteen. Kokemustemme mukaan kouluttajien kommentit tuntuivat toisinaan aidosti hämmentäviltä, sillä olimme mielestämme työskennelleet tehokkaasti. Voidaan olettaa tämän olevan seurausta siitä, että opiskelijoiden kesken työskennellessä ryhmässä oli vallinnut niin voimakas yksimielisyys ja eriävien ajatusten sensuuri, että on tuntunut hämmentävältä, kun kouluttajat eivät ole olleet asioista samaa mieltä. Todennäköisesti kouluttajat ovat työskentelystä ulkopuolisuina huomanneet epäkohdat selvästi, kun taas ryhmän työskennellessä keskenään näitä epäkohtia ei ole edes pyritty havaitsemaan eikä siihen ole ollut tarvetta, sillä kaikki ovat olleet asioista samaa mieltä yhtenäisyyden paineen seurauksena.

Yhtenäisyyden paineeseen liittyy oleellisesti myös ryhmään muodostuva mielipidevartija, josta kerromme tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

## **6.5 Puheenjohtaja ja pöytäkirjat mielipidevartijoina sekä ilmentämässä ryhmän julkista kuvaa**

Janisin (1982) mukaan yhtenäisyyden paineen vallitessa ryhmään saattaa muodostua yksi tai useampi mielipidevartija, jonka tehtävänä on suojella ryhmän jäseniä vastakkaisilta mielipiteiltä, salata jäseniltä ristiriitaista tietoa ja uskotella ryhmän saavuttaneen yhteisen näkemyksen. Niin kuin vartijat voivat suojella fyysistä turvallisuutta, mielipidevartija suojelee kohteensa henkistä turvallisuutta estämällä tätä saamasta ajatuksia, jotka voisivat lannistaa, vahingoittaa itseluottamusta tai kyseenalaistaa menettelytapoja, joihin tämä on vankkumattomasti sitoutunut tai aikoo sitoutua. Mielipidevartija peittää menettelytapojen puutteet, jolloin toiminnan uudelleenarviointi ei näytä koskaan olevan tarpeen. (emt., 40-41, 246, 257-258.)

Luvussa 5.3 olemme kuvanneet, ettei puheenjohtajalla ollut aidosti valtuuksia päättää asioista ja että hänen roolinsa oli suhteellisen mitätön. Kuitenkin hänen voidaan nähdä toimineen mielipidevartijana eli ikään kuin varmistajana ryhmän toiminnan ja yhteisen mielen sekä pöytäkirjan välillä. Puheenjohtajalle haluttiin antaa vastuuta sen suhteen, että ryhmän yhteiset lausunnot kouluttajille olisivat yhtenäisiä ja että ryhmän suunnittelemassa aikataulussa pysyttäisiin. Näin erimielisyyksiä ei tarvinnut käsitellä, sillä niitä ei myönnetty tai niiden ei annettu edes tulla esiin tiukan aikarajan takia.

Puheenjohtaja siis vartioi ryhmän toiminnan pysymistä yhtenäisenä ja sihteerin varmisti tätä kirjaamalla pöytäkirjaan ainoastaan sellaisia asioita, jotka eivät aiheuttaisi ristiriitoja tai eivät pakottaisi ryhmää kohtaamaan vaikeita asioita. Puheenjohtaja ryhmässä oli hyvin vaihtuva, sillä ryhmän ei tarvinnut välittää siitä, kuka sopisi tehtävään milläkin hetkellä parhaiten. Jokainen osasi lopettaa ja aloittaa tapaamiset sekä pitää ryhmän ennalta sovitussa aikataulussa. Mossen ja Robertsin (2006) mukaan ryhmässä, jossa ei kyetä eriytymään, ei voida myöskään käydä aitoa neuvottelua ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämä liittyy opiskelijoiden käytökseen kouluttajien kanssa olleissa tapaamisissa. Ryhmä ei voi nostaa ketään vapaasti puhumaan tai toimimaan koko ryhmän puolesta, eikä kenenkään anneta nousta tähän asemaan, sillä tällöin kyseisen edustajan rooli poikkeaisi muiden roolista. Ryhmä voi päätyä tällöin valitsemaan joukostaan puhemiehen, joka välittää valmiiksi laaditun viestin ulkopuolisille tahoille. Ryhmä voi myös tiedostamattomasti käyttäytyä ulkopuolisten tahojen kanssa tavalla, joka ei tuota tulosta. Ulkopuoliset näyttävät näin vaarallisilta ja ymmärtämättömiltä, mikä lisää ryhmän jäsenten välistä yhtenäisyyttä. Lisäksi ryhmän edustaja valitaan usein sattumanvaraisella tavalla, jolloin pyritään välttämään ryhmään muodostuva kilpailuasetelma. Sitä, kenellä olisi ammattitaitoa, kokemusta tai ominaisuuksia hoitaa edustajan tehtävää tietyssä tilanteessa ei mietitä. Näin ryhmään ei herää tunteita, jota siihen ei haluta ja samalla varmistetaan, ettei mitään merkittävää tapahdu ryhmän toimintaan liittyen. (Mosse & Roberts, 2006, 190-191.)

Vaikka ryhmäajatteluun taipuvaisella ryhmällä on usein joukossaan vahva johtaja (ks. Janis 1972, 1982), näin ei kuitenkaan siis ollut tutkimassamme ryhmässä. Ryhmä koki erilaisuuden uhkana, joten tähän tilanteeseen ei sopinut, että joku ryhmän jäsenistä olisi toiminut johtajana ja näin saanut erilaisen aseman ryhmässä. Ryhmän suurimpana pyrkimyksenä oli vältellä ristiriitoja ja tämä onnistui parhaiten vahvistamalla yhtenäisyyttä erilaisin keinoin, kuten esimerkiksi pöytäkirjajärjestelmän avulla. Bionin (1979,

53) mukaan ryhmä sitoutuu aina johtajaan, joka tyydyttää ryhmän jäsenten tarpeet. Todellisen ihmisen valitseminen johtajaksi olisi pakottanut ryhmän kohtaamaan tosiasian, että kaikki ryhmän jäsenet eivät ole samanlaisia. Kehittymistä edellyttävät ajatukset voidaan kuitenkin kokea uhkaksi, minkä vuoksi ryhmä saattaa ajautua laatimaan itselleen johtajan korvikkeen eli ns. ”ryhmäraamatun”. (Bion 1979, 98.) Tällöin ryhmä alkaa kirjata ylös muistiinpanoja tapaamisistaan ja tähän raamattuun vedotaan ryhmän kohdassa ongelmatilanteita.

Kuten olemme aiemmin kirjoittaneet, pöytäkirjoista puuttuu paljon oleellisia asioita ryhmän työskentelystä ja tapahtumista, kuten esimerkiksi konfliktien ja poissaolojen käsittely ja kouluttajien kanssa olleet tapaamiset. Tämän vuoksi voimme olettaa, että myös pöytäkirjat toimivat eräänlaisena mielipidevartijana tai jopa ryhmän johtajana, jota voitiin muokata tarpeen mukaan. Kokemustemme perusteella tiedämme, että pöytäkirjaan kirjoiteltiin kaunisteltu totuus tapahtumista, sillä esimerkiksi vaikeista asioista mainittiin vain lyhyesti (ks. luku 5.2), vaikka todellisuudessa tilanteet saattoivat olla hyvinkin pitkäkestoisia ja ahdistavia.

Syy, miksi ryhmä alkoi alun perin pitää kirjaa tapaamisistaan, ei ole selvä. Kuitenkin pöytäkirjat sekä kokemuksemme antavat kuvan siitä, että pöytäkirja on jossain vaiheessa noussut keskeiseen rooliin ryhmän työskentelyssä ja ikään kuin hallinnut sekä ohjannut kaikkea toimintaa. Pöytäkirja on mahdollistanut työskentelyn näyttäytymisen tehokkaana ja varmistanut yhtenäisyyden toteutumista. Pöytäkirjan voidaan nähdä tuoneen turvaa työskentelyyn ja sen kautta voitiin suodattaa erimielisyydet sekä työskentelyn ongelmat piiloon ryhmän julkisesta kuvasta.

Opiskelijat määrittivät itselleen vähimmäisvaatimuksen tapaamisiin valmistautumiseen, joka tulkintamme mukaan varmistaa, että ryhmän jäsenet muistavat edellisestä kerrasta vain pöytäkirjaan kirjoitetun siloitellun totuuden.

-minimi on ed. pöytäkirjan lukeminen (inte.group -pöytäkirja 28.2.2011)

Vaativalla pöytäkirjan lukemista ja siinä esiintyvien asioiden muistamista seuraavalla tapaamiskerralla opiskelijat sidottiin vielä tiukemmin ryhmän yhteiseen näkemykseen. Jos yksittäisillä ryhmän jäsenillä oli ollut eriäviä mielipiteitä tai he eivät olleet tyytyväisiä työskentelyyn, ryhmä pyrki peittämään ja hävittämään nämä kokemukset iskostamalla kaikkien mieliin työskentelyn onnistuneen pöytäkirjan lukemisen kautta.

Kokemustemme mukaan ryhmän viestintätavaksi muodostui ainakin ajoittain ns. ratas-malli, jossa yksilöiden viestit kulkevat keskushenkilön kautta, joka tässä tapauksessa tarkoittaa pöytäkirjaa. Tämä esti ryhmän kehittymistä, ryhmän jäsenten onnistuessa välttämään negatiivisten tai mahdollisia ristiriitoja aiheuttavien asioiden äänen sanomista ja käsittelyä. Nämä asiat kirjattiin lyhyesti pöytäkirjaan, josta jokainen pystyi ne lukemaan ja ymmärtämään sanoman. Pöytäkirja mahdollisti asian esiin tuomisen niin, ettei ongelma henkilöitynyt kenenkään ryhmän jäsenen ja asia saatiin kuitenkin ilmaistua koko ryhmälle, joka ilmeisesti jo itsessään toi tyydytystä.

HUOM! tulkaahan ajoissa paikalle => (vihko-pöytäkirja 13.4.2010)

Pennington (2005) kuvaa kuinka ratas-mallille on tyypillistä johtajan suuri asema, joka vahvistaa tästä näkökulmasta tulkintaa pöytäkirjan roolista mielipidevartijana ja tämän tärkeydestä ryhmän toiminnalle. Jäsenten välinen tyytyväisyys tämän kaltaisessa viestintärakenteessa on alhainen tai kohtalainen, sillä avointa vuorovaikutusta kaikkien jäsenten välillä ei pääse syntymään ja ongelmienratkaisu voi muodostua vaikeaksi, kun asiat täytyy kierrättää keskushenkilön kautta. (Pennington 2005, 20-22, 30.)

Jotta pöytäkirjat, toisin sanoen tulkitsemamme ryhmän yhteinen mieli tai julkinen kuva, säilyi negatiivisista asioista ja kritiikistä puhtaana, pöytäkirjojen kirjoittamista kouluttajien kanssa olleista tapaamisista (ks. luku 5.6) täytyi vähentää. Kouluttajien esittämät kysymykset sekä tulkinnat osuivat liian arkoihin kohtiin ja näiden kysymysten näkyminen pöytäkirjoissa olisi saattanut ryhmän tilanteeseen, jossa aiheen ohittaminen olisi ollut vaikeampaa. Kun ryhmä palasi tavatessaan usein edellisen kerran pöytäkirjaan ja jatkoi tältä pohjalta työskentelyään, kouluttajien esiin ottamat teemat olisivat näkyneet kenties liian konkreettisesti käsiteltävien asioiden listalla ja opiskelijoiden omia, yhtenäisyyttä tukevia suunnitelmia olisi jouduttu muokkaamaan. Lisäksi pöytäkirjojen puuttuminen loi eroa kouluttajien ryhmän ja opiskelijoiden muodostaman ryhmän välille. Kouluttajat eivät olleet mukana ryhmäajattelussa, eivätkä siis vaalineet ryhmän yhtenäisyyttä, joten heidän kanssaan toimimista ei voitu kuvata pöytäkirjoissa.

Ryhmä tarjosi ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen vihko-pöytäkirjaa erään kouluttajan luettavaksi. Kouluttaja on myöhemmin kuvannut, kuinka hän koki ryhmän närkästyneen kieltävästä vastauksesta. Mielestämme tämä kuvaa hyvin pöytäkirjan asemaa jonain muuna kuin pelkkänä pöytäkirjana. Kokemustemme mukaan halusimme kouluttajan näkevän, kuinka paljon olemme tehneet työtä, vaikka hän ei aina sitä ole ymmär-

tänytkään. Tulkitsemme pöytäkirjan ohjanneen ryhmän toimintaa ollen samalla rakennettu, halutunlainen kuvaus ryhmästä. Pöytäkirja ikään kuin symboloi ryhmää muodostaen ryhmän julkisen kuvan ja näkyvän todisteen ryhmän näennäisestä yhtenäisyydestä.

## **7 Pohdinta**

### **7.1 Tutkimuksen arviointia**

#### **7.1.1 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa täytyy erityisesti arvioida tekemiemme tulkintojen paikkansapitävyyttä. Lähdemme tässä luvussa liikkeelle pohtimalla tutkimuksemme luotettavuutta sekä yleistettävyttä luvussa 3 esitettyjen tutkimuksen lähtökohtien kautta, jotka ovat oleellisesti vaikuttaneet tapaamme lähestyä tutkimusta sekä sitä kautta tekemäämme analyysiin ja lopulliseen tulkintaan. Eskolan ja Suorannan (2001, 210, 212) mukaan laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa on lopulta kyse tutkijasta itsestään sekä hänen rehellisyydestään. Näin ollen luotettavuutta arvioitaessa tarkkailun kohteena ovat tutkijan tutkimuksessa tehdyt teot, valinnat ja ratkaisut. Tässä tutkimuksessa pyrimme systemaattisen pohdinnan avulla tuomaan tarkasti esille asioita, jotka ovat saattaneet vaikuttaa tekemiimme tulkintoihin. Selkeä kokonaiskuva siitä, miten tulkinta on rakentunut, mahdollistaa lukijan arvioimaan ja kyseenalaistamaan tekemiemme tulkintojen oikeellisuutta. Lähtökohtanahan on, että laadullisilla tutkimusmenetelmillä tehty tutkimus ei voi luonteensa vuoksi koskaan tuottaa täysin objektiivista tietoa. Tämän vuoksi tutkimusta ei voi toistaa käytännössä koskaan sellaisenaan, koska jokainen laadullisella tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus on kokonaisuutena ainutkertainen. Syynä tähän on se, että kaikilla tutkijoilla ei välttämättä ole samaa teoreettista perehtyneisyyttä tai esiyymmärrystä tutkittavaan aiheeseen kuin tutkimuksen tekijällä. (Syrjälä ym. 1995, 130–131; Eskola & Suoranta 2000, 216; Hirs-

järvi & Hurme 2001, 189.) Tutkimuksemme on kuitenkin yksi tapa tarkastella ilmiötä, joka voi toiselta näkökannalta tarkasteluna näyttää erilaiselta.

Oma osallisuutemme ja kokemuksemme tutkittavassa integraatioryhmässä ovat alun perin johtaneet siihen, että olemme kiinnostuneet tutkimaan ryhmän toimintaa. Kokemuksemme perusteella ryhmän toiminta oli aika ajoin hyvin vaikeaa ja kandidaattintyötä tehdessämme saimmekin selville, että tutkittavan ryhmän toimintaa ohjasivat osittain tiedostamattomat rakenteet. Tämä tutkimustulos johti siihen, että halusimme selvittää tarkemmin, miten ryhmä toimi ja miksi. Valitsimme tähän tutkimukseen tietoisesti aineistoksemme integraatioryhmän kirjoittamat pöytäkirjat, sillä tiesimme jo ennuudestaan niiden sisältävän mielenkiintoista ja ristiriitaista tietoa ryhmän työskentelystä. Tämän vuoksi näemme tärkeäksi nostaa pöytäkirja-aineistomme tarkasteluun poh-tiessamme tutkimuksemme luotettavuutta, sillä niillä on ollut suuri merkitys tutkimuk-sen onnistumisen kannalta.

Aineistoamme ei ole kerätty tutkimustarkoitusta varten vaan se koostuu ryhmän luonnollisissa tilanteissa kirjoitetuista pöytäkirjoista. Hirsjärven ym. (2009, 161, 164) mukaan tämänkaltainen aineisto mahdollistaa laadulliselle tutkimukselle tyypillisen todellisen elämän kuvaamisen ja tarkastelemisen. Pöytäkirjojen avulla pääsimme käsiksi ryhmän elämismaailmaan ja löysimme säännönmukaisuuksia ryhmän työskentelyn periaatteille. Pöytäkirjat toivat ilmi ryhmän toiminnan periaatteita kokonaisuutena tuomatta esille yksittäisten jäsenten mielipiteitä. Luultavasti tämän vuoksi koimme, että emme päässeet tarpeeksi syvälle ryhmän toimintaan pelkkien pöytäkirjojen avulla vaan tarvit-simme vertailukohteeksi omia kokemuksiamme, joiden avulla pystyimme syventämään käsitystämme pöytäkirjoista nousseita ilmiöitä kohtaan. Alasuutarin (2011, 34-35) mu-kaan laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyssä tutkimuksessa ei ole mielekästä tehdä tulkintoja pelkästään esimerkiksi haastatteluiden tai asiakirjojen perusteella vaan erilai-sia aineistoja yhdistelemällä ja vertaamalla löytää johtolankoja arvoituksen ratkaisemis-ta varten. Näin ollen omat kokemuksemme nousivat samalle tasolle pöytäkirja-aineiston kanssa ja ne ovat yhdessä muodostaneet tekemämme tulkinnat.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaaksemme olisimme voineet kerätä lisää aineis-toa esimerkiksi haastattelemalla tai keräämällä kirjallista aineistoa myös muilta integ-raatioryhmän jäseniltä, jolloin kokemukset ryhmän toiminnasta eivät olisi peräisin vain tutkijoilta itseltään. Näin olisimme pystyneet ehkä paremmin tarkastelemaan aineistoa kokonaisuudessaan ulkopuolelta jättäen omat kokemukset enemmän taka-alalle. Lisäksi

muut ryhmän jäsenet olisivat saattaneet tuoda myös toisistaan poikkeavia kokemuksia, jotka selittäisivät entistä paremmin tutkimaamme ilmiötä.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 135-136) mukaan tutkijan on ymmärrettävä omat lähtökohtansa, jotta hän voi arvioida tekemiensä havaintojen ja tulkintojen oikeellisuutta. Omat kokemuksemme kulkevat mukana läpi tutkimusraportin, minkä vuoksi olemme kuvailleet luvussa 3 omia lähtökohtiamme, esiymmärrystämme sekä omien kokemuksemme osallisuutta tutkimuksen aikana. Lisäksi olemme tuoneet analyysiosiossa tarkasti ilmi, mitkä tulkinnat ovat lähtöisin omista kokemuksistamme ja mitkä pöytäkirja-aineistosta. Tällä tavoin olemme pyrkineet parantamaan tutkimuksemme luotettavuutta. Lisäksi lukijan on helpompi arvioida kokemuksemme vaikuttavuutta ja todenperäisyyttä tehtyihin tulkintoihin.

Omien kokemuksemme nouseminen tärkeäksi aineistoksi tutkimuksessamme on johtanut siihen, että olemme saattaneet tehdä tulkintoja, jotka ovat rakentuneet pelkästään omien kokemuksemme kautta. Näin ollen meidät tutkijoina on nähtävä mahdolliseksi virhelähteiksi ja myös tärkeiksi luotettavuuden arvioinnin kohteiksi. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista tietää, ovatko tehdyt tulkinnat rakentuneet tutkijan omien kokemusten kautta vai tutkittavista itsestään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.) Näitä pelkästään omiin kokemuksiin pohjautuvia tulkintoja olemme pyrkineet välttämään mm. triangulaation sekä tekemiemme metodisten valintojen avulla.

Triangulaatio tarkoittaa erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa, jonka avulla voidaan tarkentaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Myös useampi tutkija voi tutkia samaa kohdetta. Tämän tutkimusmenetelmän avulla ilmiötä voidaan tarkastella useammasta näkökulmasta. (Eskola & Suoranta, 2008, 69.) Tutkimusprosessin aikana käytimme lähinnä tutkijatriangulaatiota sekä teoriatriangulaatiota. Erilaisten teorioiden avulla pystyimme muodostamaan selkeämmän kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi vertailimme keskenään pöytäkirja-aineistoa sekä omia kokemuksiamme koko tutkimusprosessin ajan, jolloin voimme puhua eri aineistojen välisestä triangulaatiosta.

Tutkijatriangulaation avulla olemme pystyneet paitsi rakentamaan mielestämme tutkimuksesta järkevän kokonaisuuden mutta myös hyväksymään oman epävarmuutemme tutkijoina. Oma kokemattomuutemme ei ole noussut esteeksi tutkimuksen tekemiselle, sillä pystyimme keskustelemaan ja testaamaan omia käsityksiämme tutkimuksen tekemisestä ja tulkinnasta. Tulkitsimme aineistoa itsenäisesti, mutta keskustelimme

kaikista tulkinnoistamme ja ikään kuin varmistimme vastaavatko tulkintamme toisiaan. Uskomme, että näin toimiessamme tulkinnasta ovatkin karsiutuneet epäolennaiset ja marginaaliset asiat pois. Aina emme nimittäin olleet yhtä mieltä tulkinnoista, vaan jouduimme hylkäämään omasta mielestä loogisia päättelyketjuja toisen kyseenalaistaessa ne. Tällä tavoin olemme pystyneet keskustelemaan ja karsimaan tulkinnasta pois myös asiat, jotka perustuvat pelkästään omiin kokemuksiimme. Tämä tutkimusmenetelmä saattaa kuitenkin olla ongelmallista, sillä tutkimuksen eri ratkaisuihin on päästävää yksimielisyyteen. Toisaalta kahden tutkijan näkemykset ja tulkinnat tarjoavat olennaisella tavalla monipuolisuutta ja laajempia näkökulmia tutkimukseen (Eskola & Suoranta, 2008, 69).

Omien pohdintojen lisäksi olemme saaneet graduryhmässä monipuolisia kommentteja tutkimuksestamme ja tekemistämme tulkinnoista. Graduryhmän ohjaajat ovat itse olleet tutkittavan ryhmän kouluttajina, minkä vuoksi he tuntevat ryhmän. Lisäksi graduryhmässämme on neljä tutkittavan integraatioryhmän entistä jäsentä muiden opiskelijoiden lisäksi. Näin ollen olemme saaneet graduryhmästä paljon vahvistusta tekemillemme tulkinnoille, kun muutkin tutkittavan ryhmän jäsenet ovat puoltaneet saamiamme tutkimustuloksia. Tutkimusprosessin aikana olemme siis pystyneet saamaan eri näkökulmia tutkimuksellemme sekä tutkittavan ryhmän tuntevilta henkilöiltä että opiskelijoilta, joilla ei ole minkäänlaista kokemusta tutkittavasta ryhmästä.

Tuomi & Sarajarvi (2009) nostavat puolueettomuusnäkökulman tärkeyden esiin esimerkiksi arvioitaessa tutkijan asemaa tutkimusprosessin aikana. Laadullisessa tutkimuksessa on syytä tunnistaa, tarkasteleeko tutkija aineistoa esimerkiksi oman sukupuolensa tai arvomaailmansa kautta. Arvioitaessa oman asemamme vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen on tärkeää painottaa jälleen omaa taustamme integraatioryhmässä. Oma opiskelijahistoriamme integraatioryhmässä on paitsi herättänyt kiinnostuksemme tehdä sekä kandidaatintyön että pro gradu- tutkielman integraatiokoulutukseen liittyen, myös muokannut tapaamme tarkastella asioita. Tämän tutkimuksen valossa koemme erityisen tärkeäksi mainita psykodynaamisen näkökulman painotusta integraatiohankkeessa, sillä myös tässä tutkimuksessa näkökulmaksi valikoitui kyseinen näkökulma. Tutkimukseemme valikoitunut näkökulma on siis ollut meille jo entuudestaan tuttu. Myös kaikki tutkimukseemme lukeneet ja sitä kommentoineet ovat integraatiokoulutuksen piiristä, minkä vuoksi aineiston tarkastelu eri näkökulmista on saattanut jäädä hie-

man suppeaksi. Toisaalta psykodynaamiset ryhmäteoriat ovat tuoneet esiin juuri niitä asioita, joita alun perin halusimme ryhmästä tutkia.

Tutkimuksemme tarkoituksena on ollut päästä käsiksi ryhmään muodostuneisiin tiedostamattomiin merkitysrakenteisiin ja sitä kautta vahvistaa ymmärrystä siitä, miksi ryhmän oli vaikea toimia perustehtävänsä mukaisesti. Tämä lähtökohta on vaikuttanut siihen, että lähdimme tulkitsemaan aineistoamme hermeneuttisesti, aiemmin mainitsimme psykodynaamisiin ryhmäteorioihin nojautuen. Hermeneuttinen tutkimusote on sinänsä vaikea asettaa laadullisen tutkimuksen kriteereihin sen tulkinnallisen luonteensa vuoksi, sillä siihen liittyy aina jollain tavalla aktiivinen subjekti jolla on oma tulkintahorisonttinsa. Tämän vuoksi tutkimuksemme luotettavuutta arvioitaessa on siis syytä tarkastella tutkijoiden esiymmärryksen lisäksi ovatko tutkimusotteellemme ominaiset kriteerit (ks. luku 2.3) toteutuneet tutkimuksen aikana. Tätä kuvaa parhaiten luvussa 4.1 kuvailemalle tutkimusprosessin kulku, jossa kuvailimme käyttämiämme metodeja sekä kerroimme tutkimuksen kulusta vaihe vaiheelta. Tällä tavoin pyrimme kerimään hermeneuttisen kehän tavoin auki, miten ymmärryksemme on syventynyt tutkimusprosessin aikana.

Eskolan & Suorannan (2008) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi kiteytyy juuri tutkimusprosessin kuvaukseen. Kuten aiemmin mainitsimme, tutkijan tulee olla läpi tutkimusprosessin arvioinnin kohteena, sillä virhearviot tulkinnassa voivat olla lähtöisin tutkijasta itsestään. Tällöin tutkija saattaa tarkastella aineistoa liian subjektiivisesti löytäen merkityksiä, joita siellä ei tosiasiaassa esiinny (Moilanen & Rähkä 2007, 56). Tämän vuoksi lähtökohtana on, että tutkija myöntää oman subjektiivisuutensa. (Eskola & Suoranta 2008, 211.) Tämä tarkoittaa käytännössä, että tutkimusprosessi, metodiset valinnat sekä muut mahdollisesti tutkimusprosessiin vaikuttaneet tekijät tulee raportoida tarkasti. Näin lukijalle annetaan mahdollisuus arvioida tutkimuksen tuloksia ja luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.) Tästä syystä olemme tutkimuksesamme pyrkineet kuvailemaan edellä mainittuja asioita mahdollisimman tarkasti.

Tutkimuksemme on ainutkertainen, sillä se koskee vain tietyn ryhmän historiaa ja tapahtumia tietynä aikana. Täten yleistyksiä tutkimuksesta ei voi suoranaisesti tehdä. Laadullisessa tutkimuksessa yleistyksiä onkin lähes mahdoton tehdä suoraan aineistosta vaan yleistyksen muodostuvat siitä tehdyistä tulkinnoista. Ne ovat jollain tavoin yleistettäviä analyyttisessä ja teoreettisessa mielessä (Löppönen 2011, 69). Monien tutkimusten perusteella tiedostamattomia toimintarakenteita esiintyy kaikenlaisissa sosiaalisissa ym-

päristöissä, ne vain ilmenevät hieman eri tavoin. Tämänkaltaiset ilmiöt, joiden taustalla vaikuttaa jokin tiedostamaton, asettavat omat haasteensa yleistettävyyden arvioimiseen.

Alasuutarin (1999, 237) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selittää ilmiö tarpeeksi ymmärrettävästi, jolloin se antaa lukijalle mahdollisuuden punnita sen pätevyyttä omien kokemustensa kautta. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet pääsemään tähän tavoitteeseen kuvaamalla tarkkaan tekemämme analyysin. Olemme poimineet paljon esimerkkejä pöytäkirjoista sekä kuvanneet tarkkaan omia kokemuksiamme suhteessa pöytäkirjoista nostamiimme ilmiöihin. Tällä tavoin olemme halunneet taata lukijalle mahdollisuuden muodostaa kokonaiskuvan tutkimastamme aineistosta ja näin ollen myös arvioida tekemiämme tulkintoja. Loppujen lopuksi tutkimuksemme yleistettävyys riippuu pitkälti siitä, olemmeko osanneet kuvata tulkintamme tarpeeksi ymmärrettävästi, jolloin lukijan on mahdollista löytää samoja ilmiöitä omasta kokemusmaailmastaan. (Eskola & Suoranta 2008, 211).

Tutkimastamme integraatioryhmästä on tehty myös kaksi muuta tutkimusta, joiden tutkimustuloksia vertaamme luvussa 7.1.3 tässä tutkimuksessa tehtyihin tulkintoihin. Nämä aiemmat tutkimukset parantavat tutkimuksemme yleistettävyyttä, sillä niissä molemmissa on tarkasteltu ryhmän tiedostamatonta toimintaa. Samaa ilmiötä on siis tutkittu molemmissa aiemmissakin tutkimuksissa, mutta vain hieman eri näkökulmista.

### **7.1.2 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuksen eettisyys voidaan nähdä luotettavuuden toisena puolena. Toisin sanoen hyvää, eettistä tutkimusta on mahdoton saavuttaa ilman luotettavaa tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Näin ollen tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys kietoutuvat yhteen. Luotettavuutta käsitelimme edellisessä luvussa, joten emme tässä enää palaa siellä käsiteltyihin asioihin. Lukijan on kuitenkin syytä tarkastella luotettavuudessa nostamiimme asioita myös eettisestä näkökulmasta.

Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu nousee tärkeäksi arvioinnin kohteeksi, sillä olemme tutkineet ryhmän tiedostamatonta toimintaa omassa työskentelyssään. Tutkimuksemme tulokset osoittavat ryhmän toimineen perustehtävänsä vastaisesti tyydyttäkseen tarpeensa pitää toimintansa turvallisissa rajoissa, ilman ristiriitoja. Tulokset eivät siis tuo tutkittavaa ryhmää esille suotuisassa valossa, minkä vuoksi ne saattavat

aiheuttaa ryhmän jäsenille psyykkisiä haittoja. Tutkimus ei saisi kuitenkaan tuottaa haittaa tutkimukseen osallistuneille (Pietarinen 2002, 62).

Tutkittavasta integraatioryhmästä on aiemmin tehty jo kaksi pro gradu-tutkielmaa, joissa molemmissa on käsitelty ryhmän tiedostamatonta. Uskomme, että ryhmä on ikään kuin tottunut saamaan epämieluisia tulkintoja toiminnastaan. Omien kokemustemme perusteella juuri näin on käynyt. Löppönen (2011) näkee tutkimuksensa perimmäisen merkittävyyden ja tarkoituksen hyvänä. Hänen mukaansa tutkimus voi mahdollisesti auttaa ryhmää sekä muita tutkimuksen teemaa koskettavia ymmärtämään paremmin yhteisönsä toimintaa. Tällä tavoin yhteisö tulee tietoisiksi omista tiedostamattomista puolistaan, jolloin toiminnan kehittäminen tulee mahdolliseksi. (Löppönen 2011, 70.) Näemme oman tutkimuksemme merkittävyyden samankaltaisena. Toisaalta ryhmää ei ole enää olemassa, joten ryhmän toiminnan kehittäminen on mahdotonta. Uskomme kuitenkin, että tutkimuksemme auttaa ryhmän jäseniä hahmottamaan todellisuuden, jossa ryhmä eli. Asioita on mahdollista tarkastella ulkokohtaisemmin, koska ryhmää ei ole enää olemassa. Tämän vuoksi ryhmän jäsenten on helpompi tarkastella ryhmän toimintaa uudelleen ja myös oppia uusia asioita ryhmän toiminnasta. Lisäksi toivomme tutkimuksemme hyödyttävän integraatiokoulutuksen kehittämisessä. Näemme tutkimuksemme tuoneen esille asioita, jotka voivat ohjata koulutusta ja muita yhteisöjä ymmärtämään paremmin toimintaansa ja tätä kautta kehittämään sitä. Tuomalla yhteisön tiedostamattomia puolia tietoisiksi voidaan vapauttaa sen toimintaa estäviä ajattelu- ja toimintatapoja (Pietarinen 2002, 63).

Näemme tarpeelliseksi pohtia myös tutkimusaineistomme hankintaa eettisyyden näkökulmasta (ks. Eskola & Suoranta 2008, 52-55). Tutkimusaineistomme koostuu valmiista dokumenteista, jotka ovat julkisia ryhmämme keskuudessa. Pöytäkirjat ovat osittain myös kouluttajien saatavilla. Aineistoa ei siis ole kerätty tutkimustarkoitusta varten. Pöytäkirjat kuvaavat ryhmän toimintaa ryhmäläisten oman näkemyksen mukaan. Osittain tämän vuoksi pöytäkirjat valikoituivat tutkimusaineistoksemme. Integraatiokoulutuksen kehittäminen perustuu jatkuvaan ryhmän toiminnan tutkimiseen ja sen arviointiin. (Nikkola 2011, 23.) Näin ollen ryhmän tutkimukseen perustuvan luonteen vuoksi emme ole joutuneet keräämään erillisiä tutkimuslupia tutkittavan ryhmän jäseniltä.

Eskola & Suoranta (2008, 57) nostavat luottamuksellisuuden ja anonymiteetin tärkeimmiksi käsitteiksi tietojen käsittelyssä. Vaikka tutkimusaineistomme on nk. jul-

kista tietoa, se sisältää paljon myös arkaluontoisia asioita. Täten olemme pyrkineet käsittelemään aineistoa luottamuksellisesti ja suojelemaan tutkittavien anonymiteettiä. Tutkittavien nimet on muutettu siten, että niitä on ulkopuolisen mahdoton tunnistaa. Tutkittavan integraatioryhmän jäsenet ja kouluttajat ovat kuitenkin olleet oleellinen osa ryhmän tapahtumien kuvauksia, minkä vuoksi henkilöt saattavat olla tunnistettavissa tutkittaville itselleen. Integraatiokoulutuksen yhtenä tarkoituksena on kuitenkin oppia reflektoimaan omaa toimintaansa (Nikkola 2011, 22), minkä vuoksi emme näe tätä eettisyyden näkökulmasta ongelmallisena. Lisäksi tutkimuksemme tarkoituksena ei ollut tutkia ryhmän yksilöitä vaan ryhmää kokonaisuudessaan, joten emme ole nostaneet kehtään yksittäistä henkilöä tutkimuksen keskipisteeseen. Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksemme tuloksia siten, että lukija ymmärtää tutkimuksen koskettavan ryhmää, ei sen jäseniä.

Informed consent -periaatteen mukaan tutkijan on informoitava tutkimuksen tarkoituksesta, sisällöstä ja riskeistä tutkittavalle (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tässä tutkimuksessa tämä on ollut jossain määrin mahdotonta, sillä tutkimuksen aihe muodostui ja selkeytyi vasta tutkimuksen edetessä ja sai lopullisen muotonsa vasta analyysin jälkeen. Olemme kuitenkin ilmoittaneet ryhmälle tutkivamme aiemmin tehtyjä pöytäkirjoja, joten ryhmän jäsenet ovat olleet tietoisia tutkimuksessa käytettävästä aineistosta. Jos ryhmä olisi edelleen olemassa, olisimme ehkä kiinnittäneet tähän vielä enemmän huomiota. Emme näe informaation vähyyden olevan epäeettistä juuri siitä syystä, että ryhmää ei ole enää olemassa. Näin ollen tutkimustuloksemme koskettavat jo lopettaneen ryhmän toimintaa eikä asioille ole enää mitään tehtävissä. Tämän vuoksi emme näe, että tutkimuksemme aiheuttaisi minkäänlaista riskiä ryhmälle tai sen jäsenille.

Tutkimuksemme eettisyyttä pohdittaessa voidaan siis keskittyä pohtimaan sen aiheuttamaa mahdollista mielipahaa tutkittavissa. Eettisyyden näkökulmasta tarkasteltuna tälle mielipahalle ei ole käytännössä mitään tehtävissä, sillä ryhmän toimintaa on mahdoton enää korjata. Mielestämme olisi kuitenkin epäeettistä jättää ryhmän tiedostamaton toiminta tutkimatta, sillä silloin ryhmän jäsenet eivät tulisi koskaan tietoisiksi ryhmän perimmäisistä syistä toimia tavalla jolla ryhmä toimii. Ryhmän tiedostamatonta ei tulisi mielestämme jättää tutkimuksen ja koulutuksen ulkopuolelle, sillä se vaikuttaa suurelta osin ryhmän toimintaan ja samalla koko integraatiokoulutukseen. Pikemminkin uskomme, että tiedostamattoman käsitteleminen osana koulutusta saattaisi lisätä tulevien integraatioryhmien ymmärrystä omasta toiminnastaan, jolloin heillä olisi paremmat

mahdollisuudet käsitellä ja kehittää toimintaansa. Näemme tutkimuksemme osana integraatiohanketta ja näin ollen katsomme sen sisältävän kauaskantoisempia eettisiä päämääriä kuten integraatiokoulutuksen ja tätä kautta opettajankoulutuslaitoksen kehittäminen. (ks. Nikkola 2011, 89–91; Löppönen 2011, 71; Hokkanen 2012, 81.)

### 7.1.3 Tutkimustulosten vertailua muihin tutkimuksiin

Tässä luvussa vertaamme tekemiämme tulkintoja kahteen aiemmin tehtyyn tutkimukseen samasta integraatioryhmästä (ks. Löppönen 2011 ja Hokkanen 2012). Tuomme esille kolmessa eri tutkimuksessa esitettyjen havaintojen ja tulkintojen yhteisiä piirteitä, joiden avulla pyrimme vahvistamaan näkemystä sitä, että tässä tutkimuksessa löydetyille ilmiöille on löydetty jo aiemmin samankaltaisia merkityksiä. Tällä tavoin pyrimme parantamaan tutkimustulostemme luotettavuutta.

Löppönen (2011) on tutkinut samaista integraatioryhmää opiskelijoiden ensimmäisenä lukuvuotena 2009-2010. Löppösen tutkimustulosten mukaan ryhmässä vaikutti minäkeskeisyyden perusolettamus eikä ryhmä todellisuudessa ollut edes ryhmä, vaan enemmänkin joukko yksilöitä. Tällöin ryhmän jäseniltä ei voitu vaatia mitään ja ryhmän yhteisistä tehtävistä vetäydyttiin. Löppösen mukaan opiskelu ryhmässä oli yksityisasiaryhmän jäsenten kokiessa ryhmän vaarana ja näin ollen suojautuivat siltä. (Löppönen 2011, 2, 18.) Hokkanen (2012) puolestaan tutki ryhmää vuosina 2010-2011. Hokkasen mukaan ryhmässä vallitsi taistelu-pako-perusolettamus, joka perustuu myös tiedostamattomaan toimintaan. Ryhmä oli kehittänyt toimintansa perustaksi erilaisia välttelytaktiikoita, joiden avulla se pyrki pitämään yllä myyttiä näennäisestä kasvusta. (Hokkanen 2012, 2.) Sekä Löppösen että Hokkasen tutkimuksen teoreettisena perustana toimii siis Wilfred Bionin (1979) psykodynaaminen ryhmäteoria, jota itse hyödynsimme vain jossain määrin tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen ja kahden edellisen tutkimuksen eri teorioista ja eri ajankohdista huolimatta olemme tehneet samankaltaisia havaintoja samasta ryhmästä.

Bionin kuvaamat perusolettamustilat saattavat vaihdella jopa tuntien välein, mikä vuoksi sekä Löppösen että Hokkasen tulkinnat pitävät todennäköisesti paikkaansa, vaikka he ovat tulkinneet ryhmän toimineen eri perusolettamuksen pohjalta. Ryhmän historiasta on luultavasti poimittavissa myös muita perusolettamustiloja, joiden mukaan ryhmä on toiminut. Kets de Vries (2007) kuvaa Bionin (1959) havaintoja, joiden mukaan tiedostamattomat perusolettamustilat vaikeuttavat ihmisten välistä yhteistyötä ja ne

saavat ihmiset luopumaan ensisijaisista tehtävistään. Nämä perusolettamustilat luovat ryhmään erilaisia toimintamalleja, jotka lopulta johtavat harhaiseen ideointiin ja huonoon päätöksentekoon. Tämä ilmiö on havaittavissa jokaisessa perusolettamuksessa, minkä vuoksi emme valinneet tarkastelukohteeksi mitään yksittäistä perusolettamustilaa vaan keskityimme tässä tutkimuksessa tarkastelemaan havaitsemiamme ilmiötä ryhmäajatteluteorian pohjalta, sillä sen vaikutus on nähtävissä läpi ryhmän historian. Näkökulma tutkimukseemme on silti sama kuin Löppösen ja Hokkasen, sillä tutkimuskohteenamme oli myös ryhmän tiedostamaton.

Löppösen ja Hokkasen tutkimustulokset sekä tässä tutkimuksessa muodostamamme tulkinnat näyttävät mukailevan ja täydentävän toisiaan. Jokainen tutkimus keskittyi tarkastelemaan ilmiöitä, jotka estivät ryhmää toimimasta perustehtävänsä mukaisesti. Tässä tutkimuksessa ryhmä koki erilaisuuden sekä ristiriitojen kohtaamisen erityisen uhkaavana tekijänä, minkä vuoksi ryhmä pyrki ylläpitämään konsensusta vältellen vaikeiden aiheiden käsittelyä erilaisin keinoin. Löppönen kuvaa omassa tutkimuksessaan, kuinka ryhmä koki erilaisuuden ja erimielisyyksien pinnalle nousemisen uhkana ja minäkeskeisyyden perusolettamus toimi suojana tätä vastaan. Minäkeskeisyyden avulla kyettiin välttämään erilaisuuden käsittely. (emt., 2.) Myös Hokkasen tulkintojen mukaan ryhmä keskittyi erilaisuuden välttelyyn todellisen työnteon sijaan, minkä vuoksi ryhmään oli muodostunut erilaisia tiedostamattomia tapoja vältellä ristiriitojen kohtaamista. (emt., 34-57.) Jokaisessa tutkimuksessa päädyttiin siis samanlaiseen tulkintaan siitä, että ryhmä koki erityisesti erilaisuuden uhkana, jonka kohtaamista pyrittiin välttämään.

Hokkasen (2012) kuvaamat ryhmän välttämistaktiikat (ks. emt., 34-57) muistuttavat pitkälti tässä tutkimuksessa esiin nostettuja asioita, joiden avulla ryhmä pyrki välttämään ristiriitoja. (ks. luku 5.) Näiden välttämistaktiikoiden taustalla näyttäytyi ryhmän defensiivinen toiminta, jolloin ryhmän pyrkimyksenä oli pitää yllä taistelu-pakoperusolettamusta. Myös tässä tutkimuksessa ryhmä pyrki pitämään yllä tiedostamattomiin tavoitteisiin pohjautuvaa toimintaa asettamalla ryhmän jäsenille paineen toimia vallitsevien oletettujen ajattelutapojen mukaisesti. Olemme siis tehneet samankaltaisia havaintoja ryhmän toiminnasta, mutta tehdyt tulkinnat poikkeavat siinä määrin kuin valitsemamme teorit poikkeavat toisistaan.

Löppönen tuo esille tutkimuksessaan Hopperin (2003) havaintoja ryhmän toiminnasta. Hänen mukaansa ryhmän ykseys ja minäkeskeisyys ovat saman asian eri muotoja. Minäkeskeisen ryhmän jäsenet suhtautuvat yhteisiin asioihin etäisesti ja ovat näennäi-

sesti riippumattomia toisistaan. Ykseyden illuusiassa kaikkien taas nähdään olevan samanmielisiä massaa ja läheisiä toisilleen. Kummassakaan tapauksessa ryhmä ei käsittele yksilöiden erilaisuutta eikä ryhmä ole loppujen lopuksi yhtenäinen. Kuten tässä tutkimuksessa on jo aiemmin todettu, konsensuksen vallitessa erilaisuuden ja ristiriitojen ei annettu nousta esiin, vaan ryhmä pysyi oletuksessa, että kaikki ovat samanlaisia. Löppösen havaitsemassa minäkeskeisyydessä sen sijaan erilaisuuden ja ristiriitojen käsittely vältetään sillä, että ryhmä ei edes yritä työskennellä yhdessä tai pyri olemaan yhtenäinen. Kummassakaan tapauksessa tila, jossa voitaisiin tehdä aidosti töitä yhdessä, ei pääse syntymään. (emt., 2, 50, 77.)

Janis (1982, 9) kuvaa tupakoinnin lopettamista varten perustettua ryhmää, jossa hän toimi konsulttina. Vaikka konteksti tutkimaamme ryhmään nähden on tässä esimerkiksi erilainen, emme voi olla kuvailematta kyseisen ryhmän toimintaa, sillä mielestämme siinä yhdistyvät omat kokemuksemme, tulkintamme ryhmäajattelun vaikutuksista ryhmässä sekä myös Löppösen aiemmin saamat tutkimustulokset. Janis kuvailee, kuinka suurin osa ryhmästä oli jo ensimmäisistä tapaamisista alkaen sitä mieltä, että nikotiiniriippuvuudesta on oikeastaan mahdotonta päästä eroon. Yksi ryhmän jäsenistä uskalsi vastustaa muun ryhmän mielipidettä kohdaten kuitenkin tämän seurauksena muiden osallistujien hyökkäyksen häntä kohtaan.

Seuraavaan tapaamisen mennessä ryhmän mieltä vastustanut henkilö oli pohtinut ryhmään kuulumista uudelleen ja tehnyt päätöksen: "Liittyessäni ryhmään sitouduin noudattamaan ryhmän kahta sääntöä eli tekemään töitä tupakoinnin lopettamisen eteen ja osallistumaan jokaiseen tapaamiseen. Kokemuksesta olen kuitenkin oppinut, että tässä ryhmässä voi seurata vain toista näistä säännöistä, molempia sääntöjä ei ole mahdollista seurata samanaikaisesti. Niin päätin, että käyn edelleen jokaisessa tapaamisessa, mutta palaan vanhoihin tapoihin polttaen edelleen kaksi askia tupakkaa päivässä. En tule yrittämään tupakoinnin lopettamista ennen kuin tämän ryhmän viimeinen tapaaminen on ohi." Muut ryhmän jäsenet antoivat hänelle aplodit eikä kukaan kiinnittänyt huomiota siihen tosiasiaan, että tapaamisista oli alettu järjestää, jotta osallistujien tupakointi saataisiin loppumaan niin nopeasti kuin mahdollista.

Tätä seuranneissa tapaamisissa osallistujat ohittivat kerta toisensa jälkeen ohjaajien huomiot ja yritykset saada ryhmä toimimaan perustehtävänsä hyväksi. Tapaamiset muodostuivat ryhmän mahdollisuudeksi pitää yllä hyvää, kodikasta ilmapiiriä ja olettamusta samanmielisyydestä. Janis (emt.) yleistää tulkintansa ryhmästä; ryhmän ajautu-

minen yhtenäiseen näkemykseen vääristää jäsenten henkilökohtaisia mielikuvia. Tässä tapauksessa ryhmän jäsenet alkoivat ajatella, että oma riippuvuus on vahvempi kuin mitä todellisuudessa oli ja että kaikki muutkin nähtävästi kokevat näin, joten kukaan ei voi lopettaa tupakointia. (emt., 9, 10.)

Janisin huomiot ryhmästä, jossa pyrittiin lopettamaan tupakointi, Löppösen tutkimustulokset sekä tässä tutkimuksessa esitetyt tulkinnat ryhmän toiminnasta voidaan kaikki liittää yhdeksi tulkinnaksi. Kuten aiemmin olemme kuvailleet, ryhmäämme leimasi kaikkina kolmena opiskeluvuotena muun muassa lukuisat poissaolot sekä ryhmän jakautuminen puhumattomiin ja puhujiin. Ryhmään muodostunut kulttuuri, ryhmäajattelu, yksinkertaisesti esti opiskelun perustehtävän mukaisesti, sillä näennäistä konsensusta oli pidettävä yllä. Näin ollen opiskelijat eivät voineet osallistua säännöllisesti tapaamisiin ja samalla opiskella tarkoituksenmukaisella tavalla. Oli ikään kuin valittava näistä toinen, kuten Janisin kuvailemassa ryhmässä. Jos opiskelijat osallistuivat tapaamisiin, tällöin he ajautuivat mukaan myös yhtenäisyyden ylläpitämiseen. Poissaolo, tai toisaalta voidaan nähdä, että myös puhumattomuus ryhmän tapaamisissa puolestaan antoivat tilaa omille ajatuksille ja oppimiselle. Oppiminen ei onnistunut ryhmän kesken, joten opiskelusta tuli yksityisasia ja ryhmästä minäkeskeinen. Ryhmä halusi näennäisesti olla yhtenäinen ja uskotteli tätä itselleen muun muassa pöytäkirjoihin kirjoitettujen versioiden avulla.

Pöytäkirja soveltui erinomaisesti toteuttamaan ns. mielipidevartijan tehtävää (ks. luku 6.5), jonka avulla ryhmän julkinen kuva saatiin näyttämään ulkopuolisille sekä heille itselleen yhtenäiseltä. Löppösen (emt.) tutkiessa ryhmää julkisen kuvan ulkopuolelta, perustaen tulkintansa ryhmän havainnointiin ja ryhmän jäsenten henkilökohtaisesti vastaamiin kyselyihin, ryhmässä näyttikin vaikuttaneen minäkeskeisyyden perusoletta-  
mus. Näin minäkeskeisyys sekä yhtenäisyys toimivat tulkintamme mukaan ryhmässä rinnakkain. Myös Löppönen (2011, 19) on käsitellyt tätä näkökulmaa tutkielmassaan. Hän kuvaa kuinka eräs seminaariryhmän kouluttajista esitti näkökulman, jonka mukaan minäkeskeisyys ja yksityisyys toimisivat ryhmän suojautumiskeinona, koska tällöin ihmisten erilaisuus ei pääsisi esiin hajottamaan ryhmän yhtenäisyyttä. Näin ollen kyse olisi siis näennäisestä konsensuksesta.

Monet tekemistämme havainnoista voisi liittää myös minäkeskeisyyteen, kuten esimerkiksi ryhmän useasti työskentelymuotonaan käyttämät pienryhmät. Löppösen tulkintatapaan sijoitettuna tämä voisi kuvastaa ryhmän haluttomuutta edes yrittää työs-

kennellä yhdessä ryhmänä. Tässä tutkimuksessa näemme pienryhmätyöskentelyn kuitenkin kuvastavan ryhmäajatteluun kuuluvaa yhtenäisyyden painetta.

#### 7.1.4 Jatkotutkimusaiheita

Vaikka ryhmiä on tutkittu paljon ja niiden toiminnasta sekä kehityksestä on löydettävissä lukuisia yleistäviä teorioita, tämä aihepiiri tarjoaa kuitenkin mielestämme mielenkiintoisimman kentän jatkotutkimukselle. Kandidaatintutkielmassa sekä kyseisessä tutkielmassa olemme keskittyneet tarkastelemaan opiskeluryhmää, jossa itse olemme olleet osallisina. Omien tutkimusintressien näkökulmasta olisi antoisaa tutkia myös sellaisia ryhmiä, joiden toimintaa pyrkii ymmärtämään täysin ulkopuolisena. Millaisia erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia kohtaisi tutkijana tällaisessa tilanteessa? Lisäksi oli kiinnostavaa viedä tutkimus pois opiskeluryhmän kontekstista, esimerkiksi kouluttajien ja opettajien ryhmien tai täysin eri ammattiryhmien keskuuteen.

Tutkimisen arvoista olisi myös havainnoida joitakin muita ryhmiä tässä tutkimuksessa saatujen tulosten valossa. Millä tavoin ryhmät hyödyntävät jäsentensä erilaisuutta vai asetetaanko erilaisuuden ilmenemiselle enemmänkin esteitä ja rajoitteita? Kuinka yksittäiset ryhmän jäsenet kokevat muiden erilaisuuden ja mikä on raja tai aihealue, jolloin samankaltaisuus muuttuu erilaisuudeksi? Jos ryhmä hyväksyy jäsentensä erilaisuuden, suojautuuko ryhmä silti joltain, miltä? Onko ryhmissä havaittavissa koko ryhmän suojautumista sekä yksilöiden suojautumista? Eroavatko nämä suojautumismekanismit toisistaan ja kuinka ne yhdistyvät yksilöiden sekä ryhmän toiminnassa? Voiko osa ryhmän jäsenistä tiedostaa ryhmän suojautumismekanismit tai voiko ryhmän suojautuminen olla vain muutamien ryhmän jäsenten suojautumista, joka vaikuttaa koko ryhmän toimintaan? Mistä ylipäättänsä johtuu, että ryhmän täytyy suojautua?

Mielenkiintoista olisi myös tarkastella erityisesti vertaisryhmissä esiintyvää johtajuutta ja tätä kautta päätöksentekoa. Kun johtajaa ei ole asetettu valmiiksi, millaisia ominaisuuksia omaavan henkilön annetaan nousta johtajaksi vai annetaanko kenenkään yksin toimia johtajan asemassa? Jos ryhmässä ei ole selkeää johtajaa, kuinka ryhmä toimii päätöksentekotilanteissa; vastaavatko päätökset ja itse toiminta toisiaan ja kenen etu tai mitkä tavoitteet todellisuudessa toimivat tehtyjen päätösten taustalla?

## 7.2 Näkökulmia ryhmässä tapahtuvaan oppimiseen ja ohjaamiseen

### 7.2.1 Arvokkaat oppimiskokemukset

Tutkimustulostemme valossa perustehtävän mukainen oppiminen näyttää olleen tutkimallemme ryhmälle vaikeaa. Tutkimustuloksemme eivät kuitenkaan tarkoita sitä, ettei mitään oppimista olisi tapahtunut. Päinvastoin uskomme, että oppimista on tapahtunut paljonkin, sekä ryhmänä että erityisesti yksilötasolla.

Kuittisen (2001, 27, 50) mukaan defensiivisyydestä huolimatta ryhmä voi kyetä ratkaisemaan muita kuin vaikeiksi kokemiaan asioita hyvinkin avoimesti ja tehokkaasti, sillä esimerkiksi perusrutiinien hoitamiseen ei välttämättä liity uhkaavia tekijöitä. Kokemustemme mukaan ryhmässä oli myös useita hetkiä, jolloin ajatusten vaihto sujui ongelmitta. Tutkimuksestamme ei esimerkiksi käy ilmi, miten ryhmä lähti toteuttamaan erilaisia kouluttajien antamia tehtäviä. Kokemustemme mukaan ryhmän jäsenet pohtivat paljonkin tehtävään liittyviä asioita ja yrittivät oikeasti tehdä tehtävän parhaalla mahdollisella tavalla. Emme muista, että olisimme koskaan miettineet esimerkiksi keinoja suorittaa tehtävät nopeasti alta pois vaan halu keskustella ja pohtia asioita olivat ensisijaisia tavoitteita. Pelko erilaisuudesta sai kuitenkin tutkimustulostemme mukaan ryhmän työskentelemään siten, että ristiriitoja ei pääsisi syntymään. Näin ollen ajatusten vaihto ei ehkä sujunut täysin tarkoituksenmukaisesti, sillä ryhmän jäsenten avointa kokemusten jakoa estivät tiedostamattomat tarpeet. Tutkimustulostemme mukaan ryhmän jäsenet olivat tiedostaneet työskentelynsä toimimattomuuden ja yrittivät keksiä niihin erilaisia ratkaisuja. Nämä ratkaisukeinot, kuten aikataulutuksen painottaminen, eivät kuitenkaan palvelleet tavoitetta parhaalla mahdollisella tavalla, mutta ainakin ryhmä pyrki kehittämään toimintaansa.

Olemme tutkimusta tehdessämme pohtineet, mitä olisimme oppineet ilman ryhmässä ilmeneviä vaikeuksia. Mitä olisimme oppineet, jos kaikki olisikin sujunut ryhmässä ongelmitta? Eivätkö juuri nämä vaikeudet ole saaneet meidän sekä ryhmänä että yksilöitä pohtimaan, mistä ongelmat johtuvat ja mitä niille tulisi tehdä? Olisiko integraatiokoulutuksen tavoite saada opiskelijat havainnoimaan, tutkimaan ja ymmärtämään erilaisia ilmiöitä toteutunut, mikäli kaikki olisi sujunut alusta alkaen ilman minkäänlaisia vaikeuksia? Tutkimuksemme mukaan ryhmä ei kyennyt aina toimimaan perustehtävänsä mukaisesti. Itse henkilökohtaisesti kuitenkin koemme, että yksilötasolla olemme

pystyneet pohtimaan syvällisestikin sekä ryhmän että omaa osuuttamme ryhmän toiminnassa. Juuri ryhmässä olleet ongelmat ovat saaneet meidän kiinnostumaan ja tutkimaan ryhmässä ilmeneviä asioita pintaa syvemmmältä.

Kuten aiemmin luvussa 2 olemme kirjoittaneet, integraatiokoulutuksen tavoitteenä on oppia ymmärtämään ja kohtaamaan erilaisuutta sekä elämään maailmassa, joka on ristiriitainen. Näin ollen lähtökohtana on ryhmän jäsenten erilaisuus ja sen olemassaolon salliminen ja etenkin tutkiminen. (Kallas ym. 2007, 85; Kallas ym. 2006, 157-158, Nikkola 2011, 22, 78.) Uskomme, että nämä tavoitteet olisivat mahdollisesti jääneet täytty-mättä, mikäli tutkimamme ryhmä ei olisi joutunut kohtaamaan näiden ilmiöiden olemassaoloa omassa työskentelyssään. Näin ollen näemme, että juuri vaikeuksien kautta olemme joutuneet kohtaamaan, tutkimaan ja ennen kaikkea ymmärtämään ilmiöitä, joita tutkimassamme ryhmässä esiintyi.

Nikkolan ym. (2013) mukaan opettajankoulutus nykyisessä muodossaan ei kykene antamaan opiskelijoille riittävästi valmiuksia ymmärtää koulussa ilmeneviä ja oppimiseen vaikuttavia kunkin yksilön kokemuksesta nousevia, toisin sanoen elämisaailman, ongelmia. Oppiainejakoon perustuva opettajankoulutus muokkaa opiskelijoista opettajia jotka ymmärtämisen ja vastavuoroisuuden sijaan pyrkivät hallitsemaan ja ”osaamaan” asioita. Näin ollen ongelmia kohdatessaan opettaja pyrkii ratkaisemaan ongelman didaktisesti muuttamalla opetusjärjestelyjä tai ohjailemalla oppilaan käyttäytymistä. (Nikkola ym. 2013, 19-20.) Nämä ratkaisukeinot eivät kuitenkaan palvele oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla, kun asioita ei pyritä tutkimaan ja ymmärtämään.

Opinnot integraatioryhmässä sekä tässä tutkimuksessa saamamme tulokset ovat muuttaneet ajatuksiamme oppimisesta ja ryhmistä sekä koko koulumaailmasta. Erityisesti omat kokemuksemme ja niiden kautta oppiminen on avartanut omia tarkastelutapojamme ja näkemyksiämme. Uskomme, että osaamme tarkastella työelämässä kohtaamiimme asioita laajemmin eri näkökulmista sen sijaan, että pyrkisimme korjaamaan erilaisia tilanteita pelkästään didaktisin keinoin. Olemme oppineet pohtimaan ja kyseenalaistamaan kulttuurisia itsestäänselvyksiä ja omia asenteita sekä suhtautumistapoja. Vaikka ryhmä ei ole enää ollut koossa useaan vuoteen, integraatio-opinnoissa heränneet oivallukset ja kysymykset ovat auttaneet meitä eteenpäin esimerkiksi silloin, kun opiskelumotivaatio ei ole ollut huipussaan ja saaneet näin meidät kiinnostumaan kasvatukseen sekä opetukseen liittyvistä teemoista yhä uudelleen. Opiskelu integraatioryhmässä

voidaan nähdä eniten opettajuuttamme muokanneena tekijänä ja ryhmässä omaksumamme ajatusmallit tai ajatustapojen muutokset tulevat väistämättä vaikuttamaan toimintaamme työelämässä.

Vaikka oppimista siis on tapahtunut paljonkin yksilötasolla ja osittain myös ryhmänä, perustehtävän mukainen, kokemuksen jakamiseen ja tätä kautta erilaisuuden ymmärtämiseen sekä hyväksymiseen perustuva oppiminen näyttää tutkimustulosten valossa olleen ryhmälle vaikeaa. On mahdotonta määritellä täysin todenmukaisesti tai tarkasti, mistä ahdistus ja pelko kokemuksen jakamiseen perustuvaa oppimista kohtaan muodostuivat tutkimassamme ryhmässä. Voidaan ainoastaan todeta, että jonkinlainen pelko ryhmän jäsenillä oli, kun siltä täytyi suojautua voimakkaasti ja erilaisin sekä vaihtelevin keinoin.

### **7.2.2 Ryhmätyöskentelyn vaikeudesta**

Wilson (2009) hahmottelee yleisellä tasolla ihmisten välisen yhteistyön sekä ryhmässä toimimisen esteitä ja ongelmia nykyaikana. Wilsonin näkökulmat tarjoavat mielenkiintoisen lähtökohdan pohtia myös tutkimamme ryhmän toiminnan syitä yhteiskunnan nykytilanteen valossa. Teknologisoitunut elämämme on luonut lukemattomia lisämahdollisuuksia tiedonhankintaan ja yhteydenpitoon. Saamme jatkuvasti informaatiota erilaisen tiedonhankintaväylien, kuten tekstin, äänimerkkien, puheäänen, kuvien, puhelimen sekä internetin avulla ja useat näistä väylistä toimivat arjessamme samanaikaisesti. Näitä rinnakkaisia väyliä pitkin tuleva tieto on loputonta ja rajatonta, mikä vaikeuttaa tai estää meitä keskittymästä yhteen asiaan pitemmäksi aikaa. Toisaalta ihmiset pelkäävät eristyvänsä maailmasta, jos tiedonsaanti näistä lukuisista eri väylistä yhtäkkiä loppuisikin. Lisäksi ahneus tiedon ja ideoiden omaksumiseen saa meidät pysymään yhteydessä eri tietolähteisiin, vaikka tiedostammekin, että näistä lähteistä omaksumamme asiat eivät välttämättä ole edes totta. (Wilson 2009, 23.)

Wilsonin (emt.) mukaan tekniikan käyttö ja tiedonnälkämme irrottaa sekä vie raannuttaa meitä ”todellisuudesta” ja toisistamme saaden meidät haavoittuvammiksi ja pelokkaimmiksi. Kun ihmiset ovat tekemisissä enemmän tekniikan kuin toistensa kanssa, he tuntevat väistämättä kanssaihmisensä huonommin, luottavat heihin vähemmän ja pelkäävät heitä enemmän. Omasta käytöksestä poikkeava toiminta näyttäytyy pelottavana, koska sitä ei tunneta eikä siihen haluta tai kyetä tutustumaan. Erilaisuus muodostuu uhkaksi. Tämän vuoksi yhteisöt alkavat muodostaa yhä tiukempia sääntöjä ja lisätä

kontrollia entisestään. Lisäksi kanssaihmissä on valvottava, jotta sääntöjen rajoissa pyryttäisiin. Valvonta ei lisää tehokkuutta tai tyytyväisyyttä yhteisöissä, sillä ihmiset toimivat huonommin valvonnanalaisina ja pyrkivät löytämään keinoja sääntöjen kiertämiseen vakuuttaakseen itsensä riippumattomuudestaan. Kanssaihmissen valvonta aiheuttaa ja lisää irrallisuuden tunnetta entisestään, jolloin muodostuu kehä, jossa vuorottelevat sosiaalinen hajaantuminen ja pelon, sääntöjen ja valvonnan lisääntyminen. Tämä asetelma on yhä paheneva ongelma läntisissä yhteiskunnissa. (emt., 23.)

Kun koulu nähdään yhteiskunnan peilinä, joka imee yhteiskunnan vaikutteita ja tapahtumia itseensä (Britzman 2010), voidaan olettaa irrallisuuden, pelon, sääntöjen ja valvonnan lisääntyvän myös koulun vaikutuspiirissä. Koulun kontrollin ja sääntöjen voidaan todeta muuttuneen merkittävästi esimerkiksi edeltävien 15 vuoden aikana vertaamalla omia alakoulun aikaisia sääntöjä nykyajan koulussa vallitseviin sääntöihin. Koulujärjestelmään muodostuu lukuisista säännöistä ja tavoista, joilla kontrolloidaan oppilaiden toimintaa ja oppimista. Tässä järjestelmässä opettaja toimii sääntöjen toteutumisen valvojana. Muun muassa aikarajat ja kaikille määrättyt samanlaiset tai ainakin samantyyppiset tehtävät ovat esimerkkejä säännöistä, joissa kaikkien oppilaiden olisi pysyttävä mukana. Voidaan pohtia, antavatko koulun säännöt ja rutiinit tilaa tai aikaa oppilaiden erilaisuuden ilmenemiselle vai onko erilaisuus koulussakin uhka. Yhdistämällä Wilsonin (emt.) näkökulmia koulukontekstiin, voidaan tulkita, että säännöt ja hallinta eivät paranna oppimistuloksia vaan aiheuttavat esimerkiksi käytöshäiriöitä, joiden kautta oppilaat pyrkivät osoittamaan riippumattomuuttaan.

Kuten jo aiemmin olemme maininneet, integraatiokoulutus tarjosi lukuisia oppimiskokemuksia, vaikka emme osanneetkaan opiskella parhaalla mahdollisella tavalla ryhmää hyödyntäen. Integraatiokoulutus kouluttaa opettajia, joilla on ammattiin siirtyessään kokemuksia ryhmässä toimimisesta, ryhmässä esiintyvistä erilaisuudesta ja sen käsittelystä sekä käsittelyn vaikeudesta. Koemme, että integraatiokoulutus on antanut meille valmiuksia selviytyä koulumaailman jokapäiväisissä haasteissa.

### **7.2.3 ”Tärkeintä on se, mitä emme vielä tiedä” – yhdessä epämukavuusalueelle**

Integraatiokoulutuksen lähtökohtina ovat ryhmään kuuluvien kokemukset ja erilaisuus. Tarkoituksena on opetella kohtaamaan ja ymmärtämään yksilönä ja ryhmän jäsenenä olemiseen sekä oppimiseen ja opettamiseen liittyviä ilmiöitä. Koulutuksen onnistumisen edellytys on, että kouluttajat ja opiskelijat pystyvät yhdessä rakentamaan tutkivan yhtei-

sön, jossa on mahdollista kiinnostua tutkimaan. (Nikkola ym. 2013, 10-11.) Opiskelu integraatiokoulutuksen periaatteiden mukaisesti ei kuitenkaan ole mutkatonta, sillä tämän tutkimuksen lisäksi myös useiden muiden integraatioryhmistä tehtyjen tutkimusten mukaan ryhmässä toimiminen herättää erilaisia suojautumismekanismeja, jotka vaikeuttavat perustehtävän suorittamista (ks. Hokkanen 2012, 60-66; Löppönen 2011, 36-39; Mäensivu 2007, 52-55, 59-63; Mäki & Ristiniemi 2007, 75-83). Tämän tutkimuksen ryhmässä opiskelijat muun muassa odottivat kouluttajien ottavan vastuuta työn etenemisestä, syyttivät kouluttajia omista virheistään eivätkä ottaneet aktiivista roolia perustehtävän suunnassa tapahtuvasta oppimisesta vaan keksivät omia tehtäviä ja toimintatapoja, joiden avulla kykenivät ohittamaan ja peittämään vaikeat aiheet. Mikä sitten saisi ryhmän toimimaan perustehtävänsä mukaisesti?

Aiemmassa opiskeluhistoriassa muodostuneet käsitykset säätelevät sitä, minkälaisin odotuksin opiskelijat aloittavat yliopisto-opinnot. Usein edeltävissä opinnoissa opettajilla on ollut aktiivinen rooli uuden oppimisessa, opiskelijoiden jäädessä enemmän vastaanottavaan, jopa passiiviseen asemaan. (Keskinen 1994, 94-95.) Tämä asetelma toistuu usein myös yliopisto-opinnoissa. Integraatio-opinnoissa kouluttajat eivät ota vastuuta ryhmän oppimisesta samalla tavalla itselleen, minkä vuoksi opiskelijoiden mahdollisesti muodostama käsitys kouluttajista kaikkietävinä johtajina ja vastuunkantajina ei toteudu ryhmän odottamalla tavalla. Uudessa tilanteessa ryhmä saattaa suhtautua kouluttajiin jopa vihamielisesti, kokien kouluttajat saitoina ja osaamattomina tietojen pimittäjinä.

Tarkoituksenmukainen opiskelu integraatioryhmässä vaatii vanhojen käsitysten muuttamista. Mäensivun ym. (2013) mukaan integraatiokoulutuksen tavoitteen onnistuminen eli oppivan ja tutkivan, tasavertaisen yhteisön muodostaminen kouluttajista ja opiskelijoista vaatii kouluttajien auktoriteettiaseman purkamista sekä opiskelijoiden kykyä kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. Auktoriteettiaseman purkamiseen liittyy kyky sietää epävarmuutta, sillä valmista ja ennalta määrättyä runkoa kurssin etenemiseen ei tällöin voida muodostaa. Työskentelyn suunnitelma ei siis voi olla toiminnan keskiössä, vaan enemmänkin todellisuuden moniulotteisuus ja sen mukanaan tuomat tilanteet. (Mäensivu ym. 2013, 31-34.)

Niin ikään vastuun kantaminen vaatii epämukavuusalueelle asettumista myös opiskelijalta, joka on mahdollisesti tottunut koulun perinteiseen oppimiskäsitykseen. Esimerkkinä voidaan nostaa pöytäkirjoista ja kokemuksista poimimamme havainto

ryhmässä vallinneesta päätöksenteon hankaluudesta tai jopa mahdottomuudesta. Kenties ryhmätyön olennaista osaa, päätöksentekoa, ei ollut vaadittu opiskelijoilta aiemman koulu- ja opiskeluhistorian ryhmätöissä, sillä kokemuksiemme mukaan ryhmätyöt toimivat usein niin, että ryhmän ohjaajalla on mielessään valmis runko työskentelyyn ja käsitys halutusta lopputuloksesta, jolloin kenenkään osapuolen ei tarvitse sietää epävarmuutta. Tästä näkökulmasta asiaa tarkasteltuna ryhmässä vallinnut päätöksenteon hankaluus ja sen välttely sekä siltä suojautuminen vaikuttaa loogiselta toimintamallilta uuden asian edessä.

Vaikeat asiat ja epävarmuustilanteet nousevat luonnollisesti usein yllättäen ja niihin voi olla vaikea päästä käsiksi. Tämä vaatii kouluttajalta kykyä analysoida opiskelutilanteita jatkuvasti ja reagoida tilanteisiin asianmukaisesti. (Mäensivu ym. 2013, 31-32.) Nikkolan (2011) mukaan ristiriitaiset näkemykset tai vaikeat asiat tulisi nähdä kehitykseen johtavina tekijöinä. Vaikeuksia kohtaamalla ja käsittelemällä ryhmä voi itse oppia ymmärtämään, mitä vaikeudet oikeastaan ovat ja mitkä tekijät vaikuttavat ongelmien taustalla. Kouluttajan tehtävänä ei ole pelkästään asioiden nostaminen esiin, vaan myös tulkintojen esittäminen ja pyrkimys auttaa ryhmää vaihtamaan tarvittaessa näkökulmaa. Ohjaajan ei tulisi myöskään vältellä ryhmän ongelmia, selittää niitä olemattomiksi eikä toisaalta yrittää ymmärtää liikaa tai olettaa asioita. Toisin sanoen kouluttajan ei tule tehdä työtä opiskelijoiden puolesta. Tärkeintä ryhmän ohjaamisessa olisikin antaa rauha ryhmän jäsenille tutkia omia tunteitaan ja käsitellä yhteisössä esiintyviä ongelmia itse. (Nikkola 2011, 218-219.) Tarvitaan siis eräänlaista herkkyyttä havainnoida ja jopa aistia tilanteita. Tätä todellisuuden luonteen hallitsemattomuutta ja opettajan toimintaa hallitsemattomuuden keskellä ei ole otettu riittävästi huomioon opetuksen laadun parantamispyrkimyksissä. (Mäensivu ym. 2013, 33-34.)

Edellä kuvailtu ammattitaito ei muodostu ohjaajalle hetkessä, eikä yksin pedagogisia toimintamalleja harjoittelemalla, vaan se vaatii omien näkökulmien ja tekojen tutkimista, toisin sanoen itsensä parempaa tuntemista ja oman aseman tarkastelua suhteessa ympäröivään maailmaan (Nikkola 2011, 218). Omien kokemustemme perusteella integraatioryhmän kaltainen pitkäkestoinen ryhmäprosessi muodostaa ainutlaatuisen oppimisympäristön, jossa erilaiset ihmiset voivat kohdata ja jakaa asioita ja näin oppia toisiltaan sekä ennen kaikkea itsestään. Kokemuksemme osoittavat, että ryhmässä voidaan myös toimia aivan päinvastoin; vältellä muiden kohtaamista ja suojautua oppimiselta sekä kieltäytyä näkemästä omia kehitystarpeita. Tällaisia kokemuksia ei muodostu

itsestään, vaan se vaatii ohjaajakoulutuksilta, kuten myös luokanopettajakoulutukselta, rakenteellisia muutoksia ja ensisijaisesti rohkeita aloitteita sekä kokeiluja ja uskallusta. Uskallusta myöntää myös omat heikkoudet ja mahdolliset epäonnistumiset sekä oppia virheistä. Tämän tulisi koskea kaikkia tasoja niin koulutettavista kouluttajiin kuin päättäjiinkin.

Tämän alaluvun otsikossa esiintyvä “tärkeintä on se, mitä emme vielä tiedä” – sitaatti on jäänyt meille mieleen integraatiokoulutuksen periaatteita esittelevästä infomonisteesta, jonka saimme aivan yliopisto-opintojemme ensimmäisinä päivinä. Kenties tämä lause kiteyttääkin juuri sen olennaisimman asian oppimisesta, myös meidän oppimisesta integraatioryhmässä. Kaiken sujuminen ja onnistuminen tai hieno ja kiillotettu lopputulos ei saisi nousta oppimisprosessin ensisijaiseksi tavoitteeksi, vaan tärkeämpää tulisi olla eteen tuleviin tilanteisiin ja haasteisiin tarttuminen, niistä ammentaminen sekä sen tajuaminen, että ainakaan ilman työntekoa, omaa aktiivista panosta, asiat eivät suju tavoitteen mukaisella tavalla. Ennalta arvaamattomat ongelmakohdat, vaikeuksien kohtaaminen ja niiden ymmärtäminen sekä lukuisat muut tilanteet, jotka antavat pohtimisen aihetta sekä avartavat niin opiskelijoiden kuin kouluttajien näkökulmia tarjoavat kurssin kestoa kauaskantoisempia oppimiskokemuksia kaikille osapuolille.

## LÄHTEET

- Alanen, P. 2014. Hermeneuttinen kehä ja kokeellinen tutkimus. Tallinna: Kustannus HD.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Argyris, C. 1985. *Strategy, change & defensive routines*, Boston: Pitman.
- Argyris, C. 1988. *Crafting a theory of practice: The case of organizational paradoxes*. Teoksessa R. E. Quinn & K. S. Cameron (toim.), *Paradox and transformation. Toward a theory of change in organization and management*. Cambridge, Massachusetts: Ballinger Publishing Company, 225-278.
- Argyris, C. 1990. *Overcoming organisational defenses. Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Argyris, C. 1993. *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*, San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C. 1994. *Good communication that blocks learning*. Harvard Business Review.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. 1985. *Action science: concepts, methods, and skills for research and intervention*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bion, W.R. 1979. *Kokemuksia ryhmistä, ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Weilin-Göös.
- Block, P. 1987. *The empowered manager. Positive political skills at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Britzman, D. 2010. *Deborah Britzmanin haastattelu Jyväskylän yliopiston seminaarissa 2010: Critical teacher education*. Viitattu 20.12.2014. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/integraatio/seminaari/britzman/haastattelu1>
- Dilthey, W. 1976. *Wilhelm Dilthey: Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press. Edited and translated by H.P. Rickman.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 2004a. "Hermeneuttisen ongelman universaalisuus". Suom. Ismo Nikander. Teoksessa Gadamer, H.-G. *Hermeneutiikka – Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino, Tampere. 110–151
- Halton, W. 2006. *Organisaation tiedostamattomasta elämästä*. Teoksessa A. Obholzer & V.Z. Roberts (toim.) *Tiedostamaton työssä. Yksilöllinen ja organisatorinen stressi palvelualoilla*. Oulu: Metanoia instituutti, 30-38.
- Heikkinen, H. 2010. *Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 143-159.
- Hirschhorn, L. 1990. *The workplace within. Psychodynamics of organizational life*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Hokkanen, I. 2012. Näennäinen kasvu ja välttelyn taktiikat määrittämässä opiskelijaryhmän omatoimista työskentelyä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma.
- Janis, I.L. 1972. Victims of groupthink: a psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Janis, I.L. 1982. Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes. Boston : Houghton Mifflin.
- Janis, I.L. & Mann, L. 1977. Decision making: a psychological analysis of conflict, choice and commitment. New York: Free Press.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi - oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valta-kunnallisen opettajankoulutuksen konferenssin 2006 raportti. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen julkaisuja, 84–95.
- Keskinen, S. (toim.) 1994. Ryhmäilmiöt ja työnohjaus. Turun yliopisto.
- Kets de Vries, M. 2007. Johtaja terapeutin sohvalla. Lisää tunneälyä organisaatioon. Helsinki: Edita Publishing Oy
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Klein, M. 1992. Kateus ja kiitollisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuittinen, M. 2001. Defensiivinen käyttäytyminen yhteistyön ja kommunikaation esteenä. Pienyrityksen tapaustutkimus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, n:o 52.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.
- Latomaa, T. 2000. Psykologinen ymmärtäminen; Psykodynaamisen metapsykologisen ja näyttämöllisen ymmärtämisen perusteet. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lawrence, W.G., Bain, A. & Gould, L. 1996. The fifth basic assumption. Free Associations. Volume 6. Part 1. (No. 37) Luettu osoitteessa: <http://www.acsa.net.au/articles/thefifthbasicassumption.pdf>
- Lindgren, G. 2008. Johtaminen ja johtajuus. Suomen Reserviupseeriliitto ry:n julkaisu. Helsinki.
- Löppönen, P. 2011. Minäkeskeisyys opiskeluryhmän suojautumiskeinona. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma.
- Mawson, C. 2006. Ahdistuksen kantaminen työssä vammaisten lasten kanssa. Teoksessa A. Obholzer & V.Z. Roberts (toim.) Tiedostamaton työssä. Yksilöllinen ja organisatorinen stressi palvelualueilla. Oulu: Metanoia instituutti, 92-99.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 61–80.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle

- tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.
- Mosse, J. & Roberts, V.Z. 2006. Äänen löytäminen. Teoksessa A. Obholzer & V.Z. Roberts (toim.) Tiedostamaton työssä. Yksilöllinen ja organisatorinen stressi palvelualueilla. Oulu: Metanoia instituutti, 183-193.
- Mäensivu, M. 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus*, 32 (2), 107-115.
- 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.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 422.
- Nikkola, T., Rautiainen, M & Räihä, P. (toim.) 2013. *Toinen tapa käydä koulua*. Tampere: Vastapaino.
- Nikkola, T., Räihä, P., Moilanen, P., Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2008. Towards a Deeper Understanding of Learning in Teacher Education. Teoksessa C. Nygaard & C. Holtham (toim.) *Understanding Learning-Centred Higher Education*. Copenhagen Business School Press, 251-263.
- Niskanen, P., Sorri, P. & Ojanen, M. 1988. *Auta auttamaan – Käsikirja työnohjauksesta*. Helsinki: WSOY.
- Obholzer, A. & Roberts, V.Z. 2006. Ongelmallinen yksilö ongelmaisessa organisaatiossa. Teoksessa A. Obholzer & V.Z. Roberts (toim.) Tiedostamaton työssä. Yksilöllinen ja organisatorinen stressi palvelualueilla. Oulu: Metanoia instituutti, 163-173.
- Pennington, D.C. 2005. *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki : Gaudeamus.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, s. 58-69.
- Roberts, V.Z. 2006. Itselle annettu mahdoton tehtävä. Teoksessa A. Obholzer & V.Z. Roberts (toim.) Tiedostamaton työssä. Yksilöllinen ja organisatorinen stressi palvelualueilla. Oulu: Metanoia instituutti, 141-151.
- Shedler, J. 2006. *That Was Then, This is Now: An Introduction to Contemporary Psychodynamic Therapy*. University of Colorado School of Medicine.
- Siljander, P. 1988. *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sirén, M. 1996. Työyhteisön piiloutunut defensiivisyys kehittymisen ja kehittämisen esteenä. In S. Keskinen (Eds.), *Ryhmäilmiöt ja työnohjaus* (pp. 152-178). Turun yliopisto, täydennyskoulutuskeskus, Sarja B: Raportit ja selvitykset 12.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorinen, R. 1990. *Persoonallisuus ja minuus*. Porvoo: WSOY.
- Wilson, J. 2009. Mary Follet ja yhteisöllisyys. Teoksessa J-P. Heikkilä, H. Hyypä & R. Puutio (toim.) *Yhteisön lumo –systeemiä kytkeytymisiä*. Oulu: Metanoia instituutti, 15-30.

# LIITTEET

## Liite 1: ote vihkopöytäkirjasta päiviltä 19.-20.4.2010

**TIISTAI 20.4.2010**  
**KLO 8:15 - 10**  
 pääsemme aloittamaan klo 8:18  
 PÄIVÄN KESKUSTELUN AIHE:  
 Poissaolot

- voimme miettiä ehdotuksia ryhmän poissaolojen korvaamiseksi: koko ryhmälle
- voisiko esim. mahdollinen tuleva Rauman matka korvata? oltaisiin kuitenkin ainakin muutaman päivän tiivistä yhdessä
- opiskelija 8 ehdotti, että jos koulutusta ei aikatauluun sopisi, voimme ehdottaa ensi vuodelle ylimääräisiä ryhmäistuntoja, kun niitä on normaalisti vähemmän
- opiskelija 12 tekee tutkimusta ryhmästä, siis tutkimuksessään elustaa jonkinlaisen tutkimuksen koko ryhmän hyväksi, jota jatketaan syksyllä: koko ryhmäni kaikki olisivat valmiita ylimääräisiin ryhmäistuntoihin
- pitäisikö ne sijoittaa ma-ti vai ylimääräiselle ajalle?
- pitäisikö myös ryhmän omalta ajelta poissaolot korvata? Jokinainen voisi miettiä omalla kohdallaan ja katsoa tuntuuko tarpeelliselta
- opiskelija 2 ehdotti, että voimme joku kerta **käydä lopi tätä viikkoa!**

• pitäisikö poissaoloja miettiä sen kannalta, että onko ryhmien niin ehdotavaa tulla, että siksi jätti pois?

• koulutaja 1 sanoo viimeksi: ryhmäistunnossa, että jos on ryhmien liitlyväi pohaa doa, niin eikö olisi parempi tulla paikalle?

**Freinet pedagogiikka**  
 - Raamalla on Freinetkoulu  
 - pedagogiikassa on paljon samaa kuin integraatiotieteissä  
 • olisi kiinnostavaa tutustua koulun tina, kun opetamme lapselle jotakin, estämme häntä keksimästä sitä itse. Ja kuitenkin se, minkä sallimme hänen keksiä amin päin, säilyy hänessä kiistattomasti hänen elämänsä loppuun asti."  
 - Jean Piaget

- matkustettavasiinko Raumalle? ☺
- voitaisiin **kysyä** koulutaja 1:ltä onko jonkinlaisia **opintomatkaa** mahdollista toteuttaa, vaikka muutamaksi päiväksi
- opiskelija 1 ja opiskelija 2 ottavat **vastuun** asian eteenpäinviemisestä
- opiskelija 5 oli laittanut **Ilaukkalan** koululle viestiä mahdollisesta ensi syksyn vierailusta
- ruokatauko klo 11-12

Liite 2: Inte.group -pöytäkirja 29.11.2010

29.11.2010

PJ: opiskelija 1

Sih: opiskelija 2

Paikka: JT202 ja yläkerta!

Päivän alussa tehty runko:

\*10-> Kotitehtävien läpikäynti

\*Pienryhmiin keskustelemaan päätöksenteosta

\*13-14 ruokailu

\*14.15-15.15 Päätöksenteko, pienryhmien purku ja päätöksien tekeminen-> tässä vaiheessa päätettiin sihteeristä ja tästä pöytäkirja alkaa.

\*15.20-16.20 Ongelmakohtat pelimerkkikeskustelussa

\*16.30-17.30 Loppukeskustelu

1.

Päätimme aloittaa sihteerin käytön heti. Sihteeriksi opiskelija 2.

-Sihteerin käytössä aina (ei kouluttajien kanssa käytävä opetus).

-Kirjaa ylös lyhyesti ja selkeästi tärkeät asiat ja päätökset.

-Jakaa pöytäkirjan sähköpostissa inte.group päivän päätteeksi

-Valitaan yhdeksi päiväksi, edellisellä kerralla.

2.

Päätimme, että ryhmässämme on PJ. Opiskelija 1 valittu aikaisemmin tämän tehtävän ajaksi.

-Käytössä ryhmän ajalla aina, ei vain "projektipäällikkö" (Ei kouluttajien kanssa käytävä opetus).

-PJ:lle lopullinen valta päättää asioista, vahvistaa tehdyt päätökset.

-Valitaan ehdotusten perusteella sovituksi ajaksi, etukäteen.

3.

Käytetään ryhmän työskentelyssä seuraavaa runkoa:

-Tavoiteaikataulu (edellisen kerran lopussa/työskentelyn alussa)

-Loppukeskustelu, jossa aina: arvioidaan päivää, suunnitellaan jatko ja kehitetään toimintaa.

4.

Pidimme pelimerkkikeskustelun, jossa jokaisella oli 5 pelimerkkiä edustamassa omia käytettävissä olevia puheenvuoroja. Aiheita mm.

-Miksi ryhmässämme ei saa sanottua/jännittää sanoa/pelottaa sanoa ym. Yksilön piirre vai ryhmän piirre?

-Yksilön vastuu ryhmästä ja ryhmän vastuu yksilöstä

-Miten ryhmä toimisi jos kaikki toimisi kuin minä?

5.

Loppukeskustelu.

-Tehtävän jatko: Päätimme tulla huomenna 8:15-9:45 (10?) Juomatehtaalte.

Ohjelmassa: Toinen pelimerkkikeskustelu ja loppukeskustelu.

-Miten päivä meni?

\*Opiskelun suunnittelu/aikatauluttaminen sai hyvää palautetta.

\*Mietimme ensin mitä teemme, sitten aikataulun -> edistystä.

\*Pelimerkkikeskustelussa mahdollisesti kehitettävää, mutta positiivinen kokemus

\*Toive, että päätetään jatkossakin enemmän opiskelusta jo etukäteen esim. kuinka puretaan pienryhmäasiat.

6.

Huomenna sihteerinä opiskelija 3.

7.

Lopetus 17:03 :)

Liite 3: Integraatio-tytöt -pöytäkirja 22.3.2011

Tiistai 22.3.2011. PJ opiskelija 4, sihteeri opiskelija 5.

Poissaolijat: opiskelija 6, opiskelija 7 (kipeinä) ja opiskelija 3 (reissussa)

8.15-8.45: Sovittiin, että tästä lähtien merkitään aina poissaolijat pöytäkirjaan. Kolme oli tapaamisesta yli vartin verran myöhässä, joten päivä alkoi myöhästymisellä puhumisella.

8.45-9.15: Jakauduttiin pienryhmiin, ja keskusteltiin pienryhmissä myöhästelyistä, ja mitä niille voisi tehdä.

9.30-10.15: Yhteiskeskustelua myöhästymisestä.

Tämä keskustelu oli aika ahdistavaa, ryhmään tuli melkein kuin puolet, ja keskustelu kääntyi riitelyksi. Keskustelun täytyi loppua 10.15, mutta jatkoimme aiheesta puhumista vielä 10.20-10.50. Tämän loppuajan käsitelimme sitä, mitä tunteita tuo aikaisempi keskustelu herätti.

10.50-12.00: Ruoka

12.15-13.45: Aiheena omat kandiaiheet. Kaikki kävivät kirjoittamassa oman aiheensa taululle, ja kävimme ne sitten taululta yksitellen läpi.

14.00-14.15: Sovittiin kotitehtävä graduista, kun edellinen kotitehtävä oli niin rajaton, että koimme tämän olevan hyödyllistä. Kotitehtäväksi tuli siis LUKEA GRADUJA ENSI TIISTAIKSI 29.3 JA KIINNITTÄÄ HUOMIO NIISSÄ AIHEEN RAJAAMISEEN JA AIHEEN VALINTAAN SEKÄ MITÄ TUTKIMUSMENETELMIÄ ON KÄYTETTY. Gradujen ei ole pakko olla integraatiryhmän graduja, vaan ne saavat olla mitä vaan.

14.15-14.30: Juttelimme harkkaraporteista. Jos jollain oli kysyttävää näistä, tässä niistä sai kysyä. Tuntuu, että monella tehtävänänot ahdistaa, kun niissä ei ole määritelty mitään tarkkoja juttuja (esim. lähdekirjallisuus).

14.30-15.00: lopuksi vielä kehityskeskustelu. Monella jäi aamun myöhästymiskeskustelusta ahdistunut olo. Ei niinkään aihe tuottanut ahdistusta, vaan se syntynyt riitely ja tunnetilat. Kandikeskustelusta jäi myönteisiä ajatuksia. Kokonaisuudessaan hyvinkin raskas päivä. Sovittiin vielä, että valmistautuminen suunnitellaan tästä lähtien paremmin.

Ensi viikosta sovimme sen, että maanantaina 28.3. klo 14.15 ne saavat mennä yllin seminaariin jotka haluavat, ja loput tulevat sitten juomikselle katsomaan elokuvaa. Elokuva-na toimii ehkä the class, jos se löytyy jostain.

Liite 4: Integraatio-tytöt -pöytäkirja 2.5.2011

2.5. pj opiskelija 8, siht. opiskelija 4

- opiskelija 9 poissa
- päätettiin että opiskelija 6 kertoo tutkimuksesta ja lopussa pidetään kehityskeskustelu
- opiskelija 6 esitteli omalta osaltaan opiskelija 6:n ja opiskelija 9:n Puhuminen ja puhumattomuus -tutkimusta
- keskusteltiin tutkimuksen herättämistä ajatuksita ja aiheen herättämistä tunteista
- keskusteltiin mm. ryhmän "normaalista", onko sopiva määrä puhetta ryhmässämme paljon, vähän vai jotain siltä väliltä
- tämän integraatioryhmän viimeinen tapaaminen huomenna, mikä tuntuu vähän hassulta

Liite 5: POM41AK-pöytäkirja 11.10.2011

POM41AK Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys  
11.10.2011 klo 11.15-12.45, Juomatehdas (aluksi)

Pj: opiskelija 3

Sihteeri: opiskelija 4 tuurasi, kunnes minä eli opiskelija 10 saavuin paikalle

Poissa: opiskelija 9, opiskelija 7 ja opiskelija 2

- kirjoitettujen tekstien käsittelyä:

\*ovatko kirjoitukset enemmän fiiliksiä päivän kulusta vai ideoita työn kehittämiseen ym. ?

\*saako kirjoittaa mitä vaan ja mistä näkökulmasta vaan?

\*pitääkö kaikkien aina kirjoittaa, jos ei ole sellainen olo? kirjoittaminen saattaa tuntua pakonomaiselta, miten tähän pitäisi suhtautua?

\*MIKÄ KOKO TÄMÄN UUDEN KIRJOITUSTEHTÄVÄN IDEA ON? TUNTUU, ETTÄ VAIN KEKSIMME EXTRA-TEHTÄVIÄ, EMMEKÄ TEE ITSE TYÖTÄ. Tähän on ollut huomattavissa aiempinakin vuosina. Miksi välttelimme työn aloittamista?

Sovimme (varsinaista päätöstä kuitenkin kai tekemättä?), että jatkossa kirjoittaminen on vapaaehtoista siispä kukin saa päättää itse milloin kokee kirjoittamisen tarpeelliseksi. Sähköpostilistalle lähetetyt tekstit tullaan kuitenkin aina käsittelemään, että ne eivät jää huomioimatta.

-ajatuksia tehtävästä ja työskentelystä:

\*tarvitseeko meidän mennä tässä tehtävässä niin syvälle työntekoon liittyvien tuntemusten ym. pohdinnassa, kuin viime vuosina? voimmeko vain tehdä työtä?

\*heränneitä tuntemuksia on kuitenkin ihan hyvä käsitellä, sillä ne vaikuttavat työskentelyyn, mutta missä määrin ne olisi syytä huomioida?

\*ops-työ= koko ryhmän yhteinen kokemustiedon työ: nyt yritämme saada ilmaistuksi yhteisen olon (by opiskelija 1)

\*huomaamme taas siirtymisen vaikeuden: puhumme edelleen/taas tuntemuksistamme, emmekä aloita työtä

\*toisaalta aikaa on kulunut vasta noin vartti, ja tälle keskustelulle on ollut paikkansa (teksiten käsittely + poissaolijoiden valaiseminen)

Jakaannumme ryhmiin edelliskerralla esitetyn jaottelun mukaisesti:

1)kokemuksellisuus, 2)opsin historia ja poliittisuus sekä 3)opsin muoto ja rakenne (eli kokonaisuus vs. segmentoituminen).

Päätämme, että ryhmät saavat nyt itse suunnitella, miten etenevät. Hajaannumme eri paikkoihin työskentelemään.

Seuraavan kerran palaamme yhdessä ops-tehtävän pariin ensi tiistaina 18.10. klo 12.30 (?). (Tätä ennen kandiditaaminen kouluttajien kanssa.) Tapaamme aluksi koko porukalla ja katsomme, missä vaiheessa ryhmät ovat. Halutessaan ryhmät voivat infota edistymisestään ja/tai laittaa materiaalia spostilistalle. Poissaolijat selvittänevät, mitä kunkin ryhmässä on päätetty tehdä.

Seuraavalla kerralla pj:na opiskelija 10 ja sihteerinä opiskelija 3.

Liite 6: POM41AK-pöytäkirjat 6.3.2012 ja 3.5.2012

Poissa: opiskelija 5, opiskelija 6, opiskelija 7, opiskelija 9

Olemme nähneet tänään 6.3.12 ryhmän kanssa viimeisen kerran yhdessä OPS-tehtävän puitteissa. Seuraavan kerran näemme kouluttaja 1:n ja kouluttaja 2:n kanssa 16.3.12. Meillä oli hieman vaikeuksia "keksiä" mitä tekisimme, koska edellisellä kerralla ei ollut sovittu pj:tä eikä tarkoitusta tälle kerralle. Päätimme, ettemme lähde enää lisäämään mitään jo tehtyihin teksteihin. Meillä olisi ollut halua keskustella prosessista, mutta emme olleet varmoja onko se järkevää itsenäisen tehtävän takia, ja päätimme olla keskustelematta siitä. Keskustelimme jonkun verran siitä, mitä ensi viikon perjantaina voisi keskustella. Esille nousseita asioita oli poissaolot ja työmäärä (n.40h kontaktia+itsenäinen ja pienryhmissä tehty). Jonkun verran keskusteltiin myös OPS:sta ja siitä, mikä sen anti on kouluttajille.

Tehtävä kaikille: Jokainen laskee omat poissaolonsa (voi tarkistaa pöytäkirjoista) ja miettii tarvitseeko niitä korvata ja millä tavalla.

Ryhmän puolesta,  
opiskelija 1

Pöytäkirja 3.5.2012  
pj. opiskelija 9  
poissa: opiskelija 2

Opiskelija 9 työstää ops:n lopullisen version yhdessä keskusteltujen asioiden pohjalta (mm. sanomattomien sääntöjen paikka tekstissä, muutoseikat, kokemuksia tiedon prosesseihin ?)

Mikäli joku haluaa vielä tehdä itse jotain muutoksia ops:aan, ne täytyy lähettää opiskelija 9:lle viikon 19 loppuun mennessä.

Opiskelija 2 voi olla opiskelija 9:än yhteydessä, mikäli haluaa tehdä jotain poissaolonsa korvaamiseksi.

Liite 7: Ryhmän työskentelysäännöt, lähetetty integraatio-tytöt -sähköpostilistalle  
8.3.2011

## **Miten voisimme organisoitua ryhmänä paremmin?**

### **Integraatioryhmä kevät 2011**

Päätimme lähteä tekemään tehtävää kokeilemalla käytännössä erilaisia toimintamalleja ihannemallien luomisen sijaan. Olemme kehittäneet kokeilun ja keskustelun avulla mallin organisoitumisellemme. Malli ei ole kuitenkaan vielä täysin valmis vaan tarkennamme ja muokkaamme sitä kun huomaamme työskentelyssämme muutoksen tarvetta. Tulokset tähänastisesta työstä ovat olleet positiivissävytteisiä. Olemme esimerkiksi huomanneet muutosta ongelmakohdissamme.

Organisoimme työntekoa seuraavasti:

#### **1. Ennen työhön ryhtymistä käymme läpi seuraavat asiat:**

- työn tavoite
- päivän runko:
  - aikataulut
  - aihe ja sisältö
- työskentelytavat
- pj:n ja sihteerin valinta
- ryhmän sisäinen työnjako
- ryhmään liittyvistä asioista tiedottaminen
- (kouluttajille raportoiminen)

#### **2. Puheenjohtaja johtaa työskentelyä aiempaa enemmän**

#### **3. Työpäivän päätteeksi ja tarvittaessa työskentelyn keskivaiheilla käymme kehityskeskustelun, jossa käsitellään miten työskentely on sujunut ja voisiko sitä parantaa**

#### **4. Sihteerin lähettämästä pöytäkirjasta näemme edellisellä kerralla käydyt asiat ja valmistaudumme seuraavaan kertaan**