

*Teemu Suorsa*

# TODELLISINTA ON MAHDOLLINEN

SYSTEEMINEN JA SUBJEKTITIEEELLINEN  
NÄKÖKULMA KASVATUSPSYKOLOGISEEN  
KOKEMUKSEN TUTKIMUKSEEN

OULUN YLIOPISTON TUTKIJAKOULU;  
OULUN YLIOPISTO,  
KASVATUSTIEEIDEN TIEDEKUNTA

E

SCIENTIAE RERUM  
SOCIALIUM





ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS  
E Scientiae Rerum Socialium 147

**TEEMU SUORSA**

**TODELLISINTA ON MAHDOLLINEN**

Systeminen ja subjektitieteellinen näkökulma  
kasvatustieteelliseen tutkimukseen

Esitetään Oulun yliopiston ihmistieteiden tohtorikoulutus-  
toimikunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi  
Linnanmaan Kaljusensalissa (KTKI 12) 28. marraskuuta  
2014 klo 12.00

OULUN YLIOPISTO, OULU 2014

Copyright © 2014  
Acta Univ. Oul. E 147, 2014

Työn ohjaajat  
Professori Hannu Soini  
Professori Timo Järvillehto  
Tohtori Timo Latomaa

Esitarkastajat  
Dosentti Jussi Silvonon  
Dosentti Rauno Huttunen

ISBN 978-952-62-0621-9 (Paperback)  
ISBN 978-952-62-0622-6 (PDF)

ISSN 0355-323X (Printed)  
ISSN 1796-2242 (Online)

Kannen suunnittelu  
Raimo Ahonen

JUVENES PRINT  
TAMPERE 2014

## **Suorsa, Teemu, The possible is real. A systemic and subject-scientific approach to educational-psychological research into subjective experience**

University of Oulu Graduate School; University of Oulu, Faculty of Education

*Acta Univ. Oul. E 147, 2014*

University of Oulu, P.O. Box 8000, FI-90014 University of Oulu, Finland

### ***Abstract***

In educational-psychological research it is difficult but necessary to grasp the way an individual's existence is delineated through the possible futures that are inherent in each present situation. Systemic psychology (theory of organism-environment -system) and subject-scientific psychology have risen to this challenge in psychological research. Systemic psychology has developed concepts and methodology for understanding the individual human being and his/her environment as a unitary system that is always organised so as to participate in the production of common results in the future (e.g. in maintaining everyday practices in a school). Subject-scientific psychology has developed concepts and methodology that overcome the distinction between the natural and the societal dimensions of an individual's existence. An individual's existence is seen as mediated through societally produced possibilities for action and experience. In this study systemic educational psychology is developed in a dialogue with subject-scientific psychology.

The study consists of four parts that address particular questions related to the aim of this study. The first part asks and describes *how a systemically oriented researcher in experiences can draw from conceptions and methodological principles in subject-scientific psychology*. The second part asks and describes more thoroughly *what is subject-scientific research into subjective experience like*. The third part asks and describes *how a particular educational-psychological practice (SOLMU-education of counselling skills) can be seen as part of subject-scientific research into subjective experience*. The fourth part asks and describes *what kind of knowledge SOLMU-education as part of systemic (and subject-scientific) research into subjective experience can produce*. The description in the fourth part is made by analysing three cases of everyday practices in pupil welfare services.

The study shows that it is possible to develop systemic psychology in a dialogue with subject-scientific psychology. The developing dialogue between the two approaches brings a possibility for conceptualising and researching both psycho-physiological and societal-cultural aspects of human existence with commensurable concepts. The study illustrates how educational psychology can take into account the individual, communal and societal in subjective experience.

**Keywords:** counselling, educational psychology, methodology, participation, personality, practice, pupil welfare service, society, subject, theory



## **Suorsa, Teemu, Todellisinta on mahdollinen. Systeeminen ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatopsykologiseen kokemuksen tutkimukseen**

Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

*Acta Univ. Oul. E 147, 2014*

Oulun yliopisto, PL 8000, 90014 Oulun yliopisto

### ***Tiivistelmä***

Inhimillisen olemassaolon mahdollisuusluonteen huomioiminen kasvatopsykologisessa tutkimuksessa on tärkeää, mutta vaikeaa. Systeemisessä (eliö-ympäristö -järjestelmän teoria) ja subjektitieteellisessä psykologiassa on tartuttu tähän haasteeseen. Systeemisessä psykologiassa on kehitetty psykologista käsitteistöä ja metodologiaa, jolla on mahdollista tarkastella yksilöä ja hänen ympäristöään yhtenä systeeminä, joka on aina organisoitunut tuottamaan tietynlaisia toiminnan tuloksia tulevaisuudessa (esim. ylläpitämään koulun arkisia käytänteitä). Subjektitieteellisessä psykologiassa on kehitetty psykologista käsitteistöä ja metodologiaa, joka ylittää vastakainasettelun inhimillisen olemassaolon luonnollisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden välillä. Yksilön olemassaolon nähdään toteutuvan aina yhteiskunnallisesti tuotettujen toiminnan ja kokemuksen mahdollisuuksien myötä. Tässä tutkimuksessa kehitetään systeemistä kasvatopsykologiaa dialogissa subjektitieteellisen lähestymistavan kanssa.

Tutkimus koostuu neljästä osasta, joissa tarkastellaan työn yleiseen tavoitteeseen liittyviä erityiskysymyksiä. Ensimmäisessä osassa kysytään ja kuvataan, *millä tavalla systeemisesti orientoitunut kokemuksen tutkija voi ammentaa subjektitieteellisen lähestymistavan käsitteistä ja metodologisista periaatteista*. Toisessa osassa kysytään ja kuvataan yksityiskohtaisemmin, *minkälaista subjektitieteellinen kokemuksen tutkimus on*. Kolmannessa osassa kysytään ja kuvataan, *millä tavalla tietty kasvatopsykologinen ammattikäytäntö (SOLMU-koulutus) voidaan hahmottaa osana subjektitieteellistä tutkimusta*. Neljännessä osassa kysytään ja kuvataan, *minkälaista tietoa SOLMU-koulutus systeemisen (ja subjektitieteellisen) tutkimuksen osaksi ymmärrettyä tuottaa*. Neljännessä osassa tiedon luonnetta havainnollistetaan analysoimalla kolmea tapausta oppilashuoltotyön arjesta.

Tutkimuksessa osoitetaan, että systeemistä psykologiaa voidaan kehittää dialogissa subjektitieteellisen psykologian kanssa. Kehittyvä dialogi lähestymistapojen välillä mahdollistaa pitkällä tähtäimellä inhimillisen olemassaolon psykofysiologisen ja kulttuuris-yhteiskunnallisen ulottuvuuden käsitteellistämisen sekä empiirisen tutkimuksen yhteismitallisilla käsitteillä. Tutkimuksessa havainnollistetaan, kuinka kasvatopsykologiassa voidaan huomioida subjektiivisen kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus.

*Asiasanat:* kasvatopsykologia, käytäntö, metodologia, ohjaus, oppilashuolto, osallisuus, persoonallisuus, subjekti, teoria, yhteiskunta



*Vallitsevaa todellisuutta korkeammalla on mahdollisuus  
Heidegger, Oleminen ja aika*

*Mutta jos on olemassa todellisuudentajua [--] täytyy olla  
sellaistakin, mitä voisi nimittää mahdollisuudentajuksi.  
Musil, Mies vailla ominaisuuksia*

*Um wieviel ist es für mich nie zu spät,  
verlorene Zeit zu gewinnen?  
Holzkamp, Zeitnachfrage*



## Kiitokset

Olen tehnyt väitöskirjatyötäni neljän vuoden ajan Koneen Säätiön tutkijastipendillä. Vuonna 2007 minulle myönnettiin Oulun yliopiston jatkokoulutusapuraha kolmen kuukauden työskentelyä varten, ja vuonna 2010 Oulun yliopiston Apteekin apuraha niin ikään kolmen kuukauden työskentelyä varten. Osan tutkimuksesta olen tehnyt työskennellessäni projektitutkijana, tohtorikoulutettavana ja yliopisto-opettajana Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkimusrahoituksen ja työsuhteiden myötä minulla on ollut onni saada työskennellä yhtäältä yksin tutkijanhuoneessani, toisaalta osana innostavia ja omaa tietään kulkevien tutkijoiden yhteisöjä Oulussa, Helsingissä ja Berliinissä sekä kolmanneksi yhdessä asiansa osaavien ja omistautuneiden oppilashuollon työntekijöiden kanssa. Se, mikä alkoi joiltakin osin epämääräisenä hapuiluna kohti mahdollista, on tullut todelliseksi keskusteluissa ja yhteistyössä esimerkiksi Kasvatuspsykologian klinikalla, Kokemuksen tutkimus -verkostossa, Kansainvälisen teoreettisen psykologian seurassa (*International Society for Theoretical Psychology*) ja Suomen Kasvatuspsykologit Ry:ssä.

Tutkimukseni alkuvaiheessa liityin Oulun yliopistossa toimivan Kasvatuspsykologian klinikan tutkimusryhmään. Hannu Soini, Antti Rantanen ja Matleena Mäenpää sekä myöhemmin Milla Merilehto, Heli Kiema, Maria Peltola, Krista Inkala ja Tarja Leinonen ovat olleet monella tapaa merkittäviä tutkimukseni ottaessa muotoaan ja sen auetessa kohti uusia, tulevia tutkimushankkeita. Hannu Soinin avoin ja johdonmukainen tapa johtaa tutkimustyössä viriäviä erilaisia intressejä on tuottanut monin tavoin ainutlaatuisen ja hienoihin asioihin pystyvän tutkimusryhmän. SOLMU-projektin yhteydessä tehty yhteistyö Oulun kaupungin ja Kiimingin kunnan kanssa avasi minulle uudella tavalla oppilashuoltotyön arkea ja organisointia. Erityiskiitos kuuluu kaikille koulutusryhmiini ja työnohjaukseen osallistuneille sekä koulutuksen järjestämiseen osallistuneille Marika Aholle, Heli Keräselle, Tuula Takalolle ja Seija Karvoselle. Kasvatuspsykologian klinikan kehittyvä yhteistyö Blair Stevensonin, Niklas Chimirrin, Vesa Puurosen, Mirka Hintsasen ja Kirsi Pyhällön kanssa on tuonut myös väitöskirjatyöni loppuvaiheeseen vahvan tunnun siitä, että kirjaa kansiin saattaessani en ole pelkästään päättämässä tutkimushanketta, vaan myös aloittamassa jotakin uutta. Saman tunnun on tuonut Satu Karjalaisen organisoima yhteistyö varhaiskasvatuksen opiskelijoiden harjoitteluun liittyvässä opetuksessa.

Psykoterapeuttikoulutuksen yhteydessä vuosina 2010–2013 käymäni keskustelut Tapani Aholan, Pekka Aarninsalon ja koko koulutusryhmämme kanssa ovat

olleet minulle merkityksellisiä niin tutkijana kuin ohjaus- ja terapiatyön tekijänä kehittyisessä. Antti Rantasta haluan kiittää erityisesti pitkistä keskusteluista matkoilla koulutukseen Rovaniemellä ja Helsingissä.

Leena Syrjälän ja Eila Estolan tutkimusryhmää haluan kiittää hyvistä keskusteluista tutkimustyöni alkuvaiheissa. Antoisia keskusteluja tutkimukseni eri vaiheissa olen niin ikään käynyt yliopistolla erityisesti Timo Latomaan, Seppo Laukan, Eeva-Liisa Kronqvistin, Antti Siipon, Tiina Kempaisen, Johanna Sitomaniemi-Sanin, Anu Kankaan, Vappu Sunnarin, Teemu Hanhelan, Mari Mielityinen-Pachmannin ja Steven Coatsin kanssa. Eetu Pikkaraista ja Veli-Matti Ulvista haluan kiittää myös hyvistä keskusteluista ja yhteistyöstä kasvatustieteen perusopin-toihin kuuluvaan kasvatopsykologian kurssiin liittyen.

Kokemuksen tutkimus -verkoston toiminta on ollut keskeinen osa väitöskirjatyötäni vuodesta 2009 alkaen. Timo Latomaa, Juha Perttula ja Satu Liimakka sekä myöhemmässä vaiheessa Liisa Kiviniemi, Kaisa Koivisto, Pirkko Sandelin, Veli-Matti Ulvinen, Jani Kukkola ja Olavi Karjalainen ovat kaikki opettaneet minulle paljon tutkimuksen tekemisestä ja yhteistyöstä mm. konferenssien järjestämisessä, kirjojen toimittamisessa ja tiedeyhteisön rakentamisessa.

Kansainvälisen teoreettisen psykologian seuran tapaamisissa Thessalonikissa ja Santiago de Chilessä olen saanut huomata, että se, mikä Suomessa saattaa olla omalaatuista, marginaalista ja yksinäistä, voi olla toisaalla tavallista, yhteistä ja yhteisöllistä. Erityisesti keskustelut Thomas Teon, Ole Dreierin, Morten Nissenin, Athanasios Marvakisin, Vanessa Luxin ja Niklas Chimirrin kanssa ovat tarjonneet mahdollisuuden pohtia tutkimukseeni liittyviä asioita seurassa, johon kiteytyy suuri osa subjektitieteellisen lähestymistavan historiaa.

Erityinen merkitys on ollut myös Timo Järvilehdon ja Morus Markardin kanssa käymilläni keskusteluilla, jotka ovat jatkuneet siitä asti kun sain ensikokemukseni systeemiseen ja subjektitieteelliseen lähestymistapaan. Michael Zanderra ja Gisela Ulmannia *Forum Kritische Psychologie* -lehdestä haluan kiittää asiantuntevasta käännös- ja toimitustyöstä. Kiitos kuuluu myös Gudrun Altfeldtille ja Koosje Roeperille hyvistä keskusteluista Heideggeriin, psykoterapiaan ja subjektitieteelliseen psykologiaan liittyen.

Jussi Silvosta ja Rauno Huttusta haluan kiittää väitöskirjani asiantuntevasta esitarkastuksesta. Timo Latomaa ja Ari Sutinen antoivat arvokkaita kommentteja käsikirjoitukseni aikaisempaan versioon. Veli-Matti Ulvinen ja Kirsti Nurkkala olivat kärsivällisesti apunani viimeistellessäni väitöskirjaani painokuntoon. Väitöskirjatyöni alkuun saattamisessa tärkeässä osassa olivat myös pro gradu- ja lisensiaatintyötäni arvioineet Timo Latomaa, Jouni Peltonen, Juha Perttula ja Tere

Vadén. Samaten merkittäviä olivat pro gradu- ja lisensiaatintyöhöni liittyvät keskustelut Timo Latomaan, Veli-Matti Ulvisen, Hannu Soinin, Mari Mielityinen-Pachmannin, Eetu Pikkaraisen, Eila Estolan, Juha Himangan, Jussi Backmanin, Elia Lennesin, Heikki Kovalaisen, Juha Perttulan ja Tere Vadénin kanssa.

Yhtä lailla kiitollisena totean, että tutkimuksen tekemistä varten ei synny muusta elämästä irrallaan olevaa ajatonta tyhjiötä. Tutkimuksen tekeminen ottaa oman aikansa ja paikkansa, joskus muiden asioiden kustannuksella. Perhettäni, kaikkia ystäviäni ja sukulaisiani haluan kiittää siitä, että tutkimukselle omistautumisesta huolimatta elämässäni on myös paljon muuta.

Oulussa 26.10.2014  
Teemu Suorsa



# Sisällys

Abstract

Tiivistelmä

**Kiitokset** 9

**Sisällys** 13

**1 Johdanto: Todellisinta on mahdollinen** 17

1.1 Tieteenhistoriallista paikannusta ..... 19

1.1.1 Subjektin näkökulma ..... 21

1.1.2 Ihminen ja ympäristö ..... 24

1.1.3 Analyysiyksikkö ..... 30

1.2 Tutkimuksen lähtökohdat, tutkimuskysymykset ja tutkimuksen eteneminen ..... 35

1.2.1 Sen täsmentäminen, mitä tutkitaan: Peruskäsitteet ja metodologiset periaatteet ..... 36

1.2.2 Prototyypinen käytäntö ja tutkimusaineiston tuottaminen ..... 43

1.2.3 Aineiston analyysi ja teoreettisesti perustellut mallit ..... 47

**2 Persoonallinen osallisuus ja yhteiset toiminnan tulokset. Kohti systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan välistä dialogia kokemuksen tutkimuksessa (Osa I)** 53

2.1 Systeeminen ja subjektitieteellinen lähestymistapa ..... 54

2.2 Systeemisen psykologian peruskäsitteitä ..... 56

2.2.1 Yhden järjestelmän oletus, toimintajärjestelmä, toiminnan tulos ..... 58

2.2.2 Tietoisuus, kieli, persoonallisuus ..... 60

2.3 Kohti subjektitieteellisten käsitteiden systeemistä tulkintaa ..... 62

2.3.1 Osallisuus, translokaalisuus ja historiallisuus ..... 63

2.3.2 Perustelumallit ja toimintakykyisyys ..... 65

2.4 Systeemisen kokemuksen tutkimuksen suuntaviivoja ..... 70

2.5 Lopuksi ..... 75

**3 Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Subjektitieteellisestä kokemuksen tutkimuksesta (Osa II)** 77

3.1 Johdanto ..... 77

3.1.1 Subjektiiivinen kokemus ja tieteellinen tutkimus ..... 77

3.1.2 Psykologian omaleimainen tiedekieli – ehdonalaispuheesta perusteludiskurssiin ..... 79

3.1.3	Subjektitieteellisen lähestymistavan historiasta ja käytetyistä lähteistä .....	82
3.2	Tutkimusta ohjaavat peruskäsitteet ja teoriat .....	85
3.2.1	Peruskäsitteet ja teoriat subjektitieteellisessä lähestymistavassa .....	86
3.2.2	Inhimillisen olemassaolon yhteiskunnallinen välittyneisyys ja subjektiiviset toimintaperusteet .....	89
3.2.3	Eläminen psykologisena käsitteenä .....	92
3.2.4	Toimintakykyisyyden käsite .....	94
3.2.5	Yhteiskuntatieteellisten käsitteiden ja teorioiden merkityksestä psykologiselle tutkimukselle .....	95
3.3	Subjektitieteellisen tutkimuksen etenemisestä .....	101
3.3.1	Tutkimusaineistosta .....	102
3.3.2	Perustelumallit .....	104
3.3.3	Deskriptiivinen ja konstruktiivinen käyminen elämisen näyttämölle .....	107
3.3.4	Tutkimustulosten yleistämisestä .....	111
3.4	Lopuksi .....	115
<b>4</b>	<b>SOLMU-koulutus osana subjektitieteellistä tutkimusta (Osa III)</b>	<b>119</b>
4.1	Subjektitieteellisestä lähestymistavasta .....	119
4.2	Kohti oppilashuollon solmukohtien subjektitieteellistä tutkimusta .....	120
4.2.1	Ohjausharjoitus .....	121
4.2.2	Perustelumallien rekonstruoimisesta .....	125
4.3	Lopuksi .....	128
<b>5</b>	<b>Oppilashuollon solmukohdat kasvatopsykologisessa tutkimuksessa – Systeminen näkökulma (Osa IV)</b>	<b>131</b>
5.1	Oppilashuollon solmukohtien kasvatopsykologinen tutkimus .....	131
5.2	Oppilashuollon solmukohtia .....	137
5.2.1	Lastensuojeluilmoitus .....	138
5.2.2	Psykiatriset palvelut .....	140
5.2.3	Diagnoosit / Ohjaus .....	144
5.3	Lopuksi .....	145
<b>6</b>	<b>Yhteenveto</b>	<b>151</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>155</b>
7.1	Tutkimuksen kasvatopsykologisuudesta .....	155
7.2	Persoona, tieto ja edistys kasvatopsykologiassa .....	158

7.3 SOLMU-koulutus, täydennyskoulutus ja tutkimusperustainen opettajankoulutus .....	162
<b>Lähdeluettelo</b>	<b>167</b>



# 1 Johdanto: Todellisinta on mahdollinen

Klaus Holzkampin kirjoittamassa laulussa *Ajan kysyminen* aloitetaan pyytämällä ohikulkijaa ystävällisesti kertomaan ”*kuinka myöhä on*”. Laulaja tarkoittaa haluavansa oikeastaan kysyä ”*joko on liian myöhäistä*”. Tämän jälkeen hän tarkoittaa tarkoittavansa: ”*milloin on liian myöhäistä*”. Lopulta hän onnistuu muotoilemaan varsinaisen kysymyksensä: ”*missä määrin ei milloinkaan ole liian myöhäistä*”. Toisessa säkeistössä ajan kysyjä jatkaa tiedustelemalla kohteliaasti kellonaikaa. Samaan tapaan kuin ensimmäisessä säkeistössä, hän tarkoittaa haluavansa oikeastaan kysyä: ”*kuinka paljon aikaa minulla vielä on*”. Edelleen hän tarkoittaa tarkoittavansa: ”*kuinka paljon aikaa olen jo kadottanut*”. Taas hän päätyy varsinaiseen kysymykseensä: ”*kuinka paljon kadotettua aikaa / olen jo tavoittanut*”. Lopuksi laulaja muotoilee lopullisen kysymyksensä: ”*missä määrin minulle ei milloinkaan ole liian myöhäistä / tavoittaa kadotettua aikaa*”. (Holzkamp 1996a.)

Laulussa arkinen ajan kysyminen kehkeytyy omakohtaiseksi elämän mahdollisuusluonteen tunnustamiseksi. Samaan tapaan kuin Martin Heideggerin kuvaama varsinainen täälläolo (Heidegger 1927/2006), Holzkampin ajan kysyjä tunnistaa tulleen heitetyksi olemaan olemassa, osana tietynlaisten mahdollisuuksien toteutumista tulevaisuudessa. Kysyjä ei ole valinnut tätä tulevaisuutta eikä siihen kuuluvia mahdollisuuksia. Silti ne määrittävät kauttaaltaan hänen olemistaan. Varsinaiseen täälläoloon kuuluu jatkuvan heitteisyyden tunnustaminen, ja antautuminen yleisissä, kenen tahansa mahdollisuuksissa luonnostellun kohtalon oma-kohtaiseen toteuttamiseen. Holzkampin laulussa tämä ei näyttäydä lohduttomana fatalismina, vaan lohdullisena inhimillisen elämän uutta luovana mahdollisuutena, jonka alkaminen ei milloinkaan ole liian myöhäistä.

Inhimillisen olemassaolon mahdollisuusluonteen huomioiminen kasvatuspsykologisessa tutkimuksessa on tärkeää, mutta vaikeaa. Käsilläolevassa väitöskirjatyössä hyödynnetyt psykologian alan tutkijat, suomalainen Timo Järvillehto (s. 1946) ja saksalainen Klaus Holzkamp (1927–1995), ovat molemmat rakentaneet psykologista käsitteistöä ja metodologiaa elämäntöissään, joita voidaan ja joita on syytä lukea yrityksinä tehdä psykologisessa tutkimuksessa oikeutta inhimillisen olemassaolon mahdollisuusluonteelle. Järvillehto on kehittänyt systeemistä käsitteistöä, jolla yksilön – ja hermoston – toimintaa voidaan jäsentää suhteessa tulevaan toiminnan tulokseen, osana yksilön ihon piirtämän rajan ylittävää eliöympäristö -järjestelmää. Holzkamp kehitti subjektitieteellistä käsitteistöä, jolla voidaan jäsentää yksilön kokemusta ja toimintaa suhteessa yhteiskunnallisesti

tuotettuihin toimintamahdollisuuksiin, jotka yksilö toteuttaa sellaisenaan tai avarrettuina.

Tässä väitöskirjatyössä pyritään yleisesti kehittämään systeemistä kasvatopsykologista käsitteistöä ja metodologiaa, joka mahdollistaa inhimillisen olemassaolon mahdollisuusluonteelle oikeutta tekevän empiirisen kasvatopsykologisen tutkimuksen. Tarkemmin ottaen tämä tehdään neljässä itsenäisessä osassa I) avaamalla dialogia systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan välille, II) jäsentämällä subjektitieteellisen lähestymistavan peruskäsitteitä sekä tutkimuksen etenemistä, III) kuvaamalla kasvatopsykologista ammattikäytäntöä osana subjektitieteellistä tutkimusta, IV) jäsentämällä oppilashuoltotyön tekijöiden kuvauksia tekemästään työstä hyödyntäen niitä analyyttisiä välineitä, joita osissa I–III on kuvattu. Kunkin osan kysymyksenasettelu voidaan tiivistää yhteen yleiseen, tutkimuksen etenemistä ohjaavaan kysymykseen:

*I Millä tavalla systeemisesti orientoitunut kokemuksen tutkija voi ammentaa subjektitieteellisen psykologian käsitteistä ja metodologisista periaatteista? (luku 2)*

*II Minkälaista on subjektitieteellinen kokemuksen tutkimus? (luku 3)*

*III Millä tavalla SOLMU-koulutus voidaan hahmottaa osana subjektitieteellistä tutkimusta? (luku 4)*

*IV Minkälaista tietoa SOLMU-koulutus systeemisen (ja subjektitieteellisen) kokemuksen tutkimuksen osaksi ymmärrettynä tuottaa? (luku 5)*

Osat I ja II on julkaistu aiemmin vertaisarvioituissa *Kokemuksen tutkimus II* ja *Kokemuksen tutkimus IV* kokoomateoksissa (Suorsa 2011a, 2014). Osa III on julkaistu aiemmin saksan kielellä subjektitieteellisen lähestymistavan ”emojulkaisussa” *Forum Kritische Psychologie* (Suorsa, Rantanen, Mäenpää & Soini 2013). Artikkelin on suomennettu sekä varustettu eräin tarkennuksin tätä väitöskirjajulkaisua varten. Osa IV on samaan tapaan artikkelimuotoinen (aiemmin julkaisematon) käsikirjoitus, jossa havainnollistetaan, millä tavalla tutkimuksen osissa I–III kehitellyt teemat voidaan kiteyttää tiiviiseen artikkelimuotoon empiiristä tutkimusta raportoitaessa. Tarkennuksista huolimatta osien I–IV artikkeliluonne on säilytetty siten, että työn lukeminen on periaatteessa mahdollista aloittaa mistä osasta tahansa.

Tutkimuksen tuloksia sekä keskeisiä johtopäätöksiä ja ehdotuksia esitellään kunkin osan päättävässä *Lopuksi*-luvussa. Väitöskirjani viimeisissä luvuissa 6 ja 7 tutkimusta tarkastellaan yleisemmästä näkökulmasta. *Yhteenvedon* (luku 6) jälkeen luodaan fokusoitu silmäys tutkimukseni kasvatopsykologiseen merkityk-

seen sekä käsitellään tutkimuksessani toteutettua ja kehitettyä ”prototyypistä käytäntöä” – SOLMU-koulutusta kasvatopsykologisen tutkimuksen osana – yhtäältä yleisesti osana kasvatustieteiden ammattilaisten perus- ja täydennyskoulutusta, ja toisaalta osana tutkimusperustaista opettajankoulutusta (luku 7).

Johdantoluvussa kuvaan aluksi (luku 1.1) tiiviisti niitä tietehistoriallisesti merkittäviä kysymyksiä, joiden ratkaisuksi systeemistä ja subjektitieteellistä lähestymistapaa on kehitetty. Kuvaan subjektin näkökulman merkitystä, ihmisen ja ympäristön suhdetta, sekä analyysiyksikön käsitettä. Tämän jälkeen (luku 1.2) kuvaan tarkemmin oman tutkimukseni kysymyksenasettelua ja etenemistä väitöskirjatyöni neljässä osassa. Tutkimus hahmottuu sen täsmentämisenä, mitä tutkitaan, prototyypin käytännön toteuttamisena ja kehittämisenä sekä tutkimusaineiston tuottamisena, sekä aineiston analyysinä ja teoreettisen mallin luomisena.

## **1.1 Tietehistoriallista paikannusta**

Laajasti ottaen tutkimukseni paikantuu sosiokulttuurisen kasvatopsykologian kentälle. Martin (2006) erottaa sosiokulttuurisessa lähestymistavassa yhtäältä vygotskylaisen sosiokulttuurisen, toisaalta meadilaisen pragmatistisen ja kolmanneksi kriittisen postmodernin (mm. Merleau-Ponty, Gergen) kehityslinjan. Eroistaan huolimatta näiden kehityslinjojen voidaan nähdä jakavan eräitä lähtökohtia ja tavoitteita, joiden Martin hahmottaa liittyvän ennen muuta valistusajatteluun liittyvien, persoonaa, tietoa ja edistystä koskevien ongelmallisten käsitysten ylittämiseen. (Martin 2006, ks. myös luku 7.2.) Positiivisesti sosiokulttuurista kasvatopsykologiaa voidaan tässä alustavasti luonnehtia pyrkimykseksi käsittää tieteellisesti ihmisen, toisten ihmisten ja maailman yhteenkuuluvuus. Persoonallinen maailmassaoleminen – samoin kuin tähän kuuluvat kasvu ja oppiminen sekä kasvun ja oppimisen ohjaaminen – tarkoittaa tästä näkökulmasta osallisuutta historiallisesti muotoutuneiden käytänteiden ylläpitämisessä ja muuttamisessa.

Tutkimukseni tietehistoriallinen paikantaminen on kuitenkin erityisellä tavalla haastava tehtävä. Yhtäältä sen tekee haastavaksi käsiteltyjen lähestymistapojen – systeemisen ja subjektitieteellisen – itseymmärrys eräänlaisina psykologian uusina alkuina. Systeeminen psykologia ottaa lähtökohdakseen uudella tavalla eliön ja ympäristön erottamattomuuden; subjektitieteellinen psykologia ottaa tieteellisen psykologian lähtökohdaksi uudenlaisen tiedekielen, perusteludiskursin. Toisaalta molempia lähestymistapoja on luonnehtinut erityinen kriittisyys (lähes) kaikkea olemassa olevaa psykologiaa kohtaan. Eräs mahdollisuus olisikin

paikantaa lähestymistavat osaksi psykologiatieteen kritiikin historiaa (ks. esim. Teo 2005).

Sekä systeeminen että subjektitieteellinen lähestymistapa kantavat mukanaan kysymystä tieteidenvälisyydestä. Molemmissa lähestymistavoissa tieteen peruskäsitteitä pyritään perustelemaan suhteessa ihmislajin kehitykseen. Järvilehto (esim. 1994) tekee tämän erilaisin ajatuskokein, jotka muistuttavat monessa mielessä subjektitieteellisessä psykologiassa tehtyjä (perusteellisempia) historiallisloogisia tarkasteluja (ks. erit. Holzkamp 1983/1985). Systeemisen psykologian kytkös biologiaan ja fysiologiaan on konkreettinen ja näkyy myös peruskäsitteiden kehittämisessä. Subjektitieteellisissä empiirisissä tutkimuksissa painottuu usein suhde yhteiskuntateoreettisiin tarkasteluihin (vrt. kuitenkin Lux 2011). Lähestymistapoja olisi siten mahdollista tarkastella myös sarjassa tieteidenvälisyyttä tavoittelevia perinteitä (vrt. esim. Roth 2010, ks. myös Lux 2011: 45).

Tässä luvussa esittämäni karkea paikannus juontuu työni kokonaisuuden kannalta keskeisestä tavoitteesta hahmotella kasvatopsykologista kokemuksen tutkimusta (ks. tarkemmin luku 3). Tässä mielessä kysymykset seuraavat toisiaan loogisesti alkaen erityisesti subjektitieteellisessä lähestymistavassa keskeisestä subjektin näkökulmasta, edeten systeemisen psykologian kannalta olennaiseen ihmisen ja ympäristön suhteeseen, ja edelleen kysymykseen psykologian tutkimuskohteen olennaisimmat puolet mukanaan pitävästä analyysiyksiköstä. Suhteessa johdantoluvussa esitettyyn ajatukseen inhimillisen olemassaolon mahdollisuusluonteen huomioimisesta empiirisessä kasvatopsykologisessa tutkimuksessa logiikka on sama: yksilön elämässä toteutuvat mahdollisuudet riippuvat olennaisesti siitä, mitä maailmassa (ympäristö) olevia mahdollisuuksia hän tunnistaa omiksi mahdollisuuksikseen (subjektin näkökulma). Empiirisen tutkimuksen kannalta on keskeistä, että peruskäsitteiden tasolla esille nostettu mahdollisuusluonne kiinnitetään käsitteellisesti analyysiyksiköksi, joka on yhtäältä kyllin informatiivinen tutkimuskohteen luonteen suhteen, ja toisaalta kyllin yksinkertainen, jotta sitä voidaan kuljettaa mukana eri tasoisissa tutkimuksissa ja julkisessa keskustelussa.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Inhimillisen olemassaolon mahdollisuusluonne on ymmärretty viimeistään saksalaisen ajattelijan, Martin Heideggerin (1889–1976) varhaisen pääteoksen *Oleminen ja aika* (1927/2006) jälkeen. *Oleminen ja aika* -teoksessa Heidegger jäsensi inhimillistä olemassaoloa maailmassaolemisena ja kanssaolemisena, joka kokoutuu jatkuvasti itsekseen niistä mahdollisuuksista, jotka kuuluvat kulloiseenkin yhteisöön ja sen luonnostelemaan tulevaisuuteen (ks. Suorsa 2011b, Vadén 2012b). Eksplisiittisesti heideggerilaista psykologiaa ovat rakentaneet esimerkiksi daseinanalyysin kehittäjät Medard Boss (1963) ja Ludwig Binswanger (1973). Inhimillisen toiminnan mahdollisuusluonnetta psykologian

### 1.1.1 Subjektin näkökulma

On monia hyviä syitä olla kiinnostunut toimijan näkökulmasta missä tahansa tieteessä, jossa tarkastellaan inhimillistä toimintaa. Ilmeisin syistä on se, että toimijan näkökulmalla on merkitystä itse toimintaan: Jos olen ostamassa paitaa, arvioimassa ihmisen työkykyä tai päättämässä päiväkodin päiväohjelmaa, valintani riippuvat olennaisesti siitä, minkälaisiin asioihin kiinnitän huomiota ratkaisuja tehdessäni. Psykologiassa kiinnostusta toimijan näkökulmaan ja subjektiivisiin kokemuksiin on perinteisesti perusteltu sillä, että psyykkiset tapahtumat ovat ontologisesti subjektiivisia: esimerkiksi pelko ilmiönä on olemassa vain jonkun kokemana. Tässä mielessä psyykkisten tapahtumien ajatellaan eroavan ontologisesti objektiivisista asioista, kuten soluista, kivistä tai matkapuhelimista. (Vrt. Schraube 2014, ks. myös esim. Perttula 2011.)

Psykologiatieteessä subjektin näkökulma on ollut ristiriitainen asia alkaen viimeistään John Broadus Watsonin julistuksesta *Psychology as the behaviorist views it*. Rajatessaan tutkimuskohteen ”tietoisuuden tilat” psykologian varsinaisten tutkimuskohteiden ulkopuolelle Watson pyrki poistamaan raja-aidat psykolo-

---

kentällä ovat ei-heideggerilaisista lähtökohdista jäsentäneet mm. Jack Martin ja Jeff Sugarman (Martin & Sugarman 1999).

Eräs perusteltu kritiikki käsilläolevaa työtä kohtaan koskee (muiden muassa) näiden tutkimusperinteiden jättämistä oman tarkasteluni ulkopuolelle. Keskeisin peruste tähän on työni laajuus ja sen suuntautuminen kohti empiiristä tutkimusta. Tavoitteeni on ollut pitää koko väitöskirjatutkimukseni ajan – sen teoreettisesta otteesta huolimatta – empiirinen tutkimus näköpiirissäni. Esimerkiksi Holzkampin ja Järvilehdon psykologiakonseptioiden ja peruskäsitteiden yksityiskohtainen suhteuttaminen heideggerilaiseen ajatteluun tai uusmeadilaiseen kasvatopsykologiaan (ks. Martin & McLellan 2013) olisi epäilemättä kiinnostavaa ja todennäköisesti hedelmällistäkin. Nämä tarkastelut olisivat kuitenkin muuttaneet käsilläolevan työn luonnetta.

Edelleen voidaan kritisoida sitä, että pyrkiessäni systeemisen kokemuksen tutkimuksen kehittämiseen osassa I (luku 2) kuvatussa mielessä, valitsin dialogin vastapuoleksi nimenomaan subjektitieteellisen lähestymistavan, enkä esimerkiksi Martinin meadilaista käsitteistöä hyödyntäviä tarkasteluja. Subjektitieteellisen lähestymistavan pariin minut toi ensisijassa kiinnostus sitä tapaa kohtaan, jolla Holzkamp ja tämän työtoverit olivat pyrkieneet määrittelemään psykologian peruskäsitteitä historiallis-empiirisessä tutkimuksessa. Lähestymistapaan paneutuessani kiinnostuin myös niistä metodologisista implikaatioista, joita käsitteiden määrittelyllä heidän mukaansa oli. Tuntumani oli, että suhteessa meadilaiseen lähestymistapaan subjektitieteelliset käsitteet olivat tarkempia ja mahdollistivat selkeämmän empiirisen tutkimuksen. Perustellun arvostelman esittäminen siitä, olisiko systeemisen kokemuksen tutkimuksen kehittämisessä ennemminkin syytä hyödyntää esimerkiksi meadilaisia kehittäjiä, edellyttäisi kuitenkin oman tutkimukseni vertaamista vastaavaan, dialogissa meadilaisen käsitteistön kanssa tehtyyn tutkimukseen. On kuitenkin selvää, että myös jatkossa systeemistä psykologiaa on syytä kehittää dialogissa toisten, esimerkiksi meadilaisten ja heideggerilaisten lähestymistapojen kanssa.

giatieteen ja muiden luonnontieteiden väliltä <sup>2</sup>. (Watson 1913.) 1900-luvulla ”luonnontieteellistynyt” psykologia kadotti näköpiiristään monia käsitteellisesti ja metodologisesti edistyneitä kehityskulkuja eurooppalaisessa psykologiassa (vrt. esim. Toomela 2007, 2011, ks. myös Latomaa 2011, Silvonon 2006). 1800- ja 1900-luvuilla hahmottuneita kokemuksen käsitteellistämisen ja tutkimisen lähtökohtia ei ole kehitetty vastaavalla intensiteetillä ja institutionaalisella tuella kuin psykologiatieteen luonnontieteellistä juonetta (vrt. esim. Teo 2001, ks. myös. Latomaa 2011). Subjektiiivisen kokemuksen tutkimuksen lähtökohdat eivät myöskään kaikkialla kuulu itsestään selvästi psykologiseen yleissivistykseen.

Ernst Schraube (2014) huomauttaa tarkemman silmäyksen psykologian historiaan kuitenkin osoittavan, että toimijan näkökulma on kuulunut psykologisen tutkimuksen peruslähtökohtiin. Esimerkiksi kokeellisen psykologian perustajana pidetylle Wilhelm Wundtille (1832–1920) psykologian tutkimuskohde oli välitön kokemus, ”kokemussisällön kytkös [*Zusammenhang der Erfahrungsinhalte*] sellaisena kuin se todella on annettuna subjektille”. Sigmund Freudin (1856–1939) 1900-luvun alussa kehittämää psykoanalyysia pidetään kuitenkin ensimmäisenä systemaattisena yrityksenä rakentaa toimijan näkökulman vakavasti ottavaa tiedettä. (Schraube 2014, vrt. Holzkamp 1984b, ks. myös Latomaa 2000.) Schraube mainitsee Georges Politzerin (1903–1942) erääksi ensimmäisistä tutkijoista, jotka korostivat ”ensimmäisen persoonan ontologiaa” puhuessaan psykologian tutkimuskohteesta ja määrittäessään psykologian tiedeluonnetta. (Schraube 2014, 2012.)

Ajankohtaisesta keskustelusta Schraube (2014, 2012) nostaa esille erityisesti kolme perinnettä, jotka ovat korostaneet toimijan näkökulman merkitystä: fenomenologia, analyyttinen filosofia ja subjektitieteellinen psykologia. *Fenomenologisessa* perinteessä havainnollistuu, että inhimillinen kokemus on aina ensimmäisessä persoonassa. Subjektiiivinen kokemus on tärkeä, koska ihmiselämän ulottuvuudet ovat annettuna meille koettuina, mentaalisisessä kokemuksessa, joka on aina suuntautunut kohti jotakin. Heideggerilaisittain ajateltuna tämä jotakin (vastaantulevaa) kohti oleminen on ymmärrettävä myös ajallisena luonnehdintana: olemisena kohti jotakin tulevaa (ks. Suorsa 2011b, vrt. Graumann 1985). *Analyyttisessä filosofiassa* korostetaan, että tietoisuuden tilat ovat olemassa ”ensimmäisen persoonan moduksessa”. Esimerkiksi Searle korostaa Schraubien mukaan, että

---

<sup>2</sup> Watson ei kuitenkaan ollut ensimmäinen tutkija, joka esitti vastaavia ajatuksia psykologiatieteen kehittämisestä luonnontieteenä (ks. Teo 2005).

tietoisuuden kaikkein keskeisin ominaisuus on sen ontologinen subjektiivisuus. Searle argumentoi sen puolesta, että tieteessä meidän on mahdollista tavoitella episteemisesti objektiivista tietoa ontologisesti subjektiivisesta ilmiöstä. *Subjektitieteellisessä psykologiassa* yksilön näkökulma nostetaan sekä tutkimuskohdetta että psykologian tiedeluonnetta koskien keskiöön. Schraube korostaa erityisesti subjektitieteellistä fokuoimista toiminnan perusteluun sekä toiminnan perusteluisuuden kytkeytymistä eriytyneeseen toimijuuden, tai toimintakykyisyyden, käsitteeseen. (Schraube 2014, 2012.)

On ehkä paikallaan korostaa, että subjektiivisen kokemuksen korostaminen ei missään näistä perinteistä merkitse esimerkiksi toisten ihmisten tai maailman merkityksen vähättelemistä. Päinvastoin sekä fenomenologiseen perinteeseen, analyyttiseen filosofiaan että subjektitieteelliseen lähestymistapaan paneutuva löytää nopeasti käsityksen subjektiviteetin sosiaalisuudesta, perustavasta intersubjektiviteetista, kanssa- ja maailmassaolemisesta, osallisuudesta (ja niin edelleen), jossa korostuu, että puhuttaessa minästä puhutaan aina myös sinästä, hänestä ja maailmasta. (Schraube 2014, 2012.)

Subjektitieteellisen tutkimuksen lähtökohtiin kuuluu myös kysymys siitä, onko psykologian puitteissa mahdollista ylittää tieteellisyyteen tavalla, joka ei edellytä ”subjektivisen itsekokemuksen eliminoimista”. Subjektitieteellisessä vastauksessa on kiinnitettävä huomiota subjektiviteettiin väistämättä kuuluviin sosiaaliin merkitysverkkoihin yleisten toimintamahdollisuuksien mielessä. Siten

“subjektivinen kokemukseni on todellakin kulloinkin annettuna yksinomaan 'minulle'. Kokemus ei kuitenkaan typisty tähän. Ennemmin se on, näkökulmana omaan toimintaani, yksilöllinen muunnelma sellaisesta kokemuksesta, joka yleispiirteissään liittyy objektiivisiin yhteiskunnallisiin toimintamahdollisuuksiin sekä niihin kuuluviin rajoituksiin ja ristiriitoihin. Siten olen kaikkein persoonallisimmissa kokemuksissani – niiden yhteiskunnallisten suhteiden myötä, jotka määrittävät toimintani mahdollisuuksia ja välttämättömyyksiä – kiinni toisissa ihmisissä, jotka kohtaavat omassa toiminnassaan samat mahdollisuudet ja välttämättömyydet. (Holkamp 1985a: 32.)

Tutkija, joka ymmärtää psykologian ja kasvatopsykologian tässä mielessä ”intersubjektivisena tieteenä”, tai (koska subjektiviteettiin aina kuuluu intersubjektivisuus) lyhyemmin subjektitieteenä, ei Holkampia mukaillen

“suhteuta teorioitaan ja toimenpiteitään yksinomaan toisiin, pitäytyen itse ulkopuolella, vaan näkee itsensä pikemminkin niihin täysin osallisena subjekti-

na. [--] Tämä merkitsee myös, etteivät subjektitieteelliset teoriat ja toimenpiteet ole 'ihmisistä', vaan 'ihmisille'. Suotuisissa tapauksissa ne auttavat kutakin 'minää' selventämään ja muuttamaan omia kokemuksiaan ja elämäntähtänteitään.” (Holzkamp 1985a: 31–32.)

Tämän tyyppisessä tavassa hahmottaa tieteellinen tutkimus näyttäytyy myös mahdollisuus psykologiaan perinteisesti kuuluneen akateemisen tutkimuksen ja psykologisten ammattikäytänteiden välisen juovan ylittymiseen molempien näyttäytyessä saman tieteellisen prosessin erilaisina painotuksina (vrt. esim. Talvitie 2014, Peltonen 2009). Subjektitieteellisen lähestymistavan käsityksellä subjektiviteetista ja intersubjektiviteetista on myös tärkeitä metodologisia seurauksia, joita käsitellään yksityiskohtaisemmin väitöskirjatyöni toisessa osassa (luku 3).

### **1.1.2 Ihminen ja ympäristö**

Samaan tapaan kuin subjektin näkökulma, myös ihmisen ja ympäristön suhde on ollut haastava asia psykologian historiassa. Tavanomaisin lähtökohta on ollut ihmisen (ihoon rajautuvaksi organismiksi määriteltynä) ja ympäristön tarkasteleminen kahtena erillisenä yksikkönä. Palmer (2004) listaa eräitä tästä erottelusta seuraavia tyypillisiä vastakohtapareja: persoona/maailma, subjekti/objekti, sisäpuoli/ulkopuoli, mentaalinen/fyysinen, ego/ei-ego, havaitsija/havaittu, minä/sinä, yksityinen/julkinen, tieto/todellisuus, mieli/aine, representaatio/representoitu, yksilöllinen/sosiaalinen, rationaalinen/empiirinen, kognitiivinen/behavioraalinen<sup>3</sup>. Psykologian tutkimuskohteen määrittelyn kannalta tämä on Palmerin mukaan merkinnyt sitä, että kohde jäsentyy yhtäältä fysiologisiksi, kognitiivisiksi tai behavioraalisiksi tapahtumiksi, jotka tapahtuvat organismin sisällä (fysikaalinen, kognitiivinen) tai organismina (käyttäytyminen). Toisaalta psykologian kohde jäsentyy tämän mukaisesti suhteiksi (lineaariseksi, sykliseksi tai vastavuoroiseksi) organismin ja toisten organismien tai näiden ympäristön välillä. (Palmer 2004.)

Vaikka Palmerin kuvaamissa vastakohtapareissa ja psykologian kohdealueen määrittelemisessä on jotakin intuitiivisesti hyvin selvää, tätä erottelua on kritisoitu psykologian historiassa jo varhain. Palmer listaa tutkijoita (esimerkiksi Gibson, Mead, Whitehead, Järvilehto), jotka esittävät kukin, että organismin ja ympäristön erottaminen toisistaan ”morfologisesti”, ihoon perustuen, ei ole mahdollista.

---

<sup>3</sup> On huomionarvoista, että nämä ovat samoja vastakkainasetteluita, jotka on kyseenalaistettu mm. sosiokulttuurisen kasvatuspsykologian kulttuuri-historiallisissa, pragmatistisissa ja kriittisissä postmodernissa kehityslinjassa (ks. Martin 2006).

(Palmer 2004: 325.) On merkille pantavaa, että esimerkiksi Gibsonin ja Järvilehdon työn lähtökohtainen tavoite on ollut käsittää inhimillisessä toiminnassa jotakin suhteessa fysiologiseen tapahtumiseen. Esimerkiksi tarkasteltaessa havaitsemista fysiologisena tapahtumana erilaisten mittalaitteiden avulla, kysymys rajanvedosta eliön ja ympäristön välillä käy eri tavoin konkreettiseksi kuin tarkasteltaessa psykologian ilmiöitä sellaisena kuin ne ovat annettuna välittömässä kokemuksessa. Subjektin oma käsitys ja välitön kokemus voi hyvinkin olla sellainen, että hän prosessoi ympäristöstä vastaanottamaansa informaatiota prosessorissa, joka on olennaisilta osiltaan ympäristöstä erillinen. Palmer kuitenkin huomauttaa, että mitä yksityiskohtaisemmin tarkastelemme oletettua rajaa, sitä ilmeisemmäksi käy rajan epätarkkuus. Palmer siteeraa A.F. Bentleyyn muotoilua vuodelta 1910, jossa kiteytyy ongelman ydin:

”Riippumatta siitä kuinka eristyneeltä yksilö näyttää karkealla silmäyksellä, yksityiskohtaisemman tarkastelun myötä rajojen huomataan liukenevan ympäristöön, löydämme yhä useammin erilaisia toimintoja, jotka toteutuvat sekä yksilön että ympäristön myötä, siten että ei lopulta voida sanoa, missä yksi loppuu ja toinen alkaa” (Palmer 2004: 324, ks. myös Järvilehto 1994).

Tarkasteltuaan lyhyesti Deweyn ja Bentleyyn käsitystä käsitteiden merkityksestä Palmer esittää arvionsa, jonka mukaan sekä organismin että ympäristön käsitettä käytetään ajankohtaisessa psykologiassa epämääräisesti. Keskeisenä syynä tähän hän pitää yleistä taipumusta tyytyä (yksityiskohtaisemmassa tarkastelussa epätydyttäväksi osoittautuvaan) eliön ja ympäristön morfologiseen, ihoon perustuvaan erotteluun. Deweyn ja Bentleyyn avulla Palmer kuitenkin korostaa asian tärkeyttä: nimet määrittävät olemassaoloa siinä mielessä, että ne erottavat oliot taustastaan. Mitä tarkempaa nimeäminen on, sitä selkeämpi tarkoitettun asian olemassaolo on. Tieteen edistymisen kannalta – erityisesti psykologian kaltaisissa tieteissä, joissa käytetään paljon vihjeitä ja luonnehdintoja verrattuna tarkkoihin määritelmiin – tarkkojen määritelmien merkitys on keskeinen. (Palmer 2004.)

Nimeämisestä puhuessamme tulemme luonnollisesti myös kysymykseen, joka koskee erilaisissa ympäristöissä ja erilaisten elämänmuotojen myötä kehittyneiden kielten mahdollisuuksia nimetä asioita. Psykologiatieteen kentällä on viime vuosina lisääntyvässä määrin lähdetty tarkastelemaan, missä määrin eri kieli-alueiden erityisillä mahdollisuuksilla on merkitystä myös sille, kuinka jäsenämme psykologian peruskäsitteet ja kuinka käsitteellistämme psykologiaa tieteenä (ks. esim. Danziger 1997, Stauble 2005, Suorsa 2011b, Teo 2013). Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavana yksityiskohtana voidaan mainita Järvilehdon

(1999) kuvaus siitä, kuinka hän halusi kehittää ajatteluaan aluksi nimenomaan suomen kielellä, koska halusi varmistua, että ainakin yksi ihminen, nimittäin hän itse, voisi ymmärtää, mitä hän yrittää sanoa. Karl Jaspers Forumilla vuosina 1999 ja 2000 käydyssä keskustelussa Järvilehto kuvaa erilaisia vaikeuksia, joita hänellä on liittyen kieleen, joka tarjoaa käsitteellistämisen välineiksi esimerkiksi Palmerin listaamia vastakkainasetteluja. Vaikeus liittyy myös itse eliö-ympäristö -järjestelmän teorian perusyksikköön. Eliö-ympäristö -järjestelmän teorian perusajatuksen ymmärtämisen vaikeuden Järvilehto tulkitsee johtuvan nimenomaan taipumuksesta nähdä eliö-ympäristö -järjestelmän käsite käsitteenä, joka yhdistää toisiinsa kaksi elementtiä, nimittäin eliön ja ympäristön. Järvilehto kuitenkin korostaa, että tarkoitus on nimenomaan ajatella eliö-ympäristö -järjestelmää yhtenä systeeminä, ei kahden systeemin yhdistelmänä.

Suomen kielen erityispiirteitä kuvaavassa keskustelussa (ks. esim. Pyłkkö 1998, Vadén 2004, ks. myös Suorsa 2011b, 2011c) on tuotu useaan otteeseen esille, että suomen kieleen kuuluu erityisiä mahdollisuuksia kuvata todellisuutta tavalla, joka ylittää (tai alittaa) indoeurooppalaisissa kielissä korostuvia vastakkainasetteluja esimerkiksi subjektin ja objektin välillä. Eräs huomionarvoinen lukutapa myös Järvilehdon töihin olisi tarkastella niitä kysyen, mitä ovat ne suomen kielen mahdollisuudet, joita hän on ajattelussaan erityisesti hyödyntänyt; jotka tekevät hänen lähestymistavastaan yhtäältä vaikeasti ymmärrettävän, mutta samalla jotakin uutta mahdollistavan keskustelun avauksen (vrt. Silvonon 2010: 193). Tässä mielessä systeeminen psykologia ei olisi – tai siitä ei tulisi – tuontitavaraa, sellaisenaan toisaalta tuotua kokonaisuutta, joka muokataan Suomen oloihin sopivaksi. Sen sijaan suomalainen systeeminen psykologia on – tai se voisi olla – yritys jäsentää itsenäisesti inhimillistä elämää tavalla, joka kyllä on suhteessa esimerkiksi saksalaiseen tai amerikkalaiseen psykologiaan, mutta kuitenkin omanlaistaan (vrt. Vadén 2004, 2012a, ks. myös Kaplinski 2000). Erään mallin tällaiselle luennalle voisi löytää Thomas Teon artikkelista *Backlash against American psychology: An indigenous reconstruction of the history of German critical psychology* (Teo 2013), jossa Teo pyrkii jäsentämään subjektitieteellistä lähestymistapaa erityisellä tavalla paikallisena kehittelynä, joka on muotoutunut tietynlaisissa olosuhteissa, tietynlaisista kielellisistä ja kulttuurisista voimavaroista ja rajoituksista ammentaen. Hedelmällinen malli voisi myös löytyä Jussi Silvonon artikkelista *Foucault and Leontyev* (Silvonon 2010), jossa Silvonon jäsentää kulttuuri-historiallisen toiminnan teorian kehitystä paikantamalla Vygotskyn ja Leontjevin työtä heidän oman aikansa diskursiivisiin käytänteisiin Neuvostoliitossa.

Oman väitöskirjatyöni tavoitteisiin tällainen systeemisen psykologian paikallisuuden eksplisiittinen rekonstruktio ei kuulu. Yksi kysymys tällaisessa rekonstruktiossa voisi kuitenkin koskea sitä, missä määrin ajatus eliö-ympäristö -järjestelmästä yhtenä järjestelmänä on helpommin lähestyttävissä suomen kielellä. Itse asiassa Järvilehdon ajatusta ottaa nimenomaan eliö-ympäristö -järjestelmän käsite systeemisen psykologian ytimeen voidaan pitää erityisellä tavalla suomalais-ugrilaisena, varsinkin jos hyväksymme Jaan Kaplinskin (2000) ajatuksen siitä, että suomalais-ugrilaisen ajattelun ja kokemuksen eräs erityispiirre verrattuna indoeurooppalaisiin kieliin liittyy asioiden ”prototyypiseen määrittelyyn”:

”Prototyypin avulla määriteltäessä annetaan luettelo käsitteen tyypillisistä, tavallisista ja tärkeimmistä edustajista, toisin sanoen joukon tärkeimmistä alkioista, eli käsite määritellään alhaalta päin. [--] Prototyypin määrittely ei anna selväpiirteistä joukkoa, ja siksi sen rajat ovat epäselvät, sumeat. On esi-neitä, joista emme tiedä, ovatko ne sen joukon alkioita vai ei. Kaikista selvimmin määriteltyjä ovat [--] ”konkreetin tason” [--] käsitteet: saappaat, kengät, ruusut ja liljat. Korkeampien tasojen käsitteet, yleiskäsitteet, ovat sumeampia. Ehkä siitä syystä niiden nimityksissä usein käytetäänkin sanapareja. Sanapari antaa minimaalisen luettelon eli nimittää kaksi prototyyppiä, joukon tyypillisiä alkioita. Jalkineet olivat ersjalaiselle ennen muuta virsut ja kurpposet. Tärkeimmät sisälmykset ovat, paitsi sydäntä, keuhkot ja maksa. Mutta joukon ”virsut-kurpposet” alkioita ovat myös kengät ja saappaat, joukon ”keuhkot-maksat” alkioita ovat myös maha, munuaiset sekä suolet. Aristoteelinen määrittely määrittelee joukon sen ”rajojen” kautta, prototyypin määrittely ”keskustan” [--] kautta. Aristoteelinen määrittely luo perustan luokittelulle, klassifikaatiolle, prototyypin ordinaatiolle. Indoeurooppalaiset kielet ovat pääasiallisesti luokittelevia, suomalais-ugrilaiset enemmän ordinoivia.” (Kaplinski 2000.)<sup>4</sup>

Kaplinski jatkaa kuvaustaan toteamalla, että todellisuudessa on annettuja asioita, jotka pystymme nimeämään ongelmitta: ”Niitä vastaavat sanat ovat konkreettisten asioiden ja toimintojen nimiä”. Esimerkiksi ”Mari osti kaupasta kilon makkaraa”

---

<sup>4</sup> Kaplinski (2000) huomauttaa, että ”[y]leinen näkökanta on se, että täsmällinen ajattelu vaatii definitiesiä, selvien rajaviivojen vetämistä käsitteiden välille. Näin ei välttämättä ole aina. Norbert Wiener selittää tunnetun kirjansa ”Kybernetikka” [--] alussa, että tähtien ja pilvien välillä on selvä ero. Tähtiä voi laskea, pilviä ei, koska pilvi on luonnoltaan hajanainen, samea ilmiö, ja sen rajoja on usein mahdoton vetää. Jos pilvien rajoja yritetään todella määrittellä tai pilviä laskea, ollaan itse asiassa epätasmoisia”.

on selväpiirteinen lause, joka kuvaa tietyn ihmisen toimintaa. Kaikilla asioilla ei kuitenkaan Kaplinskin mukaan välttämättä ole ”omaa selvää nimeä”. Näitä ovat Kaplinskin mukaan ”yleiskäsitteet, tunteet ja muut psyykkiset ilmiöt, mutta myös itse nimet”. Kaplinski puhuu metadiskurssista tarkoittaessaan sen selvittämistä, mitä oikeastaan tarkoittavat ”Mari”, ”ostaminen”, ”kauppa” ja niin edelleen. Tässä mielessä hänen esittämässään suomalais-ugrilaisessa ajattelussa on ”selvä keskusta ja epäselvät reunat”. On usein vaikea piirtää selvää rajaviivaa sen välille, mistä olemme selvillä ja mistä emme. Tästä johtuen ”puhumme usein epäselvistä asioista”:

”Tähän tarvitaan toisenlaista kieltä kuin puhuessamme konkreettisista asioista. Jos asia-ilmio ei ole selvä, sillä ei ole omaa aitoa nimeä, joten sitä voi kutsua monella tavoin. Sopivaa on käyttää useampaa nimeä yhtä aikaa, kuten esimerkiksi ”asia-ilmio”, ”proosarunous”, ”suomalais-ugrilainen”, ”kirjailija-filosofi” [-].” (Kaplinski 2000.)

Tässä mielessä puhuminen ihmisestä eliö-ympäristö -järjestelmänä ei ole asioiden tarpeetonta monimutkaistamista, vaan sen tunnistamista, että kyseinen asia-ilmio ei ole selvä; selkeitä rajoja ei voida vetää. Tämä tunnistaminen voidaan ottaa ajattelumme lähtökohdaksi muokkaamalla käyttämäämme kieltä. Tällainen suomalais-ugrilainen tulkinta eliö-ympäristö -järjestelmän käsitteestä tarkoittaa mahdollisuuksiemme ajatella eliö-ympäristö -järjestelmää nimenomaan yhtenä systeeminä (eikä kahden systeemin yhdistelmänä). Samaan tapaan kuin myötäeläminen (Suorsa 2011b) psykologisena käsitteenä pitää sisällään ja kantaa mukanaan kysymystä siitä, minkä myötä ja miten eletään, eliö-ympäristö -järjestelmän käsite psykologisena käsitteenä pitää yksilöä tarkasteltaessa yllä kysymystä ihmisen rajoista. Systeemisestä näkökulmasta nämä rajat määrittyvät olennaisesti niiden toiminnan tulosten kautta, joiden tuottamiseen eliö-ympäristö -järjestelmä on organisoitunut; tätä kautta täsmentyvät myös ne ympäristön ulottuvuudet, jotka on välttämättä otettava lukuun yksilöstä puhuttaessa.

Aiemmin kiinnitimme huomiota siihen, että psykologiatieteen kentällä ajatus eliön ja ympäristön yhteenkuuluvuudesta on Järvilehdolla – samaan tapaan kuin esimerkiksi Gibsonilla – liittynyt lähtökohtaisesti psykofysiologiseen tutkimukseen. Näyttää ilmeiseltä, että näiden tutkijoiden fysiologian kieleen tekemät laajennukset eivät sellaisenaan riitä kuvaamaan inhimillistä toimintaa monisyisissä inhimillisissä todellisuuksissa. Yksi väitöskirjatyössäni avattavista kysymyksistä on se, millä tavalla Järvilehdon jäsenystä eliön ja ympäristön yhteenkuuluvuudesta, eliö-ympäristö -järjestelmästä, on mahdollista hyödyntää psykologisessa

tutkimuksessa, jossa katse ei niinkään suuntaudu eliön ja ympäristön fysiologisiin rajapintoihin, vaan yleisemmin inhimilliseen kokemukseen ja toimintaan maailmassa.

Eräänä johtolankana systeemistä kokemuksen tutkimusta kehitettäessä voidaan pitää Järvilehdon psyykkistä kehitystä koskevaa tarkastelua vuodelta 1987. Hän jäsentää kehityksen ennen kaikkea rakenteen, ympäristön, vuorovaikutuksen sekä tavoitteen käsitteiden kautta. Järvilehdon mukaan jokaisella eliöllä on aivan tietty *rakenne*, jonka säilyttäminen on mahdollista ainoastaan ympäristön kanssa. Kehitys merkitsee eliön organisaation monimutkaistumista, minkä kautta eliö tulee toimeen yhä monimutkaisemmissa ja erilaatuisissa ympäristöissä. Objektii- vinen *ympäristö* on Järvilehdon mukaan kaikille eliöille sama, mutta kukin eliö jäsentää ympäristönsä sille ominaisella tavalla; sen mukaan, mitä eliö ympäristös- tä tarvitsee ja mitä se rakenteensa puitteessa voi käyttää hyväksi. Kukin eliö jakaa aktiivisesti ympäristönsä merkityksellisiin osiin. Kehitys merkitsee ympäristöjen monimutkaistumista ja laadullisesti uusien ympäristöjen syntyä fysiokemiallisesta ympäristöstä biologiseen, tästä sosiaaliseen ja lopulta kulttuuriympäristöön. *Vuo- rovaikutuksen* näkökulmasta kehitys merkitsee vuorovaikutussuhteiden monimut- kaistumista ja eliön toimintamahdollisuuksien laajentumista. Rakenteen, ympäris- tön ja vuorovaikutuksen merkitystä kehitykselle tarkentaa vielä sen huomioimi- nen, että kehitys merkitsee *tavoitteiden* lisääntymistä ja tavoitehierarkioiden syn- tyä. Tässä mielessä, pyrittäessä käsittämään minkä tahansa eliön toimintaa, en- simmäisen kysymyksen tulisi Järvilehdon mukaan olla: Mikä on toiminnan tavoite? (Järvilehto 1987, vrt. Leontjev 1977)

Järvilehto on omassa tutkimuksessaan kehittänyt erityisesti psykofysiologisen tutkimuksen käsitteistöä ja menetelmiä. Eräänä esimerkkinä käsitteellisestä kehit- telystä on toimintajärjestelmän käsite neurofysiologian analyysiyksikkönä. Järvi- lehto (2003) määrittelee toimintajärjestelmän koostuvan kaikista niistä hermoston, kehon ja ympäristön osista, jotka ovat olennaisia tietyn toiminnan tuloksen syn- tymisen kannalta. Monet toimintajärjestelmät ovat Järvilehdon mukaan

”lajityypillisiä ja olemassa jo syntymähetkellä (esim. hapensaannista, ravin- non nauttimisesta tai eri liikkeistä huolehtivat järjestelmät). Tällaiset raken- teet, jotka ovat suhteellisen pysyviä ja anatomisesti kiinteitä, välittyvät peri- män kautta jälkeläisille ja varmistavat yksilön selviytymisen välittömästi syn- tymän jälkeen lajityypillisessä ympäristössä.” (Järvilehto 2003: 262.)

Tämän lisäksi on olennaista, että syntymän jälkeen alkaa ”kehittyä uusia järjes- telmiä organismin kiinnittyessä sille lajityypilliseen ympäristöön.” (Järvilehto

2003: 262.) Kun muistamme, että kehitys merkitsee Järvilehdolle (1987) ympäristöjen monimutkaistumista ja laadullisesti uusien ympäristöjen syntyä sekä ympäristön hienosyistymiseen liittyvää tavoitehierarkioiden syntymistä, on ilmeistä, että psykologisessa tutkimuksessa on huomioitava yksilön näkökulma (vaikka yksilön toiminnan tavoitteet eivät tarkoita pelkästään niitä tavoitteita, joita hän on itse asettanut tai joista hän on selvillä). Käsitykseni on, että tätä huomioimista ei ole systeemissä psykologiassa toistaiseksi viety metodologisessa mielessä niin pitkälle kuin olisi syytä. Toinen asia, jota systeemissä psykologiassa ei käsitykseni mukaan ole viety niin pitkälle kuin olisi syytä, on ympäristön käsitteen tarkentaminen, esimerkiksi toimintajärjestelmän käsitteeseen liittyen. Väitöskirjatyössäni esitän keskusteltavaksi väitteen, jonka mukaan subjektitieteellinen yhteiskunnallisen luonnon käsite – ja sen metodologiset implikaatiot – auttavat täsmentämään esimerkiksi systeemistä toimintajärjestelmän käsitettä. Seuraavassa luvussa tarkasteltava analyysiyksikön käsite auttaa hahmottamaan tämän ehdotukseni merkitystä ja sen kytkeytymistä psykologian historiaan, erityisesti suhteessa sosiokulttuurisen kasvatopsykologian kulttuuri-historialliseen kehityslinjaan (vrt. Martin 2006).

### **1.1.3 Analyysiyksikkö**

Kysymys ihmisen ja ympäristön suhteesta avaa erityisellä tavalla kysymyksen siitä, minkälaisiin kokonaisuuksiin tutkimuksellinen katse on inhimillistä kokemusta ja toimintaa tarkasteltaessa mielekästä tarkentaa. Psykologian historiassa tätä kysymystä on jäsennetty muun muassa analyysiyksikön käsitteellä. Kysymys on monin tavoin ratkaiseva, ja sen kantavuus ulottuu psykologiatieteen perusteiden tarkastelusta myös yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Esimerkiksi kelpaa 1970-luvulla visioitu yhteiskunnallis-rakenteellinen mielenterveystyö, jonka ei pitänyt vain ehkäistä mielenterveyshäiriöitä, vaan myös korjata ja muuttaa yhteiskunnan rakenteita mielenterveyttä edistäväksi. Ajateltiin, että tätä korjaamista ja muuttamista voitaisiin tehdä sen tiedon avulla, jota esimerkiksi mielenterveystoimistoissa tuotettiin ihmisen elämän sellaisista kriisitilanteista, ”jotka voidaan korjata sosiaalipoliittisilla toimenpiteillä” (Helén, Hämäläinen & Metteri 2011: 19–20). Tämä lähestymistapa jäi Helénin, Hämäläisen ja Metterin (2011: 23) mukaan kuitenkin nopeasti ”lääketieteellis-psykiatrisen mallin varjoon”, jossa keskityttiin psykiatrisesta ongelmasta kärsivän yksilön hoitoon. Yhteiskunnallis-rakenteellisen mielenterveystyön ongelmaksi muodostui Helénin, Hämäläisen ja Metterin (2011: 23) mukaan se, että siltä puuttui jäsentynyt kohde, jonka psykiat-

riselle mielenterveystyölle tarjosi mielenterveysongelmista kärsivä yksilö, jonka rajat voidaan hahmottaa morfologisesti (vrt. Palmer 2004).

Tässä luvussa johdattelen aluksi lukijan analyysiyksikön käsitteeseen. Johdattelu perustuu ensisijassa kulttuuri-historiallisen psykologian perusteita valottavaan René van der Veerin artikkeliin *The idea of units of analysis: Vygotsky's contribution* (van der Veer 2001). Artikkelissaan van der Veer kuvaa Vygotskyn vähemmän tunnettua ehdotusta analyysiyksiköksi, emotionaalista kokemusta (*perezhivanie*), joka tuo meidät käsitteellisesti lähelle väitöskirjatyössäni tarkasteltua kokemuksen tutkimusta. Tämän johdatuksen jälkeen esitän tiiviin jäsenyyksen väitöskirjatyöni osista I–IV suhteessa perustelumallin käsitteeseen, joka voidaan hahmottaa analyysiyksiköksi Vygotskyn tarkoittamassa mielessä.<sup>5</sup>

### *Analyyttinen ja holistinen näkökulma analyysiyksikköön*

Pyrittäessä ymmärtämään monimutkaisia kokonaisuuksia on kokonaisuus länsimaisessa ajattelussa perinteisesti jaettu niihin osiin, joista se näyttää koostuvan, ja tarkasteltu näitä, näköjään yksinkertaisemmin käsitettävissä olevia osia erikseen. Kokonaisuuden osien käsittämistä on siten ajateltu voitavan summata kokonaisuutta koskeva ymmärrys. Tällaista kokonaisuuden osiksi erittelevää lähestymistapaa voidaan kutsua analyyttiseksi. (van der Veer 2001: 93.)

Vaikka analyyttinen ajattelutapa on kuulunut kautta historian länsimaisen ajattelun valtavirtaan, sillä on myös aina ollut omat kriitikkonsa. Kriitikoiden mukaan monimutkaista kokonaisuutta ei voida ymmärtää sen osista lähtien. Van der Veerin artikkelin johdannossa esiin piirtyvän olkiukon mukaan analyyttinen ajattelutapa voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että yhteiskunnallisia ilmiöitä pyritäisiin selittämään yhteiskunnan muodostavien yksilöiden biologispohjaisilla ominaisuuksilla (kilpailuvietti → kilpailuun perustuva yhteiskunta). Van der Veerin mukaan holistisessa tarkastelussa huomioitaisiin erillisten osien lisäksi muun muassa osien väliset suhteet (yksilöt-instituutiot-yhteiskunta) sekä erilaiset emergentit ominaisuudet, jotka eivät selity osiensa ominaisuuksilla, vaan syntyvät niiden yhteisvaikutuksesta. (van der Veer 2001: 93.)

Pidemmälle tällaista holistista ajattelutapaa vietäessä voidaan kyseenalaistaa myös itse osan käsite. Näin tehdään esimerkiksi Järvilehdon systeemissä psyko-

---

<sup>5</sup> On ehkä paikallaan korostaa, että kysymys on suhteellisen ylimalkaisesta ja alustavasta oman tutkimukseni paikannuksesta, ei varsinaisesta kannanotosta analyysiyksiköstä käytävään keskusteluun (ks. tästä esim. Blunden 2010).

logiassa, jossa esitetään, että osa, esimerkiksi aivot, käsitteellistetään harhaanjohtavasti, jos ne tutkimuksen helpottamiseksi hahmotetaan esimerkiksi ympäristön ärsykeitä prosessoivana instrumenttina. Sen sijaan aivot tulisi Järvilehdon mukaan käsitteellistää johdonmukaisesti osana toiminnan tulokseen suuntautuneen eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumista: ei itsenäisenä prosessorina, vaan osana suurempaa prosessia. (Vrt. esim. Järvilehto 2003.)

Jäsentäessään psykologian historiaa analyyttinen-holistinen -jaottelun avulla van der Veer kuvaa psykologian tutkijoiden hahmottaneen monimutkaista tutkimuskohdettaan (psykye) pääsääntöisesti analyyttisesti: tarkastelemalla peruselementtejä, joista psykykinen toiminta koostuu. Tällaisiksi peruselementeiksi on valikoitunut muiden muassa ärsykkeen ja reaktion suhde (reaktologia, behaviorismi). Toisaalta psykologian historia tuntee myös 1900-luvulta monia lähestymistapoja, joissa on korostettu kokonaisuuden (esimerkiksi ihmisen käyttäytymisen) olevan aina enemmän kuin osiensa (esim. reaktioiden) summa. Esimerkkinä tällaisesta holistisesta lähestymistavasta, jonka mukaan reaktioihin keskittyvä lähestymistapa oli epäasianmukainen, tai parhaimmillaan epätäydellinen, van der Veer mainitsee Gestalt-psykologian Berliinin koulukunnan. (van der Veer 2001: 93.)

Kulttuuri-historiallisen psykologian klassikko Lev Vygotsky (1896–1934) piti van der Veerin mukaan arvossa hahmopsykologien ei-reduktionistista pyrkimystä jäsentää psykologian tutkimuskohdetta. Samalla hän kritisoi lähestymistapaa siitä, että siinä ei kiinnitetty kylliksi vakavaa huomiota mentaalisten ilmiöiden historialliseen ulottuvuuteen. (van der Veer 2001: 93.) Etsiessään asianmukaista analyysiyksikköä Vygotsky korosti etsivänsä vaihtoehtoa sille, että psykologisessa tutkimuksessa yksilöllinen ja sosiaalinen, luonnollinen ja kulttuurinen, psykologinen ja fysiologinen irrotettaisiin refleктоimatta erilleen toisistaan. Asianmukainen analyysiyksikkö kokoaisi yhteen kokonaisuuden käsittämisen kannalta olennaiset tekijät. (Langemeyer 2005: 145.)

Van der Veer jäsentää Vygotskyn vastausta analyysiyksikköä koskevaan kysymykseen kahden vastakohtaparin kautta. Ensimmäinen näistä on *olioiden vs. prosessien analyysi*. Mentaaliset toiminnot eivät ole Vygotskylle luonteeltaan olioita, vaan kehittyviä prosesseja. Siksi psykologisessa tutkimuksessa tulee päästää erilaisten taitojen tai mentaalisten prosessien kehityksen jäljille. Toinen vastakohtapari on *selittävä vs. kuvaava analyysi*. Vygotsky jäseni selittävän ja kuvaavan analyysin eroa erityisesti suhteessa Kurt Lewinin biologiaa koskevaan tarkasteluun. Lewin oli kiinnittänyt huomiota siihen, että biologiassa oli ennen Darwinia tuotettu eläinlajien ulkonäköön (fenotyyppi) perustuvia luokitteluja. Darwinin

jälkeen luokittelut biologiassa perustuivat puolestaan lajien syntyjen tuntemukseen (genotyyppi). Tässä mielessä asianmukainen psykologinen analyysi on selittävää: ilmiön tieteelliseen käsittämiseen ei riitä, että kuvataan, miten yksilö käyttäytyy tai miten hän kuvaa jotakin asiaa. Selittävä analyysi selvittää sen sijaan, millä tavalla esimerkiksi kaksi näköjään samankaltaista ilmiötä – Vygotskyn esimerkissä lasten ja mielisairaiden ajattelu – paljastuvat olennaisesti erilaisiksi ilmiöiksi. Selittävä analyysi Vygotskyn tarkoittamassa mielessä perustuu siis olennaisesti ilmiön synnyin (*genesis*) tunnistamiseen<sup>6</sup>. (van der Veer 2001: 96–97.)

### *Vygotskyn ”emotionaalinen kokemus” analyysiyksikkönä*

Vygotskyn ehdotus tarkastelun lähtökohdaksi, analyysiyksiköksi (lapsen ja tämän ympäristön monimutkaisen suhteen jäsentämisessä), oli van der Veerin mukaan emotionaalinen kokemus (*perezhivanie*). Van der Veer esittää, että tämä Vygotskyn (keskeneräinen) ehdotus analyysiyksiköksi on hyvä ottaa huomioon pyrittäessä jäsentämään monimutkaisia mentaalisia ilmiöitä kokonaisvaltaisesti. Hänen arvionsa mukaan tällaisille käsitteille on suuri tarve psykologian kentällä. (van der Veer 2001: 94.)

Van der Veer esittää Vygotskyn emotionaalisen kokemuksen käsitteen olevan analyysiyksikkönä ansiokas erityisesti kahdesta syystä. Ensinnäkin se on sekä yksinkertainen että valaiseva. Toisena ansiona van der Veer pitää sitä, että käsitteellä on käytännöllinen alkuperä: sen tarkoituksena oli auttaa ymmärtämään, miten eri-ikäiset lapset toimivat samoissa tai hyvin samanlaisissa ympäristöissä. Luennoillaan, joilla Vygotsky kehitteli emotionaalisen kokemuksen käsitettä, hän kritisoi tuolloin tavallista lähestymistapaa, jossa erotettiin lapsi ja tämän ympäristö kahdeksi erilliseksi tekijäksi, jotka olivat lähinnä ulkoisessa vaikutussuhteessa toisiinsa. Van der Veerin mukaan Vygotsky huomasi pian, että lapsen käyttäytymistä ja hänen tilaansa ei voida tarkastella yksinkertaisena lapsen sisäisten ominaisuuksien ja hänen ympäristöllisen taustansa summana. Vygotskyn mukaan keskeinen ero lapsen ja eläimen ympäristön välillä on se, että inhimillinen ympäristö on aina sosiaalinen ympäristö, jossa lapsi on osallinen. Kysymys ei siten ole ulkoisesta vaikutussuhteesta. Tässä mielessä ei Vygotskyn mukaan ole järkevää tarkastella ympäristöä sinänsä, vaan aina ympäristöä lapsen kokemana; tapaa, jolla ympäristö näyttäytyy lapsen kokemuksessa. Emotionaalinen kokemus on

---

<sup>6</sup> ”Syntyjä” kulttuuri-historiallisessa mielessä on epäilemättä kiinnostavaa tarkastella myös suhteessa ”syntyjen tuntemiseen” paikallisessa ajattelussa (ks. Vadén 2004).

Vygotskyn mukaan ”kaikkein yksinkertaisin yksikkö, josta emme voi sanoa tarkasti, mitä se on – ympäristön vaikutusta vai lapsen ominaisuus”. Emotionaalinen kokemus on ”persoonallisuuden ja ympäristön ykseyttä sellaisena kuin se näyttäytyy kehityksessä”. (van der Veer 2001: 100–101.) Tätä ykseyttä voidaan havainnollistaa yksinkertaisella esimerkillä kirjahyllystä: kotona olevan kirjahyllyn miehen perheen elämäkokonaisuudessa on erilainen riippuen siitä, onko lapsi 1) pieni nyytti, joka ei vielä liiku itsenäisesti, 2) taapero, joka tavoittelee asioita oman mielenkiintonsa ohjaamana, 3) kirjojen merkityksen yhä täsmällisemmin ymmärtävä lapsi, joka etsii itselleen luettavaa.

### *Perustelumalli analyysiyksikkönä*

Subjektitieteellisessä tutkimuksessa perustelumallin käsitteeseen kiteytyvä suhde yhteiskunnallisesti tuotettujen olosuhteiden ja subjektiivisten toimintaperusteiden välillä voidaan esimerkiksi Langemeyerin (2005) mukaan hyvin hahmottaa analyysiyksiköksi Vygotskyn tarkoittamassa mielessä. Omassa tutkimuksessani perustelumallin käsite nousee keskeiseen asemaan. Osassa I (luku 2) perustelumalli tulkitaan tavaksi kuvata inhimillisen eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumisen tapaa. Perustelumalli hahmottuu tavaksi kiteyttää eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumiseksi tai kokoutumiseksi määritelty kokemus tutkimuksellisesti. Perustelumallin käsitteen systeeminen tulkinta avaa myös mahdollisuuden jäsentää yksilön kokemusta ja toimintaa tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa suhteessa fysiologisen tason tapahtumiseen, sikäli kuin sekä subjektiivista kokemusta että fysiologista aktiviteettia voidaan tarkastella suhteessa systeemisen psykologian peruskäsitteisiin (eliö-ympäristö -järjestelmä, toimintajärjestelmä ja toiminnan tulos). Osassa II (luku 3) perustelumallin käsitettä tarkennetaan nimenomaan subjektitieteellisenä käsitteenä ja osana subjektitieteellistä tutkimusta. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että subjektitieteellisen tutkimuksen ytimeen kuuluu yhtäältä perustelumallien rekonstruoiminen ja toisaalta niiden muutoksen jäsentäminen. Osassa III (luku 4) perustelumallin käsite konkretisoidaan suhteessa empiiriseen tutkimukseen kuvaamalla, millä tavalla perustelumallin muodostaminen voi käytännössä edetä subjektitieteellisen tutkimuksen osana hahmotetussa ohjauskoulutuksessa. Osassa IV (luku 5) konkretisoidaan edelleen perustelumallin hyödyntämistä empiirisessä systeemisessä kasvatopsykologisessa tutkimuksessa.

## 1.2 Tutkimuksen lähtökohdat, tutkimuskysymykset ja tutkimuksen eteneminen

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan kuuluvalla Kasvatuspsykologian klinikalla on järjestetty kasvatusalan henkilöstön täydennyskoulutuksena ohjaus- ja vuorovaikutustaitokoulutusta (SOLMU-koulutus) oppilashuollon ja erityisen tuen työntekijöille vuodesta 2005 alkaen. Koulutukseen on osallistunut lukuvuosina 2005–2006 ja 2008–2009 sekä vuosina 2010 ja 2011 yhteensä 71 kasvatusalan työntekijää Oulusta ja Oulun seudulta. Koulutukset ovat olleet osa Kasvatuspsykologian klinikan koulutus- ja tutkimusprojektia, jossa on tutkittu yhtäältä ohjausvuorovaikutusta ja ohjauskoulutusta sekä toisaalta oppilashuoltotyön ja (akateemiseen ohjaukseen liittyen<sup>7</sup>) opiskelun solmukohtia. Kasvatusalan henkilöstölle täydennyskoulutuksena järjestettävällä SOLMU-koulutuksella on ollut neljä keskeistä tavoitetta: 1) osallistujien ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, 2) työohjauksellisen tuen tarjoaminen vertaistyöskentelyn avulla, 3) ohjauksellisten innovaatioiden kehittäminen, sekä 4) ohjauksellisen työotteen vakiinnuttaminen osallisten edustamissa organisaatioissa (Soini, Rantanen & Suorsa 2012, Soini & Mäenpää 2012). Koulutuksen suunnittelussa on näkynyt vahvasti ajatus siitä, että kasvattajien hyvinvointi ja ammattitaito on tärkeää kehitettäessä edellytyksiä kasvatettavien hyvinvoinnille (vrt. myös Onnismaa 2010). Tämä ei koske pelkästään erityisen tuen tarvitsijoita koulussa, vaan myös sitä ”tavallisten” oppilaiden joukkoa, joka ei koulu-uransa aikana herätä kasvattajien tai kunnan viranhaltijoiden huomiota. SOLMU-koulutukseen kuuluu teoreettisia seminaareja, ohjausharjoituksia, arviointipäiviä sekä yhteisöllisiä ideointipäiviä<sup>8</sup>. Näistä koulutuksen elementeistä erityisesti videoitavat ohjausharjoitukset tarjoavat hyvän lähtökohdan sekä ohjausvuorovaikutuksen että oppilashuoltotyön solmukohtien tutkimukselle. Tässä väitöskirjatutkimuksessa 1) kehitetään käsitteistöä ja metodologiaa tällaisten solmukohtien tutkimukselle sekä 2) havainnollistetaan, minkälaista tietoa oppilashuoltotyöstä kehitetyn käsitteistön ja metodologian avulla voidaan tuottaa.

Yksi Kasvatuspsykologian klinikan keskeisistä tavoitteista on ollut asianmukaisten kasvatuspsykologisten tutkimusmenetelmien kehittäminen yhtäältä ohjauksen ja ohjauskoulutuksen tutkimiseen ja kehittämiseen sekä toisaalta työn ja

---

<sup>7</sup> Ks. Soini 2008a.

<sup>8</sup> Koulutuksesta ja sen tuloksista ks. erit. Soini ym. 2012 ja Soini & Mäenpää 2012. SOLMU-posteriin (Suorsa ym. 2014) on koottu SOLMU-koulutukseen liittyviä julkaisuja ja verkkoaineistoa. Ks. myös luvut 1.2.2, 4.2.1 ja 7.3.

opiskelun solmukohtien tutkimiseen. Kasvatuspsykologian klinikan tutkimuksellinen orientaatio on perustunut Oulussa 1990-luvulta alkaen kehitettyyn systeemiin psykologiaan (ks. Järvillehto 1994). Kasvatuspsykologian klinikan erityisenä haasteena voidaan pitää kokeellisen psykofysiologisen tutkimuksen alalla (ks. esim. Järvillehto 2009) kehitettyjen systeemisten käsitteiden hyödyntämistä kasvatuspsykologisessa tutkimuksessa, jossa ollaan kiinnostuneita ihmisten arkisista elämäkäytänteistä ja niiden kehittämisestä (ks. luku 2, vrt. Soini 1999). Käsilläolevassa tutkimuksessa pyritään vastaamaan tähän haasteeseen.

Laajassa mielessä väitöskirjatyöni voidaan nähdä sijoittuvan osaksi sosiokulttuurisen kasvatuspsykologian perinteitä (Martin 2006). Tarkemmin hahmotan tutkimukseni kuuluvan sosiokulttuurisen kasvatuspsykologian kulttuurihistorialliseen kehitysjuonteeseen. Jäsenän seuraavassa väitöskirjatyöni kokonaisuutta hyödyntäen Morten Nissenin (2005) esittämää mallia kulttuurihistoriallisesta lähtökohdasta tehtävän tutkimuksen etenemisestä. Nämä askeleet, jotka eivät välttämättä seuraa toisiaan kronologisesti, vaan limittyvät toisiinsa eri tavoin tutkimuksen kuluessa ovat 1) sen täsmentäminen, mitä tutkitaan, 2) prototyypin käytännön toteuttaminen ja kehittäminen sekä tutkimusaineiston tuottaminen ja 3) aineiston analyysi ja teoreettisen mallin luominen.

### ***1.2.1 Sen täsmentäminen, mitä tutkitaan: Peruskäsitteet ja metodologiset periaatteet***

Nissenin kuvaamista askelista ensimmäinen on sen täsmentäminen, mitä tutkitaan. Tämä vaihe voidaan Nissenin mukaan toteuttaa eri tavoin – alustavasta kirjallisuuskatsauksesta monitieteisiin tutkimushankkeisiin. Se poikkeaa kuitenkin periaatteiltaan perinteisestä aiempien tutkimusten esittelemisestä. Tässä vaiheessa etsitään teoreettisia ydinkysymyksiä ja pyritään hahmottamaan tutkimusta ohjaavat kategoriat kulttuurisina tuotteina: tutkimuksen aihe täsmennetään suhteessa inhimillisen kokemuksen ja toiminnan perustaviin ulottuvuuksiin. (Nissen 2005.) Omassa tutkimuksessani lähtökohdan tässä mielessä muodostavat yhtäältä systeemisen psykologian peruskäsitteet eliö-ympäristö -järjestelmä, toimintajärjestelmä ja toiminnan tulos. Toisaalta tutkimuksessani nojaututaan subjektitieteellisen psykologian perinteessä tehtyihin kategoria-analyttisiin tutkimuksiin. Keskeisiksi käsitteiksi hahmottuvat toiminnan perustellisuus, eläminen, toimintakykyisyys sekä persoonallisuus historiallisena ja translokaalina osallisuutena.

Perustavien käsitteiden, samoin kuin niihin liittyvien metodologisten periaatteiden selventäminen tapahtuu tutkimukseni osissa I ja II (luvut 2 ja 3). Osan I

lähtökohdan muodostavat Järvilehdon kehittämät lähtökohdat persoonallisuuden ja subjektiivisen kokemuksen tarkasteluun. Yleinen, osan I etenemistä ohjaava kysymys on:

*Millä tavalla systemisesti orientoitunut kokemuksen tutkija voi ammentaa subjektitieteellisen psykologian käsitteistä ja metodologisista periaatteista?*

Osassa I (luku 2) kuvaan systemisen psykologian peruskäsitteitä päätyen Järvilehdon alustavaan persoonallisuuden määritelmään. Havainnollistan, millä tavalla tätä alustavaa määritelmää on mahdollista täsmentää subjektitieteellisen tutkimuksen perinteeseen lukeutuvan Ole Dreierin kuvaaman persoonallisuuden käsitteen avulla. Esitän, että myös systemisestä näkökulmasta persoonallisuutta on mahdollista kuvata translokaalina ja historiallisena osallisuutena. Kuvaan myös, millä tavalla subjektitieteelliseen käsitteistöön kuuluva perustelumalli (teoria toiminnan subjektiivisesta mielekkyydestä historiallis-yhteiskunnallisesti muotoutuneissa olosuhteissa) on hyödynnettävissä kuvattaessa systemisesti eliöympäristö -järjestelmän organisoitumisen tapaa. Luvussa 2.4 palaan eräisiin subjektitieteellisen lähestymistavan yleisempiin tutkimuksellisiin tavoitteisiin ja esitän näiden olevan käyttökelpoisia myös systemisessä kokemuksen tutkimuksessa. Metodisesti tulkinta hahmottuu hermeneuttisena tulkintana, jossa artikuloidaan esikäsitys (systemisen psykologian peruskäsitteet) ja lähestytään tulkinnan kohdetta (subjektitieteelliset käsitteet) tästä hermeneuttisesta situaatiosta käsin (ks. Suorsa 2011b).

Väitöskirjatyöni toisessa osassa (luku 3) paneudun yksityiskohtaisemmin osassa I alustavasti kuvattuihin subjektitieteellisiin käsitteisiin ja metodologisiin periaatteisiin. Yleinen, osan II etenemistä ohjaava kysymys on:

*Minkälaista on subjektitieteellinen kokemuksen tutkimus?*

Osassa II tarkastellaan 1) subjektitieteellisen lähestymistavan historiaa, 2) subjektitieteellistä näkemystä tieteellisten käsitteiden merkityksestä sekä 3) subjektitieteellisen tutkimuksen peruskäsitteitä (luvut 3.1–3.2). Luvussa 3.3 kuvataan subjektitieteellisen tutkimuksen etenemistä sekä tarkastellaan subjektitieteellisiä vastauksia teorian ja empirian suhdetta sekä yleistämistä koskeviin kysymyksiin. Osa II on subjektitieteellisen psykologian avainteksteihin perustuva rekonstruktio, jossa hahmottuu tarkennus tavasta, jolla systemisesti orientoitunut kokemuksen tutkija voi omaksua subjektitieteellisiä käsitteitä ja metodologisia periaatteita. Vaikka kuka tahansa subjektitieteellisen lähestymistavan tuntija tunnistaa osassa II tarkastellut käsitteet ja metodologiset periaatteet, tarkastelussa on kuitenkin

(itse tekstissä eksplikoimaton) juonne, joka erottaa sen eräistä muista ajankohtaisista subjektitieteellisen tutkimuksen jäsenyksistä. Väitöskirjatyöni kokonaisuudessa on perusteltua nähdä osa II osassa I esitetyn tarkastelutavan täydennyksenä, subjektitieteellisen psykologian systeemisenä reseptiona.

Subjektitieteellisen psykologian systeemisen reseption silmiinpistävin ero suhteessa Berliinin koulukuntaan on eräänlainen kritiikin häivyttäminen. Subjektitieteellisen lähestymistavan taustalla olevaan saksalaiseen kriittiseen psykologiaan kuuluu keskeisesti kritiikin ja edelleenkehittämisen periaate. Käytännössä tämä näkyy usein siten, että aiempien käsitteellistysten ja tutkimusten kritiikki saa tutkimusraporteissa suuren roolin. Vaikka kritiikki on usein perusteltua ja huolellisesti argumentoitua, se on myös usein poleemista ja poliittista. Oma käsitykseni on, että tämä poleemisuus ja poliittisuus on osaltaan tehnyt subjektitieteellisestä lähestymistavasta vaikeasti lähestyttävän ja jättänyt tutkimustulokset niille tutkijoille, jotka ovat taipuvaisia hyväksymään esitetyn kritiikin tai pitämään sitä muusta syystä kiinnostavana. Omassa kuvauksessani en ole keskittynyt subjektitieteellisessä perinteessä esitettyyn kritiikkiin (vaikka en olekaan kokonaan sitä voinut, enkä halunnut, välttää). Ensisijaisesti olen halunnut kuvata peruskäsitteitä ja metodologisia periaatteita sellaisina kuin ne itsensä ilmentävät, kritiikin jälkeen. Pidän tällaisen rekonstruktion tekemistä tärkeänä siksi, että uskon sen mahdollistavan selkeämmän keskustelun niistä mahdollisuuksista, joita subjektitieteelliseen lähestymistapaan kuuluu.

Toinen silmiinpistävä ero juontuu siitä, että en ole lähestynyt subjektitieteellistä tutkimusperinnettä ensisijaisesti marxilaisena subjektitieteenä (ks. esim. Huck ym. (toim) 2008). Lukutapaani vaikuttivat sen sijaan keskeisesti aiemmat psykologian ja kasvatopsykologian opintoni, joissa systeeminen ja ymmärtävä psykologia näyttelivät keskeistä osaa (Järvilehto 1994, Latomaa 2000, Soini 1999). Tästä näkökulmasta esimerkiksi valtavirran psykologian kritiikki, jota Holzkamp työtovereineen esitti, ei näyttäytynyt niin radikaalina kuin se kenties näyttäytyisi kognitiivisen peruskoulutuksen saaneelle. Lisäksi lukutapaani vaikuttivat olennaisesti filosofian opintoni Helsingin yliopistossa, joiden yhteydessä olin paneutunut ns. mannermaiseen ajatteluun ja erityisesti heideggerilaiseen tapaan jäsentää inhimillistä olemassaoloa kanssaolemisenä ja maailmassaolemisena (ks. Suorsa 2011b). Näistä lähtökohdistani minua kiinnosti saksalaisessa kriittisessä psykologiassa yhtäältä se, millä tavalla tässä perinteessä perusteltiin lähestymistavassa käyttöön otettuja peruskäsitteitä. Toisaalta olin kiinnostunut siitä, miten systeemisessä ja ymmärtävässä psykologiassa – kuten myös heidegge-

rilaisessa fenomenologiassa – implisiittiseksi jäävä yhteiskuntateoreettinen (ja -kriittinen) ulottuvuus konkretisoitiin subjektitieteellisessä tutkimuksessa<sup>9</sup>.

Suhteessa Morus Markardiin, joka on Holzkampin ohella kaikkein keskeisimmin omaan käsitteellistykseeni vaikuttanut kirjoittaja, kriittisen näkökulman häivyttämisen lisäksi tärkeä ero on elämisen (*alltägliche Lebensführung*<sup>10</sup>) käsitteen asema. Markard ei vuonna 2009 julkaistussa teoksessaan *Einführung in die Kritische Psychologie* esittele käsitettä samaan tapaan kuin muita subjektitieteellisen lähestymistavan keskeisiä käsitteitä. Käsitteen jättämistä vähemmälle huomiolle voidaan perustella esimerkiksi sillä, että Holzkampin omat kuvaukset elämisestä subjektitieteellisenä käsitteenä löytyvät postuumisti julkaistuista ja keskenrääksiksi jääneistä käsikirjoituksista (Holzkamp 1995, 1996), eikä sitä ole perusteltu samaan tapaan historiallis-empiirisesti kuin esimerkiksi toimintakykyisyyden käsitettä. On todennäköistä, että käsite olisi muuttunut käsikirjoituksen jatkotyöstämisen myötä. Toisaalta erityisesti Ute Osterkamp ja Ole Dreier tutkimusryhmineen ovat tarttuneet tähän käsitteeseen ja kehittäneet sitä edelleen (ks. Dreier 2008 Osterkamp ym. 2004, ks. myös Mørck & Huniche 2006). Lukijaa voivat myös kiinnostaa oman artikkelini julkaisemisen jälkeen julkaistut Luxin (2011), Vandreierin (2012) ja Chimirrin (2014) jäsennykset kriittisen psykologian perinteestä ja keskeisistä käsitteistä. Esimerkiksi Chimirrin tutkimuksessa (2014) elämisen (*conduct of everyday life*) käsite on keskeisessä roolissa, kun taas Vandreier (2012) jättää sen oman tarkastelunsa ulkopuolelle. Oma kantani on, että elämisen käsite on tutkimuslogisesti mielekäs sen ankkuroidessa kulloisetkin tarkastelun kohteena olevat kokemukset yksilöiden konkreettisiin elämäntilanteisiin (ks. luku 3.2).

---

<sup>9</sup> Käsitteeni on, että verrattuna muihin inhimillisen olemassaolon yhteiskunnallista ulottuvuutta eksplisiittisesti kuvaaviin psykologisiin lähestymistapoihin (ks. esim. Braun 1979, Fox, Prilleltensky & Austin (toim) 2009) subjektitieteellinen lähestymistapa on erityisen johdonmukainen siinä, millä tavalla yhteys yhteiskuntamuodon ja subjektiivisen kokemuksen välillä on hahmotettu käsitteellisesti. Erityisenä ansiona pidän pyrkimystä peruskäsitteiden historiallis-empiiriseen perusteleminen. Tämä tarjoaa (ainakin periaatteellisen) mahdollisuuden myös käsitteiden yksityiskohtaiseen kritiikkiin ja edelleenkehittämiseen.

<sup>10</sup> Subjektitieteellisten käsitteiden kääntäminen suomeksi on monisyinen asia, joka ansaitsisi oman, huolellisen keskustelunsa. Koska oma työni pyrkii olemaan ennen muuta kasvatuspsykologiseen empiiriseen tutkimukseen liittyvä keskustelunavaus, kääntämiseen liittyviä kysymyksiä ei tässä tarkastella. Eräs avautuva keskustelulinja koskee nimenomaan käsitteiden kääntämistä (esim. *alltägliche Lebensführung* – eläminen; *verallgemeinerte / restriktive Handlungsfähigkeit* – yleistävä / rajoittava toimintakykyisyys; *Begründetheit* – perustellisuus). Hedelmällinen lähtökohta tälle keskustelulle voisi olla oman työni käännösratkaisujen tarkasteleminen suhteessa Jussi Silvosen (esim. 1988b) käyttämiin käsitteisiin.

Oman fenomenologiaavaikutteisen lukutapani kannalta myös Morten Nissenin kuvaukset subjektitieteelliseen lähestymistapaan kuuluvista käsitteistä ovat kiinnostavia. Nissenin (2012: 40) arvion mukaan Holzkampin *Grundlegung der Psychologie* -kirjan (Holzkamp 1983/1985) julkaisun myötä kriittisessä psykologiassa tapahtui ns. fenomenologinen käänne. Eräänä seurauksena tästä käännteestä voidaan pitää viimeaikaisimpia tanskalaisia tutkimuksia, jotka ovat antaneet aiheen kysyä, missä määrin arkielämää yksityiskohtaisesti kuvaileva subjektitieteellinen tutkimus itse asiassa eroaa fenomenologisesta psykologiasta. Esimerkiksi Thomas Teo pohti *International Society for Theoretical Psychologyn* konferenssissa Santiago de Chilessä keväällä 2013, onko tanskalainen elämisen (*Conduct of everyday life*) tutkimus jonkinlaista kevytkriittistä psykologiaa (vrt. myös Nissen 2000: 148). Roskildessa kesällä 2013 puhunut Charlotte Højholt (2013) puolusti kuvailevan lähestymistavan roolia subjektitieteellisessä tutkimuksessa toteamalla, että yhteiskunnallisista olosuhteista ei voida viime kädessä puhua uskottavasti abstraktilla tasolla, vaan ne on konkretisoitava suhteessa ihmisten arkisiin elämäntilanteisiin. Højholt (2013) tarkentaa, että esimerkiksi rakenteellinen epätasa-arvo ja poliittiset ristiriidat eivät ole erotettavissa elämiseen kuuluvista konkreettisista pulmista, ristiriidoista ja kiistoista (vrt. myös Markard 2009)<sup>11</sup>. Omassa tutkimuksessani tähän kysymykseen on otettu kantaa erottamalla toisistaan Holzkampiin viitaten deskriptiivinen ja konstruktiivinen käyminen elämisen näyttämölle (luku 3.3.3).

Deskriptiivisessä käymisessä elämisen näyttämölle tavoitteena on kuvata ensisijaisesti, millä tavalla osallinen itse hahmottaa oman tilanteensa, tarkentaen kulloistenkin elämisen näyttämöiden konteksti tapauskohtaisesti sen mukaan, mitä osallinen pitää oman tilanteensa kannalta olennaisena. Konstruktiivisessa käymisessä elämisen näyttämölle näitä kuvauksia tarkastellaan yksityiskohtaisemmin suhteessa subjektitieteellisiin käsitteisiin. Tässä mielessä voimme pitää fenomenologiaa logiikan tapaan eräänlaisena vähimmäistieteenä (*Minimalwissenschaft*), josta tutkimus on aloitettava ja johon sen on aina pysyteltävä suhteessa (ks. Holzkamp 1984b, ks. myös Graumann 1985<sup>12</sup>). Subjektitieteellinen tarkennus tähän fenomenologiseen lähestymistapaan liittyy siihen, että yksilön kokemus

---

<sup>11</sup> Voitaisiin myös todeta, että esimerkiksi rakenteellinen epätasa-arvo ilmenee tietyllä tavalla konkreettisissa arkielämän pulmissa, esimerkiksi toisten yksilöiden käyttäessä (paljon) aikaa sen pohtimiseen, miten saavat rahat riittämään asumiseen ja ruokaan, kun taas toiset pohtivat, minkälaisen kaukomatkan tekisivät seuraavalla lomalla.

<sup>12</sup> Yleisemmin marxilaisten ja fenomenologisten lähestymistapojen suhteesta ks. esim. Waldenfelsin, Broekmanin ja Pazanin toimittama *Phänomenologie und Marxismus I–IV* (1977a, 1977b, 1978, 1979).

konkretisoidaan suhteessa siihen reaali maailmaan, jonka myötä kokemus on (vrt. Suorsa 2011b). Esimerkiksi perustelumallin ja toimintakykyisyyden käsitteet ovat subjektitieteellisen psykologian käsitteellisiä välineitä juuri subjektiivisen kokemuksen ja objektiivisten olosuhteiden yhteyden hahmottamista varten. Ne mahdollistavat kokemuksen kuvauksen ankkuroimisen johonkin kuvaukseen siitä yhteiskunnallisesta todellisuudesta, jossa yksilö elää. Esimerkiksi oppilashuolto-työn tekijän kokemus voidaan ankkuroida kuvauksiin mielenterveystyön kehittämisen historiasta suomalaisessa yhteiskunnassa. On selvää, että yhteiskunnallista todellisuutta voidaan kuvata eri tavoin. Tutkijan on tehtävä valintoja sen suhteen, minkälaiseen kuvaukseen yhteiskunnallisesta todellisuudesta kokemukset ankkuroidaan. Tähän valintaan vaikuttaa tietenkin olennaisesti se, minkälaista yhteiskuntatieteellistä tutkimusta esimerkiksi mielenterveystyön kehittymisestä on tehty.

Osa II on julkaistu artikkelina kirjassa (Latomaa & Suorsa (toim) 2011), jossa käsitellään ymmärtävän psykologian (Latomaa 2011) ohella yhtäältä Hegelin psykologiaa (Väyrynen 2011), Schleiermacherin psykologista ymmärtämistä (Mielityinen 2011), Diltheyn henkittieteellistä ymmärtämisen käsitettä (Lumila 2011), toisaalta William Jamesin psykologiaa (Perttula 2011), Bourdieauta ja Merleau-Pontya (Liimakka 2011). Ajattelen, että kirjan muut artikkelit toimivat hyvänä johdantona myös teemoihin, joita omassa artikkelissani käsitellään. Teemojen ja kytkösten eksplikoinnin rajasin kuitenkin oman artikkelini – kuten myös koko väitöskirjatyöni – ulkopuolelle. Latomaa (2011) artikkelissa esitetty jäsenyys on eräs hyvin perusteltu tapa paikantaa subjektitieteellinen lähestymistapa psykologian historiassa. Tämä jäsenyys tarjoaa myös lähtökohtia lähestymistavan paikallisen juonteen tarkasteluun. Latomaa (2011: 23) katsoo artikkelini kysymyksenasettelun ”jatkavan kansapsykologian, kulttuurihistoriallisen psykologian ja sosiokulttuurisen psykologian tapaa tarkastella subjektiivisia mentaalisia ilmiöitä suhteessa sosiaaliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen”.

Subjektiivisesta mentaalisesta ilmiöstä puhuessaan Latomaa haluaa vetää rajaa yhtäältä psykologiatieteiden ja toisaalta kulttuuri- ja yhteiskuntatieteiden välille. Siinä, missä psykologiatieteiden tutkimuskohteena ovat psyykkiset ilmiöt, jotka hahmottuvat ”subjektiivisena merkityksenä ja mielekkyytenä”, tutkitaan kulttuuri- ja yhteiskuntatieteissä kulttuurisia ja sosiaalisia ilmiöitä, jotka hahmottuvat ”jaettuina sosiaalisina merkityksinä ja mielekkyytenä” (Latomaa 2012: 25). Subjektitieteellisestä – ja systeemisestä – näkökulmasta tämä erottelu on ongelmallinen. Subjektitieteellisessä jäsennyksessä ”merkitysten tasolla” tarkoitetaan niitä toimintamahdollisuuksia, joina yhteiskunnallisesti tuotetut olosuhteet (mm.

instituutiot, kieli, tarve-esineet) näyttäytyvät yleisesti, periaatteessa kenelle tahansa ihmiselle. Nämä yleiset merkitysrakenteet kokoutuvat yksilön elämisen myötä eri tavoin painottuneina yksilön toiminnan lähtökohdiksi, pemuiseiksi. Toiminnan ja kokemuksen subjektiivisen mielekkyyden (Holzkamp puhuu subjektiivisesta funktionaalisuudesta) käsittämisen kannalta keskeinen subjektiivisten toimintaperusteiden taso kytkeytyy aina elimellisesti pemuiseiksi kiteytyneisiin merkityksiin. Edelleen subjektiiviset toimintaperusteet liittyvät aina elimellisesti perinteisesti mielensisäisiksi miellettyihin ilmiöihin, kuten motivaatioon, ajatteluu ja emootioihin sekä näihin liittyviin fysiologisiin virittyneisyyksiin. ”Elimellisellä” tarkoitan tässä sitä, että esimerkiksi ajatteluprosesseja tai emootioita ei tästä näkökulmasta voida tarkastella irrallaan toimintaperusteiden tasosta ilman, että päädyttäisiin puhumaan eräänlaisesta aaveesta (vrt. Dreier 2008). Samaan tapaan toimintaperusteiden taso ei ole ajateltavissa ilman merkitysten tasoa, joka taas edellyttää yhteiskuntateoreettisen tason huomioimista. (Ks. luku 3.2.5.) Tästä näkökulmasta rajaa subjektiivisen ja jaetun merkityksen välillä ei voida vetää: subjektiivisessa merkityksessä on aina kysymys osallisuudesta jaettuun merkitykseen (ks. luku 2).

On selvää, että yksilön kokemuksen ja toiminnan yhteys jaettuihin sosiaaliisiin merkityksiin – tai systeemisesti: yhteisiin toiminnan tuloksiin – ei aina ole ilmeinen<sup>13</sup>. Tämä ei kuitenkaan ole riittävä peruste puhua mielen sisäisestä todellisuudesta, joka voitaisiin erottaa sosiaalisesta todellisuudesta.<sup>14</sup> Systeemisestä

---

<sup>13</sup> Tästä näkökulmasta yksi kasvatopsykologisen tutkimuksen keskeinen tavoite on tehdä näkyväksi se, millä tavalla yksilöiden näköjään erilaisissa kokemuksissa on kuitenkin kyse saman maailman kokemisesta (vrt. Suorsa 2011b). Tämä näkyväksi tekeminen mahdollistaa aina myös oman toiminnan uudelleen arvioinnin, tietoisien suhteutumisen mahdollisuuden edistämisen, joka voidaan ymmärtää myös persoonallisten toimintamahdollisuuksien lisääntymiseksi, persoonalliseksi kasvuksi.

<sup>14</sup> Myös yleisemmin kulttuuri-historiallisesta näkökulmasta ihmisen psyykkisiä funktioita, erityisesti ns. korkeampia toimintoja, on aina tarkasteltava kulttuurisesti välittyneenä sosiaalisena toimintana. Psyykinen toiminta on aina suhteessa kulttuuriin välineisiin, joilla tarkoitetaan esimerkiksi työkaluja, institutionaalisia sosiaalisen toiminnan muotoja, kieltä ja ajattelutapoja. Kuten esimerkiksi Nissen (2005) on huomauttanut, kulttuuri-historiallisen lähestymistavan perusteet ovat olleet psykologiassa – ja sen myötä kasvatopsykologiassa – kiistanalaisia, koska psykologia tieteenä on perustellut itseään tieteenalana, joka nimenomaan ei ole kulttuuri- tai historiatiedettä. Myös Soini (2008b) pitää intersubjektiviteettia ja suhdetta yhteiskuntatieteisiin kasvatopsykologian – historiallisesti muotoutuneina – erityisinä haasteina, joihin kasvatopsykologisessa tutkimuksessa tulisi tavalla tai toisella ottaa kantaa. Esimerkiksi luonnontieteiden opetukseen liittyvässä keskustelussa on pyritty viime vuosina rakentamaan siltaa erityisesti psykologisen ja sosiologisen lähestymistavan välille (ks. erit. Schön (toim) 2010). Eurooppalaisessa kasvatuksen psykologisoitumista käsittelevässä keskustelussa esimerkiksi Schön (2001) on kiinnittänyt huomiota sekä kasvatustieteellisen että arkisen kasvatukseen liittyvän ajattelun terapisoitumiseen. Schön ei pidä muutosta yksinomaan kielteisenä, mutta arvioi erityiseksi riskiksi sen, että kokemuksen käsite rajautuu koskemaan pelkästään mielensisäisiä tapahtumia ja yksilöiden välistä vuorovaikutusta; tällöin kokemuksen yhteiskunnallinen ulottuvuus jätetään tarkastelun ulkopuolelle.

näkökulmasta sosiaalinen toiminta, kuten Järvilehto (1994) toteaa, ei muodosta mitään ”mystistä uutta ympäristöä” tai Popperin ja Ecclesin ”kolmatta maailmaa”, vaan merkitsee ”eliö-ympäristö -järjestelmien uudenlaista organisoitumista” ja yhteenkytkeytymistä yhteisten toiminnan tulosten tuottamiseksi. Yhdeksi keskeiseksi psykologisen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen tehtäväksi systeemisestä ja subjektitieteellisestä näkökulmasta voidaan nostaa sen hahmottaminen, millä tavalla yksilölliset tavat kokea ja toimia osallistuvat yhteisten toiminnan tulosten tuottamiseen.

### **1.2.2 Prototyypinen käytäntö ja tutkimusaineiston tuottaminen**

Nissenin kuvaamista askelista toinen on prototyypin käytännön toteuttaminen tai kehittäminen. Tässä vaiheessa on Nissenin mukaan olennaista tarkastella tutkimustehtävän relevanssia suhteessa toiminnan yleiseen tavoitteeseen: monet asiat voivat olla yleisesti kiinnostavia, mutta konkreettiset kontekstit ja niihin liittyvät käytännölliset ja poliittiset suhteet määrittävät sen, mihin tutkimuksessa on mielekästä keskittyä. (Nissen 2005.) Tutkimuksen osissa I ja II tarkastellaan systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan peruskäsitteitä ja metodologiaa yleisellä tasolla. Osissa III ja IV näitä käsitteellisiä ja metodologisia lähtökohtia konkretisoidaan suhteessa kasvatustieteelliseen ammattikäytäntöön (ohjauskoulutus) sekä kasvatustieteelliseen kokemuksen tutkimukseen. Systeeminen ja subjektitieteellinen käsitteistö ja metodologiat avaavat tutkimukselle monia mahdollisuuksia. Kaikkia näitä ei ole kuitenkaan mielekästä pyrkiä toteuttamaan kasvatustieteellisen ohjauskoulutuksen yhteydessä. Osassa III (luku 4) esitän, että toiminnan perustellisuuteen keskittyminen SOLMU-koulutuksen yhteydessä on sekä mahdollista että koulutuksellisesti ja tutkimuksellisesti mielekästä. Kysymys tutkimukseni relevanssista on kuitenkin asia, joka ratkeaa viime kädessä jatkossa tehtävien tutkimuksien ja niihin liittyvien neuvottelujen, liittoutumien ja poliittisten ratkaisujen myötä (Nissen 2005). Yleinen, osan III etenemistä ohjaava kysymys on:

*Millä tavalla SOLMU-koulutus voidaan hahmottaa osana subjektitieteellistä tutkimusta?*

---

Schönin mukaan kasvatustieteen peruskäsitteisiin kuuluneessa sivistyksen (*Bildung*) käsitteessä myös asiat ja esineet, joihin ihmiset ovat suhteessa, saavat ansaitsemaansa huomiota ihmissuhteiden ohella. Siksi käsitteellä tulisi Schönin arvion mukaan olla keskeinen asema kasvatustieteissä myös jatkossa. *Bildungin* käsitteestä ks. Siljander ym. (toim) 2013. Subjektitieteellisten käsitteiden suhteesta *Bildungin* käsitteeseen ks. esim. Braun 1982, Hofmeister 1998, 2006, Ludwig 2004.

Osassa III tarkastellaan kasvatuspsykologista ohjauskoulutusta (ks. Soini, Rantanen & Suorsa 2012) subjektitieteellisten käsitteiden ja metodologisten periaatteiden valossa. Johdannon jälkeen tarkastellaan kokoavasti subjektitieteellisiä käsitteitä niiltä osin kuin se on tarpeen luvussa hahmottuvan tutkimusmenetelmän ymmärtämisen kannalta. Tämän jälkeen kuvataan ohjauskoulutusta ja siihen kuuluvia ohjausharjoituksia subjektitieteellisen tutkimuksen osana. Kolmannessa osassa kuvataan myös kuinka perustelumallien rekonstruoiminen käytännössä voi tapahtua. Yleisempänä tavoitteena on hahmottaa SOLMU-koulutus kasvatuspsykologisen tutkimuksen tapana, jossa kasvatuspsykologinen ohjauskoulutus, tutkimus ja teorian rakentaminen näyttävät ”saman kolikon eri puolina”. Lopuksi tarkastellaan tiiviisti niitä mahdollisuuksia, joita subjektitieteellinen tutkimus ohjauskoulutuksen yhteydessä tarjoaa oppilashuollon työntekijöiden kokemusten tutkimiselle, ohjaajan toiminnan tutkimiselle ja ohjauskoulutukselle.

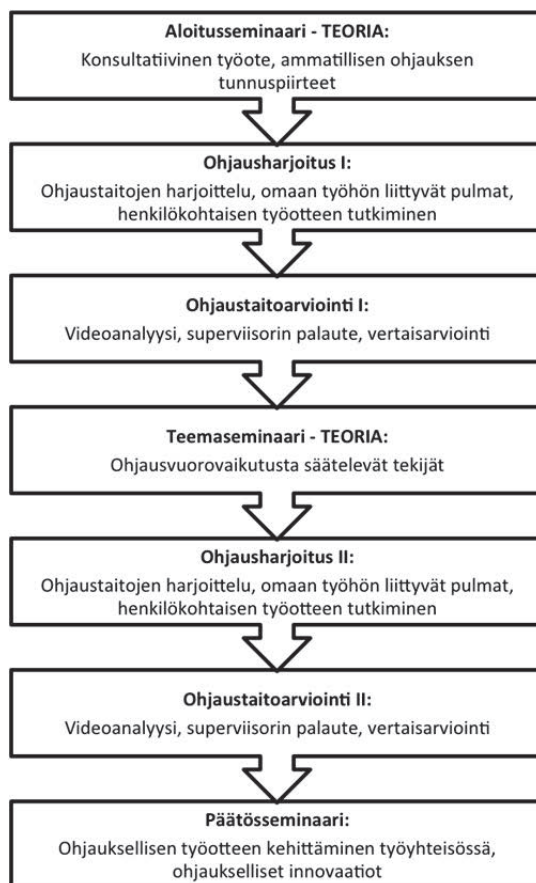
Tutustuessani subjektitieteellisen tutkimuksen lähtökohtiin Berliinissä luvuvuonna 2007–2008, itselläni ei vielä ollut tarkkaa kuvaa siitä, minkälaista tutkimusta tulisin näistä lähtökohdista tekemään. Muutettuani Ouluun ja kytkeydyttyäni kasvatuspsykologian professori Hannu Soinin johtamaan Kasvatuspsykologian klinikan tutkimusryhmään aloin täsmentämään jäsenystäni kohti SOLMU-koulutusta. Tutustuin koulutukseen ja siihen liittyvään tutkimukseen aluksi tutkimusryhmän keskusteluissa, sittemmin videotallenteita katsomalla, ja lopulta toimimalla itse kouluttajana. Osallistuin myös SOLMU-koulutuksen sovellukseen kasvatuspsykologian koulutusohjelmassa kasvatuspsykologian syventävän vaiheen opiskelijoille tarjottavan Ohjauksen psykologia II -kurssin opettajana. Kasvatuspsykologian syventävän vaiheen opiskelijoille tarjottavan kasvatuspsykologian laadullisen tutkimuskurssin opettajana pystyin myös täsmentämään ja konkretisoimaan monia subjektitieteellisen tutkimuksen käsitteitä suhteessa SOLMU-koulutukseen keskusteluissa tutkimusryhmän ja opiskelijoiden kanssa.

SOLMU-koulutuksen rakenne oli vuodesta 2005 alkaen täsmentynyt Hannu Soinin, KM Antti Rantasen, KM Matleena Mäenpään ja KM Anna Kuusiston yhteistyönä. Mäenpää oli koonnut kokemuksensa kouluttajana toimimisesta *Superviisorin muistioksi*, joka sisälsi yksityiskohtaisia ja käytännönläheisiä ohjeita kouluttajalle koulutuksen kussakin vaiheessa. Eräänä keskeisenä tekijänä muistion rakentamisessa toimi Rantasen väitöskirjatyössään kehittämä ohjaustaitojen mittari (Rantanen & Soini 2013). Ryhtyessäni itse kouluttamaan käsissäni oli siten yhtäältä jäsenitys subjektitieteellisen kokemuksen tutkimuksen yleisestä rungosta ja toisaalta pitkälle jäsenetty koulutusmalli, jonka kehittämistä oli ohjannut myös ajatus koulutusmallista erityisenä kokemuksen tutkimuksen mene-

telmänä (Soini & Tuominen-Eilola 2004). Aineistoon tutustuessani minuun teki aluksi vaikutuksen tapa, jolla koulutukseen osallistuneet keskustelivat omaan työhönsä liittyvistä kysymyksistä. Eräs Kasvatuspsykologian klinikan koulutus- ja tutkimushankkeen tutkimuskysymyksistä liittyi oppilashuollon solmukohtiin, johon ajattelin subjektitieteellisen lähestymistavan sopivan hyvin. Keskusteluissa tutkimusryhmän kanssa täsmentyi myös ajatus osallisten persoonallisen ohjausotteen subjektitieteellisestä tutkimuksesta koulutuksen yhteydessä.

Menetelmällisesti osa III voidaan hahmottaa eräänlaisena hermeneuttisena tulkintana, jossa kuvataan konkreettista toimintaa aiemmin (osassa II) hahmottuneesta hermeneuttisesta situaatiosta käsin (vrt. Suorsa 2011b). Toisaalta kysymys on myös koulutuskäytännön kokeilevasta kehittämisestä. Kokeilevassa kehittämisessä hahmotin ensin tiettyjä rationaalisia sääntöjä (vrt. Brock 2006), joita pyrin noudattamaan koulutustilanteessa. Käytännössä tämä tarkoitti tiettyjen, subjektitieteellisesti orientoituneiden kysymyslunnonsten lisäämistä Mäenpään tekemään *Superviisorin muistioon*. Nämä kysymyslunnot liittyivät ennen muuta osallisten toiminnan perustellisuuden hahmottamiseen. Koska koulutustilanne on luonteeltaan monin tavoin ennalta arvaamaton (esimerkiksi käsiteltävien asioiden ja osallistujien suhtautumistapojen suhteen) ei kouluttajan ole mahdollista toimia yksinomaan ennalta tekemänsä luonnoksen mukaan. Tässä mielessä jälkeenpäin viimeistelemässäni tekstissä on kysymys koulutusvuoden aikana tekemiäni ratkaisujen esittelemisestä. Tämä tarkoittaa, että tutkimukseni kolmatta osaa ei tule pitää lopullisena, vaan ensimmäisenä vastauksena kysymykseen siitä, millä tavalla SOLMU-koulutus voidaan hahmottaa subjektitieteellisen tutkimuksen osana.

Kolmas Nissenin kuvaamista askelista on tutkimukseen kuuluvien prosessien objektivoiminen tutkimusaineistoksi. Nissen huomauttaa, että tässä vaiheessa edellytetään erityistä kurinalaisuutta, jotta aineiston tuottamista voidaan arvioida kriittisesti. (Nissen 2005.) Omassa tutkimuksessani hyödynnetty aineisto on tuotettu SOLMU-koulutuksen yhteydessä. Kouluttajina yliopiston järjestämissä kasvatustieteiden ammattilaisille suunnatuissa täydennyskoulutuksissa vuodesta 2005 alkaen ovat toimineet Hannu Soini, Anna Kuusisto, Matleena Mäenpää ja Teemu Suorsa. Täydennyskoulutukseen on osallistunut tähän mennessä 71 kasvatustieteiden ammattilaista. Ammattinimikkeiltään koulutettavat ovat olleet moninaisia: aineenopettaja, erityisopettaja, erityisluokanopettaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja, koulukuraattori, koulunkäyntiavustaja, koulupsykologi, luokanopettaja, opinto-ohjaaja, pienryhmänohjaaja, päiväkodin johtaja, rehtori ja vararehtori. SOLMU-koulutuksen rakennetta on havainnollistettu kuvion 1 avulla (ks. tarkemmin Soini, Rantanen & Suorsa 2012: 19–30).



**Kuvio 1. SOLMU-koulutuksen rakenne.**

Pienryhmissä toteutettavat, keskimäärin puolentoista tunnin mittaiset ohjausharjoitukset (ks. luku 4.2.1) videoidaan ensisijaisesti koulutustarkoituksessa. Videoidut ohjauskeskustelut (kuten myös videoitu ohjauskeskustelun jälkipuinti) tarjoavat kuitenkin hyvän lähtökohdan myös ohjauskeskusteluiden ja niissä käsiteltyjen oppilashuollon solmukohtien tutkimiseen. Tutkimuskysymyksistä riippuen tutkimusaineistona voidaan pitää videotallenteita, niiden litteraatioita sekä osallisten kunkin tapaamisen yhteydessä kirjoittamia päiväkirjoja. Videotallenteita, sellaisena kuin niitä kuvataan luvussa 4, on toistaiseksi kertynyt n. 213 tuntia (71 x 2 x 90 min). Oppilashuollon solmukohtiin liittyvässä analyysissä olen jäsentänyt tätä aineistoa erityisesti suhteessa Opetushallituksen esittelemiin oppilashuollon

palveluiden hyvän laadun edellytyksiin, jotka liittyvät palveluiden resursointiin, työn hallinnolliseen organisointiin, palveluista tiedottamiseen, työtiloihin ja työvälineisiin, täydennyskoulutukseen ja työnohjaukseen sekä arviointiin (ks. Laitinen & Hallantie 2011). Väitöskirjatyöni empiirisen osan (III–IV) ensisijaisena tehtävänä on havainnollistaa osissa I–II kuvattujen käsitteiden ja periaatteiden hyödyntämistä oppilashuollon solmukohtien kasvatuspsykologisessa tutkimuksessa SOLMU-koulutuksen yhteydessä. Osiin III ja IV on valittu koko aineiston analysoidusta osasta niitä tapauksia, jotka ovat kyllin selväpiirteisiä havainnollistaakseen lähestymistapaa suhteellisen yksinkertaisesti, mutta kuitenkin riittävän monipuolisesti. Lisäksi tapaukset on valittu siten, että ne ovat aineiston kokonaisuuteen nähden siinä mielessä tavallisia tapauksia, että osallisia ei käsiteltyjen yksityiskohtien perusteella voida tunnistaa. Temaattisesti tapaukset liittyvät oppilashuollon palveluiden resursointiin.

### **1.2.3 Aineiston analyysi ja teoreettisesti perustellut mallit**

Neljäs Nissenin kuvaama askel on aineiston analysointi ja sen jäsentäminen teoreettisesti perustelluiksi malleiksi. Näiden mallien tehtävä on Nissenin mukaan yhtäältä haastaa kokemuksia ja teorioita etsimällä niistä ristiriitoja ja mahdollistaa osoitettuihin haasteisiin vastaaminen. Nissenin mukaan analyysi tulisi toteuttaa mahdollisuuksien mukaan siten, että tulokset olisivat osallisten yhteisiä tuotoksia. Näin tutkimus osaltaan edesauttaa kriittisen dialogin syntymistä, joka mahdollistaa myös kulttuurisesti merkittäviä muutoksia osallisten – myös tutkijoiden – elämässä. Tutkimuksen akateeminen raportointi mahdollistaa etäisyyden ottamisen tutkimukseen ja sen etenevän teoreettisen ja metodologisen reflektion. (Nissen 2005.)

Osassa IV (luku 5) kuvaan systeemistä näkökulmaa kasvatuspsykologiseen oppilashuollon solmukohtien tutkimiseen ja esittelen aineiston jatkoanalyysia. Yleinen, osan IV etenemistä ohjaava kysymys on:

*Minkälaista tietoa SOLMU-koulutus systeemisen (ja subjektitieteellisen) kokemuksen tutkimuksen osaksi ymmärrettynä voi tuottaa?*

Osassa IV esitän erään tavan kiteyttää tutkimukseni osissa I–III tarkastellut käsitteelliset ja metodologiset lähtökohdat tiiviiseen, empiiristä tutkimusta esittelevän artikkelin muotoon. Kiteytyksessä hyödynnetään osassa I tehtyä avausta systeemisestä ja subjektitieteellisestä lähestymistavan välisessä dialogissa esittämällä malli systeemisestä kasvatuspsykologisesta kokemuksen tutkimuksesta. Esitettujen

empiirisen tutkimuksen tulosten (perustelumallien) ohella myös tätä voidaan pitää teoreettisesti perusteltuna mallina Nissenin tarkoittamassa mielessä, ja siten eräänä väitöskirjatyöni tutkimustuloksena<sup>15</sup>. Empiiriseen aineistoon liittyen kuvaan kolmea SOLMU-koulutuksen yhteydessä tehtyä tapaustutkimusta oppilashuollon solmukohdista. Tapauksissa kuvataan oppilashuollon palveluiden resursointiin liittyviä solmukohtia erityisopettajan, koulukuraattorin ja kiertävän erityislastentarhanopettajan näkökulmasta. Samalla osassa IV havainnollistuu, minkälaista tietoa SOLMU-koulutus systeemisen kokemuksen tutkimuksen osaksi ymmärrettynä tuottaa. Lopuksi esitän eräitä lähtökohtia tämän tiedon hyödyntämiseen oppilashuollon laadun kehittämisessä.

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa jäsenin osallisten kuvauksia toiminnastaan yhtäältä ohjausharjoituksissa ja toisaalta omaan työhönsä liittyvissä tilanteissa. Kutsun jäsenystä Holzkampia seuraten deskriptiiviseksi käymiseksi elämisen näyttämölle (ks. osat II ja III). Kvalen ja Brinkmannin ymmärtämisen konteksteja koskevaa jaottelua hyödyntäen voidaan todeta, että deskriptiivinen käyminen elämisen näyttämölle tapahtuu osallistujien itseymmärryksen tasolla. Tällä tasolla tutkija kiteyttää aineistoa pyrkien tavoittamaan osallisen kokemuksen sellaisenaan. Itseymmärryksen tasolla puhuttaessa ymmärtämisen oikeellisuus tarkistetaan keskusteluissa osallisen kanssa. (Ks. Kvale & Brinkmann 2009: 224–216.)

Kvale ja Brinkmann erottavat tästä itseymmärryksen tasolla tapahtuvasta ymmärtämisestä yhtäältä kriittisen yleistajuisen ymmärtämisen ja toisaalta teoreettisen ymmärtämisen. Kriittisessä yleistajuisessa ymmärtämisessä voidaan ylittää osallisen itseymmärrys, keskittyen joko niihin sisältöihin, joita osallinen kuvaa, tai keskittyen persoonaan, joka kuvauksen antaa. Osallisen itseymmärryksen ylittäminen voi tarkoittaa esimerkiksi kuvauksessa havaittavien ristiriitojen tai väärinymmärrysten osoittamista, kuitenkin niin, että pysytellään yleistajuisissa

---

<sup>15</sup> Tätä ei kuitenkaan tule ymmärtää mallina siinä mielessä, että analyysi tulisi jatkotutkimuksissa tehdä täsmälleen samalla tavalla kuin osissa III ja IV (luvut 4–5) esitän. Päinvastoin, esimerkiksi perustelumallien rekonstruoimisessa voidaan käyttää systemaattisemmin erilaisia menetelmiä, kuten jatkuvan vertailun menetelmää (ks. Inkala 2014, Merilehto 2012a, 2012b). Myös kokemusten jäsentäminen suhteessa *perustelumallit ja toiminnan tulos* -kuvioiden (kuvio 4, kuvio 9) on mahdollista tehdä paljon systemaattisemmin ja kanssatutkijoita osallistavammin kuin olen tässä tutkimuksessa tehnyt. Osan IV analyysi ja sen raportointi on kuitenkin tehty riittävän hyvin tutkimuksen ja sen tuottaman tiedon luonteen havainnollistamiseksi. Olennaista on, että osallisia ei ”naulata” kiinni siihen, mitä he ovat yksittäisissä keskusteluissa sanoneet. Sen sijaan on ymmärrettävä, että tutkimuskeskusteluissa on perustaltaan kyse tutkijan ja kanssatutkijan kehittyvästä dialogista, jota ei voida täysin hallita metodisesti. Metodisesti tarkka tekstilähtöinen analyysi voi kuitenkin parhaassa tapauksessa auttaa tutkijaa kuuntelemaan osallisia tarkemmin ja kunnioittamaan näiden käyttämiä ilmauksia.

luonnehdinnoissa. Kriittisen yleistajuisen ymmärtämisen tasolla ymmärtämisen oikeellisuus tarkistetaan esittelemällä tutkijan tulkintaa kyseisen osallisen lisäksi laajemmalle yleisölle. Teoreettisessa ymmärtämisessä puolestaan hyödynnetään jotakin spesifiä käsitteistöä, jonka tutkija on omaksunut koulutuksensa yhteydessä. Teoreettisen ymmärtämisen oikeellisuus tarkistetaan tiedeyhteisössä vertaisarvioinnissa. (Kvale & Brinkmann 2009: 214–216.)

Subjektitieteellisessä tutkimuksessa keskeinen ymmärtämisen oikeellisuuden tarkistamisen käytänte on keskustelu osallisen kanssa. Myös konstruktivisessa käymisessä elämisen näyttämölle, joka vertautuu Kvalen ja Brinkmannin kuvaamaan teoreettiseen ymmärtämiseen, on keskeistä rakentaa tulkintaa yhteistyössä osallisen kanssa. Tämä tarkoittaa, että tutkijan teoreettinen ymmärtäminen on kuvattava siten, että osallisen on mahdollista sisällyttää kuvaus aiempaan itseymmärrykseensä, tai laajentaa itseymmärrystään vastaavasti. Jos tutkijan tulkinta menee osallisilta yli ymmärryksen, tämä merkitsee subjektitieteellisessä mielessä ymmärtämisen oikeellisuuden tarkistamisen mahdollisuuden menettämistä. Samalla menetetään keskeinen välittäjä teoreettisten käsitteiden ja empirian välillä. (Ks. tarkemmin luku 3.)

Oman teoreettisen ymmärtämiseni kannalta keskeisiä psykologisia käsitteitä ovat perustelumallit, toimintakykyisyys ja persoonallisuus historiallisena ja translokaalina osallisuutena. Näistä perustelumallit, ja yleisemmin ajatus kaiken toiminnan perustellisuudesta, ohjasivat myös aineiston analyysin ensimmäistä vaihetta: osallisten kokemukset kiteytettiin (mahdollisuuksien mukaan) perustelumallin muotoon. Perustelumallit hahmottuvat tutkimuksessani ennen muuta persoonallisen osallisuuden kuvauksina. Yksittäisiä mainintoja lukuun ottamatta analysoitavassa aineistossa ei kuvattu osallisten elämisen näyttämöitä kovin kattavasti. Siksi persoonallisuutta luonnehtivaa translokaalisuutta ei tämän aineiston perusteella voitu tarkastella. Sama koski osallisten elämisen liikerataa: yksittäisiä mainintoja lukuun ottamatta aineistossa kuvattuja elämisen näyttämöitä ei tarkasteltu suhteessa osallisten omaan elämänhistoriaan. Siksi tulkinnan ensimmäisessä vaiheessa ei myöskään lähdetty spekuloidaan näillä ulottuvuuksilla. Sen sijaan persoonallisuuden historialliseen ulottuvuuteen kuuluvilla olosuhteilla on keskeinen rooli tulkinnassa; ilman tätä ulottuvuutta myös perustelumallit jäisivät ontoiksi. Osallisten persoonallinen kanta oli yleisesti ottaen tunnistettavissa aineistosta suhteellisen yksinkertaisesti. Sen sijaan olosuhteita kuvatessaan osalliset eivät olleet samaan tapaan eksplisiittisiä. Olen kuitenkin halunnut tulkinnassani avata keskustelun kohti olosuhteita esittämällä oletuksia niistä olosuhteista, jotka kuuluvat osallisten toiminnan ja kokemuksen lähtökohtiin. Subjektitieteellisessä tut-

kimuksessa tästä puhutaan premissispekulaation käsitteellä. Premissispekulaatio ei ihmisen yhteiskunnallisen luonnon huomioivassa tutkimuksessa roiku ilmassa, vaan se on kytkettävä olemassa oleviin yhteiskuntatieteellisiin analyyseihin.

Omassa tutkimuksessani premissispekulaation lähtökohdan muodostavat yhtäältä Jauhiaisen (2002) jäsenitys suomalaisen oppilashuoltotyön historiasta ja toisaalta Helénin, Metterin ja Hämäläisen (2011) sosiologinen analyysi suomalaisen mielenterveytyksen kehittymisestä. Käytännössä olen tutkimuksessani tarkastellut osallisten perustelumalleja etsien niiden mahdollisia yhteyksiä erityisesti Helénin ja hänen työtovereidensa esittämiin analyyseihin. Löytämäni yhteydet olen pyrkinyt eksplikoimaan täsmentämällä perustelumalleja oletuksilla niihin kuuluvasta yleistävästä ja rajoittavasta toimintakykyisyydestä<sup>16</sup>. Olen tehnyt tällaisen teoreettisen tulkinnan perustelumalleista, joissa olosuhteet ja toimintakykyisyyden eri muodot näyttävät ilmentävän itsensä. Toisaalta olen myös pyrkinyt pakottamaan olosuhteita ja toimintakykyisyyden eri muotoja esille perustelumalleista, joissa ne eivät olleet ilmeisiä (vrt. Markard 1998). Ajatuksena tässä on, että tutkimusta ohjaavat psykologiset peruskäsitteet auttavat nostamaan yksilön toiminnan ja kokemuksen kannalta keskeisiä ulottuvuuksia esille myös siellä, missä tutkija tai osallinen eivät niitä muutoin voisi tunnistaa.

Esittämieni tulkintojen keskeinen tehtävä tässä tutkimuksessa on myös havainnollistaa, missä mielessä kokemuksesta voidaan tietää enemmän kuin sen välittömästä kuvauksesta voitaisiin päätellä (vrt. luku 3). Tarkemmin sanoen pyrin tulkinnoillani havainnollistamaan, millä tavalla subjektiivisen kokemuksen yhteiskunnallinen välittyneisyys on mahdollista hahmottaa kasvatuspsykologisessa

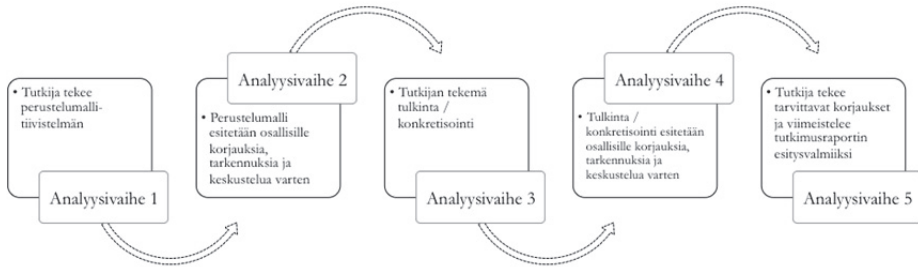
---

<sup>16</sup> Toimintakykyisyyden käsite on subjektitieteellisessä tutkimuksessa keskeinen perustelumallien ilmaisevan subjektiivisen funktionaalisuuden käsittämistä edistävä teoreettinen käsite, joka juurtuu ajatukseen inhimillisestä perustarpeesta pystyä osallistumaan tietoisesti omien elinolojensa määrittämiseen. Toimintakykyisyyden käsitteellä otetaan teoreettisesti haltuun sitä asiantilaa, että “välittömät suhteet miesten ja naisten, vanhempien ja lasten [-] välillä, heidän ajatuksensa, suuret ja pikkumaiset tunteensa, suuret ja pienet katastrofit” jäävät suurelta osin käsittämättä, jos ei huomioida, että “yhteiskunnalliset rakenteet ja ajattelutavat rakenteistavat niitä”. Toisin sanoen: “Ei-havainnolliset yhteiskunnalliset rakenteet läpäisevät välittömät kokemukset, värjäävät ne, antavat niille tietyn spontaanin, mutta käsittämättömän laadun”. Tämä laatu voidaan käsittää vasta, kun subjektiiviset kokemukset hahmotetaan suhteessa niitä rakenteistaviin yhteiskunnallisiin tekijöihin. (Markard 1998: 162.) Markard (2009) korostaa toimintakykyisyyden käsitettä kuvatessaan empiiristen analyysien merkitystä tavalla, joka yhtäältä antaa empiiriselle aineistolle sille kuuluvan osan, mutta tarjoaa toisaalta perustelun tavan kurotta sen ylitse, mikä aineistossa on välittömästi havainnollista. Tällaisena käsite myös mahdollistaa perusteellisemmassa tutkimuksessa yksilön subjektiivisen kokemuksen yhteiskunnallisen välittyneisyyden yksityiskohtaisemman analyysin. Se, kuinka pitkälle analyysia kulloinkin on mielekäästä jatkaa, riippuu tutkimuksen kysymyksenasettelusta, osallisten mielenkiinnosta sekä niistä puitteista, joissa tutkimusta toteutetaan. Näihin puitteisiin voidaan lukea kuuluvaksi esimerkiksi tutkimukseen käytettävissä olevat resurssit, kuten tutkimusrahoitus sekä tutkijan ja osallisten aikaresurssit.

tutkimuksessa. Keskeinen osa tulkintaa ovat myös osallisten kanssa käytävät keskustelut. Kuten Nissen (2005) toteaa, tutkimuksen tavoitteena ei ole vain käyttää olemassa olevia käsitteitä jonkin asiantilan kuvaamiseen. Sen sijaan tavoitteena on luoda teoreettisia malleja, jotka auttavat jäsentämään inhimilliseen elämään kuuluvaa muutosta. Muutoksen kuvaaminen mahdollistaa vastaamisen perustaviin teoreettisiin kysymyksiin, jotka voivat koskea esimerkiksi sitä, kuinka jokin tietty asia / ulottuvuus on ylipäättään mahdollinen? Mitä se edellyttää? Millä tavalla se muuttaa muotoaan? (Nissen 2005: 188.) Tutkimuksessani kysymys kohdistuu ennen kaikkea osallisen toiminnan perustellisuuteen oppilashuollon kontekstissa. Periaatteessa tämä kysymys voi lähteä tarkentumaan esimerkiksi kohti sen yksityiskohtaista käsittämistä, miten tietynlainen perustelemisen tapa on mahdollinen, mitä se edellyttää ja miten toiminnan perustellisuus muuttuu tutkimuksen kuluessa (tutkimuksen ja muiden osallisten elämiseen kuuluvien asioiden myötä).

Osassa IV esitetään empiirisen tutkimuksen tuloksena kaikkiaan neljä SOLMU-koulutuksen aikana rekonstruoitua perustelumallia, joissa artikuloidaan mahdollisia suhteutumistapoja olosuhteissa, joita luonnehtii resurssien niukkuus. Ensimmäisessä perustelumallissa puhutaan osallisen suhteutumisesta tilanteeseen, jossa lastensuojeluilmoitus ei johda viranomaisten toimenpiteisiin. Toisessa perustelumallissa puhutaan osallisen suhteutumisesta tilanteeseen, jossa lapset ja nuoret eivät saa tarvitsemiansa psykiatrisia palveluita. Kolmannessa perustelumallissa puhutaan osallisen suhteutumisesta tilanteeseen, jossa päiväkodin työntekijät puhuvat (mahdollisesti lisäresurssien toivossa) epäammattimaisen kielteiseen sävyyn päiväkodin lapsesta. Neljännessä perustelumallissa kuvataan vaihtoehtoinen suhteutumistapa kolmannen perustelumallin tilanteeseen.

Perustelumalleissa kuvataan mahdollisia suhteutumistapoja, joita jäsennetään edelleen suhteessa systeemisen kokemuksen tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin. Tämän jäsennyksen myötä valottuu se, miten tietynlainen perustelemisen tapa on mahdollinen ja mitä se edellyttää (so. osoitetaan perustelemisen tavan subjektiivinen funktionaalisuus tietyissä olosuhteissa). Osallisten kanssa käytiin myös keskustelua (sähköpostitse ja / tai kasvokkain) osan IV kuvauksista. Periaatteessa osallisten kanssa käytävät jatkokeskustelut mahdollistavat myös osallisten oman ajattelun kehittymisen asian jatkotyöstämisen myötä. Koska oman tutkimukseni kysymyksenasettelu oli rajautunut koskemaan sitä, minkälaisen tiedon tuottaminen nykymuotoisen SOLMU-koulutuksen yhteydessä on mahdollista, tavoitteeni jatkokeskustelussa oli ensisijaisesti saada osallisten kommentteja esitettyihin jäsennyksiin ja väitteisiin. Analyysin eteneminen kokonaisuudessaan voidaan kiteyttää kuvio 2:n avulla.



**Kuvio 2. Analyysin vaiheet.**

Erityisesti analyysivaiheessa 3 kasvatuspsykologitutkijan olisi hyödyllistä käydä keskustelua myös esimerkiksi sosiologitutkijoiden kanssa: tämä mahdollistaa laaja-alaisemman ymmärryksen perustelumallin yhteiskuntateoreettisesti selvennettävistä ulottuvuuksista. Myös analyysivaihe 4 ansaitsee erityistä huomiota tutkimusta suunniteltaessa: ei ole itsestään selvää, että osallisilla on aikaa ja kiinnostusta tutkimukseen osallistumiseen analyysin myöhemmissä vaiheissa. Samaten on keskeistä miettiä – tapauskohtaisesti – millä tavalla keskustelua osallisten kanssa on mahdollista käydä.

## **2 Persoonallinen osallisuus ja yhteiset toiminnan tulokset. Kohti systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan välistä dialogia kokemuksen tutkimuksessa (Osa I)**

Psykologian historiassa sekä systeeminen (Järvilehto 1994) että subjektitieteellinen (Holzkamp 1983/1985) lähestymistapa voidaan nähdä yrityksinä uudistaa psykologiatiedettä ja kehittää johdonmukaisia lähtökohtia aiemman tutkimuksen arviointiin. Molempia lähestymistapoja luonnehtii pyrkimys jäsentää inhimillistä kokemusta ja toimintaa ajautumatta yhtäällä psykologiaa uhanneeseen maailmatomuuteen (joka on nähty erityisesti kognitiivisen psykologian haasteena), ja toisaalla subjektin häviämiseen sosiokulttuuriseen kontekstiin tai tekstiin (joka on nähty erityisesti ns. postmodernin psykologian haasteena). Systeeminen ja subjektitieteellinen lähestymistapa voidaan hahmottaa kulttuuri-historiallisen psykologian kehitysjuonteina, joissa on hegeliläis-marxilaisen filosofian ohella ammennettu erityisestä psykofysiologisen tutkimuksen perinteestä, jossa elävän organismin olemassaolo nähdään mahdollisena ainoastaan dynaamisen systeemin osana, jonka myötä se yhdistyy ympäristönsä ja toisten organismien kanssa (vrt. esim. Stetsenko & Arievidch 2004: 482, ks. myös Roth & Radford 2011, vrt. Martin 2006).

Sen lisäksi, että systeeminen ja subjektitieteellinen lähestymistapa ovat kehittyneet historiallisesti ja maantieteellisesti lähellä toisiaan Suomessa ja Saksassa, molempia lähestymistapoja luonnehtivat myös vahvat vaikutteet venäläisestä psykologiasta (erityisesti Leontjev ja Anokhin). Siksikään ei ole yllättävää, että esimerkiksi lähestymistavoissa esitetty perinteisen kokeellisen psykologian kriittikki on samankaltaista (ks. Holzkamp 1996, Järvilehto 1994). Lähestymistapojen ratkaisut psykologiatieteen keskeisiin kysymyksiin lähtevät myös vastaavista oletuksista: systeemisessä psykologiassa korostetaan ihmisen ja ihmisen ympäristön yhteenkuuluvuutta, subjektitieteellisessä psykologiassa korostetaan ihmisen ja hänen elinolosuhteidensa vastavuoroista määrittymistä. Yhtymäkohdista huolimatta lähestymistapojen yhteisiä intressejä tai niiden välisen dialogin mahdollisuuksia ei ole tarkasteltu. Käsillä oleva luku pyrkii aloittamaan tällaisen dialogin selvittämällä alustavasti, missä määrin ja millä tavalla systeemisesti orientoitunut kokemuksen tutkija voi hyötyä subjektitieteellisessä lähestymistavassa kehitetyistä käsitteistä ja metodologisista periaatteista. Luvun loppuksi kuvaan vielä yleisemmin tällaisen yhteistarkastelun hyötyjä.

Vastaavaa yhteistarkastelua ei ole aiemmin tehty. Osittain tämä johtunee siitä, että molemmat lähestymistavat ovat olleet toistaiseksi sivussa akateemisen psykologian valtavirrasta eivätkä siten kovin laajalti tunnettuja. Edelleen yhteistarkastelua epäilemättä hankaloittaa se, että systeemisen psykologian nimikkeen alla tehtyyn empiiriseen tutkimukseen törmää ensisijassa kokeellisen psykofysiologisen tutkimuksen alueella ja subjektitieteelliseen empiiriseen tutkimukseen yhteiskunnallisesti orientoituneen kokemuksen tutkimuksen kentällä. Ei siis ole itsestään selvää, että valtavirran ulkopuolella työskentelevät tutkijat törmäisivät molempiin lähestymistapoihin. Kolmanneksi molemmissa lähestymistavoissa on kehitetty monin tavoin omaleimaista ja paikoin väärinymmärryksille altista käsitteistöä – tämä altistaa myös yhteistarkastelut erilaisille väärinymmärryksille ja yksinkertaistuksille. Tässä mielessä myös oma tarkasteluni on nähtävä juuri ensiaskelina kohti dialogia.

## **2.1 Systeminen ja subjektitieteellinen lähestymistapa**

Systemistä psykologiaa on kehitetty Oulun yliopistossa erityisenä eliö-ympäristö-järjestelmän teoriana (Järvilehto 1994, 1998), joka voisi toimia inhimillisen kokemuksen ja toiminnan psykologisen tutkimuksen perustana. Systeemisen psykologian peruslähtökohtiin kuuluu ihmisen ja ihmisen ympäristön tarkasteleminen yhtenä systeiminä, eliö-ympäristö-järjestelmänä. Tällä lähtökohdalla on ollut perustavia vaikutuksia psykologian peruskäsitteiden – kuten kokemus, havainto ja oppiminen – määrittelemiseen.

Subjektitieteellisen lähestymistavan juuret ovat saksalaisen kriittisen psykologian perinteessä, jota on kehitetty erityisesti Saksassa, Freie Universität Berlinissä (ks. kuitenkin esim. Held 2006, Mørck & Huniche 2006, Nissen 2012). Subjektitieteellisen lähestymistavan ehkä keskeisin ero verrattuna muihin psykologisen tutkimuksen orientaatioihin on sen tapa hahmottaa psykologian tutkimuskohde: tutkimuksen objekti ei ole subjekti, vaan maailma sellaisena kuin subjekti sen ajatellen, tuntien ja tahtoen kokee. Tämän lähtökohdan keskeinen metodologinen seuraus on, että kaikki tutkimukseen osalliset sijoittuvat tutkimusasetelmasa tutkijapuolelle, tutkimaan yksilön näkökulmasta niitä kokemuksen ja toiminnan mahdollisuuksia ja rajoituksia – sekä tapoja rajoitusten ylittämiseen – joita elämään länsimaisessa yhteiskunnassa kuuluu. Toinen subjektitieteellisen lähestymistavan keskeinen ero verrattuna muihin psykologisen tutkimuksen orientaatioihin liittyy ihmisen yhteiskunnallisen luonnon käsitteeseen. Yhteiskunnallisen luonnon käsite kiteytyy ihmisen määrittelemiseen olentona, joka on yhtäältä omi-

en olosuhteidensa määrittämä ja toisaalta osallistuu näiden olosuhteiden määrittämiseen.

Sekä systeeminen että subjektitieteellinen lähestymistapa jakavat (saksalaisen) psykologian klassisen alkuvaiheen kysymyksenasettelun, jossa subjektin välitön kokemus hahmotettiin psykologian omimmaksi tutkimuskohteeksi. Tutkimuksen tavoitteena oli – esimerkiksi Wilhelm Wundtilla ja hahmopsykologeilla – käsittää välitön kokemus tarkastelemalla ”kokemukseen kuuluvia jäsentymisen ja organisoitumisen periaatteita”. Subjektiiivisen kokemuksen tutkimuksessa ei tästä näkökulmasta ollut kyse ”yksityisten sisäisten maailmojen kuvauksesta”, vaan niiden yleisten lainalaisuuksien käsittämisestä, joiden myötä maailma koetaan tietynlaisena. (Vrt. Holzkamp 1984a: 22.) Psykologian klassisessa vaiheessa subjektiiivisen kokemuksen tarkasteluun kuului ajatus subjektiiivisen kokemuksen tavoitettavuudesta, joka kuuluu myös systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan keskeisiin lähtökohtiin. Tällaisena subjektiiivinen kokemus ei ole ”solipistisessä tai idealistisessa mielessä jotakin absoluuttisen subjektiiivista”, vaan jotakin, 1) mikä aina sisältää jaettuja tekijöitä ja 2) mitä voidaan tutkia ja 3) mikä voidaan tiettyyn rajaan saakka jakaa toisten ihmisten kanssa (Järvilehto 2001). Sekä systeemisessä että subjektitieteellisessä lähestymistavassa psykologian tutkimuskohde näyttäytyy kuitenkin välitöntä kokemusta laajemmin. Jotta voisimme ymmärtää välitöntä kokemusta, systeemisestä näkökulmasta meidän on tunnettava koko eliö-ympäristö -järjestelmän toimintaa. Subjektitieteellisestä näkökulmasta välittömät kokemukset ovat puolestaan ymmärrettävissä vain niiden yhteiskunnallisessa välittyneisyydessä.

Systeemisen lähestymistavan keskeinen väite on ollut, että monet käsitteelliset epäselvyydet psykologiassa juontuvat siitä arkikäsitteestä, että ihminen ja ihmisen ympäristö muodostavat kaksi erillistä järjestelmää, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Systeemisen lähestymistavan ydin on tätä vastoin ajatus, jonka mukaan ihmisorganismi ja tämän ympäristö muodostavat yhtenäisen systeemin, joka on subjektiiivisen kokemuksen perusta. (Järvilehto 2000a.) Systeemisen lähestymistavan ongelmana suhteessa subjektiiivisen kokemuksen tutkimukseen voidaan pitää sitä, että teorian peruskäsitteitä on toistaiseksi konkretisoitu empiirisessä tutkimuksessa pääosin kokeellisen psykofysiologian kentällä (vrt. kuitenkin esim. Soini 1999). Eräs luvun 2 keskeinen väite on, että subjektitieteellisessä lähestymistavassa kehitetyt käsitteet ovat, erityisesti inhimillis-yhteiskunnallisella tasolla, tarkempia kuin systeemisen psykologian käsitteet. Luvussa 2.3 havainnollistan, kuinka systeemisiä käsitteitä on mahdollista täyden-

tää ja tarkentaa ihmisen yhteiskunnallisen luonnon huomioivilla subjektitieteellisillä käsitteillä.

Käsilläolevan tarkastelun lähtökohdan muodostavat Järvilehdon kehittämät lähtökohdat persoonallisuuden ja subjektiivisen kokemuksen tarkasteluun. Luvussa 2.2 kuvaan systeemisen psykologian peruskäsitteitä, päätyen Järvilehdon alustavaan persoonallisuuden määritelmään. Luvussa 2.3 havainnollistan, millä tavalla tätä alustavaa määritelmää voidaan tarkentaa subjektitieteelliseen perinteeseen lukeutuvan Ole Dreierin kuvaaman persoonallisuuden käsitteen avulla. Kuvaan myös, millä tavalla subjektitieteelliseen käsitteistöön kuuluva perustelumalli (teoria toiminnan subjektiivisesta mielekkyydestä historiallis-yhteiskunnallisesti muotoutuneissa olosuhteissa) on hyödynnettävissä kuvattaessa systeemisesti elioympäristö -järjestelmän organisoitumisen tapaa. Luvussa 2.4 palaan eräisiin subjektitieteellisen lähestymistavan yleisempiin tutkimuksellisiin tavoitteisiin ja tarkastelen näitä suhteessa systeemiseen kokemuksen tutkimukseen.

Ei ole itsestään selvää, että systeemistä ja subjektitieteellistä lähestymistapaa voidaan tarkastella yhdessä. Yhteistarkastelulle voidaan kuitenkin esittää lukuisia perusteluja. Eräs perustelemisen tapa olisi aloittaa Holzkampin (1983/1985) teoriassa käsitteellistysten eri tasoista (filosofinen, sosiologinen, kategorinen ja yksittäisteoreettinen) ja osoittaa eräitä yhteisiä lähtökohtia ja johtopäätelmiä argumentaation eri tasoilla. Keskeisin mahdollisista perusteluista on kuitenkin subjektitieteellisessä perinteessä esitetty väite ihmisen yhteiskunnallisesta luonnosta, jonka konkreettisin ilmentymä empiiriseen tutkimukseen liittyen on juuri perustelumallin käsite. Toisin kuin monet muut subjektitieteellisessä tutkimuksessa perinteisesti käytetyt käsitteet – kuten toimintakykyisyyden käsitteeseen liittyvät tarkennukset kokemuksen ja toiminnan kognitiivisen, emotionaalisen ja motivationaalisen ulottuvuuden suhteen – perustelumallin käsite ei liity pelkästään tietyssä yhteiskuntamuodossa eläviin ihmisiin, vaan yleisemmin yhteiskuntavalmiin psykyen tuntomerkkiin: inhimillisen toiminnan ja kokemuksen yhteiskunnalliseen välittävyyteen ja toiminnan perustellisuuteen (ks. luku 3, Markard 2009). Tässä mielessä perustelumallin käsite tulisi muodossa tai toisessa sisällyttää mihin tahansa psykologiseen teoriaan inhimillisestä kokemuksesta ja toiminnasta.

## **2.2 Systeemisen psykologian peruskäsitteitä**

Systeemistä psykologiaa, sellaisena kuin sitä tässä luvussa kuvataan, on kehitetty ensisijaisesti kokeellisen psykofysiologisen tutkimuksen kentällä (ks. Alexandrov & Järvilehto 1993, Järvilehto 2009). Timo Järvilehto on kuitenkin 1980-luvulta

alkaen pyrkinyt kehittämään systeemisen psykologian peruskäsitteiden pohjalta lähtökohtia myös inhimillisen kokemuksen ja toiminnan tutkimukseen ylipäättään (Järvilehto 1994, 2000b).<sup>17</sup> Kokeellisen tutkimuksen kentällä kehitetyn systeemisen psykologian perusoivalluksia on, että keskeinen yksilön käyttäytymistä määrittävä tekijä ei ole ärsyke, joka määrittää yksilön reaktion. Sen sijaan keskeinen yksilön käyttäytymistä määrittävä tekijä on se tulos, jonka tuottamiseen yksilö (tietoisesti tai tiedostamattaan<sup>18</sup>) on suuntautunut. (Vrt. Alexandrov & Järvilehto 1993: 88; Järvilehto 1994, ks. myös Egiazaryan & Sudakov 2007, Janzen 1991: 45–52, vrt. Alexandrov & Sams 2005: 389). Järvilehto (1994) esittää, että ihmisen toiminnan psykologinen tarkastelu systeemisesti edellyttää myös kokeellista tutkimusta laajemmin ”kokonaan uusien käsitteiden käyttöönottoa ja monien vanhojen käsitteiden uudelleenmäärittelyä”. Tässä luvussa kuvaan lyhyesti näistä käsitteistä perustavimpia. Luvussa 2.3 paneudun eräässä mielessä ”vanhojen käsitteiden” uudelleenmäärittelyyn.

---

<sup>17</sup> Ks. myös Mäkinen (1997), Laukka (1997), Soini (1999), Latomaa (2000) ja Rantanen (2014). Systeeminen psykologia, josta tässä luvussa puhutaan, poikkeaa monin tavoin esimerkiksi siitä, mitä systeemisellä ajattelulla tarkoitetaan psykoterapian kentällä käydyssä keskustelussa (vrt. esim. Furman & Ahola 1992, von Schlippe & Schweitzer 2007). Ks. myös Järvilehdon (1994) kuvaus siitä, millä tavalla hän päätyi kutsumaan lähestymistapaansa systeemiseksi psykologiaksi. Nimityksestä tekee osin epäonnistuneen, osin onnistuneen juuri systeemisen käsitteen historia psykologiassa, missä se on perinteisesti liitetty perheterapiaan (ks. Schlippe & Schweitzer 2007). Tämä kytkös näyttää piilottavan systeemisen psykologian yhteydet venäläiseen psykologiaan (esimerkiksi Anokhiniin ja Leontjeviin). Systeemin käsitettä on psykoterapiasta käydyissä keskusteluissa käytetty monin eri tavoin; sinänsä useat keskusteluissa esitetyistä näkökulmista mm. systeemiseen vallankumoukseen terapiamaailmassa (ks. esim. Furman & Ahola 1992, de Shazer 1991) näyttävät tarjoavan hedelmällisen lähtökohdan myös systeemisen psykologian kehittämiseen.

Eräs selitys venäläisen psykologian ja yleisemmin kulttuuri-historiallisen toiminnan teorian kätkeytyneisyyteen systeemisessä psykologiassa voi olla, että Järvilehto on nähnyt omassa työssään paljon yhtymäkohtia myös esimerkiksi fenomenologieihin (kuten Maurice Merleau-Ponty) ja pragmatisteihin (kuten John Dewey), eikä siksi ole halunnut korostaa kytköksiä kulttuuri-historiallisen toiminnan teoriaan. Järvilehto on myös pitänyt kulttuuri-historiallisen toiminnan teorian sitoutumista eliön ja ympäristön erottamiseen liian vakaana (ks. Järvilehto 1994). Kuitenkin esimerkiksi Rothin ja Radfordin (2011) kuvaus kulttuuri-historiallisen toiminnan teorian Vygotsky-Leontjev-Holzkamp -linjasta näyttää korostavan yksilön ja ympäristön yhteenkuuluvuutta. Tämä näkyy mm. Rothin ja Radfordin kritiikissä suhteessa Engeströmin käyttämään elementin käsitteeseen – he ehdottavatkin, että ”momentti” tavoittaa kuvatun ilmiön olemuksen kulttuuri-historiallisen toiminnan teorian näkökulmasta paremmin. Myös Järvilehto käyttää kuvauksissaan elementin käsitettä, jonka olen seuraavassa korvannut suorilla lainauksia lukuun ottamatta momentin käsitteellä.

<sup>18</sup> Ks. luku 2.4.

## **2.2.1 Yhden järjestelmän oletus, toimintajärjestelmä, toiminnan tulos**

*Yhden järjestelmän oletus.* Järvilehto on rakentanut systeemistä lähestymistapaansa psykologiaan tukeutuen ”moniin psykologian ja biologian suuntauksiin”, jotka ovat 1800 -luvulta lähtien puhuneet eliön ja ympäristön yhteenkuuluvuudesta. Omassa eliö-ympäristö -järjestelmän teoriassaan Järvilehto määrittelee ”elävän olion järjestelmäksi, joka koostuu organisoiduista ja yhteenkuuluvista soluista ja kudoksista, jotka liittyvät tiettyihin ympäristön osiin muodostaen näiden kanssa yhden toimivan järjestelmän”. Järvilehto korostaa, että jokaiseen eliö-ympäristö -järjestelmään ”kuuluu vain tiettyjä osia ’objektiivisesta’ ympäristöstä”, koska kukin eliö käyttää ”ympäristön äärettömyydestä hyväkseen ainoastaan niitä osia, jotka sopivat eliön organisaatioon ja voivat muodostaa eliön osien kanssa toimivan järjestelmän”. Eliön toimintaympäristö koostuu näistä ympäristön osista. Järvilehdon mukaan ”kaikki käyttäytyminen toteutuu eliö-ympäristö -järjestelmässä”. Tarkemmin tämä tarkoittaa, että käyttäytymisessä ei ole kysymys ”kahden järjestelmän vuorovaikutuksesta tai liikkeestä toistensa suhteen, vaan yhden järjestelmän toiminnasta, tämän järjestelmän elementtien suhteiden muutosista”. Näin jokainen eliö ”muodostaa yhdessä ympäristön valikoitujen osien kanssa elävän järjestelmän, eliö-ympäristö -järjestelmän”. (Järvilehto 1994: 27, vrt. Järvilehto 1987.)

*Toimintajärjestelmä.* Järvilehto hahmottaa ympäristön kokonaisuudessaan jakaantuvan kahteen osaan. Yhtäältä niihin ympäristön osiin, jotka kuuluvat eliöön, ja toisaalta tämän ”eliö-ympäristö -järjestelmän ulkopuolella oleviin osiin”. Näistä jälkimmäiset osat ”muodostavat ’objektiivisen’ ympäristön [--] joka ikäänkuin tarjoaa eri eliöille erilaisia kiinnittymiskohtia ja toimii tavallaan eliöiden tarvitsemien ympäristön osien [--] varastona”. Tarkemmin Järvilehto esittää, että eliö-ympäristö -järjestelmän ”elementtien yhteistyön perusyksikkönä on toimintajärjestelmä, joka voi muodostua mistä tahansa järjestelmän elementeistä, jotka yhteistoiminnallaan voivat tuottaa järjestelmän toimintaa ja kehitystä edistäviä tuloksia”. (Järvilehto 1994: 27–28.)

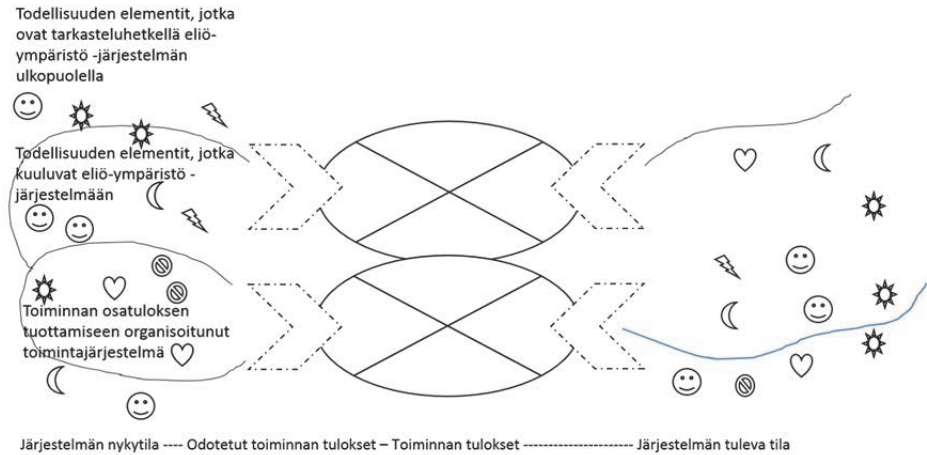
*Toiminnan tulos.* Toiminnan tulos on Järvilehdon mukaan ”avain järjestelmän rakenteen ja toiminnan ymmärtämiseen”. Tietty toiminnan tulos on tämän mukaisesti mahdollinen ”vain, jos järjestelmä on rakentunut tulosta vastaavalla tavalla”. Tietyn toiminnan tuloksen mahdollistaa useimmiten ”valtavien toimintajärjestelmäjoukkojen” koordinoitu toiminta. Eliön käyttäytymisen kuvaaminen tällaista käsitteistöä hyödyntäen muuttaa perustavalla tavalla tapaamme hahmottaa inhimillistä toimintaa. Esimerkiksi havaitseminen ei tässä kuvauksessa hahmotu in-

formaation koodauksena ja prosessointina. Havaitsemisessa on pikemminkin kyse siitä, että eliö (jolla Järvilehto tarkoittaa myös ihmistä) kytkeytyy ”ympäristön todellisiin osiin”, jotka jäsentyvät ”osaksi toiminnan tulokseen johtavaa organisaatiota”. Tässä mielessä havainto (esimerkiksi havaintoni pöydällä olevasta lampusta) ei ole ”pään sisällä oleva kuva, vaan määrätynlaisen eliön ja ympäristön yhteistoiminnan tulos”. (Järvilehto 1994: 28–29.) Lamppuun liittyvässä havainnossani on tämän mukaan kyse eri asiasta riippuen siitä, onko tarkoitukseni sytyttää lamppu pystyäkseni lukemaan hämärässä huoneessa vai pelkästään todeta lampun oleminen käytettävissä (vaikkapa esimerkkinä tieteellisessä artikkelissa).

Samaan tapaan kuin ”havainto”, myös muut psyykkiseen toimintaan viittaavat käsitteet kuvaavat systeemissä psykologiassa koko eliö-ympäristö -järjestelmän toimintaa. Tämän toiminnan osatekijöinä on ”aina sekä hermostoon ja muihin organismin osiin että ympäristöön liittyviä elementtejä”. Koska ”eliö-ympäristö -järjestelmän toiminta järjestäytyy aina suhteessa toiminnan tulokseen, psyykkistä toimintaa voidaan ymmärtää vain toiminnan tuloksesta käsin”, tarkemmin sanoen ”analysoimalla toiminnan tulokseen johtavia organisaatiomuotoja, toiminnan järjestymistä ja tuloksen toteutumiseen liittyviä tapahtumia”. (Järvilehto 1994: 28–29.) Järvilehto korostaa, että toiminnan tulos on järjestelmää organisoiva tekijä. Toiminnan tulos

”merkitsee sellaista organismi- ja ympäristöelementtien suhteiden muutosta, joka mahdollistaa uuden toiminnan. Toiminnan tulos on toimintojen taitekohtaan sijoittuva uusi organisaatio, jonka pohjalta uusi toiminta on mahdollinen. Toiminnan tulos ei kuitenkaan merkitse [--] toiminnan pysähtymistä, sillä järjestelmän toiminta on jatkuvaa muuttumista.” (Järvilehto 1994: 30.)

Edellä kuvattuja eliö-ympäristö -järjestelmän, toimintajärjestelmän ja toiminnan tuloksen käsitteitä voidaan havainnollistaa kuviolla 3.



**Kuvio 3. Toiminnan tulos eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumisen ja uudelleenorganisoitumisen keskeisenä tekijänä.**

Toiminnan tulos voidaan määritellä ”järjestelmän uudelleenorganisoitumiseksi, joka mahdollistaa järjestelmän uudenlaisen toiminnan ja kehittymisen”. Tulos näyttäytyy meille ”konkreettisina tuotteina, kuten maalauksina tai kirjoina, mutta tulos itsessään tarkoittaa vain siirtymää yhdestä toiminnosta toiseen”. Tässä mielessä konkreettiset tuotteet ”ovat vain tuloksen indikaattoreita”. Edeltävän toiminnan organisaatio kulmineoituu toiminnan tuloksessa, ”siirtymässä yhdestä toiminnasta toiseen”. Toiminnan tulokseen myös sisältyy ”tulevan käyttäytymisen ja tulevien tulosten elementtejä”. (Järvilehto 1998: 330.) Toiminnan tulos on yksinkertaisesti ”eliö-ympäristö -järjestelmän kokonaisvaltaisen uudelleenorganisoitumisen kohta ja uuden toiminnan mahdollisuus [-]. Jokainen tiedostettu toiminnan tulos merkitsee kohdan, josta alkaen käyttäytyminen voi saada uuden suunnan”. (Järvilehto 2000b: 51). Esimerkiksi käsilläoleva väitöskirja on ”konkreettinen tuote”, joka mahdollistaa suotuisassa tapauksessa omalta kohdaltani tarkempia asiaan liittyviä keskusteluja ja uudenlaista yhteistoimintaa. Konkreettisena tuotteena se on myös osa ”objektiivista ympäristöä”, joka toimii yleisesti ”eliöiden” mahdollisesti tarvitsemien ympäristön osien ”varastona”.

## **2.2.2 Tietoisuus, kieli, persoonallisuus**

Inhimillinen tietoisuus mahdollistui Järvilehdon mukaan yksittäisten eliö-ympäristö -järjestelmien uudenlaisena keskinäisenä organisoitumisena suhteessa

yhteisiin toiminnan tuloksiin. Tässä mielessä tietoisuus on ”kohti yhteisiä toiminnan tuloksia suuntautuneen yhteistoiminnallisen systeemin ominaisuus”. Systeemisestä näkökulmasta tietoisuuden kriteeri on mahdollisuus yhteisiin tuloksiin viittaamiseen. Järvilehdon mukaan meillä ei ole sanoja, joilla voisimme kuvata itse toimintaa. Tämä ei ylipäätään olisi mahdollista sikäli kuin tietoisuus liittyy vain toiminnan tuloksiin. Järvilehto esittää, että ”jokainen verbi on itse asiassa lyhennös tulosten sarjasta”. Esimerkkinä hän käyttää kynän ottamista pöydältä: ”jos haluan kertoa, mitä tapahtuu, kun otan kynän pöydältä, minun on jaettava toimintani osatuloksiin: käteni on nyt tässä, liikutan sitä, seuraavana hetkenä käteni on tuossa, tartun kynään, jne.”. Tietoisuus on siten Järvilehdon mukaan luonteeltaan epäjatkuva, ja se perustuu jatkuvaan ”elämän prosessiin, josta valtaosa jää meille itsellemme ei-tietoiseksi”. (Järvilehto 2010: 369, 2000b.) Puhetta ja kieltä Järvilehto pitää ennen muuta ”välineinä sellaisen organisaation luomiseen, joka johtaa yhteisiin tuloksiin”. Tämän mukaisesti ”esimerkiksi sana ’laiva’ merkitsee todellisuuden osan (esineen), joka viittaa toiminnan tulokseen (esim. mahdollisuus meren ylittämiseen)”. (Järvilehto 2010: 370, 2000b.)

Koska kieli perustuu yhteisiin toiminnan tuloksiin, kuvatessamme kokemuk-siamme kuvaamme niitä itse asiassa aina ”kolmannen persoonan näkökulmasta”. Järvilehdon mukaan ”ihminen ei voi kuvata mitään, mikä olisi kokonaan yksityistä, koska hänen tietoisuutensa sisällöt ovat yleisiä”. Tämä tarkoittaa myös, että tunnemme oman ympäristömme tietoisesti ainoastaan ”toiminnan tulosten kautta”. Järvilehdon mukaan emme tiedä tietoisesti ”kuinka olemme kytkeytyneet ympäristöömmee, koska toimimme maailmassa eliö-ympäristö -järjestelminä”. Voimme kuitenkin minä hetkenä hyvänsä ”erottaa joitakin maailman osia toimintamme kohteiksi”, ja siten muuttaa toimintamme rakennetta. Kielellinen kuvaus maailman osista – vaikka kuvaus onkin vain viittaus toiminnan tuloksiin – on riittävä organisoidessamme yhteistoimintaa kohti yhteisiä tuloksia: ”kuvaus antaa toiselle ihmiselle mahdollisuuden suunnata omaa toimintaansa kyseiseen maailman osaan, ja kytkeä se omaan eliö-ympäristö -järjestelmäänsä”. Se maailman osa, joka on mukana tällaisessa yhteistoiminnassa ”on kuitenkin aina enemmän kuin kielellinen kuvaus paljastaa”. (Järvilehto 2010: 370.) Järvilehto havainnollistaa tätä kuvaamalla polkupyörällä ajamisen taidon oppimista ja opettamista: ajamisen kielellinen kuvailu ei riitä, vaan sen, joka opettaa, on näytettävä asianmukaiset liikkeet ja tavat tasapainon hallitsemiseen. (Järvilehto 2010: 371.)

Järvilehto hahmottaa kokemuksen yleisesti olemassaolomme perustaksi, eliö-ympäristö -järjestelmän prosessiksi (kytkeytyminen tiettyihin maailman osiin

jne.)<sup>19</sup>. Tietoisuus puolestaan perustuu ”kokemusten jaettuihin tuloksiin”, jotka kiteytyvät ja jakautuvat kategorioihin käyttämässämme kielessä. Järvilehdon mukaan kaikki, mikä ”ei toteudu kokemuksen jaetuissa tuloksissa, pysyy eittietoisena”, eikä siten ”ole olemassa subjektin näkökulmasta, vaikkakin sen vaikutukset saattavat näkyä hänen toiminnassaan”. (Järvilehto 2010: 371.) Tietoisuus ei ole kuitenkaan Järvilehdon mukaan pelkästään tällä tavalla yhteistä; ihmisillä on myös oma, henkilökohtainen tietoisuutensa: ”persoonallinen tietoisuus [-] merkitsee yksilön persoonallista osallisuutta yhteisissä toiminnan tuloksissa”. Persoonallisen tietoisuuden kehittyminen on Järvilehdon mukaan suorassa suhteessa yksilön ”mahdollisuuteen hyödyntää yhteisiä toiminnan tuloksia omassa toiminnassaan”. (Järvilehto 2000b: 47-48.)

Persoonana olemisen Järvilehto määrittelee ”sosiaalisten suhteiden verkoston leikkauspisteeksi”, jonka ”paikan yksilön keho määrittää”. Edelleen Järvilehto tarkentaa, että ”persoonan käsite käsittää kaikki ne maailman osat ja suhteet, jotka ovat tärkeitä yksilön elämänprosessin kannalta”. (Järvilehto 2000b: 47-48.) Näyttää ilmeiseltä, että voidaksemme tunnistaa ja kuvata näitä ”maailman osia ja suhteita”, meillä on oltava käytössämme yhteiskunnallista todellisuutta kuvaavia käsitteitä ja teorioita samaan tapaan kuin meillä on käytössämme esimerkiksi solua kuvaavia käsitteitä ja teorioita. Tässä mielessä ajatus systeemisen persoonallisuuskonseptin tarkentamisesta subjektitieteellisten, ihmisen yhteiskunnallisen luonnon huomioivien käsitteiden avulla näyttää perustellulta.

### **2.3 Kohti subjektitieteellisten käsitteiden systeemistä tulkintaa**

Tarkasteltuamme nyt alustavasti systeemisen psykologian peruskäsitteitä, voimme jatkaa kohti persoonallisuuden käsitettä, jota Järvilehto itse ei ole kehitellyt pidemmälle<sup>20</sup>. Järvilehto (2000b: 48) määrittelee persoonallisuuden yhtäältä persoonalliseksi osallisuudeksi yhteisiin toiminnan tuloksiin ja toisaalta sosiaalisten suhteiden leikkauspisteeksi, jonka paikan yksilön keho määrittää. Myös subjektitieteellisen tutkimuksen perinteeseen lukeutuva Ole Dreier on omissa töissään nostanut osallisuuden käsitteen keskeiseksi persoonallisuuden tarkastelussa. Subjektitieteellisen lähestymistavan lisäksi Dreier on ammentanut situatiivisen oppimisen teoriasta (Lave & Wenger 1991), joka on myös aiemmin kytketty systeemi-

---

<sup>19</sup> Ks. myös luku 2.4.

<sup>20</sup> Järvilehto kuitenkin viittaa esimerkiksi Angyalin (1941) tutkimuksiin kiinnostavana lähtökohtana persoonallisuuden tarkasteluun.

seen käsitteistöön (Soini 1999). Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa ensin Dreierin persoonallisuuskonseptiota eräänlaisena täydennyksenä systeemiseen persoonallisuuskäsitteeseen. Tämän jälkeen tarkastelen subjektitieteelliseen tutkimukseen kuuluvia perustelumallin ja toimintakykyisyyden käsitteitä ja esitän näistä alustavan tulkinnan systeemisestä näkökulmasta.

### **2.3.1 Osallisuus, translokaalisuus ja historiallisuus**

Subjektitieteellisestä näkökulmasta persoonallisuudessa on keskeistä osallisuus, translokaalisuus ja historiallisuus (ks. Dreier 2011, 2009, 2008, 1999, vrt. Holzkamp 1996, Leontjev 1977, ks. myös Chaiklin 2001). Seuraavassa kuvaan tiiviisti, mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan. Kunkin käsitteen esittelemisen jälkeen esitän niin ikään tiiviin tulkinnan kustakin käsitteestä systeemisestä näkökulmasta, suhteuttaen sen edellä kuvattuihin systeemisen psykologian peruskäsitteisiin.

*Osallisuudella* tarkoitetaan yhtäältä sitä, että ihminen on aina jossakin konkreettisessa paikassa, kuten yksin oman asuntonsa keittiössä tai yhdessä toisten ihmisten kanssa yliopiston luentosalissa. Tätä konkreettista paikkaa voidaan Holzkampia (1996) seuraten kutsua elämisen näyttämöksi (ks. luku 3). Toisaalta osallisuuden käsitteellä tarkoitetaan, että ihmisellä on aina jokin asema näillä elämisen näyttämöillä: esimerkiksi opiskelija luentosalissa. Kolmanneksi osallisuuden käsitteeseen sisältyy yksilön oma kanta siihen, miten asiat tapahtuvat kulloisellakin näyttämöllä (”Minusta tämä toimii hyvin – minkään ei tarvitse muuttua” / ”Koen oloni epämukavaksi täällä – taidanpa häipyä tilaisuuden tullen”).

Systeemisen psykologian käsitteillä elämisen näyttämöt voidaan nähdä tarkemmaksi kuvaukseksi siitä, miten eliö-ympäristö -järjestelmän momentit kokoutuvat toimintajärjestelmiksi. Toimintajärjestelmä organisoituu suhteessa tiettyyn toiminnan (odotettuun tai odottamattomaan / tiedostettuun tai tiedostamattomaan) tulokseen. Esimerkiksi persoonalliseen kantaan ”Koen oloni epämukavaksi täällä – taidanpa häipyä tilaisuuden tullen” kuuluu subjektiivinen arvio, jonka mukaan yksilö ei voi (tai ei halua) omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, minkälaiseksi tilanne esimerkiksi luentosalissa jäsentyy. Tämän mukaisesti yksilön huomio keskittyy sopivan poistumistavan etsimiseen eikä esimerkiksi sen miettimiseen, miten tilannetta voisi muuttaa.

*Translokaalisuuden* käsitteellä viitataan sen asian keskeisyyteen, että ihmiset liikkuvat jatkuvasti elämisen näyttämöiden välillä, esimerkiksi tulevat yliopistoon luennolle syötyään kotona aamiaista perheen kanssa. Yksilön elämään kuuluvat

elämisen näyttämöt muodostavat yhtäältä ajalle ja toisaalta kyseiselle yksilölle tyypillisen kokonaisuuden yksilön toiminnan ja elämisen myötä: esimerkiksi yliopisto-opiskelija voi elämäntilanteestaan riippuen mennä luennon jälkeen kirjastoon lukemaan kurssikirjoja, kiirehtiä iltatyöhön puhelinmyyjäksi tai lähteä hakemaan lapsia päivähoidosta. Kullakin näistä näyttämöistä yksilöllä on oma asemansa ja oma persoonallinen kantansa siihen, miten asiat tapahtuvat. Näillä näyttämöillä ja niiden välillä liikkuminen edellyttää myös erityisiä taitoja. Yksilön kannalta on keskeistä, millä tavalla hän pystyy suhteuttamaan elämisen näyttämöiden erilaiset mahdollisuudet ja vaatimukset toisiinsa ja jäsentämään arkensa itseään, läheisiään ja yhteiskuntaa tyydyttävällä tavalla (vrt. Dreier 1999).

Systeemisesti voimme kuvata translokaalisuutta toteamalla, että eliö liikkuu – esimerkiksi keittiöstä yliopistolle, suurkaupungista luonnon helmaan ja maasta toiseen. Eliön liikkussa muodostuu jatkuvasti uusia toimintajärjestelmiä, joissa aiempien järjestelmien momentit (kuten kieli ja ajattelutavat, tuolit ja seinät...) kertautuvat tietyllä tavalla, organisoituen tuottamaan tiettyjä toiminnan tuloksia. Tämä toimintajärjestelmien momenttien kertautuminen mahdollistaa myös tulkinnan, jonka mukaan eliö kantaa esimerkiksi ominaisuuksia tai muistoja sisällään (esim. aivoissaan), vaikka itse asiassa kyse on eliön tavanomaisista tavoista kytkeytyä ympäristöön.

*Historiallisuus* tarkoittaa yhtäältä sitä, että tapa, jolla yksilön elämisen näyttämöt kytkeytyvät toisiinsa, muotoutuu yhteiskunnallis-historiallisesti. Toisaalta historiallisuus tarkoittaa sitä, että se, minkälaisia taitoja ja ominaisuuksia osallisuus erilaisilla elämisen näyttämöillä edellyttää, muuttuu historiallisesti: esimerkiksi professoreiden ja opiskelijoiden suhde yliopistossa on 2000-luvulla olennaisesti toisenlainen kuin se oli ennen vuotta 1968. Samaan tapaan esimerkiksi terapeutin ja asiakkaan suhde muuttuu historiallisesti yhdessä psykologisten käsitteiden ja teorioiden kanssa (ks. esim. Cushman 1995, Ludewig, 1990). Kolmanneksi historiallisuus tarkoittaa sitä, että se, minkälaisen kokonaisuuden yksilön elämisen näyttämöt muodostavat, muuttuu yksilön elämän aikana: esimerkiksi kodin merkitys yksilön elämäkokonaisuudessa on erilainen tämän ollessa 5-vuotias, 35-vuotias ja 65-vuotias. Edelleen esimerkiksi muutto paikkakunnalta toiselle, työpaikan vaihto, fyysinen vamma tai läheisen menehtyminen saattaa muuttaa radikaalisti sitä kokonaisuutta, jonka elämisen näyttämöt muodostavat. Dreier (esim. 2011) käyttää elämisen liikeradan käsitettä kuvaamaan elämisen näyttämöiden jäsentyneisyyden muutosta yksilön elämän aikana.

Systeemisestä näkökulmasta historiallisuus tarkoittaa yksinkertaisesti, että eliö-ympäristö -järjestelmällä on oma historiansa sekä tietynlainen luonnos tule-

vasta, johon järjestelmä aina tavalla tai toisella suhteutuu. Toisaalta historiallisuus viittaa siihen, että eliö-ympäristö -järjestelmissä on aina momentteja, joiden elinkaari ylittää yksittäisen eliön eliniän (esim. yhteiskunnallisesti tuotetut tarveesineet, kuten lusikat, ja instituutiot, kuten yliopisto). Ennen kuin nämä momentit tulevat osaksi kyseistä eliö-ympäristö -järjestelmää, ne ovat ehtineet rakentua tietynlaisiksi, tuottamaan tietynlaisia yhteisiä toiminnan tuloksia (kuten syöminen sormia sotkematta tai yhteiskunnallisesti merkittävien tietojen ja taitojen välittäminen). Näihin yhteisiin toiminnan tuloksiin yksilö rakentaa omaa persoonallista osallisuuttaan elämänsä aikana.

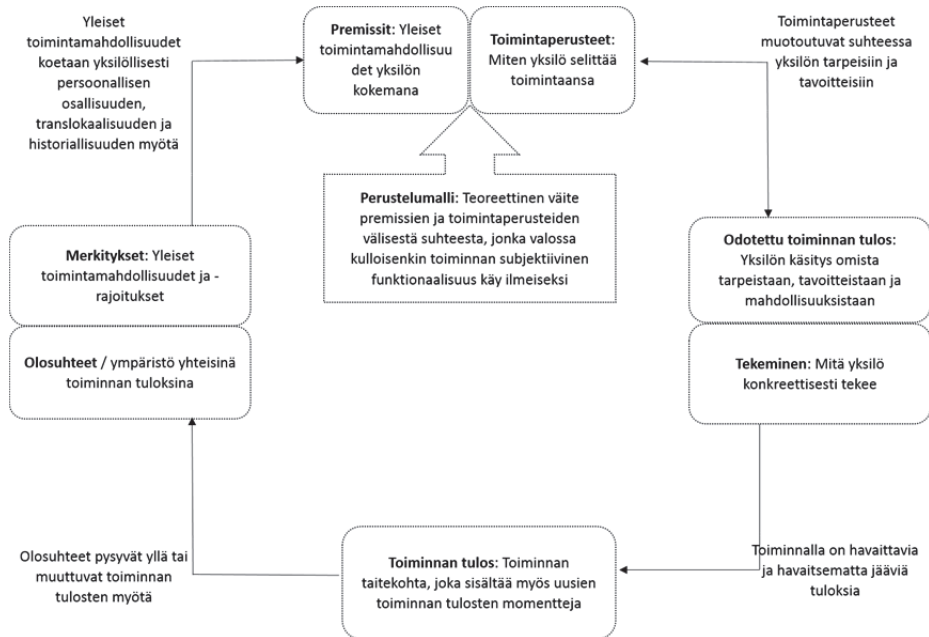
### **2.3.2 Perustelumallit ja toimintakykyisyys**

Tarkasteltaessa esimerkiksi kasvatuspsykologisesti persoonallista ohjausotetta ja sen kehittymistä (ks. luku 4), edellä kuvatussa persoonallisuuden jäsentämistavassa kiinnostavaa on ennen kaikkea osallisuuden käsitteeseen kuuluva oma kanta. Tätä kantaa voidaan jäsentää tutkimuksellisesti perustelumalleina. Perustelumallissa esitetään teoreettinen jäsenitys yksilön kokemien olosuhteiden ja hänen subjektiivisten toimintaperusteidensa välisestä suhteesta tavalla, joka valottaa kulloisenkin toiminnan subjektiivista funktionaalisuutta (ks. luku 3). Esimerkiksi persoonallisen ohjausotteen kehittymisen kannalta on keskeistä nimenomaan näissä perustelumalleissa ilmenevä suhteutumistavan muutos (esimerkiksi: ”ohjaajana en halua keskustella asiakkaan ahdistuksesta, koska minulla ei ole vaadittavaa psykologista osaamista” → ”ohjaajana minun on tärkeää kuunnella, mistä asiakas haluaa puhua, koska jo jonkin asian ääneen sanominen saattaa olla asiakkaalle hyödyllistä”). Muutoksen suunta voidaan määritellä siten, että persoonallisen ohjausotteen kehittämisessä yksilö tunnistaa aiempaa hienosyisemmin ja toteuttaa taitavammin omia toimintamahdollisuuksiaan ohjaajana. Yksilön kuvauksien perusteella rakennettuja perustelumalleja voidaan edelleen konkretisoida suhteessa yhteiskuntatieteellisiin teorioihin esimerkiksi ohjaustyön yhteiskunnallisesta funktiosta, ja tarkentaa siten kulloisenkin subjektiivisen kokemuksen ja objektiivisten olosuhteiden keskinäistä suhdetta.

Keskeinen käsite perustelumalleissa ilmenevän subjektiivisen funktionaalisuuden käsittämistä ajatellen on toimintakykyisyyden käsite. Tällä käsitteellä viitataan subjektitieteellisessä tutkimuksessa inhimilliseen perustarpeeseen osallistua omien elinolosuhteidensa määrittämiseen. Keskeinen tarkennus tähän käsitteeseen on sen jakaminen yleistävään ja rajoittavaan toimintakykyisyyteen. Näistä yleistävä toimintakykyisyys viittaa yksilön pyrkimykseen osallistua omien ja

yhteisten olosuhteiden kehittämiseen tavalla, joka vastaa yksilöllisiä ja yhteisiä elämänintressejä pitkällä tähtäimellä. Rajoittava toimintakykyisyys viittaa yksilön pyrkimykseen suojata nykyisiä toimintamahdollisuuksia lyhyellä tähtäimellä, ja taipumukseen samalla luopua omien ja yhteisten elinolosuhteiden kehittämisestä kehittämiseen sisältyvien riskien vuoksi. Perustelumalleja voidaan myös tarkentaa suhteessa yksilön toimintakykyisyyden eri ulottuvuuksiin, kuten ajatteluun, tunteisiin ja motivaatioon. Näitä ulottuvuuksia voidaan edelleen tarkastella suhteessa esimerkiksi emootioiden fysiologiaan. (Ks. tarkemmin Holzkamp 1983/1985.)

Systemisesti tulkittuna perustelumallissa nimetään niitä ympäristön ulottuvuuksia, jotka ovat keskeisiä yksilön omasta näkökulmasta (ja joista yksilö on sillä hetkellä tietoinen). Eliö-ympäristö -järjestelmän kokoutumisen kuvaaminen perustelumallina tarkoittaa käsitystämme kulloisenkin eliö-ympäristö -järjestelmän organisaatiosta subjektin näkökulmasta ja mahdollistaa myös sen tarkemman käsittämisen, mitkä objektiivisen ympäristön osat millä tavalla painotuneina ovat mukana kulloisessakin toimintajärjestelmässä. Perustelumallin käsitteen mukana tulee myös muita siihen keskeisesti kuuluvia käsitteitä, kuten olosuhteet, merkitykset ja premissit, jotka voidaan tässä nähdä erityisesti kokemuksen ympäristöpoolin tarkennuksina. Nämä käsitteet on määritelty alustavasti kuviossa 4 (ks. myös luku 3).



**Kuvio 4. Toiminnan tulos ja perustelumallit. Kuviossa esitetään lyhyet määritelmät tekstissä esitellyille käsitteille sekä kuvataan niiden keskinäisiä suhteita.**

Systeemisestä näkökulmasta näitä subjektitieteellisiä käsitteitä voidaan kuvata seuraavasti: Olosuhteet viittaavat yhteisiin toiminnan tuloksiin, merkitykset niihin yleisiin toimintamahdollisuuksiin, joita nämä olosuhteet (myös esim. kieli ja olemassaolevat ajattelutavat) yksilön näkökulmasta tarjoavat. Toimintamahdollisuuksien ohella voidaan myös puhua tavoista, joilla eliön on mahdollista kytkeytyä ympäristöönsä. Esimerkiksi oppilashuolto suomalaisen koulujärjestelmän osana tarjoaa oppilaille periaatteellisen mahdollisuuden koulukuraattorin palveluihin (tai niistä kieltäytymiseen tai niistä paitsi jäämiseen). Premissit viittaavat siihen, miten objektiivinen ympäristö painottuu osaksi eliö-ympäristö -järjestelmän toimintajärjestelmiä suhteessa odotettuun toiminnan tulokseen. Esimerkiksi jos oppilas uskoo tapaamisen kuraattorin kanssa olevan jollakin tavalla hyödyllinen, hän pyrkii hakeutumaan kuraattorin vastaanotolle. Jos hän taas olettaa siitä seuraavan vaikeuksia itselleen tai läheisilleen, hän välttelee tapaamista. Kulloisenkin eliö-ympäristö -järjestelmän osallisuus, translokaalisuus ja historiallisuus määrittävät näitä premissipainotuksia, samoin kuin sitä, millä tavalla premissit kiteytyvät osaksi kulloistakin toiminnan perustelua. Sillä, mitä oppilaat konkreettisesti tekevät suhteessa oppilashuollon palveluihin, on myös merkitystä

itse järjestelmälle (mm. tietona siitä, onko palvelulle käyttöä / tarvetta). Premissien ja toimintaperusteiden suhdetta (ts. yksilön persoonallista kantaa elämisen näyttämöillä) kuvaavien perustelumallien tarkasteleminen suhteessa persoonalliseen maailmassaolemiseen kuuluviin translokaalisuuteen ja historiallisuuteen tarjoaa myös tavan konkretisoida kulloisenkin eliö-ympäristö -järjestelmän ”eliöimisen” tapaa suhteessa eliö-ympäristö -järjestelmän historiaan, luonnoksiin tulevasta ja inhimilliseen toimintaympäristöön olennaisesti kuuluvaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen.

Koska esimerkiksi koulukuraattorin palveluita välttelevän koululaisen kokemus ja toiminta voidaan tulkita nimenomaan persoonallisena osallisuutena yhteisiin toiminnan tuloksiin (oppilashuolto), oppilaan välttämiskäyttäytymisen ymmärtäminen oppilaan näkökulmasta auttaa myös koulutusjärjestelmän kehittäjiä hahmottamaan oppilashuollon palveluiden todellisia merkityksiä kulloisessakin yhteiskunnassa – jotka eivät tietenkään tule kuvatuksi tyhjentävästi esimerkiksi artikuloitaessa oppilashuollon palveluiden tavoitteita opetussuunnitelman tai lainsäädännön yhteydessä. Verrattuna esimerkiksi tilastotietoon, jossa kuvataan koulukuraattorin palveluiden käyttöastetta ja ohjauskeskusteluiden aiheita, tällainen subjektiivisen kokemuksen ja objektiiviset olosuhteet yhdistävä tarkastelutapa näyttäisi tarjoavan merkittävästi konkreettisempia välineitä oppilashuollon rakenteelliseen ja toiminnalliseen kehittämiseen. On selvää, että eri toimijoiden (esimerkiksi koulun rehtorin tai kuraattorin) kokemuksen ja toiminnan tarkasteleminen tästä näkökulmasta auttaa käsittämään myös oppilashuoltoa kokonaisuudessaan ”yhteisenä toiminnan tuloksena” hienosyisemmin.

Systeemisessä psykologiassa perustelumallia vastaava käsite on yksilön toiminnan teoria (Järvilehto 1995), jonka avulla lapset ja aikuiset jäsentävät ja suunntaavat omaa olemassaoloaan ja toimintaansa. Järvilehdon sinänsä kiinnostavat pohdinnat esimerkiksi ”ihmisen toiminnan teorioiden kehityksen pääpiirteistä” (Järvilehto 1995: 31) ovat kuitenkin toistaiseksi jääneet vaille konkretisointia ja rikastamista suhteessa empiirisesti havaittaviin ihmisten elämäkäytänteisiin ja tapoihin jäsentää elämäänsä. Perustelumalli on yksityiskohtaisempi ja tieteellisessä mielessä toiminnan teoriaa pidemmälle viety käsite, jota voidaan hyödyntää systeemisessä kokemuksen tutkimuksessa riippumatta siitä, halutaanko viime kädessä puhua perustelumalleista, toiminnan teorioista vai kenties subjektiivisista teorioista (vrt. myös esim. Groeben & Scheele 2010).

Systeemisessä psykologiassa ei ole toimintakykyisyyttä vastaavaa peruskäsitettä, joka tarjoaisi teoreettisesti perustellun mahdollisuuden tarkastella yksityiskohtaisemmin yksilön kokemusta ja toimintaa suhteessa yhteiskunnallisiin olo-

suhteisiin. Toimintakykyisyyden käsitettä voidaan kuitenkin avata systeemisestä näkökulmasta toiminnan tuloksen, hyödyllisyyden ja aikavälin käsitteiden avulla. Esimerkiksi vuonna 1995 julkaistussa kirjassaan Järvilehto tarkastelee kysymystä toiminnan tulosten hyödyllisyydestä yksilön kannalta seuraavasti:

”[--] mitä loppujen lopuksi tarkoitamme hyödyllisillä tai positiivisilla tuloksilla? Ihmisen käsitys maailmasta [--] voi olla sellainen, että se mahdollistaa positiivisten tulosten saavuttamista lyhyellä aikavälillä, mutta haittaa ihmisen toimintaa, jos toiminnan tarkastelun aikaväliä pidennetään. Ihminen voi ominen käsityksensä pohjalta tehdä jotakin sellaista, mikä näyttää antavan hänelle hyötyä tai etua, mutta jonka seurauksena hän kärsii loppujen lopuksi paljon suuremman vahingon. Hän voi ryöväätä muilta ruokaa ja rahaa, mikä johtaa siihen, että hän tulee kylläiseksi ja rikkaaksi, mutta jos hän toiminnallaan saa toiset ihmiset nousemaan itseään vastaan, tämä voi johtaa täydelliseen tuhoon.” (Järvilehto 1995: 28.)

Eräs tapa jäsentää tätä yhtymäkohtaa subjektitieteellisen ja systeemisen lähestymistavan välillä on puhua yhtäältä peruskäsitteistä, jotka nostavat todellisuuden moninaisuudesta esille sen, mikä on tutkimuksen näkökulmasta olennaista, ja toisaalta teorioista, joilla kuvataan peruskäsitteiden tasolla esiin nostettujen ilmiöiden toteutumista ihmisten elämässä (ks. luku 3.2.1). Järvilehdon kuvaus siitä, miten elämässä voi käydä, on kirjoitettu hyödyntäen toiminnan tuloksen, hyödyllisyyden ja aikavälin käsitteitä. Kuvaus näyttää johdonmukaiselta. Pintapuolisesti tarkasteltuna näyttää myös siltä, että samanlaiseen kuvaukseen voitaisiin päätyä toimintakykyisyyden käsitettä käyttäen. On kuitenkin hyvä panna merkille, että toimintakykyisyyden käsite kytkeytyy johdonmukaisesti ja yksityiskohtaisesti esimerkiksi edellä kuvattuihin olosuhteiden, merkitysten, premissien ja toimintaperusteiden käsitteisiin, ja tarjoaa siten mahdollisuuden sen hienosyisempään kuvaukseen, millä tavalla yksilön kokemus ja tämän näkemä hyöty kytkeytyvät maailmaan – ja siinä vallitseviin käsityksiin ja merkitysrakenteisiin – jonka myötä hän elää.

Oma kantani on, että näiden kuvausten / teoreettisten käsitteiden välillä ei ole periaatteellista ristiriitaa, vaan systeemistä ajatusta (ja samalla systemaattisimmin käytettyjä peruskäsitteitä) ihmisen ja ympäristön yhteenkuuluvuudesta ja toiminnan tuloksen merkityksestä eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumisen kannalta on mahdollista täydentää subjektitieteellisillä olosuhteiden, merkitysten, premissien ja toimintaperusteiden käsitteillä kuviossa 4 esitettyyn tapaan. Näiden käsitteiden avulla on mahdollista tarkastella yksityiskohtaisemmin esimerkiksi

oppilashuoltoon liittyen sitä, missä suhteessa yksittäisen työntekijän tai oppilaan kokemus ja toiminta ovat kulloisenkin toiminnan kannalta olennaisiin ympäristön momentteihin. Tämä mahdollistaa myös jäsenyneiden arvioiden esittämisen esimerkiksi sen suhteen, mihin systeemin osaan vaikuttamalla oppilashuollon kontekstissa ilmeneviä ongelmia on mielekästä ryhtyä ratkomaan.

Näkemykseni siitä, että systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan välillä ei ole periaatteellista ristiriitaa, perustuu – ilmeisten yhtymäkohtien ja eräiden yhteisten lähtökohtien ohella – myös siihen, että systeemisen psykologian käsitteet ovat (erityisesti suhteessa kokemuksen ja toiminnan inhimillisyhteiskunnalliseen tasoon) vähemmän yksityiskohtaisia verrattuna subjektitieteellisiin käsitteisiin. Siten niitä on mahdollista tarkentaa (esimerkiksi) subjektitieteellisten käsitteiden avulla. Toisaalta näkemystä voidaan perustella subjektitieteelliseen lähestymistapaan kuuluvalla kritiikin ja edelleenkehittämisen periaatteella, joka periaatteessa pitää myös subjektitieteelliset käsitteet avoimena jatkokehittelylle<sup>21</sup>. Eräs kiinnostava, tarkempaa paneutumista edellyttävä kysymys systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan yhtymäkohtia ja eroja tarkasteltaessa on suhtautuminen yhteistyöhön / yhteistoimintaan ja erilaisissa asemassa olevien ihmisten mahdollisesti keskenään perustavasti ristiriitaisiin intresseihin (vrt. esim. Fried ym. (toim) 1998, Markard 2006).

## **2.4 Systeemisen kokemuksen tutkimuksen suuntaviivoja**

Soini (1999) on tutkinut kasvatustieteen opiskelijoiden oppimiskokemuksia systeemisestä näkökulmasta. Soini esittelee tutkimuksessaan erään mahdollisen tavan tehdä systeemistä kokemuksen tutkimusta, erityisesti ns. avaintapahtumia tutkimalla. Soinin kuvauksessa opiskelijoiden kertomuksia niistä tilanteista, joissa he kokivat oppineensa jotakin, tarkastellaan yhtäältä siitä näkökulmasta, missä oppimista tapahtui, toisaalta kuinka oppimista tapahtui ja kolmanneksi, miksi oppimista opiskelijoiden käsityksen mukaan tapahtui. Nämä näkökulmat tarjoutuivat aineistolähtöisen analyysin myötä, mutta epäilemättä myös tutkimuksen taustalla ollut situatiivinen ja systeeminen oppimisteoria herkisti tutkijat näille ulottuvuuksille. Soini kuvaa omassa tutkimuksessaan erityisesti hyvälle oppimiskokemuk-

---

<sup>21</sup> Tässä luvussa tarkastelun kohteena on ollut erityisesti se, millä tavalla systeemistä käsitteistöä voidaan täydentää ja tarkentaa subjektitieteellisen käsitteistön avulla. Periaatteessa tarkastelun suuntaa voidaan myös kääntää ja arvioida esimerkiksi sitä, missä määrin kriittisen psykologian perinteessä tehdyissä historiallis-empirisessä peruskäsitteiden tarkasteluissa (ks. luku 3) on lähdetty harhaanjohtavasti kahden järjestelmän oletuksesta.

selle tyypillisiä piirteitä, mutta yksityiskohtaisemmassa analyysissä opiskelijoiden kertomukset olisi mahdollista nähdä myös kulloisenkin eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumisen kuvauksina yksilön näkökulmasta.

Subjektitieteellinen tarkennus tähän systeemisen kokemuksen tutkimuksen tapaan tulee ennen kaikkea perustelumallin käsitteen kautta, jonka mukana tulee myös muita eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumisen tavan kuvauksessa hyödyllisiä käsitteitä (ks. luku 2.3). Teknisesti perustelumalli voidaan rakentaa kuvaamalla 1) minkälainen tilanne oli yksilön näkökulmasta, 2) mitä tai miten yksilö tunsi / ajatteli / toimi tilanteessa ja 3) miksi yksilö omasta näkökulmastaan tunsi / ajatteli / toimi tällä tavalla. Perustelumallin rakentaminen tutkimuksessa toimii yhtäältä yksilön näkökulman selkiyttäjänä (sekä tutkijalle että ”tutkittavalle”). Toisaalta perustelumalli tarjoaa lähtökohdan yksityiskohtaisemmille analyyseille, joissa voidaan tarkastella ensinnäkin sitä, mitkä olosuhteet ovat tärkeitä kulloisenkin kokemuksen ja toiminnan kannalta. Toiseksi näissä analyyseissä voidaan tarkastella, millä tavalla olosuhteet ovat painottuneet yksilön kokemuksen ja toiminnan myötä. Kolmanneksi perustelumallit tarjoavat lähtökohdita sen tarkastelulle, minkälaisia hienosyisempiä kokemuksen ulottuvuuksia kulloiseenkin toimintaan ja kokemukseen kuuluu. (Ks. luku 3.)

Holzkampin mukaan yksilö voi subjektitieteelliseen tutkimusprosessin myötä ”löytää itsensä tiedostaen’ niistä yhteiskunnallisten merkitysten / toimintamahdollisuuksien uusintamisyhteyksistä, jossa hän jo tosiasiaassa oli” (ks. luku 3.3). Sikäli kuin systeemisen kokemuksen tutkimuksen perustavaksi tiedonintressiksi hyväksytään yleisen ja yhteisen itseymmärryksen edistäminen, voimme nähdä myös tässä yhtymäkohdan lähestymistapojen välillä. Järvilehdon (1995: 30–31) mukaan ymmärryksen lisääntymisen voidaan nimittäin käsittää tarkoittavan sitä, että ”yhä selvemmin ja yksityiskohtaisemmin aletaan nähdä toiminnan tulosten synty ihmisen itsensä ja muun maailman yhteenkietoutumisena”. Tämä tarkoittaa samalla, että ymmärtääksemme yksilön (tietoista) subjektiivista kokemusta, meidän on ymmärrettävä koko eliö-ympäristö -järjestelmän toimintaa (vrt. Järvilehto 2001).

Kuten edellä on tullut selväksi, systeemisestä näkökulmasta psykologiset käsitteet eivät viittaa substantiaaliin olioihin, vaan ”tapahtumiin ja suhteisiin eliö-ympäristö -järjestelmän dynaamisessa virrassa”. Esimerkiksi havaitseminen merkitsee ympäristön osan liittymistä järjestelmään, oppiminen järjestelmän laajentumista ja eriytymistä, muisti järjestelmän rakennetta ja tunne järjestelmän uudelleen järjestäytymisen prosessia. Siten kaikki käsitteet, jotka kuvaavat psyykkistä toimintaa, viittaavat järjestelmään kokonaisuutena. (Järvilehto 2000a.)

Tässä mielessä myös subjektiivinen kokemus psykologisena käsitteenä kuvaa ”järjestelmän erilaisia organisoitumisen tapoja” (Järvilehto 2003, 255). Tarvemmin ottaen Järvilehto (2001) määrittelee kokemuksen kahtalaisesti. Yhtäältä kokemus on Järvilehdon mukaan eliö-ympäristö -järjestelmän prosessi, joka on perustaltaan ei-tietoista eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumista (tai kokouutumista) erilaisiksi toimintajärjestelmiksi. Toisaalta subjektiivinen kokemus merkitsee toiminnan tulosta, josta yksilö on tietoinen tavalla, joka määrittyy suhteessa aiempiin tietoisiin toiminnan tuloksiin. (Järvilehto 2001.)

Vuonna 1993 julkaistussa artikkelissaan Alexandrov ja Järvilehto vat ”käyttäytymisen tulosta” funktionaalisten systeemien teoriassa ”tulevaksi tapahtumaksi, joka on tulevaisuudessa suhteessa ajankohtaiseen käyttäytymiseen”. Tässä mielessä kaikki käyttäytyminen on Alexandrovin ja Järvilehdon mukaan suuntautunut tavoitteeseen. Tavoitteen Alexandrov ja Järvilehto määrittelevät ”tuloksen luonnokseksi”, joka määrittää ”funktionaalisten järjestelmien systeemistä arkkitehtuuria”<sup>22</sup>. Tulos on ”uudenlainen suhde eliön ja ympäristön välillä.” (Alexandrov & Järvilehto 1993: 88.) Keskeinen ero Järvilehdon (1994) eliö-ympäristö -järjestelmän teorian ja Alexandrovin ja Järvilehdon kuvaaman funktionaalisten systeemien teorian välillä on ennen kaikkea ontologinen (vrt. myös Järvilehto 1995). Siinä, missä Alexandrov ja Järvilehto puhuvat organismin ja ympäristön vuorovaikutuksesta, Järvilehto (1994) ei käytä enää vuorovaikutuksen käsitettä, vaan puhuu yhden järjestelmän organismi- ja ympäristöelementeistä (vrt. myös van der Veer 2001).

Vastaava inhimillisen olemassaolon maailmallisuuden ja tulevaisuudellisuuden – tai mahdollisuusluonteen – korostaminen on ollut keskeisessä asemassa myös muilla yhden systeemin ajattelijoilla, kuten Martin Heideggerilla (jota Järvilehto itse ei toistaiseksi ole hyödyntänyt teoreettisessa työssään). Heideggerin mukaan ihminen luonnostaa itseään jatkuvasti – tematisoiden tai tematisoimatta – suhteessa niihin yleisiin, kenen tahansa mahdollisuuksiin, jotka määrittävät hänen olemassaoloaan. Siksi ihminen Heideggerin mukaan on todellisuudessa aina enemmän kuin hän ajankohtaisesti on. Inhimillisen olemassaolon tulevaisuudellisuuden vuoksi se, mikä ihmiselle on mahdollista, on todellisempaa kuin se, mitä ihminen juuri nyt faktuaalisesti on, koska ne mahdollisuudet, joista käsin elämäämme elämme, määrittävät myös sitä, millä tavalla ajankohtainen tilanne meil-

---

<sup>22</sup> Alexandrov ja Sams (2005: 388) pitävät tietoisuutta ja emootioita subjektiivisen kokemuksen tärkeinä momenteina. Tietoisuuden olemus on heidän mukaansa (mt. 390) toiminnan ”odotetun ja saavutetun tuloksen vertaaminen toisiinsa”.

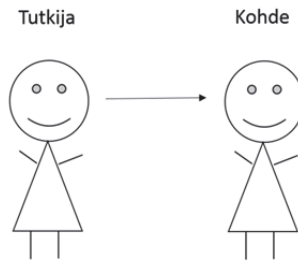
le näyttäytyy. Tässä mielessä mahdollinen on jo-toteutunutta todellisempaa (vrt. Heidegger 1927/2006: § 7, ks. myös Backman 2009, Suorsa 2011b).

Systeemisestä näkökulmasta tässä puhutaan siitä, että keskeinen yksilön käyttäytymistä määrittävä tekijä on se tulos, jonka tuottamiseen yksilö (tietoisesti tai tiedostamattaan) on suuntautunut (vrt. Alexandrov & Järvilehto 1993: 88). Ajatus siitä, että eliö-ympäristö -järjestelmä voi olla organisoitunut suhteessa toiminnan tulokseen, jota se itse ei ole asettanut tai joka on sille itselleen tiedostamaton, voi vaikuttaa ristiriitaiselta. Tämä selventyy kuitenkin, kun palautetaan mieleen, että eliön fysiologinen ja toiminnallinen kytkeytyminen ympäristöön on niin hienosyistä ja ajallisesti laajakantoista, että ajatus siitä, että kaikki yksilöt olisivat aina tietoisia niistä tuloksista, joita kohden heidän toimintansa on kokonaisuudessaan suuntautunut, osoittautuu mahdottomaksi. Enemmänkin voidaan Järvilehdon (2001) tapaan todeta, että kukaan ei ole aina tietoinen siitä toiminnan tuloksesta, jota kohden hänen eliö-ympäristö -järjestelmänsä on suuntautunut. Sen sijaan kaikki voivat joskus olla selvillä joistakin odottamistaan tai tavoittelemistaan toiminnan osatuloksista. Koska toiminnan tulokset ovat omimmalta luonteeltaan yhteistoiminnan tuloksia, on kuitenkin mahdollista, että hyvän yhteistyön vallitessa toiminnan tuloksista voidaan olla selvillä suhteellisen hyvin<sup>23</sup>.

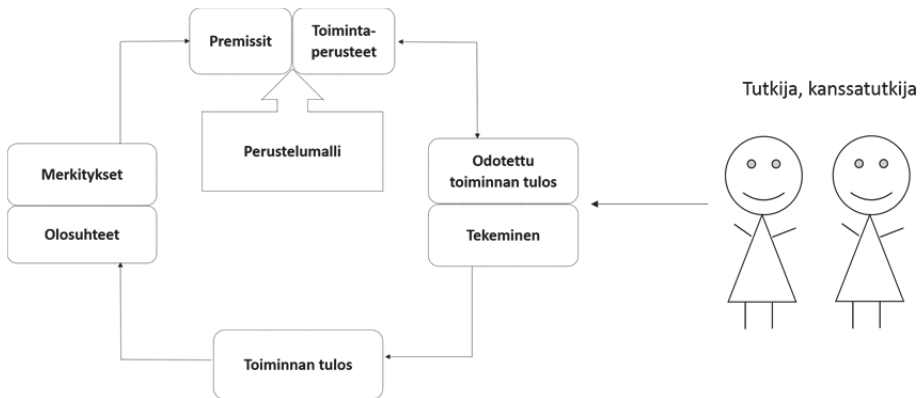
Mahdollisuuden käsite kuuluu keskeisesti myös subjektitieteelliseen lähestymistapaan. Hahmotettaessa yksilön osallisuutta elämisen näyttämöillä perustelumallien (toiminnan teorioiden) avulla, jäsennetään samalla yleisiä toiminnan ja kokemisen mahdollisuuksia, jotka konkretisoituvat kulloisenkin yksilön elämässä tietyllä tavalla. Viime kädessä subjektitieteellisen tutkimuksen kohde ei siis ole subjekti, vaan maailma sellaisena kuin subjekti sen kokee, toimintamahdollisuuksina ja -rajoituksina. Tätä subjektitieteellistä tutkimusta luonnehtivaa lähtökohtaa voidaan havainnollistaa kuvioden 5 ja 6 avulla.

---

<sup>23</sup> ”Suhteellisen” siksi, että toimintaan kuuluu aina myös momenteja, joihin ihmiset eivät voi omalla toiminnallaan välittömästi vaikuttaa.



**Kuvio 5. Subjekti tutkimuksen objektina.**



**Kuvio 6. Tutkimuksen kohde on maailma subjektin kokemana; yleisten toimintamahdollisuuksien ja rajoitusten konkretisoituminen yksilön elämässä (vrt. kuvio 4).**

Holzkamp (1983/1985: 555) korostaa, että kyse ei ole vain tutkimusprosessiin osallistuvien toimintamahdollisuuksista ja -rajoituksista, vaan nimenomaan yleisistä mahdollisuusrakenteista, joiden toteutumisen eräänä yksilöllisenä tapauksena sekä tutkimukseen osallistuneet että muut vastaavissa oloissa elävät ihmiset voivat tunnistaa (tai olla tunnistamatta) itsensä sekä tehdä tästä omaa elämäänsä koskevia johtopäätöksiä.

Tarkastellessamme perustelumalleissa kiteytyvää osallisuutta tästä näkökulmasta voimme edelleen korostaa Holzkampia (1984b: 39) mukailien, että psykologisessa tutkimuksessa on subjektitieteellisestä näkökulmasta kuvattava yhtäältä yksilön subjektiivista kokemusta sellaisenaan ja toisaalta edesautettava osallisia käsittämään kokemuksensa osana omaan elämisen liikerataansa kuuluvaa translokaalisuutta ja historiallisuutta. Subjektitieteellisen kokemuksen tutkimuksen tavoitteena on tällöin selvittää yksilön käsitystä omasta elämästään pyrkimällä

käsittämään yksilön näkökulmasta yksilöllisten elämänintressien ja yhteiskunnallisesti vastuullisen toiminnan yhteyttä. Yhteiskunnallisesti vastuullinen toiminta tarkentuu Holzkampin kuvauksessa sen käsittämiseksi, että yksilö on myös kaikkein persoonallisimmissa kokemuksissaan kytköksissä toisiin ihmisiin, jotka elävät suhteessa samoihin tai samankaltaisiin yleisiin toimintamahdollisuuksiin ja -rajoituksiin. (Holzkamp 1984a, 1985a, ks. myös Markard 2006).

Systeemisestä näkökulmasta tämä tarkoittaa yksinkertaisesti niiden eliöympäristö -järjestelmän momenttien näkyväksi tekemistä, joista yksilö ei lähtökohtaisesti ole selvillä, mutta jotka ovat joka tapauksessa mukana määrittämässä tulevia toiminnan tuloksia. Edelleen voimme systeemisesti puhua siitä, millä tavalla näistä momenteista selvillä oleminen avaa mahdollisuuksia uudenlaiseen yhteistoimintaan (vrt. myös Suorsa 2011b: 121–135).

## 2.5 Lopuksi

Näyttää siltä, että subjektitieteellisessä lähestymistavassa keskeisesti persoonallisuutta luonnehtivat käsitteet osallisuus, translokaalisuus ja historiallisuus on mahdollista nähdä systeemisen persoonallisuuskonseptin tarkennuksina. Alustava tulkinta ei paljastanut tässä mielessä perustavia ristiriitoja. Samaan tapaan keskeiset subjektitieteellistä tutkimusta jäsentävät käsitteet perustelumalli ja toimintakykyisyys on mahdollista tulkita systeemisesti. Johtopäätöksenä voidaan esittää, että subjektitieteellisiä käsitteitä on mahdollista hyödyntää systeemisessä kokemuksen tutkimuksessa. Varsinaisesti systeemisen kokemuksen tutkimuksen mahdollisuudet paljastuvat tietenkin vasta konkreettisessa tutkimuksessa, jossa yksilön subjektiivisia kokemuksia (esimerkiksi oppilashuoltoon liittyviä) tulkitaan ja avataan eliö-ympäristö -järjestelmän teorian avulla. Empiirinen tutkimus voi myös osoittaa tarpeen peruskäsitteiden tarkennukseen ja korjaamiseen (vrt. luku 3) – ja osoittaa myös sellaisia ristiriitoja systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan välillä, jotka eivät tällaisessa käsitteellisessä koettelussa paljastu, tai jotka on mahdollista ohittaa ”ei-perustavina ristiriitoina”.

On selvää, että käsitteellisiä koetteluja voidaan tehdä myös toisin kuin olen itse tässä luvussa tehnyt, esimerkiksi painottaen niitä ongelmia, joita erilaisten lähestymistapojen väliseen dialogiin aina kuuluu. Oma tavoitteeni on ollut artikuloida alustavasti systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan yhtymäkohtia ja yhteisiä intressejä. Olen halunnut tehdä tämän jatkaakseni keskustelua systeemisestä ja subjektitieteellisestä lähestymistavasta sekä ottaakseni ensiaskelia kohti lähestymistapojen välistä dialogia. Olen halunnut tehdä tämän pikemminkin dia-

login mahdollisuuksia kuin ongelmia painottaen, ehdottamalla konkreettisia tapoja, joilla systeemisesti orientoitunut kokemuksen tutkija voi hyötyä subjektitieteellisistä käsitteistä ja metodologisista periaatteista.

Lopuksi on myös paikallaan esittää kysymys, miksi ylipäätään on tarpeen yrittää avata dialogia kahden lähestymistavan välille, jotka esittävät tarjoavansa holistisen perustan psykologiselle tutkimukselle. Jos subjektitieteellinen lähestymistapa näyttää asianmukaiselta tarkasteltaessa subjektiivista kokemusta yhteiskunnallisesti tuotetuissa olosuhteissa, ja systeeminen lähestymistapa näyttää asianmukaiselta psykofysiologisessa tutkimuksessa, eikö olisi järkevää keskittyä tekemään tutkimusta alueilla, joilla lähestymistavat ovat vahvimmillaan? Tarvitsemeko subjektitieteellisesti systeemistä tutkimusta? Ensinnäkin, systeeminen oivallus ihmisen ja hänen ympäristönsä yhteenkuuluvuudesta – ja tämän oivalluksen konkretisoiminen empiirisessä tutkimuksessa – voi historiallisessa tarkastelussa osoittautua tärkeäksi askeleeksi inhimillisen toiminnan ja kokemuksen käsittelemisessä. Jos näin on, on epäilemättä vaivan arvoista konkretisoida tätä lähestymistapaa myös kokemuksen tutkimuksen kentällä. Jos teoreettinen työ, jota subjektitieteellisen tutkimuksen perinteessä on tehty, voi olla avuksi tässä konkretisoinnissa, on dialogin avaaminen perusteltua.

Dialogin kehittäminen näiden lähestymistapojen välillä voi myös – pitkällä tähtäimellä – edistää mahdollisuutta tarkastella subjektiivista kokemusta ja fysiologisia tapahtumia nyky-yhteiskunnassa yhteismitallisilla käsitteillä. Molemmat lähestymistavat ovat osoittaneet, että empiirinen tutkimus, jossa säilytetään kokonaisvaltaisten teoreettisten lähtökohtien hienojakoisuus, on mahdollista. Systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan erojen ja yhtäläisyyksien käsittäminen voi hyödyttää molempia lähestymistapoja, ja yleisemmin pyrkimystä käsittää inhimillistä toimintaa ja kokemusta tieteellisesti. Edelleen tilanteessa, jossa psykologian kentällä yhä vallitsee lähestymistapojen (hajanainen) moninaisuus, eri lähestymistapojen yhteisiä intressejä ja tutkimuksellisia yhtymäkohtia on hyvä nostaa esille.

### **3 Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Subjektitieteellisestä kokemuksen tutkimuksesta (Osa II)**

#### **3.1 Johdanto**

Mille tahansa kokemukselle on luonteenomaista sen omakohtaisuus. Kokemus on subjektiivinen, aikaan sidottu, paikallinen, ainutlaatuinen, ruumiillinen ja niin edelleen. Siksikään ei ole mitenkään yllättävää, että psykologian historiassa tavaan erityisiä tieteellisiä orientaatioita, joiden tavoitteena ei ole tutkimuskohteen selittäminen, ennustaminen ja kontrollointi (vrt. esim. Gage & Berliner 1998: 14–16), vaan sen ainutkertaisuudelle oikeutta tekevä hienosyinen kuvaus (ks. esim. Laux 2008: 15–21). On myös ymmärrettävää, että inhimillisen kokemuksellisuuden ja toiminnan tutkimuskohteeseen määrittävä tiede tutkii subjektiivisia kokemuksia, joita ihmisillä joka tapauksessa on. Tämä on kuitenkin vasta alku: ei ole itsestään selvää, miten subjektiivisia kokemuksia voidaan tutkia tieteellisesti. Käsilläolevassa luvussa esitetään yksityiskohtaisempi subjektitieteellinen vastaus tähän kysymykseen. Tätä päämäärää silmällä pitäen tulen johdannon jälkeen kuvaamaan subjektitieteellistä tutkimusta ohjaavia peruskäsitteitä (luku 3.2) ja subjektitieteellisen tutkimuksen etenemistä (luku 3.3).

#### **3.1.1 Subjektiivinen kokemus ja tieteellinen tutkimus**

Kuinka siis tutkia kokemuksia tieteellisesti? Ensi silmäyksellä näyttää ehkä selvältä, että subjektiiviset kokemukset ovat objektivoituneet niissä kuvauksissa, joita tutkittavat ovat niistä antaneet ja jotka tutkijat puolestaan ovat tallentaneet äänenä, kuvana tai tekstinä. Tämä puolestaan antaa tutkijalle mahdollisuuden eritellä kokemuksen objektivaatiota oman teoreettisen viitekehýksensä valossa. Näin kokemukset voivat jäsentyä esimerkiksi erityisinä reaktiotapoina osana tilanne-reaktio -profieileja (vrt. Shoda & Mischel 2006). Toisaalta tutkija voi esimerkiksi psykodynaamisen lähestymistavan ohjaamana rekonstruoida kokemuksen pintarakenteelle tietynlaisen syvärakenteen, joka tekee pintarakenteen tutkijalle ymmärrettäväksi esimerkiksi erilaisten psyykkisten mekanismien ja yksilö(historia)llisten merkityksenantotapahtumien tuotteena (vrt. Latomaa 2008a). Voidaan kuitenkin kysyä, missä mielessä tämä on subjektiivisten kokemusten tutkimusta.

Subjektiiivinen kokemus on aina 1. persoonassa: kokemus on aina jonkun ”minun”. Ratkaiseva kysymys subjektiivisten kokemusten tieteellisen tutkimuksen kannalta on se, millä tavalla tämä kokemuksen subjektiivisuus, 1. persoonan näkökulma, voidaan säilyttää tutkimusprosessin eri vaiheissa. Subjektitieteellisessä kokemuksen tutkimuksessa olennaiseksi tässä mielessä hahmottuvat subjektiiviset toimintaperusteet. Nämä ovat – samaan tapaan kuin kokemukset – aina 1. persoonassa. Toimintaperusteet ovat aina jonkun ”minun”, jonkun oma-kohtaisia perusteita toimia niin tai näin (esimerkiksi jatkaa käsilläolevan tekstin lukemista tai lopettaa se). Vaikka toimintaperusteet voivat olla eri tavoin myös yhteisiä (”tietysti pukeudun lämpimästi kylmällä ilmalla”), niihin liittyy aina joku konkreettinen ”minä”, joka toimii niiden mukaisesti (”minustakin on järkevää pukeutua lämpimästi kylmällä ilmalla”). Näkökulman järjestyksestä voidaan olla vakuuttuneita jopa siten, että toisenlainen toiminta vaikuttaa järjettömältä (”miksi et pannut sukkia jalkaan – ulkona on pakkasta”). Kuitenkin toisen selittäessä omia toimintaperusteitaan (”karaisen itseäni kovempia pakkasia varten”), voimme hyväksyä myös hänen toimintansa järkeväksi, tai subjektiivisesti funktionaaliseksi (”selvä; itse en ottaisi tässä vaiheessa kylmettymisriskiä, koska olen menossa ylihuomenna tärkeään kokoukseen”).

Subjektiiiviset toimintaperusteet eivät ole erillisiä subjektiivisista kokemuksista. Esimerkiksi itseään karaiseva persoona voi olla hyvillään siitä, että on keksinyt erinomaisen keinon karaista itseään kovia pakkasia varten. Toisaalta hänen toimintaansa voi luonnehtia sairastumisen pelko ja pyrkimys välttää vilustumista hinnalla millä hyvänsä. Yksilö (kuka tahansa) voi myös olla autuaan tietämätön oman toimintansa perustellisuuden hienosyisyydestä – esimerkiksi siitä, että itseään kylmettymiseltä suojatessaan hän on tyyten ohittanut mahdollisuuden itsensä karaisemiseen piestä kylmää kärsimällä; siten hän ei myöskään onnistu välttämään talven pakkasiin kuuluvaa kovempaa kärsimystä suojautuessaan pikupakkasilta syyskuussa. Ei ole myöskään mahdotonta, että esimerkiksi oivan karaisemiskeinon keksimiseen liittyvä hyvilläänolo muuttuu harmiksi tai häpeäksi, jos huolellisella valmistautumisella ei olekaan toivottuja vaikutuksia.

Holzkamp hahmottaa subjektiiviset toimintaperusteet subjektitieteellisen psykologian peruskäsitteeksi, joka toimii välittävänä tasona yksilön subjektiivisen kokemuksen ja hänen objektiivisten elinolosuhteidensa välillä (vrt. Holzkamp 1986/1987: 25–26). Tarkemmin sanottuna yksilön toiminta ja kokemuksellisuus perustuu aina tietyllä tavalla painottuneisiin yhteiskunnallisesti tuotettuihin toimintamahdollisuuksiin. Tähän palataan luvuissa 3.2 ja 3.3 tarkemmin. Tässä meille riittää todeta, että yksilön toimintaan kuuluvien subjektiivisten toimintaperus-

teiden – eri tavoin painottuneina olosuhteina tai merkitysrakenteina – tunteminen tekee hänen kokemuksensa kulloisessakin tilanteessa käsitettäväksi. Siitä, että subjektiiviset kokemukset kytkeytyvät objektiivisiin elinolosuhteisiin, seuraa Holzkampin näkökulmasta se, että subjektiivisesta kokemuksesta voidaan tietää paljon enemmän kuin sen välittömästä kuvauksesta voitaisiin päätellä (vrt. Holzkamp 1983/1985: 539). Tässä luvussa pyritään tarkentamaan, minkälaista tämä kokemuksen tutkimuksen tuottama tieto on luonteeltaan.

### **3.1.2 *Psykologian omaileimainen tiedekieli – ehdonalaispuheesta perusteludiskurssiin***

Psykologian historiassa ei ole mitenkään tavatonta törmätä uusiin alkuihin ja kopernikaanisiin käännteisiin, joissa esitellään joukko uusia, huolellisesti perusteltuja käsitteitä, joiden esitetään mahdollistavan asianmukaisempi psykologinen tutkimus. Holzkampin mukaan subjektitieteellinen lähestymistapa on kuitenkin jotakin muuta kuin ”taas yksi uusi psykologia muiden joukossa”. Hän väittää, että ”psykologia kokonaisuudessaan, sellaisena kuin se on meille historiallisesti annettu, on hahmotettava tähän tapaan, jos se ylipäättään haluaa täyttää tehtävänsä [–] edesauttaa ymmärrystä kokemuksistamme ja toiminnastamme”. (Holzkamp 1996b: 7, vrt. Holzkamp 1991: 12, Holzkamp 1983/1985: 19, Holzkamp 1973: 56.) Jotta voisimme ymmärtää, mitä Holzkamp tällä tarkoittaa, meidän on oltava alustavasti selvillä niistä analyyseista, joita tässä perinteessä on tehty suhteessa psykologian historiaan, ja erityisesti psykologian tiedekieleen (tai: sen puutteeseen).

Modernin psykologian synty ajoitetaan usein vuoteen 1879, jolloin Wilhelm Wundt perusti laboratorionsa Leipzigiin. Vaikka Wundt myöhemmässä tuotannossaan paneutui ensisijaisesti laajaan kansainpsykologian projektiinsa, vaikuttivat ennen muuta hänen psykofysiologian alaan kuuluvat tutkimuksensa psykologian historiaan 1900-luvulla (ks. Wundtista lähemmin esim. Jüttemann (toim) 2006). Yhdysvalloissa J.B. Watsonin ja myöhemmin B.F. Skinnerin nimeen liitetty behavioristinen psykologia omaksui tieteellisen psykologian lähtökohdiksi eurooppalaisesta ja venäläisestä psykologiasta nimenomaan (psyko)fysiologian käsitteistöön kuuluvat ärsykkeet ja reaktion kategoriat, joiden myötä psykologia myös enemmän tai vähemmän vakuuttavasti saavutti luonnontieteen statuksen. (Vrt. esim. Holzkamp 1989: 70–71.)

Vaikka behavioristinen lähestymistapa sai osakseen kritiikkiä jo varhain, vasta ns. kognitiivinen käänne syrjäytti behaviorismiin kuuluneen fysiologiasta laina-

tun tiedekielen. Kognitiivista psykologiaa luonnehtii, kuten Eysenck ja Keane (2001: 1) toteavat, sen ”yleinen lähestymistapa, joka perustuu analogiaan mielen ja tietokoneen välillä”. Tätä kutsutaan myös ”informaation prosessoinnin lähestymistavaksi”, joka on jo vuosikymmeniä ollut ”kognitiivisen psykologian teoreettisen orientaation vallitseva paradigma” (Eysenck & Keane 2001: 1). Aikaisemman stimulus-response -kaavan sijaan ihmisen toimintaa voitiin kognitiivisen käänteen jälkeen tarkastella S-O-R -kaavan avulla, missä O viittaa organismiin ja sen erilaisiin prosessoinnin tapahtumiin, joiden kuvantamista on sittemmin kehitetty hyvinkin hienosyiseksi. Olennaista tässä kehityksessä on kuitenkin Holzkampin mukaan varsinaisen psykologisen tiedekielen puute: tiedekieltä ei enää lainata fysiologiasta, vaan mielen hienosyisyydelle paremmin oikeutta tekevältä informatiikalta. (Holzkamp 1989: 76.)

Holzkampin näkökulmasta tällaisen lainapuheen ongelma on ennen muuta siinä, että omaksuttaessa tieteen peruskäsitteet ja tutkimuksen logiikka muualta, tullaan laiminlyöneeksi itse tutkimuskohteen luonteen selvittämisen ja kohteenmukaisten metodien kehittämisen haaste: tutkimusta ohjaavat käsitteet ja asiaankuuluvat metodit saadaan ikään kuin valmiina. Vaikka tämä kritiikki kohdistuu ensisijaisesti psykologian kovaan ytimeen, tilastollis-kokeelliseen tutkimukseen, on myös esitetty, että tutkimuskohteen luonteen selventäminen ja asianmukaisten metodien kehittämisen haaste laiminlyödään usein myös erilaisissa laadullisissa lähestymistavoissa, jotka Holzkampin käsityksen mukaan ovat usein syntyneet pitkälti vastareaktioina kokeellisen psykologian yksioikoisuutta vastaan (vrt. Holzkamp 1983/1985: 523, Holzkamp 1988/1997: 20–23).

Tämän laiminlyönnin seurauksena psykologisessa tutkimuksessa tullaan usein sekä metodin että käsitteistön tasolla toisintaneeksi ajatusta ihmisen toiminnasta vierasmääräytyneenä reagoitina vallitseviin olosuhteisiin (ärsykkeiden kokoelmana) sen sijaan, että huomioitaisiin ihminen olentona, joka on yhtäältä olosuhteidensa määrittämä, mutta toisaalta osallistuu itse omien olosuhteidensa ylläpitämiseen ja muuttamiseen. Erityisen havainnollista tämä on perinteisessä kokeellisessa asetelmassa, missä korostetaan tutkijan määrittämiä kontrolloituja olosuhteita ja niistä kiinni pitämisen merkitystä. Tässä mielessä Holzkamp puhuu valtavirran psykologiasta kontrollitieteellisenä psykologiana, joka on tutkimuksissaan päätynyt tuottamaan tietoa ennen kaikkea siitä, kuinka ihmiset (keskimäärin) käyttäytyvät olosuhteissa, joihin he eivät itse voi vaikuttaa. (Ks. Holzkamp 1983/1985: 532.) Edelleen voidaan väittää, että tämä ei koske yksin psykologiaa: Esimerkiksi Van Drunen ja Jansz (2004: 8) ovat esittäneet, että sitä vaikutusta, joka psykologialla on ollut ihmisten itseymmärrykseen yleisesti, voidaan lainkaan

liioittelematta verrata siihen vaikutukseen, joka luonnontieteillä on ollut käsityk-  
seemme luonnosta. Myös Ian Parker on pyrkinyt osoittamaan tutkimuksissaan  
(ks. esim. Parker 1997), kuinka länsimaisen kulttuurin läpäisevät psykologiset  
puhetavat osallistuvat sellaisten subjektiviteettien rakentamiseen, joiden väitetään  
löytyvän psykologisissa tutkimuksissa. Tätä tarkoittaen myös Eckart Leiser  
(2006) puhuu länsimaisen ihmisen elämänprojektien (kontrollitieteellisestä) psy-  
kologisoitumisesta.

Subjektitieteellisen psykologian kehittymiseen johtaneen kriittisen psykolo-  
gian tutkimusohjelman painopiste oli 1970-luvulla käsitteellisissä ja historiallis-  
empiirisissä tutkimuksissa (ks. luku 3.2), joiden tuloksissa tarkentuu käsitys ihmi-  
sestä olentona, jolla on yhteiskunnallinen luonto; olentona, joka sekä osallistuu  
olosuhteidensa määrittämiseen että on näiden olosuhteiden määrittämä. 1980-  
luvulla puolestaan otettiin askelia sellaisen metodologian kehittämiseen (ks. luku  
3.3), jolla voitaisiin varmistaa, että psykologian tutkimuskohteen, inhimillisen  
toiminnan ja kokemuksellisuuden erityislaatuisuutta ei kadotettaisi näkyvistä  
tutkimuksen missään vaiheessa. 1980- ja 1990-luvuilla tämä työ kiteytyi uuden-  
laiseksi, psykologialle ominaiseksi tiedekieleksi (tai: puhetavaksi), jonka nimeksi  
vakiintui perusteludiskurssi.

Luvussa 3.2.2 käsittelen inhimillisen olemassaolon yhteiskunnallista välitty-  
neisyyttä sekä kaiken toiminnan perustelluisuutta yksityiskohtaisemmin. Peruste-  
ludiskurssin idean kannalta olennaista on, että yhteiskunnalliset olosuhteet eivät  
determinoi yksilön toimintaa; ennemminkin olosuhteet näyttäytyvät yksilön kan-  
nalta toimintamahdollisuuksina, jotka hän voi toteuttaa sellaisenaan, muokattuina  
tai jättää ne toteuttamatta. Tämä tarkoittaa, että ihmisen toiminnan tarkastelemi-  
nen reaktioina ympäristön ärsykkeisiin käy mahdottomaksi. Olosuhteet eivät ai-  
heuta – eivät edes monisyisten reaktiotapojen kautta – yksilön toimintaa. Pikem-  
minkin olosuhteet kokoutuvat yksilön toiminnan lähtökohdiksi, pmissiksi.  
Tässä mielessä yksilön toimintaa on tarkasteltava pikemminkin subjektiivisesti  
perusteltuna kuin ehdonalaisena.

Kaiken toiminnan perustelluisuuden ajatus ja siihen liittyvä kysymyksenaset-  
telu (”mitkä olosuhteet millä tavalla painottuneina ovat kulloisenkin toiminnan  
perustalla”) on siis perusteludiskurssin taustalla. Ero kahden puhetavan välillä  
voidaan ilmaista myös siten, että ehdonalaispuheessa puhe on ”syistä ja vaikutuk-  
sista” ja perusteludiskurssissa ”toiminnan koetuista lähtökohdista ja toimintape-  
rusteista” (ks. Holzkamp 1996b: 60). Holzkamp korostaa, että perusteludiskurs-  
sissa ei ole kyse mistään teoriasta vaan perustavasta lähtökohdasta, jonka mu-  
kaan ”ei yksinkertaisesti ole mitään inhimillisiä elämänilmauksia, jotka eivät

suoraan tai epäsuorasti todellistuisi toimintaperusteiden mediumissa” (Holzkamp 1996b: 60, 69). Se, että perusteludiskurssissa ei ole kyse ”mistään teoriasta”, tarkoittaa, että perusteludiskurssin sisällä empiirisen tutkimisen arvoista ei ole se, onko yksilön toiminta subjektiivisesti perusteltua vai ei. Sen sijaan perusteludiskurssi kategoriaalisena lähtökohtana merkitsee kysymyksenasettelun suuntautumista sitä kohti, miten kulloinkin toiminta on perusteltua ja subjektiivisesti funktionaalista. Tällaisten perustavien lähtökohtien asianmukaisuus voi kylläkin kyseenalaistua empiirisessä tutkimuksessa, mutta varsinainen tutkimuksen lähtökohtien kritisointi ja edelleenkehittäminen edellyttää tutkimusta ns. historiallis-empiirisellä tasolla (josta hieman lisää luvussa 3.2).

### **3.1.3 Subjektitieteellisen lähestymistavan historiasta ja käytetyistä lähteistä**

Subjektitieteellisen kokemuksen tutkimuksen lähtökohdat löytyvät ennen muuta Klaus Holzkampin nimeen kytkeytyvän kriittisen psykologian tutkimusperinteestä. Suomalaisen psykologian kentällä tätä tutkimusperinnettä on tehnyt tunnetuksi erityisesti Jussi Silvonen (1987, 1988a, 1988b, 1991). Viime vuosina nimenomaan subjektitieteellisen oppimistutkimuksen lähtökohdat ovat herättäneet kiinnostusta kasvatustieteiden alalla (ks. esim. Faulstich & Ludwig (toim) 2004). Englanniksi kriittisen psykologian lähtökohtia ovat tehneet tunnetuksi ja edelleenkehittäneet tai kritisoineet esimerkiksi Charles Tolman (esim. Tolman 1994), Thomas Teo (esim. Teo 2005, 2000, 1998a), Ole Dreier (esim. Dreier 2008), Morten Nissen (esim. Nissen 2012) ja Jens Brockmeier (esim. Brockmeier 2009)<sup>24</sup>. Tässä luvussa hahmottelen subjektitieteellisen kokemuksen tutkimuksen suunta-  
viivoja ennen kaikkea Holzkampin kirjoitusten pohjalta (ks. alla).

Klaus Holzkamp oli 1960-luvulla vakiinnuttanut asemansa saksalaisen psykologian kentällä kokeellisen psykologian edustajana, joka oli kiinnostunut psykologisen tutkimuksen metodikysymyksistä. Holzkampin esimarxilaisen kauden pääteoksia ovat 1960-luvulla ilmestyneet teokset *Theorie und Experiment in der Psychologie – Eine grundlagenkritische Untersuchung* (1964/2005) sekä *Wissenschaft als Handlung – Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre* (1968/2006). Molempien teosten kysymyksenasettelun lähtökohtana oli psykolo-

---

<sup>24</sup> Muita englanninkielisiä tekstejä, ks. esim. Chimirri 2014, Held 2006, Holzkamp 1992, Mørck & Huniche 2006, Painter ym. (toim) 2009, Schraube & Osterkamp (toim) 2013, Tolman & Maiers (toim) 1991.

gisten teorioiden ja psyykkisten ilmiöiden vastaavuus sekä psykologisten kokeiden tulosten teoreettinen selittäminen. Kokeelliselta psykologialta puuttuivat hänen nähdäkseen pitkälti kriteerit, ”joiden mukaan tietty kokeellinen tulos” olisi välttämättä tulkittava ”juuri tietyn teoreettisen olettaman valossa”. Toisaalta siltä puuttuivat kriteerit, joiden perusteella keskenään ristiriitaisten tulosten suhteen voitaisiin ratkaista, kumpi ”olisi huomioitava tulevassa teoriankehittelyssä” (Holzkamp 1968/2006: 4, vrt. Holzkamp 1964/2005: 13–14).

Jälkisanoinaan *Theorie und Experiment* -teoksen uusintapainokseen vuonna 1981, Holzkamp pitää aiempia tutkimuksiaan edelleen ajankohtaisena siinä mielessä, että niissä käsitellään ongelmatiikkaa, jota valtavirran psykologiassa ei vuonna 1981 käsitetty sen enempää kuin vuonna 1964. *Theorie und Experiment* -teoksessa piiryy hänen arvionsa mukaan myös selkeästi esiin valtavirran psykologiseen tutkimukseen kuuluva ristiriita: eksakti tilastollinen todistusmetodiikka ja epätarkkuus ja pinnallisuus sen suhteen, mitä oikeastaan tutkitaan. *Theorie und Experiment* -teoksen heikkous liittyy Holzkampin mukaan siihen, että siinä esitetään yhdentekeviä – ja erittäin vaikeasti toteutettavia – ratkaisuehdotuksia ongelmiin, jotka eivät ole ratkaistavissa ”kokeellisen muuttaja-skeeman” sisällä. Holzkamp pitää tuolloista ”konstruktivistista tieteenteoriaansa” esimerkkinä siitä, ”kuinka pitkälle on mahdollista edetä ja missä kohden eteneminen käy mahdottomaksi” hahmotettaessa yhtäältä, että ”inhimillinen tietäminen on saavutettavissa vain aktiivisella todellisuuden vaikuttamisella”, mutta jätätessä toisaalta sen käsityksen varaan, että tutkija kohtaa todellisuuden sellaisenaan ja että yksilö välittömässä ympäristössään muodostaa psykologian asianmukaisen tutkimuskohteen. Holzkamp piti teosta kuitenkin puutteistaan huolimatta olennaisena askeleena kohti 1970-luvulla hahmottuneita käsityksiään. (Holzkamp 1981/2005: 317–320, vrt. myös Holzkamp 2009.)

1960- ja 1970-luvun opiskelijaliikkeellä oli merkittävä vaikutus Holzkampin ajattelun kehittymiseen. Hän otti – professorina – opiskelijaliikkeen tiede- ja psykologiakritiikin tosissaan ja paneutui Marxin ajatteluun yhdessä opiskelijoiden kanssa. Holzkamp uskoi, että Marxin lähestymistavalla olisi paljon annettavaa psykologian kehittämisessä. Marxiin tutustuminen auttoi häntä myös suhteuttamaan aiemman psykologiaan liittyvän ”henkilökohtaisen hankaluutensa” laajempaan yhteiskunnallisiin yhteyksiin. (Vrt. Osterkamp 1995: 848.) Vaikka Holzkamp selvästi pitikin monia Marxin analyyseja asianmukaisena, hahmottui marxilaisuus hänelle ennen muuta menetelmänä: yhteiskunnallisen todellisuuden historialliskriittisenä analyysina (ks. Holzkamp 1976/1978, 1977/1978). Erityisesti Morus Markard ja hänen oppilaansa Freie Universität Berlinissä ovat myöhemminkin

korostaneet kriittisen psykologian ja subjektitieteellisen tutkimuksen marxilaisuutta ja marxilaisen yhteiskuntateorian merkitystä psykologisen tutkimuksen kannalta (ks. Fried ym. 1998.)<sup>25</sup> Berliinissä kriittinen psykologia hahmottuikin olennaisesti vasemmistolaisena ja kapitalismikriittisenä tutkimusperinteenä: kriittisen psykologian kriittisyys viittaa tässä tiettyyn teoreettisesti perusteltuun kriitikkiin sekä yhteiskuntaa että psykologiaa kohtaan (ks. myös Markard 2000b).

Kriittisen psykologian kehittyminen subjektitieteelliseksi psykologiaksi (ks. Holzkamp 1984a, 1988/1997) ei ole kaikin puolin yksioikoinen eikä missään mielessä loppuunsaatettu tarina (vrt. esim. Mattes 1998, Maiers, 1998, Teo, 1998, Markard 1999b, Röhr 1999). Näin se, mitä seuraavassa tulen esittämään, ei ole niinkään kuvaus subjektitieteellisestä kokemuksen tutkimuksesta sellaisena kuin se tällä haavaa jossakin on. Ennemmin esitykseni on eräs tapa lähestyä tätä neljäkymmenen vuoden aikana laajoissa monografioissa ja lukuisissa artikkeleissa kehitettyä tutkimusperinnettä. En väitä tulkintaani parhaaksi tai perusteellisimmaksi, vaan esitän oman käsitykseni osaksi keskustelua, kritisoitavaksi ja edelleenkehittäväksi.

Subjektitieteellisestä kokemuksen tutkimuksesta ei siis ole olemassa yhtä, yleisesti hyväksyttyä versiota. Lähimpänä tällaista esitystä tällä haavaa on epäilemättä Morus Markardin vuonna 2009 julkaistu *Einführung in die Kritische Psychologie*, jossa esitellään kriittisen psykologian lähtökohtia, peruskäsitteitä ja metodologiaa. Seuraavan tarkastelun kannalta merkittäviä lähteitä ovat tämän teoksen ohella mm. Holzkampin postuumisti julkaistu käsikirjoitus *Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung*, joka jäi hänen viimeiseksi, keskeneräiseksi yritykseksensä edelleenkehittää subjektitieteellistä lähestymistapaa ja ilmaista lähestymistavan merkitystä psykologialle. Muita kirjoituksia, jotka tässä on syytä erikseen mainita, on ensinnäkin Holzkampin vuonna 1983 julkaistu *Grundlegung der Psychologie*, jossa hän kokosi yhteen ja edelleenkehitti kriittisen psykologian tutkimusperinteessä 1970-luvulla tehtyjä analyyseja (ks. erit. Holzkamp 1973, Schurig 1975a, 1975b, 1976, Holzkamp-Osterkamp, 1975, 1976). Holzkamp tarkentaa ja edelleenkehittää *Grundlegung der Psychologien* käsitteellistyksiä myöhemmissä kirjoituksissaan; näistä voidaan mainita erikseen vuonna 1984 julkaistut tarkastelut suhteessa psykoanalyttiseen ja fenomenologiseen lähestymistapaan (Holzkamp 1984a, 1984b). Edelleen kes-

---

<sup>25</sup> Marxilaisen yhteiskuntateorian esillä pitäminen ei kuitenkaan tästäkään näkökulmasta tarkoita, kuten Markard (2000b: 26) toteaa, että muut yhteiskuntateoreettiset näkökulmat olisivat psykologisen tutkimuksen kannalta epärelevanttejä.

keinen teksti on vuonna 1986 julkaistu analyysi sosiaalipsykologisiin teorioihin sisältyvistä ”kätkeyistä perustelumalleista” (Holzkamp 1986/1987). Holzkamp pyrki artikkelissaan osoittamaan, että psykologisten lausumien esittäminen syitä ja seurauksia koskeviksi, kokeellisesti testattavissa oleviksi hypoteeseiksi perustui väärinymmärrykseen. Sen sijaan hän esitti, että myös kausaalisuhteita koskeviksi lausumiksi muotoilluissa sosiaalipsykologisissa teorioissa piilee implikaatiivinen perustelumalli, jonka todistaminen (tai kiistäminen) kokeellisesti ei ylipäätään ole mahdollista (vrt. myös Brandstädter ym. 1994, Markard 2009: 270–274). Vuonna 1993 julkaistussa teoksessa *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung* subjektitieteellistä lähestymistapaa artikuloidaan ja kehitetään suhteessa psykologisiin oppimisteorioihin.

Tässä luvussa en etene kronologisesti enkä systemaattisesti lähteestä toiseen; sen sijaan etenen temaattisesti peruskäsitteiden ja teorioiden merkityksen tarkastelusta muutaman keskeisimmän käsitteen esittelyyn ja tätä kautta kohti varsinaisen tutkimusprosessin kuvausta. Yleisesti luvun 3 tavoitteeksi voidaan nimetä yhtäältä käyttökelpoisen subjektitieteellisen kokemuksen tutkimuksen rungon hahmotteleminen. Toisaalta pyrin tuomaan esille eräitä peruslähtökohtia, jotka suotuisassa tapauksessa osaltaan auttavat lukijaa paneutumaan yksityiskohtaisemmin käsitelyyn tutkimusperinteeseen.

### **3.2 Tutkimusta ohjaavat peruskäsitteet ja teoriat**

Tieteen peruskäsitteet nostavat todellisuuden moninaisuudesta esiin sen, mikä tutkimuksen näkökulmasta on olennaista. Peruskäsitteissä määrittäyty myös keskeisiltä osiltaan se, miten kohdetta on mielekästä lähestyä tutkimuksellisesti (ks. Holzkamp 1983/1985: 509–510). Yksinkertaisesti: nopeusmittarilla ei mitata kuumetta eikä kuumemittarilla nopeutta; veistoksen painolla ja korkeudella on merkitystä kuljetusfirman kannalta, muttei niinkään sen kannalta, mikä sen merkitys taideteoksena on (vrt. Markard 2007). Samaan tapaan psykologisen kokemuksen tutkimuksen kannalta on ratkaisevaa, hahmotetaanko kokemukset esimerkiksi monimutkaisten reaktiotapojen summana vai osana inhimillistä perusteltua toimintaa.

Tässä luvussa tarkastelen ensin yleisesti käsitteiden ja teorioiden merkitystä tieteellisessä tutkimuksessa sekä sitä tapaa, jolla kriittisessä psykologiassa on pyritty varmistumaan käytettyjen käsitteiden asianmukaisuudesta (luku 3.2.1). Seuraavissa luvuissa (3.2.2–3.2.4) esittelen tiiviisti eräitä keskeisimpiä subjektitieteellisen tutkimuksen käsitteitä, jotka ovat tulosta tästä pyrkimyksestä. Aloitan

luvussa 3.2.2 tarkastelemalla yleisimpiä inhimillistä toimintaa luonnehtivia tekijöitä: inhimillisen olemassaolon yhteiskunnallista välittyneisyyttä ja toiminnan perustellisuutta. Tämän jälkeen esittelen Holzkampin viimeiseksi jääneissä luonnoksissa kehiteltyä elämisen käsitettä (luku 3.2.3), joka kytkeytyy selkeämmin modernissa länsimaisessa yhteiskunnassa elämiseen. Samaten luvussa 3.2.4 kuvattu toimintakykyisyyden käsite tarkennuksineen on kehitetty silmälläpitäen yhteiskunnallisesti välittyneen toiminnan ja kokemuksellisuuden psykologista tutkimusta tietyssä yhteiskuntamuodossa. Luvussa 3.2.5 hahmottelen yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen suhdetta subjektitieteelliseen psykologiseen tutkimukseen.

### **3.2.1 Peruskäsitteet ja teoriat subjektitieteellisessä lähestymistavassa**

On selvää, että tietävä suhtautuminen maailmaan ei ala vasta tieteen myötä: ennemminkin käsitämme todellisuuden aina jo ennen ja ulkopuolella tieteellisen tarkastelun. Tässä mielessä lähestymämme todellisuus on aina jollakin tavalla ja jossakin määrin tunnettu. (Ks. esim. Holzkamp 1973: 45.) Psykologian alalla tämä tarkoitti Holzkampille, että esimerkiksi sellaiset ilmiöt / funktiot kuin tarve tai havainto ovat meille kyllä alustavasti tuttuja ja ymmärrämme ne aina jo tietyllä tavalla. Asianmukaisesti ymmärrämme ne kuitenkin vasta, kun niiden synnyt käyvät meille läpinäkyväksi; kun on ilmeistä, että ilmiö on syntyäkseen vaatinut tietynlaisen luonnonhistoriallisen ja yhteiskuntahistoriallisen kehityksen. Toisin sanoen ilmiö tulee ymmärrettäväksi osana juuri tietynlaista historiallista kehitystä. (Holzkamp 1973: 47, vrt. Markard 2009: luku 7.)

Kriittisen psykologian (toisinaan ongelmallisena) vahvuutena on perinteisesti pidetty paneutumista kategoriaalisen tason väitteisiin, toisin sanoen psykologian peruskäsitteisiin (ks. esim. Brockmeier 2008, Mattes 1998, Silvonen 1987). Tämän paneutumisen tavoitteena oli yleisesti, kuten Holzkamp vuonna 1977 toteaa, psykologian teoreettisen mielivaltaisuuden ylittäminen (ks. Holzkamp 1977/1978). Markardin sanoin kriittisen psykologian ensisijaisena tavoitteena oli 1970-luvulla ”psykologian kategoriaalisen perustan [-] [historiallis-]empiirinen perustelevinen”. Tarkoitus oli mahdollistaa psykologian peruskäsitteitä (kategorioita) koskevien väitteiden empiirinen perustelevinen, ja siten myös käytössä olevien peruskäsitteiden historiallis-empiirisiin tutkimuksiin (empiiristen tieteidien, kuten biologian, antropologian ja historian tutkimustuloksia hyödyntäviin) nojautuva kritisoiminen ja edelleenkehittäminen. (Markard 1985: 80.)

Tarkemmin ottaen kategoriaalisella tasolla tehtävän tutkimuksen tavoite, kuten Holzkamp sen vuonna 1973 julkaistussa teoksessaan *Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung* muotoili, on mahdollistaa ensinnäkin inhimillisen psyyken erityisyyden hahmottaminen suhteessa yleisiin psyykkisen tunnusmerkkeihin muilla eliöillä. Tämä tarkoitti, että analyysin oli lähdettävä liikkeelle luonnonhistoriallisesti ns. alkulimasta. Tarkasteltaessa psyykkisten funktioiden syntyä luonnonhistoriallisesti, voidaan analyysissa hyödyntää mm. biologian, fysiologian, eläinpsykologian ja kokeellisen etologian löydöksiä. Toisekseen kategoriaalisen tason tutkimuksien tavoitteena oli mahdollistaa tietyissä yhteiskuntamuodostelmissa elävien ihmisten psyykkisten erityisyyksien erottaminen yleisistä yhteiskuntavalmiin psyyken tunnusmerkeistä. Yhteiskuntahistoriallisen analyysin olisi lähdettävä liikkeelle kulloinkin käsilläolevan elämänmuodon kehittymisen kannalta olennaisista yhteiselämän muodoista (”metsästäjä-keräilijät”, ”maatalousyhteiskunta”, ”kaupungistuminen”, jne.) hyödyntäen esimerkiksi arkeologian, antropologian, historian ja kielitieteen<sup>26</sup> alaan kuuluvia tutkimuksia. Ajankohtaisten yhteiskuntamuodostelmien merkitystä psyykkisten funktioiden muotoutumisen kannalta voidaan tarkastella jäsentämällä biologisia ennakkoehtoja ja yksilöhistoriallista kehitystä suhteessa siihen, kuinka yhteiskunnan rakenteet ja olosuhteet faktisesti tulevat omaksutuksi ja kuinka ne kiteytyvät osaksi yksilön toimijuutta yksilönkehityksen aikana. (Vrt. Holzkamp 1973: 54–55, ks. myös Holzkamp 1983/1985: luku 8.)

Näissä analyyseissa työstetyt käsitteet ja teoriat tarkentuvat edelleen tarkastelemalla niiden valossa kriittisesti olemassaoleviin psykologisiin, filosofisiin, sosiologisiin ja arkisiin käsitteisiin kuuluvia perustavia erotteluja ja täsmentämällä niitä. (Holzkamp 1973: 55, vrt. Holzkamp 1983/1985: 515–519, Holzkamp 1984a: 19, Maiers 1999: 1135.) Tämä tietehistoriallinen taso kulloisenkin ilmiön tarkastelussa ei hahmotu Holzkampille erillisenä edellä kuvatusta kohdeteoreettisesta tasosta. Pikemminkin ilmiöt, kuten tarve tai havaitseminen, ovat yhtäältä oman historiallisen kehityksensä tulosta. Toisaalta niiden ajankohtaista tieteellistä käsitteellistämistä ja metodista lähestymistä määrittävät – itsestäänselvästi – historiallisesti vallinneet käsitteelliset ja metodiset lähestymistavat. Asianmukaisessa historiallisessa analyysissa ilmiön synty on käsitettävä näiden

---

<sup>26</sup> Holzkamp ei tässä itse mainitse kielitiedettä omana tutkimusalueenaan. Näyttää kuitenkin selvältä, että erilaisissa yhteiselämän muodoissa kehkeytynyt kieli kantaa mukanaan erilaisia jälkiä näistä elämänmuodoista. Tässä mielessä esimerkiksi käsittehistoria (ks. esim. Koselleck 1988) näyttäytyy psykologisen tutkimuksen kannalta kiinnostavana tieteenalana.

kahden historiallisen kehityslinjan leikkauspisteessä. (Holzkamp 1973: 47, ks. myös Maiers 1979.)

Holzkamp tekee seuraavanlaisen – olennaisen – erottelun kategoriaalisten ja teoreettisten väitteiden välillä: Kategoriaaliset väitteet koskevat yleisesti tiettyssä historiallisessa tilanteessa elävien ihmisten maailmasuhteen muotoa (Holzkamp 1983/1985: 514). Voidaan esimerkiksi esittää kategoriaalinen väite, jonka mukaan ”ihminen on informaatiota prosessoiva järjestelmä”. Tämä väite / määrittelmä suuntaa tutkijan katsetta: hän ei tutkimuksessaan niinkään ole kiinnostunut tämän väitteen oikeellisuudesta kuin siitä, miten kulloisenkin tutkimuksen kohteeksi hahmottuva ihminen / ihmisjoukko prosessoii informaatiota. Teoreettiset väitteet koskevat kategoriaalisesti esiin nostettujen suhteiden (esim. informaation prosessointi) toteutumista tiettyjen konkreettisten ihmisten elämässä. Toisin kuin kategoriaaliset väitteet, jotka pyritään perustelemaan historiallis-empiirisesti, on teoreettiset väitteet pyrittävä perustelemaan aktuaali-empiirisesti, ts. varsinaisella psykologisella tutkimuksella<sup>27</sup> (Holzkamp 1983/1985: 511, 513–514). Näiden kategoriaalisten ja yksittäisteoreettisten tasojen ohella Holzkamp erottaa toisistaan käsitteiden / teorioiden filosofisen ja yhteiskuntateoreettisen tason. Näiden erottelujen tarkoituksena on mahdollistaa jäsenytyneemmät teoreettiset vastakainasettelut ja teorioiden pätevyysalueen määrittelyt (ks. Holzkamp 1983/1985: 27–31).

Tieteellisiin käsitteisiin ja teorioihin kuuluu yhtäältä niiden kategoriasuhde, toisin sanoen käsitteisiin kuuluvat kohteen määritykset ja erottelut (Holzkamp 1983/1985: 514). Esimerkiksi muisti voidaan hahmottaa informaation tallentumisenä, so. osana informaatiota prosessoivaa järjestelmää. Käsitteiden empiriasuhteessa on puolestaan kyse niiden ilmiöiden tosiasiallisista ilmenemistavoista, jotka kategoriset erottelut nostavat esiin (Holzkamp 1983/1985: 514). Esimerkiksi työmuisti voidaan hahmottaa muistin käsitteen tarkennuksena, joka pyrkii tekemään ymmärrettäväksi sen, että tutkittavat yksilöt kykenevät toistamaan esimerkiksi seitsemän merkityksetöntä tavua kahdenkymmenen sekunnin kuluttua ärsykkeen esittämisen jälkeen, mutteivät enää kahden minuutin kuluttua (vrt. Holzkamp 1993: 122, vrt. Eysenck & Keane 2001).

Ero arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitteiden välillä on ennen muuta siinä, että arkikäsitteiden suhde niiden taustalla oleviin kategorioihin on implisiittinen ja reflektoimaton. Tieteellisiltä käsitteiltä puolestaan on asianmukaista edellyttää, että niiden kategoriasuhde on tehty eksplisiittiseksi (vrt. Holzkamp 1983/1985:

---

<sup>27</sup> Tähän palataan yksityiskohtaisemmin luvussa 3.3.

511.) Nämä käsitteelliset erottelut hahmottuvat myös keskeisiksi konkreettisissa tutkimuskäytännöissä: subjektitieteelliseen tutkimukseen kuuluu elämäntilanteiden kuvauksessa lähtökohtaisesti käytettyjen käsitteiden kategoriasuhteen esiintyöstyminen ja sen suhteuttaminen tieteellisiin peruskäsitteisiin (ks. Holzkamp 1983/1985: 516–517, Markard 1985). Tieteelliset käsitteet eivät tässä siis ole mitä tahansa tarkasti määriteltyjä käsitteitä, vaan niillä on oma itsenäinen tieto- ja totuusarvonsa siinä mielessä, että niiden väitetään nostavan maailman moninaisuudesta esiin sen, mikä tutkimuskohteessa on olennaista. Tässä mielessä peruskäsitteiden ja niiden metodologisten implikaatioiden artikuloimista voidaan pitää ensiarvoisen tärkeänä missä tahansa tieteellisessä tutkimuksessa.

### **3.2.2 Inhimillisen olemassaolon yhteiskunnallinen välittyneisyys ja subjektiiviset toimintaperusteet**

Keskeiseksi käsitteelliseksi lähtökohdaksi kategoriaalisen tason tutkimuksissa hahmottui ajatus inhimillisen olemassaolon yhteiskunnallisesta välittyneisyydestä. Tällä tarkoitetaan, että ”yksilöt eivät [-] ylläpidä elämäänsä välittömästi, eivät edes välittömässä sosiaalisessa yhteistoiminnassa; ennemminkin he ovat osallisia yhteiskunnallisen systeemin ylläpitämisessä ja ylläpitävät siten – välillisesti – myös itsensä” (Holzkamp 1984/1997: 394). Yhteiskunta hahmottuu tässä ikään kuin itsessään elinkelpoisena (vaikkakin useiden yksilöiden toiminnallaan ylläpitämänä) systeeminä, joka ylittää sekä ajallisesti että tilallisesti sen, mikä yksilölle on välittömästi havainnollista. Yksilöt eivät toisin sanoen elä suoraan yhteiskunnassa, vaan ensisijaisesti omassa käytännöllisesti määrittäneessä elämänyhteydessään, jota kokonaisyhteiskunnallinen systeemi enemmän tai vähemmän ilmeisesti rakenteistaa. (Holzkamp 1984a: 39.) Kokemuksen tutkimuksen kannalta tämä tarkoittaa yleisesti sitä, että sen ensimmäiseksi tavoitteeksi asettuu välittömän kokemuksen käsitteellistäminen, minkä jälkeen tämä käsitteellistys on hahmotettava suhteessa kokemuksen yhteiskunnalliseen välittyneisyyteen (vrt. Holzkamp 1984a: 49).

Modernissa yhteiskunnassa elävä yksilö ei ole ehdottomassa riippuvuussuhteessa välittömään ympäristöönsä. Myöskään yhteiskunnallinen elämän ylläpitäminen ei enää ole riippuvainen juuri tietyn yksilön toimintapanoksesta. Ne toimintamahdollisuudet ja -vaatimukset, joita erilaisissa työkaluissa, yhteiskunnallisissa olosuhteissa ja yhteiskunnallisesti tuotetuissa merkitysrakenteissa ylipäättään esineellistyneet toiminnan ja kokemisen tavat yksilölle esittävät, voivat kyllä olla elintärkeitä yhteiskunnalliselle prosessille, mutteivät enää juuri tietyn yksilön

hengissä pysymiselle. Yksilölle siunaantuu tietty vapaus toteuttaa toiminnassaan nämä mahdollisuudet / vaatimukset sellaisenaan tai muokattuna – tai kieltäytyä niiden toteuttamisesta. Tässä mielessä yksilön toimintaa ei voida tarkastella kausaalaisena, ehdonalaisena prosessina; ennemminkin yksilö havaitsee ja valikoi omista lähtökohdistaan juuri tietyt olemassaolevat toimintamahdollisuudet. Olosuhteet eivät siis determinoi yksilön toimintaa; ennemminkin ne kokoutuvat yksilön toiminnan lähtökohdiksi. Tässä mielessä inhimillinen toiminta on aina perusteltua. (Holzkamp 1984: 38–39; Holzkamp 1983/1985: 192.) Subjektiiiviset toimintaperusteet voidaan tässä määritellä subjektitieteellisen tutkimuksen peruskäsitteeksi, joka toimii välittävänä tasona ”yhteiskunnallisten toimintamahdollisuuksien ('merkityskonstellaatioiden') ja yksilöllisen subjektiviteetin välillä” (Holzkamp 1986/1987: 24–25).

Toiminnan perustellisuuden periaatteellinen ymmärrettävyys sekä yksilölle itselleen että toisille seuraa yhtäältä toiminnan kytkeytymisestä objektiivisesti olemassaoleviin olosuhteisiin ja toisaalta siitä oletuksesta, että ”kukaan ei voi toimia tietoisesti vastoin omia elämänintressejään sellaisena kuin hän ne kokee” (Holzkamp 1991: 7, Holzkamp 1986/1987: 26, Holzkamp 1983/1985: 350). Toiminnan perustellisuus ja periaatteellinen ymmärrettävyys ei kuitenkaan tarkoita, että toiminta olisi aina tai välittömästi ymmärrettävää. Se ei myöskään tarkoita, että toiminta olisi jonkin ulkoisen mittapuun mukaan rationaalista: toimija voi myös erehtyä niiden merkitysrakenteiden suhteen, joissa hän toimii. Se, että toiminta on perusteltua ja periaatteessa ymmärrettävää tarkoittaa, että toiminnan näyttäytyminen käsittämättömänä tai irrationaalisenä merkitsee yksinkertaisesti sitä, ”että ne 'premissit' joiden valossa toiminnan ymmärrettävyys ja perustellisuus olisi ilmeistä, eivät ole minulle tuttuja”. Tässä mielessä oman ja toisen toiminnan perustellisuus ei ole mikään tosiasiakysymys; kyse on ennemminkin päätöksestä, jossa toinen joko tunnustetaan kanssasubjektiksi tai rajataan tällaisen yhteisyyden ulkopuolelle siten, ”että emme ole enää kiinnostuneita hänen perusteistaan, vaan ainoastaan hänen käyttäytymisensä vierasmääräytyneistä olosuhteista”. (Holzkamp 1986/1987: 27–28, ks. myös esim. Maiers 1994: 43–44.)

Työnjaollisesti monisyisemmäksi käyvässä yhteiskunnassa on yhä haastavampaa olla selvillä siitä, missä suhteessa oma tai toisten toiminta on suhteessa yhteiskunnallisen prosessin ylläpysymiseen. Mitään suoraa yhteyttä ei myöskään varsinaisesti ole, koska yksilö ei ole välittömässä suhteessa yhteiskunnalliseen prosessiin kokonaisuudessaan, vaan vain sen joihinkin puoliin. (Holzkamp 1984a: 38.) Monisyisissä olosuhteissa käy myös yhä haastavammaksi olla selvillä siitä, mitkä olosuhteet millä tavalla painottuneina ovat kulloisenkin yksilön toiminnan

perustalla. Koska tämä ei ole itsestäänselvää tai välittömästi havainnollista, on asianmukaista, että inhimillistä toimintaa ja kokemuksellisuutta tutkiva tiede tarkentaa katseensa nimenomaan toiminnan perustellisuuteen, ottaen avukseen yhteiskunnallisia prosesseja kuvaavat ja selittävät yhteiskuntatieteelliset teoriat. (Vrt. esim. Holzkamp 1983/1985: 358–367, Markard 2009: 151–152.)

Yhteiskunnallisten olosuhteiden – ja niitä koskevien yhteiskuntatieteellisten analyysien – mukana pitäminen psykologisessa tutkimuksessa näyttää läpeensä järkevältä ja kannatettavalta ajatukselta. Tämän mukaisesti myös sosiologisen ja psykologisen tutkimuksen kohdealueet solmiutuvat pikemminkin yhteen kuin erottuvat toisistaan täysin: sosiologia tutkii yhteiskunnallisia rakenteita ja prosesseja ja psykologia yksilön perusteltua toimintaa ja kokemuksellisuutta näissä rakenteissa ja osallisena näissä prosesseissa. Toistaiseksi olemme kuitenkin käsitelleet asiaa melko ohjelmallisesti. Ei ole mitenkään harvinaista, että psykologit haluavat tutkia ihmistä psyko-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena, jonka toimintaan myös kulttuuri vaikuttaa. Hyvästä aikeista huolimatta psykologiaa on kritisoitu mm. siitä, että erilaisten holististen ohjelmajulistusten jälkeen tutkimuksen kohde kuitenkin pilkotaan erilaisiksi funktioiksi ja moduuleiksi, joiden yhteys kokonaisuuteen vaikuttaa enemmän tai vähemmän mielivaltaiselta tai jää kokonaan hämäräksi (vrt. esim. Järvilehto 1994).

Asian- ja kohteenmukaisen psykologisen tutkimuksen kannalta tätä voidaan pitää kategoriaalisen tason kysymyksenä: kategoriat nostavat todellisuuden moninaisuudesta esiin sen, mikä on tutkimuksen kannalta olennaista; teorioissa kuvataan kategoriaalisesti esiin nostettujen ilmiöiden toteutumista tietyssä historiallisessa tilanteessa. Esimerkiksi muistin käsite kuuluu kognitiivisen psykologian keskeisimpiin kategorioihin; teoriat työmuistin kapasiteetista puolestaan perustuvat aktuaali-empiiriseen tutkimukseen. Subjektitieteellisen tutkimuksen keskeisimpinä kategoriaalisina erotteluina voidaan pitää inhimillisen olemassaolon yhteiskunnallista välittyneisyyttä ja mahdollisuutta toisin toimimiseen, so. kaiken toiminnan perustellisuutta. Seuraavissa luvuissa tarkasteltavat kategoriaaliset erottelut pyrkivät mahdollistamaan yhteiskunnallisesti välittyneen ja perustellun toiminnan sekä kokemusten hienosyisemmän analyysin.

### 3.2.3 Eläminen psykologisena käsitteenä

Elämisen käsitteen juuret Holzkampin tarkoittamassa mielessä löytyvät Müncheniläislähtöisen sosiologien ryhmän käyttämästä käsitteestä<sup>28</sup>. Holzkamp uskoi elämisen käsitteen sopivan ”asianmukaisesti tarkennettuna” myös psykologian käsitteeksi<sup>29</sup>. Holzkamp tarkoittaa elämisellä ”yksilön aktiivista suoritusta (siksi *eläminen*), jonka tarkoituksena on jäsentää yksilön erilaiset toimet kokonaisuudeksi”. (Holzkamp 1996b: 41–42; vrt. Jurczyk & Rerrich 1993.) ”Aktiivisella suorituksella” viitataan myös siihen, että huolimatta jokapäiväisen elämisen syklistyydestä ja eräänlaisesta rutinoitumisesta, yksilöllä säilyy tietty vapaus suhteessa jokapäiväisen elämänsä vaatimuksiin: on tosin niin, että minun on noustava joka aamu seitsemältä ehtiäkseni töihin kahdeksaksi – silti juuri minä nousemisen joka aamu seitsemäksi ehtiäkseni töihin kahdeksaksi, ja voisin siis periaatteessa jäädä myös sänkyyn. Edelleen huolimatta siitä, että jokapäiväiseen elämiseen kuuluu paljon itsestäänselvyyksiä tai automaattisia toimintoja (”tullessani ulkoa kotiin riisun kengät ennen olohuoneeseen menoa”), kyse ei kuitenkaan ole todellisesta automatisoitumisesta; ennemminkin toiminta on kielteisen kautta perusteltua (”minulla ei ole mitään järkevää syytä kyseenalaistaa/ tutkailla toimintaperusteitani”). Samaan tapaan kuin juuri minä teen sitä ja tätä erilaisten elämisen näyttämöiden sisällä, minä myös enemmän tai vähemmän harkiten jäsenän elämäntapa- ja -tietoisuuttani tietyllä tavalla. Siten työ, perhe, ystävät, harrastukset yms. saavat oman paikkansa elämäntapa- ja -tietoisuudessani. Tässä mielessä elämisen käsite viittaa myös eräänlaiseen ”järjestelyjen järjestelyyn”. (Vrt. Holzkamp 1995: 821, 843.) Elämisen käsite psykologisena käsitteenä aukeaa ennen kaikkea sen ”juuri minä”-luonteen kautta, samaan tapaan kuin toimintaperusteiden psykologinen tarkastelu edellyttää perusteiden hahmottamista ensimmäisen persoonan näkökulmasta (ks. tarkemmin luku 3.3).

Elämiseen kuuluu sen syklistyys- / rutinoitumis- ja vapausmomenttien ohella aina tietty ajallisuus ja paikallisuus. Ajallisuudella ja paikallisuudella Holzkamp ei tarkoita vain kronologista aikaa tai fyysistä tilaa, vaan ennemminkin tietynlaisia toiminta-aikaa ja -tilaa. Toiminta-aika hahmottuu (viime kädessä ihmisen kuolevaisuuden vuoksi) aina tietynlaisena niukkuutena, jota jokapäiväisessä elämisessä jaetaan elämisen näyttämöiden kesken (”lähden kirjastosta ennen sulkemisaikaa ehtiäkseni viettää iltaa perheen parissa”). Paikallisuus toimintatilana puoles-

---

<sup>28</sup> Elämisestä sosiologisena käsitteenä, ks. Kudera & Voß (toim) 2000, Voß & Wehrich (toim) 2001, Wehrich & Voß (toim) 2002.

<sup>29</sup> ”Asianmukaisesta tarkennuksesta”, ks. tarkemmin Holzkamp 1995.

taan hahmottuu yksilön näkökulmasta ilmenevinä merkitysrakenteen puolina, so. hänelle avautuvina toimintamahdollisuuksina ja -rajoituksina. (Holzkamp 1996b: 48, Holzkamp 1995: 822.) Esimerkiksi vuonna 2010 Oulun yliopiston kirjasto – kirjastoiesimerkkiä jatkaakseni – sulkee ovensa arkisin seitsemältä, kun taas Berliinin Humboldt-yliopiston kirjastossa työskentelyä voi arkipäivinä jatkaa keskiyöhön saakka. Yhtäältä toiminta-ajan rajallisuus ja toisaalta toimintatilan paikalliset epäselvyydet ja rajoittuneisuudet johtavat usein siihen, että on toimittava ilman parempaa tietoa tai tehtävä valintoja yhtä hyvien (tai huonojen) vaihtoehtojen välillä ilman perusteellista harkintaa. Näin jokapäiväiseen elämiseen voi kehkeytyä eräänlainen omalakisuus ja jopa vieraus, jota yksilö ei katso hallitsevansa ja jonka seurauksena toiminnalla voi olla erilaisia yllättäviä ja epätoivottuja tuloksia.

Elämistä voidaan pitää aidosti ”yksilöllisenä toimituksena”, joka kuitenkin kehkeytyy sidoksissa yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Müncheniläisen sosiologien ryhmän näkökulmasta eläminen voitaisiin nähdä ”tähän saakka tematisoimattomana välittäjänä yksilön ja yhteiskunnan välillä, jolla on molempien kannalta tärkeä rooli täytettävänä”. (Holzkamp 1996b: 46, vrt. Voß 1991.) Lähtökohtaisesti on selvää, että sosiologian kiinnostus elämiseen liittyy ennen muuta yhteiskuntapooliin ja psykologiset tarkastelut ottavat lähtökohdakseen yksilön. Yksilön kannalta eläminen on kuitenkin aina hahmotettava elämisenä yhteiskunnallisesti tuotettujen merkitysrakenteiden myötä (vrt. myös Suorsa 2011b, 2011c). Holzkamp tarkentaa subjektitieteelliseksi tiedonintressiksi tässä yhteydessä itseymmärryksen, millä hän tarkoittaa sen ymmärryksen tematisoimista, joka on arkisen toimintamme perustalla. (Holzkamp 1995: 834.) Tämä tematisoiminen tapahtuu ennen muuta kohdistamalla tutkimuksellinen katse subjektiivisten toimintaperusteiden kokoutumiseen yleisistä toimintamahdollisuuksista. Subjektiivisten toimintaperusteiden tematisoiminen suhteessa objektiivisiin olosuhteisiin mahdollistaa myös varsinaisen tieteellisen kokemuksen tutkimuksen (vrt. Holzkamp 1993: 23), jota tarkastelemme yksityiskohtaisemmin luvussa 3.3.

Inhimillisen olemassaolon yhteiskunnallista välittyneisyyttä ja toiminnan perustellisuutta voidaan pitää subjektitieteellisen tutkimuksen yleisimpinä lähtökohtina. Elämisen käsitteellä otetaan askel konkreettisempaan suuntaan: hahmotettaessa kulloinenkin tilanne elämisen näyttämönä saadaan myös alustavasti näkyville ne yhteiskunnalliset rakenteet ja näyttämöllä kuvioivat (ja niiden rakentumisessa osalliset) toiset ihmiset, jotka kulloisenkin toimijan ja kokijan näkökulmasta ovat olennaisia (vrt. Holzkamp 1996b: 108). Koska psykologinen tutkimus tavoittelee kulloisenkin toiminnan ja kokemuksellisuuden perustellisuuden

ja subjektiivisen funktionaalisuuden käsittämistä, voidaan esittää, että tarvitaan kategorioita, jotka tarkentavat tutkimuksellisen katseen yhteiskunnallista välittyneisyyttä ja perustellisuutta yleisesti luonnehtiviin ulottuvuuksiin ja ristiriitoihin. Tässä mielessä psykologiseen tutkimukseen subjektitieteellisessä mielessä kuuluu jo varhain keskeisen aseman saanut toimintakykyisyyden käsite.

### **3.2.4 Toimintakykyisyyden käsite**

Holzkamp kutsuu aiemmin mainittua inhimillistä mahdollisuutta toteuttaa olosuhteissa / merkitysrakenteissa näyttäytyvät toimintamahdollisuudet / -vaatimukset sellaisenaan tai muokattuna, tai kieltäytyä niiden toteuttamisesta, yleisesti mahdollisuussuhteeksi. Mahdollisuussuhteeseen kuuluu periaatteellinen mahdollisuus tietoiseen suhteutumiseen. (Holzkamp 1984a: 39, Markard 2009: 158–159.) Tämä tarkoittaa, kuten edellä todettiin, että olosuhteiden kokoutuminen yksilön toiminnan lähtökohdiksi ei ole yksioikoinen ja kaikkien kohdalla samalla tavalla etenevä tapahtuma (tai kokemus). Toiminnan ja kokemuksen yksilöllisyys ei kuitenkaan ole vapaasti leijuvaa, vaan kiinnittyy lajinkehityksen aikana kehkeytyneisiin toiminnan ja kokemuksen valmiuksiin sekä kulloisessakin historiallisessa tilanteessa vallitseviin olosuhteisiin. Toimintakykyisyyden käsite (erilaisine tarkennuksineen) tarjoutuu psykologisen tutkimuksen peruskategoriaksi, joka pyrkii mahdollistamaan yksilön toiminnan ja kokemuksen tutkimuksellisen jäsentämisen suhteessa niihin ristiriitoihin ja mahdollisuuksiin, joita yksilön elämään länsimaaisessa yhteiskunnassa kuuluu.

Toimintakykyisyydellä Holzkamp tarkoittaa yleisesti inhimillistä mahdollisuutta osallistua tietoisesti omien elinolosuhteiden määrittämiseen (ks. Holzkamp 1983/1985: 239, Markard 2009: 164). Toimintakykyisyys hahmottuu myös ihmisen perimmäiseksi tarpeeksi ja inhimillisen ja ihmisarvoisen elämän yleisimmäksi määreeksi, joka määrittää myös ”olosuhteiden armoilla olemiseen kuuluvaa kärsimystä” (Holzkamp 1983/1985: 243, Markard 2009: 165). Yksilön kokemuksen kannalta tämä merkitsee, että esimerkiksi nälän aiheuttama kärsimys ei jäsenny organismin ahdingoksi, vaan tämän lisäksi, ja ennen kaikkea kärsimykseksi siitä, että hän ei ole kyennyt varmistamaan riittävää ravinnon saantia ja on siten jäänyt olosuhteidensa armoille. Vastaavasti kärsimyksen poistamiseen ei riitä fyysisen tarpeen täyttäminen. (Vrt. Holzkamp 1983/1985: 246, Markard 2009: 165–166.)

Toimintakykyisyyden käsitteen perustava asema psykologisessa tutkimuksessa tarkoittaa, että esimerkiksi perinteisemmin psykologiaan kuuluvat kognition, emotion ja motivaation käsitteet on hahmotettava pikemminkin toimintakykyi-

syiden käsitteen tarkennuksina kuin itsenäisinä käsitteinä (tästä tarkemmin, ks. Markard 2009: 201–221). Erityinen merkitys on myös ollut toimintakykyisyyden käsitteen jakamisella yleistävään ja rajoittavaan toimintakykyisyyteen. Yleistävä toimintakykyisyys viittaa yleisesti pyrkimykseen omien – ja yhteisten – toimintamahdollisuuksien tietoiseen määrittämiseen ja laajentamiseen yhdessä toisten kanssa. Rajoittavan toimintakykyisyyden käsite puolestaan valaisee elämisen näyttämöitä siitä näkökulmasta, josko ja missä määrin yksilö arvioi pyrkimyksen toimintamahdollisuuksien laajentamiseen tavalla tai toisella riskialttiiksi jo olemassaolevien toimintamahdollisuuksien säilyttämisen kannalta. ”Rajoittava” tämä toimintakykyisyyden muoto on siinä määrin kuin yksilö omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa / elämänlaatuunsa kohdistuvilta uhilta suojautuessaan (”en halua ärsyttää työnantajaani”) tulee – tietoisesti tai tiedostamattaan – rajanneeksi ulkopuolelle mahdollisuuden vaikuttaa olosuhteisiinsa ja siten mahdollisesti toimineeksi pitkällä tähtäimellä omien etujensa vastaisesti, esimerkiksi osallistumalla eri tavoin ongelmallisen tilanteen ylläpitämiseen työpaikallaan. (Vrt. Markard 2009: luku 11.) Lähtökohta oletus on, että inhimillistä toimintaa – ja erityisesti subjektiivista kärsimystä – länsimaisessa yhteiskunnassa määrittävät erilaiset rajoittavan toimintakykyisyyden muodot. Yleistävä toimintakykyisyys inhimillisenä (perus)mahdollisuutena kehityttyä esiin, kun rajoittavan toimintakykyisyyden eri tavoin omia ja yhteisiä intressejä vahingoittava luonne käy yksilölle ilmeiseksi (vrt. Holzkamp 1996b: 39, Markard 2000b: 40). Toimintakykyisyyden sosiaalisia, kognitiivisia, emotionaalisia ja motivationaalisia puolia valottavat kategoriat pyrkivät tarjoamaan tarttumapintoja ja käsitteellisiä välineitä vuorovaikutuksessa ja ajattelussa eri tavoin ilmenevän rajoittavan toimintakykyisyyden käsittämiseksi ja samalla sen ylittämiseksi yleistävän toimintakykyisyyden suuntaan toisin toimimisen mahdollisuutta silmälläpitäen. Luvun 3.2.5 päätteeksi tarkastellaan vielä lyhyesti toimintakykyisyyden sosiaalista aspektia tästä näkökulmasta.

### ***3.2.5 Yhteiskuntatieteellisten käsitteiden ja teorioiden merkityksestä psykologiselle tutkimukselle***

Edellä on lähestytty yleisesti yksilön toiminnan perustellisuuden hahmottamisen merkitystä psykologiselle tutkimukselle. On myös esitetty, että yksilön toiminta on – tavalla tai toisella – perusteltu hänelle näyttäytyvissä yhteiskunnallisesti tuotetuissa toimintamahdollisuuksissa, jotka kokoutuvat hänen toimintansa lähtökohdiksi. Toistaiseksi on kuitenkin jäänyt epämääräiseksi se, mitä yhteiskunnallisilla olosuhteilla konkreettisesti tarkoitetaan sekä se, miten näistä yksilön kannalta

toimintamahdollisuuksina ja -rajoituksina näyttäytyvistä olosuhteista voidaan tietää. Totesimme jo johdannossa, että Markard korostaa kriittisen psykologian ja siitä kehittyneen subjektitieteellisen tutkimuksen kiinnittymistä marxilaisiin yhteiskuntateorioihin.<sup>30</sup> Edelleen tarkensimme, ettei tämä tarkoita muiden yhteiskuntateoreettisten lähestymistapojen mahdollisen merkityksen kiistämistä psykologiselle tutkimukselle. Markard on hyvin selvillä siitä, että ”on erilaisia käsityksiä siitä, minkälaisessa yhteiskunnassa elämme”:

”Josko yhteiskuntaamme on tarkasteltava sosiaalisena markkinataloutena, riskiyhteiskuntana, postmodernin flaneerauksen näyttämönä vai julkeana kapitalistisena barbariana, on kiistanalaista, mutta kokemuksen tulkinnan kannalta ratkaisevaa – koska tässä tarkastelussa käsitteellistetään ne olosuhteet, jotka kiteytyvät [-] oman toimintani premisseiksi. Kokemukseni [-] maailmapoolina premissit viittaavat myös yhteiskuntateoreettisesti selvennettäviin elinolosuhteisiin.” (Markard 1999a: 9.)

Kysymykseen siitä, miten yksilön kannalta toimintamahdollisuuksiksi hahmottuvista yhteiskunnallisista olosuhteista ja merkitysrakenteista voidaan tietää, voidaan vastata yleisesti toteamalla, että sosiologia tutkii yhteiskunnallisia olosuhteita. Minkälainen rooli sosiologisille tutkimuksille psykologisen tutkimuksen osana käytännössä lankeaa, on kuitenkin kysymys, johon voidaan vastata eri tavoin. Kuvaan seuraavassa lyhyesti kahta näkemystä, joiden puolesta subjektitieteellisen tutkimuksen lähtökohtia koskevassa keskustelussa 2000-luvulla on argumentoitu.

Barbara Friedin näkemyksen mukaan subjektitieteellisen tutkimuksen lähtökohtana tulisi olla kattava yhteiskuntateorioiden tuntemus, mistä käsin yhteiskunnalliset olosuhteet voitaisiin konkretisoida – ongelmalähtöisesti – suhteessa kulloinkin tarkasteltavana olevaan elämäntilanteeseen. Ilman tällaista yksityiskohtaista yhteiskunnan rakenteiden mukaanottamista kulloisenkin toiminnan ja kokemuksellisuuden suhde olosuhteisiin jää abstraktiksi. Tutkijalla olisi lähtökohtaisesti oltava käsitys välittömästi havainnollisten sosiaalisten suhteiden ja välittömästi koettujen elinympäristöjen yhteiskunnallisesta välittyneisyydestä, jos hän ylipäätään haluaa käsittää yksilön toimintaa ja kokemuksellisuutta sosiaalisissa suhteissa ja instituutioiden sisällä. (Fried 2002: 124.)

---

<sup>30</sup> Tämä kiinnittyminen tapahtuu myös kategoriaalisen tutkimuksen tasolla, jonka Holzkamp ymmärtää eksplisiittisesti erityisesti Leontjevin työn edelleenkehittämisenä (ks. Holzkamp 1983/1985: 46–48).

Fried (2002: 126–128) erottaa – Holzkampiin (1983/1985: 356) tukeutuen – toisistaan subjektitieteellisessä tutkimuksessa huomioitavat erilaiset välittyneisyyden tasot seuraavaan tapaan:

- a) *yhteiskuntateoreettinen* taso, jossa operoidaan ennen muuta historiatieteiden ja sosiologian käsitteillä ja tutkimusmetodeilla. Tällä tasolla tarkastellaan esimerkiksi poliittisen toiminnan muotoja, lainsäädäntöä ja kulttuurisia erityisyyksiä.
- b) *merkitysten* taso, jolla tarkastellaan yhteiskuntateoreettisella tasolla hahmottuvia objektiivisia olosuhteita suhteessa niihin kuuluviin toiminnan ja ajattelun mahdollisuuksiin: Erilaiset toiminnan, kokemisen ja ajattelun mallit esineellistyvät erilaisissa instituutioissa, käsitteissä ja työkaluissa. Yksilön kannalta nämä hahmottuvat objektiivisesti olemassaolevina toiminnan, kokemisen ja ajattelun mahdollisuuksina, jotka kuuluvat hänen toimintaansa eri tavoin toiminnan lähtökohdiksi (”premisseiksi”) painotuneina.
- c) *subjektiivisten toimintaperusteiden* tasolla ollaan kiinnostuneita siitä, miksi objektiiviset olosuhteet jäsenyivät osaksi yksilön toimintaa juuri tietynlaisina premissipainotuksina. Esimerkiksi vasaraa voidaan tarkastella lähtökohtaisesti naulaamista varten valmistettuna esineenä, joka yhteiskuntateoreettisesti tarkasteltuna hahmottuu tietyn ammattiryhmän työvälineenä ja joidenkin ihmisten vapaa-ajan rentouttavaan puuhasteluun kuuluvana esineenä. Vasara voi kuitenkin hahmottua yksilölle myös esineenä, jonka hän kyllä periaatteessa tietää olevan olemassa naulaamista varten, mutta ei käytännössä juuri koskaan törmää tähän esineeseen.<sup>31</sup>

Fried esittää – samoin kuin Markard (1988, 2000c) – että psykologinen analyysi etenee yksilön toiminnan ja kokemuksellisuuden ongelmista askelittain merkitysten ja olosuhteiden kautta toiminnan ja kokemusten yhteiskunnallisen välittyneisyyden hahmottamiseen. Kysymykseen siitä, mitkä ovat kulloisenkin toiminnan ja kokemuksellisuuden välittyneisyyden hahmottamisen kannalta olennaisia merkityksiä ja välitöntä elämismaailmaa rakenteistavia olosuhteita, ei Friedin mukaan kuitenkaan voida vastata uskottavasti ilman perusteltua yhteiskuntateoreettista

---

<sup>31</sup> Näiden kolmen tason lisäksi Holzkamp nimeää *Grundlegung der Psychologiessa* vielä neljännen tason, jolla subjektiivisten toimintaperusteiden taso konkretisoidaan suhteessa erilaisiin psyykkisiin funktioihin, kuten kognitioon, arvottamiseen / emootioihin ja motivaatioon, jotka puolestaan voidaan hahmottaa suhteessa viidenteen, biologis-fysiologiseen tasoon. (Fried 2002: 126–128, vrt. Holzkamp 1983/1985: 356.)

näkemyistä. (Fried 2002: 131.) Edelleen Fried esittää, että käsitteet, joilla subjekti-tieteellisessä tutkimuksessa operoidaan (toimintamahdollisuudet ja -rajoitukset, premissit ja perusteet), jäävät pelkiksi sanoiksi, jos niiden suhdetta yhteiskunta-teorioihin ei rekonstruoida yksityiskohtaisesti. Näin subjekti-tieteellinen tutkimus on vaarassa ajautua psykologista tutkimusta perinteisesti uhanneeseen maailmat-tomuuteen. (Fried 2002: 133, vrt. Holzkamp 1990.)

Friedin hahmotelmaa lukiessa voi hyvinkin päätyä harmittelemaan sitä, että esimerkiksi koulukuraattorin työtä Suomessa käsitteleviä yhteiskuntatieteellisiä tutkimuksia – sekä marxilaisia että ei-marxilaisia – on vain vähän (vrt. Sipilä-Lähdekorpi 2004). Vaikka näiden tutkimusten olemassaolosta ja tuntemisesta epäilemättä olisi hyötyä tutkittaessa kuraattorin työtä hänen kokemanaan, ei vai-kuta uskottavalta, että olemassaolevat yhteiskuntateoreettiset analyysit kattaisivat kaikki kuraattorin näkökulmasta hahmottuvat toimintamahdollisuudet ja -rajoitukset. Enemminkin on todennäköistä, että kuraattorien kokemusten tutki-misen myötä voitaisiin saada näkyville työtä määrittäviä olosuhteita, jotka eivät ole aiemmin hahmottuneet yhteiskuntateoreettisen analyysin kohteeksi. Tässä mielessä voi kyllä väittää, että kuraattorien kokemusten tutkiminen esimerkiksi toimintamahdollisuuksien tai subjektiivisten toimintaperusteiden käsitteiden va- lossa ilman asianmukaisia yhteiskuntateoreettisia analyyseja jättää nämä käsitteet tiettyssä mielessä ontoiksi; epäilemättä tutkimus olisi täydellisempi, jos tutkijalla olisi hallussaan perinpohjaiset aihetta käsittelevät sosiologiset tutkimukset. Voi-daan kuitenkin samalla väittää, että tämä ontous, olosuhteiden ja merkitysten puutteellinen artikulointi suhteessa subjektiivisiin toimintaperusteisiin esittää myös konkreettisen pyynnön yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle: jos psykolo-ginen tutkimus on saanut näkyvilleen niitä ja näitä subjektiivisia toimintaperusteita sekä niin ja näin artikuloituja premissipainotuksia, näyttää pelkästään asianmu-kaiselta tieteiden väliseltä työnjaolta, että yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tekijät jatkaisivat tutkimuksissaan kohti näiden subjekti-tieteellisen tutkimuksen tuloksissa – vaikkakin ehkä epämääräisesti – osoitettujen olosuhteiden analyysia<sup>32</sup>. Näin ollen on selvää, että subjekti-tieteellisen kokemuksen tutkimuksen tu-loksia esitettäessä on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, missä kohden kulkee raja yhtäältä premissipainotusten selventämisen ja toisaalta merkitysten ja olosuh-teiden luonnetta koskevien olettamusten välillä (vrt. Fried 2002: 139).

---

<sup>32</sup> Vastaavasti esimerkiksi sosiaalityön rakennemuutos tms. lähtökohtaisesti yhteiskuntatasolle kuuluva olosuhde tai sen muutos voi toimia subjekti-tieteellisen tutkimuksen lähtökohtana. Esimerkiksi Ulrike Eichingerin (2009) väitöskirjatutkimuksessa lähestyttiin subjekti-tieteellisesti juuri sosiaalityön raken-nemuutosta työntekijöiden näkökulmasta.

Ute Osterkamp, Ulla Lindemann ja Petra Wagner esittävät – osin vastoin Friedin hahmotelmaa – etteivät pakolaisten vastaanottokeskuksessa tekemässään tutkimuksessa millään muotoa hahmottaneet itseään asiantuntijoiksi, jotka sosiologisen ja psykologisen tietämyksensä turvin olisivat voineet suoraan auttaa osallisia selittämään ja hallitsemaan tilannettaan. Enemmänkin he näkivät haastattelutavansa asiantuntijoina sillä yhteiskunnallisen todellisuuden alueella, jolla he tutkimustaan tekivät. (Osterkamp ym. 2002: 157.) Näin Osterkamp, Lindemann ja Wagner katsovat vasta tekemiensä haastatteluiden ja käymiensä keskustelujen perusteella tulleen kykeneviksi arvioimaan, mitkä yhteiskuntatieteelliset tutkimukset olivat kyseisen tutkimuksen kannalta tärkeitä. (Osterkamp ym. 2002: 173.)

Osterkampin, Lindemannin ja Wagnerin käsityksen mukaan eräs keskeisimmistä ongelmista Friedin luonnoksessa on se, että siinä ei näy jätettävän tilaa osallisten käsityksille ja tuntumille siitä, mitkä kulloisenkin tilanteen ulottuvuudet ovat ongelman ratkaisemisen kannalta olennaisia; enemmänkin tämän määrittäminen näyttäytyy Friedille tutkija-asiantuntijan tehtävänä. Osterkampin, Lindemannin ja Wagnerin mukaan subjektitieteellisen tutkimuksen ohittamaton tavoite on kuitenkin sen ymmärtäminen, mikä on subjektiivisesti välttämätöntä ja mahdollista kulloisenkin yksilön toimintakykyisyyden näkökulmasta. (Osterkamp ym. 2002: 162.) Yksilön näkökulman kunnioittaminen ei Osterkampin, Lindemannin ja Wagnerin mukaan subjektitieteellisessä tutkimuksessa ohita yhteiskunnallisia olosuhteita. Enemmänkin subjektitieteelliset käsitteet avaavat tätä näkökulmaa yhteiskunnallisten olosuhteiden suuntaan. Huomioitaessa yksilön toiminnan ja kokemuksellisuuden yhteiskunnallinen välittyneisyys on muistettava, että kyse ei ole pelkästään siitä, että yksilö toteuttaa tai on toteuttamatta yhteiskunnallisissa olosuhteissa esineellistyneet toimintamahdollisuudet. Osterkamp, Lindemann ja Wagner korostavat tässä yhteydessä yhteiskunnallisen välittyneisyyden sosiaalista luonnetta: ”Koska olosuhteisiin vaikuttaminen on mahdollista vain yksittäisen toimijan ylittävällä tavalla, ovat sosiaaliset suhteet subjektin näkökulmasta tehtävälle tutkimukselle [–] ratkaisevan tärkeitä”. (Osterkamp ym. 2002: 164.)

Koska olosuhteet (esimerkiksi työpaikalla) voivat hahmottaa ensinäkemältä siten, että mitään yhteistä intressiä tai yhteistä toimintamahdollisuuksien laajentamisen projektia ei ole näköpiirissä, johtaa erilaisten resurssien rajallisuus toisinaan siihen, että toisten intressit näyttävät yksinomaan rajoittavan omia intressejä. Siten omien intressien toteuttaminen näyttää vastaavasti väistämättä tapahtuvan toisten intressien kustannuksella (”jos minä muutan isompaan huoneeseen, hän joutuu muuttamaan pienempään huoneeseen”), mikä puolestaan tuottaa – toisi-

naan ”luonnollisena” hahmottuvan – kilpailutilanteen tai valtataistelun yksilöiden tai erilaisten ryhmittymien välille. Tämä voi olla myös tilanne, missä yksilöt tai ryhmittymät kilvoittelevat vallasta, joka tosiasiaa on jossakin aivan muualla ja edustaa erilaisia intressejä kuin kumpikaan esimerkkinä kilpailevista tahoista. (Vrt. Holzkamp 1983/1985: 374–375.) Tällaisten intressiristiriitojen kehkeytymisen voi osaltaan tehdä yhteisiin olosuhteisiin vaikuttamisen mahdolliseksi. Yksilöiden keskinäisen suhteutumisen kannalta tämä voi saada toiset hahmottumaan ensisijassa siitä näkökulmasta, mitä hyötyä tai haittaa heistä mahdollisesti omien intressien toteuttamisen kannalta on (”instrumentalisoituminen”) ja jättää kohdatujen ihmisten subjektiviteetin (”itseni kaltaisina intentionaalisuuskeskuksina” ja ”osallisina yhteisten olosuhteiden ylläpitämisessä ja muuttamisessa”) eri tavoin kätköön. (Vrt. Osterkamp ym. 2002: 164–165.)

Intersubjektiiiviset suhteet ja instrumentaalisuhteet suhteet hahmottuvat subjektitieteellisessä mielessä yleistävän ja rajoittavan toimintakykyisyyden tarkennuksina. Tällaisena tämä käsitepari viittaa spesifisti länsimaaisessa yhteiskuntamuodossa elävien ihmisten keskinäisten suhteiden muotoon, ja voi osaltaan toimia kokemuksen jäsentämistä palvelevana analyttisena käsitteenä. Tässä voidaan vielä korostaa, että käsitepari instrumentaalisuhteet / intersubjektiiiviset suhteet ei mahdollista ihmisten välisten suhteiden tyypittelyä, vaan ihmisten keskinäisyyden analyysin suhteessa niihin mahdollisuuksiin ja ristiriitoihin, joiden myötä yksilö elää. (Markard 1997: 92, vrt. Holzkamp 1983/1985: 516.) Kulloistenkin keskinäisyyden muotojen konkreettisesta toteutuneisuudesta voidaan edelleen edetä niiden toimintamahdollisuuksien ja -rajoitusten yksityiskohtaisempaan – myös olosuhte- ja merkitysanalyttiseen – kuvailuun, joihin keskinäisyyden analyysi antaa aiheen.

Riippumatta siitä, onko tutkija taipuvainen pitämään Friedin vai Osterkampin, Lindemannin ja Wagnerin lähestymistapaa omalta kannaltaan mielekkäänä (tai pitääkö hän näiden näkökulmien yhdistämistä mahdollisena), on olennaista panna merkille, että erilaiset yhteiskuntatieteelliset teoriat ja käsitteet (kuten modernisaatio, individualisaatio tai tuotantotavat) eivät sellaisenaan auta käsittämään niiden merkitystä yksilölle. Ennemmin ne on pyrittävä hahmottamaan teoreettisesti hypoteettisina toimintamahdollisuuksina ja -rajoituksina, jotka näyttäytyvät yksilölle tavalla tai toisella välittömästi tämän arkielämässä. Holzkamp pitää subjektitieteellisessä mielessä erehdyksenä,

”jos esimerkiksi pohditaan ykskantaan ’porvarillisten luokkasuhteiden’ tai kasvavan ’modernisoitumisen / rationalisoitumisen’ vaikutusta yksilöön

huomioimatta, että näissä on kyse sosiologien tai yhteiskuntateoreetikkojen kehitlemistä käsitteistä, jotka eivät samantien muutu todellisuudeksi niille yksilöille, joihin nämä mahdollisesti vaikuttavat.” (Holzkamp 1995: 840–841.)

Toisin sanoen yhteiskuntatieteellisiä käsitteitä ja teorioita ei voida jättää huomiotta subjektitieteellisessä tutkimuksessa, mutta niitä ei myöskään voida ottaa käyttöön sellaisenaan. Ennemmin subjektitieteelliseen teoriankehittelyyn kuuluu välittävän merkitysten tason ongelmalähtöinen esiintyöstäminen – siinä määrin, että toimintapremissien, toiminta-aikomusten ja varsinaisen toiminnan suhteita voidaan tarkastella mielekkäästi. (Holzkamp 1995: 841.)

### **3.3 Subjektitieteellisen tutkimuksen etenemisestä**

Tieteen tavoite selittää, ennustaa ja kontrolloida tutkittavaa ilmiötä on tunnetusti ongelmallinen pyrittäessä kohteenmukaiseen tietoon inhimillisestä toiminnasta: Ihmistutkimuksessa kaikki osapuolet ovat väistämättä subjekteja ja siten aina (tavalla tai toisella) yhteistyössä keskenään. Psykologiseen tutkimukseen onkin näyttänyt pitkään sisältyvän ristiriita: kuinka subjekti voi olla tutkimuksen objekti? Subjektitieteellisessä psykologiassa tämä ristiriita on ylitetty hahmottamalla tutkimuksen kohteeksi pikemminkin maailma sellaisena kuin subjekti sen kokee, toimintamahdollisuuksineen ja -rajoituksineen (Holzkamp 1991: 12–13, Holzkamp 1988: 315, vrt. Markard, 2000c, 1991). Tässä luvussa kuvaan, miten subjektitieteellinen tutkimus ideaalituypillisesti etenee. Johdannon jälkeen tarkastelen tiiviisti tutkimusaineiston roolia subjektitieteellisessä tutkimuksessa (luku 3.3.1). Seuraavaksi kuvaan tarkemmin perustelumallien luonnetta teoreettisina lausumina subjektiivisten toimintaperusteiden ja premissien välisistä suhteista (3.2.2). Luvussa 3.3.3 kuvaan erään mahdollisen tavan edetä perustelumallien rekonstruktiossa suhteessa luvussa 3.2.3 käsiteltyyn elämisen käsitteeseen. Luvussa 3.3.4 tarkastelen kysymystä siitä, missä mielessä subjektitieteellisen tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää koskemaan muita kuin kulloisenkin tutkimuksen osallisia.

Se, että tutkimuksen kohteeksi jäsenyy yksilösubjektin sijaan subjektin kokea maailma, tarkoittaa samalla, että ihmiset, joiden elämäntilanteeseen tutkimus kuuluu, asettuvat tutkimusasetelmassa tutkijapuolelle kanssatutkijoiksi (vrt. esim. Markard 2009: 274–277). Tämä merkitsee sitä, että tutkimuskysymyksen ja / tai -asetelman on hahmotuttava siten, että kanssatutkijan on omalta kannaltaan mielekästä – subjektiivisesti funktionaalista – osallistua tutkimusprosessiin (ks.

Holzcamp 1983/1985: 545). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kanssatutkijalle täytyy olla mahdollista uskoa, että myös hän saa osallisuudestaan jotakin, olkoon se sitten jonkin käytännön ongelman ratkeaminen tai jokin ammatillinen kvalifikaatio. On selvää, että tällainen yhteinen tavoite on monissa psykologisesti mielekkäältä näyttävissä tutkimuksissa jo sinänsä haaste. Käytännössä tämä tarkoittaa, että subjektitieteellinen tutkimus vain harvoin, jos koskaan, etenee suoravaiheisesti tutkimuskysymyksestä aineiston keräämiseen ja tulkitsemiseen sekä lopulta tutkimustuloksiin. Pikemminkin tutkimuksessa on tarkoitus ”puhua loppuvaiheessa samasta asiasta kuin alussakin”, mutta korkeammalla iterefleksiivisyyden ja tieteellisyyden tasolla: kyse on ”itseymmärrysprosessin tieteellisen tason kehittämisestä”. Tällä ei

”tarkoiteta vain kielellisiä muutoksia, vaan samanaikaisesti [-] itseymmärryksen merkitysvälitteisen todellisuussuhteen konkretisoitumista ja toisaalta sen kykyä puretua merkitysten ja perusteluiden välisen suhteen [-] ongelma-  
tiikkaan ja ristiriitoihin.” (Holtzcamp 1996b: 106.)

Tämä tarkoittaa, että tutkimusprosessin myötä yksilö voi ”löytää itsensä tiedostan-  
en” niistä yhteiskunnallisten merkitysten/ toimintamahdollisuuksien uusintamisyhteyksistä, joissa hän jo tosiasiallisesti oli (Holtzcamp 1983/1985: 347, 538). Mitä nämä yhteydet kulloinkin ovat ja miten niitä uusinnetaan, on eräs kysymyk-  
sistä, johon tutkimuksessa etsitään vastausta. Kyse ei siis ole siitä, että tutkija tietystä yhteiskuntateoreettisesta käsityksestään käsin pyrki selittämään yksilön toimintaa ja kokemuksellisuutta tiettyjen olosuhteiden tuottamaksi. Enemminkin subjektitieteellinen tutkimus on siinä mielessä ongelmalähtöistä, että tutkimus etenee ongelmallisena koetun tilanteen ratkaisemattomista puolista kohti niitä olosuhteita, joilla voi olla merkitystä ongelman ratkaisemisen kannalta. (Markard 2009: 268, Markard 1988: 69–70, vrt. luku 3.2.5.)

### **3.3.1 Tutkimusaineistosta**

Subjektitieteellisen tutkimuksen erityisyys ei liity niinkään aineistonkeruutapoihin tai tutkimusaineistoon sinänsä. Aineistona voidaan käyttää mitä hyvänsä käyttökelpoisena näyttäytyvää materiaalia, joka voi olla peräisin esimerkiksi päiväkirjoista, ryhmä- tai yksilöhaastattelusta tai (osallistuvasta) havainnoinnista (vrt. Markard 2000c). Subjektitieteellisen tutkimuksen erityisyys liittyy ennemminkin pyrkimykseen kehitellä aineiston tulkintaa kulloinkin osallisen subjektin näkökulmasta ja yltää tästä käsin teorioihin perustellusta toiminnasta suhteessa yleisiin

toimintamahdollisuuksiin ja -rajoituksiin yleistetyn subjektin näkökulmasta. Tähän palataan yksityiskohtaisemmin luvussa 3.3 ja 3.4. Tässä luvussa tarkastellaan lyhyesti tutkimusaineiston roolia subjektitieteellisessä tutkimuksessa.

Empiirisen tieteen teorianmuodostus ei ole loogista deduktiota, vaan sisältää – kategoriaalisen perustan kiinteyden rinnalla – välttämättä vapaita momenteja, jotka artikuloidaan suhteessa havaittavaan todellisuuteen. Subjektitieteellisessä tutkimuksessa ei esimerkiksi lähtökohtaisesti ole empiirisesti avointa, josko yksilön toiminta ja kokemuksellisuus elämisen näyttämöillä jäsentyy perustelluksi toiminnaksi ja tarkemmin perustelumalleiksi (ks. luku 3.3.2). Sen sijaan empiirisesti avointa on se, minkälaisia nämä perustelumallit ovat ja mikä näiden perustelumallien suhde on yhtäältä toiminnan olosuhteisiin ja toisaalta itse toimintaan. On ilmeistä, että näiden perustelumallin empiirisesti avoimien päiden välille hahmottuvat hypoteettiset perustelumallit on pyrittävä perustelevaan empiirisesti, ts. suhteessa tutkimusaineistoon. (Vrt. Kaindl & Markard 2000: 41, Markard 2000a, ks. myös Brandstädter ym. 1994, Holzkamp 1986/1987, Smedslund 1988.)

Tutkimusaineiston moninaisuutta on hyödyllistä jäsentää tarkastelemalla sitä suhteessa sen erilaisiin funktioihin suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Tämä tarkastelu voidaan aloittaa hahmottamalla ensinnäkin, mikä osa aineistosta on siinä mielessä perustavaa, että sitä ilman tutkimuksen lähtökohtana oleva tilanne (esim. ”emme saa lapsia iltaisin ajoissa nukkumaan”) ei ylipäättään käy ilmi (esim. kuvaukset omasta toiminnasta ja lasten vastarinnasta kyseisissä tilanteissa). Perustavaa aineisto on myös siinä määrin kuin siinä ilmenee toimintapremissien kannalta olennaisia, pidemmällä aikavälillä tapahtuvia muutoksia (kuten toisen lapsen syntymä, muutokset vanhempien työoloissa). Tässä mielessä perustavaa aineistoa voidaan vielä eritellä sen mukaan, suhteutuvatko ne ensisijaisesti institutionaalisiin asiantiloihin, (arki)teoreettisiin ajattelumalleihin vai ihmistenvälisiin suhteisiin. (Kaindl & Markard 2000: 40–42, Markard 2009: 283–284, Markard 2008: 157, Markard 1994: 64, ks. myös Markard 2000a, 2000c.)

Toisekseen voidaan puhua aineiston konkretisoivasta funktiosta, joka auttaa kiinnittämään ilmiäyneen ongelmatilanteen laajempiin yhteyksiin. Aineiston avulla pyritään toisin sanoen konkretisoimaan, miten ongelmallinen tilanne (”emme saa lapsia iltaisin ajoissa nukkumaan”) kytkeytyy yhteiskunnallisiin merkitysrakenteisiin ja osallisten käsityksiin niistä (esim. käsitykset asianmukaisista nukkumaanmenoajoista, lapsi-vanhempi-suhteista ja kasvatuksesta). Aineiston avulla voidaan myös hahmottaa, josko varsinaisen, tutkimuksen kannalta keskeisen ongelmatilanteen kaltaisia ongelmia ilmenee muissa yhteyksissä (”emme saa lasta syömään lautastaan tyhjäksi”). Lopuksi voidaan erottaa vielä aineiston ha-

vainnollistava funktio: tällä viitataan muihin kuvauksiin ja esimerkkeihin, jotka voivat edesauttaa osallisten keskinäistä ymmärrystä, mutta joiden poisjääminen ei sinänsä vaaranna tutkimuksen tuloksina hahmottuvien teoreettisten lausumien kiinnittymistä empiriaan. (Kaindl & Markard 2000: 40–42, Markard 2009: 283–284, Markard 2008: 157, Markard 1994: 64, ks. myös Markard 2000a, 2000c.)

Edelleen aineistoa voidaan tarkastella sen suhteen, pitäytytäänkö kuvauksissa konkreettisesti havaittavissa asioissa (”lapset kiljuvat ja hyppivät sängyllä”) vai sisältävätkö ne tulkintoja (”lapset kiljuvat irrationaalisesti”) tai yleistyksiä (”Kari kiljui omaan irrationaaliseen tapaansa”/ ”Kari kiljui irrationaalisesti niin kuin lapset aina uhmaiässä”). (Kaindl & Markard 2000: 40–42, Markard 2009: 283–284, Markard 2008: 157, Markard 1994: 64, ks. myös Markard 2000a, 2000c.) Aineiston analyysissä voidaan myöhemmin kiinnittää huomio mm. näissä kuvauksissa, tulkinnoissa ja yleistyksissä käytettyihin käsitteisiin (”uhmaikä”) sekä tarkastella niiden asianmukaisuutta suhteessa tieteellisiin käsitteisiin ja teorioihin esimerkiksi yksilönkehitykseen liittyen (vrt. Markard 1985).

### **3.3.2 Perustelumallit**

Luvussa 3.2.3 kuvattu elämisen käsite tarkentuu psykologisena käsitteenä ennen muuta toimintaperusteiden käsitteen kautta: niiden myötä avautuu tarkastelun taso, johon sosiologinen yhteiskuntarakenteen tarkastelu ei yllä. Voidaksemme ymmärtää yksilön toimintaa ja kokemuksellisuutta, meidän on oltava ainakin alustavasti selvillä siitä mahdollisuusrakenteesta, jossa yksilö elää. Pelkistä toimintamahdollisuuksista ei kuitenkaan käy selville, josko ja miten näitä mahdollisuuksia toteutetaan. Kulloinkin ajankohtaisten toimintamahdollisuuksien artikuloiminen ei siten ole tutkimuksen ainoa tehtävä: psykologisen analyysin toinen tavoite on sen selventäminen, millä tavalla merkitysrakenteen eri puolet kokoutuvat yksilön toiminnan lähtökohdiksi (Holzkamp 1996b: 76). Käytännössä tämä tapahtuu rekonstruoimalla perustelumalli, joka kuuluu kulloiseenkin toimintaan. Perustelumalli on samalla teoreettinen väite, joka koskee kategoriaalisesti esiin nostettujen suhteiden toteutumista tiettyjen konkreettisten ihmisten elämässä (vrt. luku 3.2.1). Tarkemmin: ”Perustelumallit ovat teoreettisesti hahmotettuja yhteyksiä premissien (olosuhteiden merkityksinä 'minulle') ja 'minun' perusteideni suhteutua näihin niin ja näin [-] välillä” (Markard 1993: 41, ks. myös Holzkamp 1983/1985: 551).

Perustelumallin yleinen tavoite on tehdä subjektin kulloiseenkin elämisen näyttämöön kuuluva toiminta ja kokemuksellisuus käsitettäväksi. Arkielämässä

toiminnan perustellisuus on usein itsestäänselvää: jos pukeudun lämpimästi kylmänä syyspäivänä, ei ole kovin todennäköistä, että minulta kysytään, miksi teen näin: on selvää, että toimintani on mielekästä ja perusteltua (”kylmällä ilmalla pukeudutaan lämpimästi”). Sen sijaan, jos laittaisin samaisena päivänä jalkaani kesäkengät ilman sukkia, voisin hyvinkin joutua selittämään, että uskon tähän tapaan karaistuvani tulevan talven pakkasia varten. Esimerkissämme toiminnan (Toiminta B: ”kesäkengät ilman sukkia”) premissien (”keho karaistuu kylmässä”) ja perustellisuuden (PM2) selventäminen esittää vaatimuksen myös toisenlaisen toiminnan (Toiminta A: ”pukeudun lämpimästi kylmällä ilmalla”) perustellisuuden tarkentamiseen esimerkiksi seuraavaan tapaan: ”Kun on kylmä enkä halua ottaa kylmettymisen riskiä, pukeudun lämpimästi” (PM1). Näin saadaan näkyville myös esimerkin lähtökohtana olevaan toimintaan (”pukeudun lämpimästi”) kuuluva premissi (”kylmettyminen voi olla haitallista”), jonka tematisoiminen ei aluksi näyttänyt olevan tarpeen, ja joka oli eräässä mielessä piilevä premissi. Tämän yksinkertaisen esimerkin avulla voidaan havainnollistaa sitä, että erilainen toiminta samoissa olosuhteissa voi olla läpeensä järkevää, tai tarkemmin: subjektiivisesti funktionaalista. Perustelumalli pyrkii käsitteellistämään tämän funktionaalisuuden; se on teoria kulloisenkin toiminnan subjektiivisesta funktionaalisuudesta tai mielekkyydestä kyseisissä olosuhteissa. (Vrt. Holzkamp 1986/1987: 33–34, ks. myös luku 3.1.1.)

Perustelumallissa siis nimetään yhtäältä kulloisenkin toimijan näkökulmasta olennaiset olosuhteet ja toisaalta ilmaistaan näiden olosuhteiden / merkitysten keskinäinen jäsentyminen yksilön toiminnassa (hänen näkökulmastaan). Eräs kiinnostava näkökulma tähän tapaan esille nostettuihin olosuhteisiin ja perusteltuun toimintaan näissä olosuhteissa saadaan, kun suhteutetaan vastaavissa olosuhteissa työskentelevien / elävien ihmisten toimintaan kuuluvissa perustelumalleissa hahmottuvia mahdollisia suhteutumistapoja keskenään, jolloin voidaan saada näkyville kulloisiinkin olosuhteisiin kuuluvia yleisiä mahdollisuusrakenteita (toimijan näkökulmasta). Näiden mahdollisuusrakenteiden luonteeseen palataan yksityiskohtaisemmin luvussa 3.3.4.

Tutkimuksellisessa mielessä empiirisesti havaittava toiminta havainnollistaa kulloisenkin toimintaan kuuluvaa perustelumallia (vrt. luku 3.2.1). Näennäinen ristiriita perustelumallien – teorioiden – välillä ratkeaa asianmukaisen premissien selvennyksen tuloksena, jolloin käy myös ilmeiseksi, että näköjään yhteen teoriaan sopimattomat empiirisesti havaittavat seikat havainnollistavat erilaisia teorioita eivätkä suinkaan osoita toista teoriaa virheelliseksi. (Vrt. Holzkamp 1986/1987: 33–34.) Teorianmuodostuksen lähtökohtana ovat subjektiiviset toimintaperus-

teet ovat kulloinkin välittömästi annettuna vain sille, jonka toimintaan ne kuuluvat; ne ovat aina ensimmäisessä persoonassa. Tämä tarkoittaa, että – sikäli kuin toiminnan perustellisuus ei ole itsestäänselvää – ainoa tie niiden selville saamiseksi on kysyminen, problematisointi, täsmentäminen, varmistaminen jne. (Vrt. Holzkamp 1986/1987: 28–29.) Ylipäätään tutkimusprosessiin subjektitieteellisessä mielessä kuuluu tämäntapainen premissien selvennys ja tarkennus, kunnes kulloisenkin toiminnan subjektiivinen funktionaalisuus käy tutkimukseen osallisille käsitettäväksi.

Eläessään yksilö varioi ja koettelee kulloiseenkin tilanteeseen kuuluvia merkityksyksiköitä ja painottaa näistä koettavia premissejä, kunnes ”merkitysten, premissien, toimintaintentoiden ja toiminnan välille muodostuu ikäänkuin implikaatiivinen suhde” (”on viisainta pukeutua lämpimästi”). Holzkamp korostaa, että implikaatiivisen suhteen looginen itsestäänselvyys ei tarkoita, että kyseessä olisi jonkin ulkoisen mittapuun mukainen toiminnan rationaalisuus; ennemminkin kyse on siitä, että kyseinen toiminta näyttäytyy yksilölle (tavalla tai toisella) hänen omalta kannaltaan järkevänä tai subjektiivisesti funktionaalisena. (Holzkamp 1996b: 83, vrt. myös Holzkamp 1994: 13–14.) Tässä ei myöskään edellytetä, että subjektiiviset toimintaperusteet olisivat aina tiedostettuja; ennemminkin tutkimuksen perusoletuksiin kuuluu, että toimintaan kuuluvat perusteet konstituovat jollakin tavalla subjektiivista kokemusta ja että ne ovat periaatteessa rekonstruotavissa (vrt. Maiers 1994: 44). Esimerkiksi elokuvan *Five minutes of heaven* päähenkilö – ennen kohtaamistaan miehen kanssa, joka 30 vuotta sitten ampui päähenkilön veljen tämän silmien edessä – päätyy suutuspäissään pitämään itsestäänselvänä, että hän haluaa kostaa veljensä murhan puukottamalla ampujan ja että tuo hänen omilla kärsimyksillään ansaitsemansa ”viiden minuutin taivas” painaa vaakakupissa enemmän kuin hänen oma tulevaisuutensa vaimon ja kahden kouluikäisen tyttären kanssa (Hirschbiegel & Hibbert 2009). Elokvassa käydyt yksinpuhelut ja keskustelut voidaan tässä mielessä hahmottaa premissien selvennyksenä, joka tekee tämän näkökulman myös katsojalle jollakin tavalla ymmärrettäväksi.

Perustelumallin kokoutuminen merkitysrakenteesta ei sinänsä ole yksiselitteinen looginen toimitus, vaan sitä määrittävät erilaiset paikalliset epäselvyydet, ristiriitaisuudet ja läpinäkymättömyydet (Holzkamp 1996b: 85). (Esimerkiksi *Five minutes of heaven* -elokuvassa päähenkilön lapsuudenkokemusta määrittävät osaltaan hänelle tuolloin käsittämättömät ristiriidat Irlannin protestanttien ja katoolisten välillä.) Ihmiselämän ajallinen rajallisuus ja erilaisten elämisen näyttämöiden yhteensovittamisen vaikeus asettaa myös omat ehtonsa toiminnan koetululle ja

tosiasialliselle järkevyydelle, ts. sille, että toiminta todella vastaisi kulloisenkin subjektin intressejä. ”Minä” saattaa myös epäillä, jättää toimimatta tai poistua paikalta, koska ei halua toimia itselleen epäselvissä olosuhteissa mahdollisesti itseään vahingoittaen. Holzkamp kuitenkin korostaa, että toiminnasta kieltäytyminen tapahtuu usein vain päänsisäisesti, ts. manipuloimalla toimintapremissejä (”taisin liioitella ongelman vakavuutta; ei tätä tarvitse niin tarkoin pohtia”) tai madaltamalla omia vaatimuksia (”oikeastaan voin aivan hyvin hoitaa asian varsinaisen työajan päätyttyä”), mikä lopulta mahdollistaa kulloisissakin oloissa tosiasiallisesti toimeenpantavissa olevan perustelumallin kokoutumisen ja sen mukaisen toiminnan. (Holzkamp 1996b: 85–86.) Huolimatta toimintaan kuuluvan perustelumallin mahdollisesta sisäisestä loogisuudesta ei siten ole ennalta selvää – tarkemmin: on empiirisesti avoin kysymys – mikä on toimintaperusteiden tosiasiallinen suhde siihen merkitysrakenteeseen, josta ne on koettu, ja toisaalta ”josko ja minkälaista toimintaa aikomuksista seuraa” (Holzkamp 1996b: 80, vrt. Markard 1994, 2000a).

Tutkimusprosessin kannalta olennaista on yhtäältä se, että vain kulloinenkin yksilö itse voi tietää, mitkä merkitysulottuvuudet (toimintamahdollisuudet) ovat hänen näkökulmastaan relevantteja. Toinen tärkeä asia on, että kulloisissakin konkreettisisä kontekstissa yksilö ”jatkuviissa yrityksissään valikoida ja jäsentää merkityksiä siten, että niistä johtuvat toimintaperusteet voidaan panna toimeen yksilön elämänintressien mukaisesti” toimii samalla ”omana käsitteen- ja teorianmuodostajanaan”. (Holzkamp 1996b: 76.) Tähän käsitteen- ja teorianmuodostukseen tutkija pyrkii tutkimusprosessissa osallistumaan. Tarkemmin: perustelumalleissa hahmottuvien yleisten mahdollisuusavaruuksien teoreettinen rekonstruktio tapahtuu tutkijan ja kanssatutkijan keskusteluissa, suhteessa yhteiseksi kiinnostuksen kohteeksi hahmottuneeseen kysymyksenasetteluun (vrt. Holzkamp 1983/1985: 551).

### ***3.3.3 Deskriptiivinen ja konstruktiiivinen käyminen elämisen näyttämölle***

Postuumisti julkaistussa käsikirjoituksessaan Holzkamp hahmottaa elämisen näyttämöt psykologian varsinaiseksi tutkimuskohteeksi. Elämisellä, kuten aiemmin esitimme, hän tarkoittaa yksilön ”päivittäistä aktiviteettia”, jossa yksilölle elämisen näyttämöillä hahmottuvat erilaiset ja toisinaan keskenään ristiriitaiset toimintamahdollisuudet / -vaatimukset saatetaan eri tavoin ”organisoiden, integroiden ja konstruoiden” enemmän tai vähemmän yhteensopiviksi. (Holzkamp 1995: 842.)

Tutkimuksen ensimmäinen konkreettinen askel on deskriptiivinen käyminen elämisen näyttämölle, jonka tavoitteena on sen selventäminen, miten kanssatutkija välittömästi hahmottaa tutkimuksen lähtökohtana olevan tilanteen: minkälaisilla näyttämöillä tilanne ilmenee, keitä ja minkälaisia ihmisiä ja tunnelmia tilanteeseen kuuluu, minkälaisen yhteiskunnallisten instituutioiden/ rakenteiden puitteisissa tai solmukohdissa tilanteet ilmenevät? Minkälaisen elämisen näyttämöiden rajaama kulloinkin tarkastelun keskipisteeksi hahmottuva näyttämö on? Kulloistenkin elämisen näyttämöiden konteksti on tarkennettava tapauskohtaisesti sen mukaan, mitkä tekijät kanssatutkija hahmottaa tilanteensa kannalta olennaisiksi. (Vrt. Holzkamp 1996b: 47–48, 88–89.)

Tutkija lähestyy myös tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kertynyttä materiaalia tarkaten elämisen näyttämöihin kuuluvia perustelumalleja. Ei kuitenkaan ole mitenkään selvää, että perustelumallit käyvät suoraan ilmi kertyneestä aineistosta: kanssatutkija voi hahmottaa tilanteensa myös muutoin kuin oman perustelun toimintansa näkökulmasta. Subjektitieteelliseen tutkimukseen Holzkampin tarkoittamassa mielessä kuuluu kuitenkin kategoriaalisen tason väite, jonka mukaan toiminnan perustellisuus on aina periaatteessa rekonstruoitavissa; siis myös silloin, kun toiminta näyttäytyy tai se koetaan täysin vierasmääräytyneenä tai mieltä vailla olevana. Toiminnan perustellisuuden hahmottaminen on siis tutkimuksen toisen vaiheen, konstruktiivisen käymisen elämisen näyttämölle, ensimmäinen tavoite.

Konstruktiivisen käymisen elämisen näyttämölle yleisenä tavoitteena on tarkentaa deskriptiivisen vaiheen kuvauksia tieteellisesti sitovaan suuntaan. (Holzkamp 1996b: 89.) Käytännössä tämä tarkoittaa deskriptiivisen vaiheen kuvauksessa käytettyjen käsitteiden (”keskittymishäiriö”) kategoria- ja empiriasuhteiden esilletyöstämistä sekä niiden suhteuttamista tieteellisiin peruskäsitteisiin ja teorioihin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että osallisten käsitteet hylättäisiin tai syrjäytettäisiin: pikemminkin niiden käytön subjektiivinen funktionaalisuus ja suhteellinen asianmukaisuus pyritään työstämään esille. Yleisimmällä tasolla tieteellisten käsitteiden mukaan tuominen merkitsee tilanteen hahmottamista elämisen näyttämönä. Tässä tavoitteena on konkretisoida kulloisenkin näyttämön toiminta-aika ja -tila (”oppitunnilla ei voi keskittyä yksittäisen oppilaan ongelmiin eikä välitunnilla ehdi juuri edes aloittaa keskustelua”). Toinen asiaankuuluva askel on elämisen näyttämöiden kuvausten tarkasteleminen sen suhteen, ovatko ne ehdonalais- vai perustelumoduksessa annettuja kuvauksia (”oppilaalla on keskittymishäiriö” / ”jostain syystä hän ei ole kiinnostunut siitä, mitä tunnilla käsitellään”). Edelleen analyysi voi jatkua toiminnan esilletyöstetyn perustellisuuden

(tai ehdonalaispuheen) subjektiivisen funktionaalisuuden analyysina yksilön toimintakykyisyyden näkökulmasta (”voin ohjata keskittymishäiriöisen opiskelijan erityisopettajalle ja keskittyä opettamiseen”). (Vrt. Holzkamp 1996b: 107.)

On merkillepantavaa, että vaikka analyysin ensimmäinen tavoite on kulloisenkin toiminnan ja kokemuksen teoreettinen käsittäminen, analyysia ei kuitenkaan tehdä yksin ymmärtämisen nimissä. Enemminkin analyysi tavoittelee kulloisenkin kokemuksen välittömyyden ylittämistä ja sen yhteiskunnallisen välittyneisyyden käsittämistä (”opettaminen on sekä ajallisesti että asiallisesti niin vaativaa työtä, että yksittäisen opiskelijan ongelman – olkoon se sitten keskittymishäiriö tai tavalla tai toisella perusteltu kiinnostuksen puute – ratkaisemiseen tarvitaan muita erityisasiantuntijoita; luokkatilanteessa erilaiset häiriöt vain ärsyttävät ja houkuttavat ongelman pikaiseen poisselittämiseen eikä työpäivän jälkeen ole aikaa selvitellä asioita paremmin”), mikä suotuisassa tapauksessa mahdollistaa asianmukaisemman perustelumallin muotoamisen ja sen mukaisen toiminnan. (Vrt. esim. Holzkamp 1996b: 46–49.)

Psykologiset käsitteet ja teoriat subjektitieteellisessä mielessä eivät ole pelkästään käsitteitä ja teorioita ihmisistä, vaan ennen muuta ihmisille. Niiden yleisimpänä tavoitteena on auttaa ihmisiä selvittämään ja mahdollisesti muuttamaan omia elämäntapojensa (ks. myös Holzkamp 1983/1985: 544). Myöskään tutkimusprosessin konstruktiiivisessa vaiheessa kanssatutkijan kuvauksia ei kuitenkaan ole tarkoitus pakottaa tiettyihin käsitteellisiin puitteisiin. Enemminkin tutkija ottaa näitä käsitteitä käyttöönsä ja esittelee niitä kanssatutkijalle sitä mukaa, kuin ne hänestä näyttävät jäsentävän käsiteltävää todellisuutta asianmukaisesti. Viime kädessä kulloinenkin subjekti ratkaisee, josko teoreettinen kuvaus kelpaa kuvaukseksi hänen kokemuksestaan. Aiemmin työstetyt käsitteet ja teoriat toimivat eräänlaisina muistutuksina ja kysymyksinä sen suhteen, onko aiempien analyysien perusteella olennaisiksi hahmottuneita tekijöitä otettu kyllin kattavasti huomioon. (Vrt. Holzkamp 1996b: 107.) Tutkimusprosessissa voi myös käydä niin, että aiemmin työstetyt käsitteet ja teoriat osoittautuvat joiltakin osin tai kokonaan riittämättömiksi kohdattujen ilmiöiden analysoinnissa; tässä mielessä empiirinen tutkimus voi esittää kysymyksen, tai pyynnön, kategoriaalisen tason tutkimukselle (jossa pyritään työstämään tutkimuksessa näin hahmottuneesta ilmiöstä kuvaavasta esikäsitteestä tieteellinen käsite; vrt. luku 3.2.1).

Tutkimusprosessin kulkua on vaikea kuvata yleisesti irrallaan varsinaisista tutkimuksista. Subjektitieteellisessä tutkimuksessa, jossa kanssatutkijat osaltaan määrittävät tutkimuksen kulkua, tutkimusprosessin etukäteinen tarkka yleinen

kuvaus käy mahdottomaksi<sup>33</sup>. Edellä kuvatut perustelumallit tarjoutuvat kuitenkin erääksi kiinnekohdaksi. Kanssatutkija voidaan ottaa mukaan näiden teoreettisten väitteiden muotoamiseen esittelemällä tutkijan käsityksiä tämän toimintaan mahdollisesti kuuluvista perustelumalleista tutkimuksen eri vaiheissa. Näin tutkija tarjoaa oletuksensa kanssatutkijan tarkennettavaksi ja korjattavaksi. Tässä perustelumallin tarkentamiseen ja korjaamiseen tähtäävässä keskustelussa voidaan saada näkyviin toiminnan perustellisuus eri näkökulmista, minkä perusteella tutkija voi kehittää kulloisenkin elämisen näyttämöön kuuluvan toiminnan perustellisuuden teoreettista tulkintaansa yhä tarkemmaksi (käytössään olevien käsitteiden ja teorioiden avulla). Keskustelun ensimmäisenä tavoitteena on kuitenkin tarkentaa käsiteltävää asiaa siten, että voidaan olla yhä varmempia siitä, että tutkija ja kanssatutkija puhuvat samasta asiasta. Kasvavan keskinäisen ymmärryksen myötä tutkijan on myös helpompi tuoda mukaan keskusteluun omia käsitteitään ja hypoteesejaan, jotka suotuisassa tapauksessa auttavat kokemuksen jäsentämisessä ja vaihtoehtoisten perustelumallien rekonstruoimisessa. (Vrt. Holzkamp 1996b: 92–95.) Holzkamp itse luonnostelee käsikirjoituksessaan tutkimuskeskustelun kulkua seuraavasti:

”Tutkija esittää teoreettisen tulkintansa lähtökohtatilanteesta → Kanssatutkija suhteuttaa oman käsityksensä tutkijan esitykseen → Kanssatutkija korjaa / tarkentaa tulkintaa → Tutkija työstää teoreettista tulkintaansa / esitystään teoreettisesta tulkinnasta → Tutkija esittää työstetyn tulkintansa kanssatutkijalle → Kanssatutkija suhteuttaa oman käsityksensä työstettyyn esitykseen... → → → Jatketaan, kunnes kanssatutkija hyväksyy tutkijan esityksen.” (Holzkamp 1996c: 132.)

Tätä etenemistapaa saattaa osallisten aiheesta käymä keskustelu, johon voi sisältyä myös tutkijan teoreettisten lähtökohtien selventämistä; tämä voidaan hahmottaa osaksi kanssatutkijaksi kvalifioitumista. Tutkimuskeskustelun dokumentointi – videointi, nauhoittaminen jne. – on myös osa tutkimusprosessia. Tutkijat voivat hyödyntää näin syntyviä dokumentteja perustelumalleja rekonstruoidessaan, mutta myös jälkikäteisessä itsekritiikissä. (Holzkamp 1996c: 132–133.)

Tutkimustulosten kannalta tutkimusprosessin tähänastinen kuvaus voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen:

---

<sup>33</sup> Vrt. kuitenkin Markardin (1985, 2000a, 2000c, 2009) kuvaukset ns. kehitys- ja stagnaatiofiguureista, joissa hahmotellaan tutkimuksen etenemisen ja jumiutumisen kannalta olennaisten tutkimusprosessin vaiheiden yleistä kuvausta. Kehitysfiguurin yleinen rakenne kuultaa läpi myös tämän luvun tarkastelussa.

1. Tutkimuksen lähtökohtana olevan tilanteen (ongelman / tavoitteen) kartoittaminen ja jäsentäminen elämisen näyttämöinä
2. Tutkimuksen lähtökohtana olevaan tilanteeseen kuuluvan perustelumallin artikuloiminen
3. Ongelman ratkaisemiseen / tavoitteen saavuttamiseen tähtäävän hypoteettisen perustelumallin rekonstruoiminen

Ongelmallisen tilanteen käsitteellinen jäsentyminen (kohdat 1–2) voi jo sinänsä olla hyödyllistä. Teoreettinen jäsenitys ei kuitenkaan suoraan ratkaise itse ongelmaa. Siksi subjektitieteelliseen tutkimukseen kuuluu myös vaihtoehtoisten perustelumallien rekonstruoiminen ja näiden koetteleminen käytännössä. Tämä toimii eräässä mielessä myös ongelmatilanteen ratkaisemiseen tähtäävän, tutkimusprosessin kuluessa rekonstruoidun perustelumallin koettelemisena. Ensinnäkin perustelumallin koetteleminen käytännössä osoittaa, onko muotoiltu perustelumalli ylipäättään toteutettavissa (vrt. Holzkamp 1996c: 160). Toisekseen uudella tavalla perusteltu toiminta saattaa joko toimia toivotulla tavalla tai tuottaa uudenlaisia, myös ennalta-arvaamattomia toiminnan tuloksia, joita on mahdollisesti tarpeen tutkia perusteellisemmin. Siksi tutkimusprosessiin on sisällyttävä myös palautevaihe, jossa tarkastellaan kokemuksia uudenlaisesta toiminnasta (vrt. Markard 2000a: 233, 249–250, Markard 2009: 286–287).

### **3.3.4 Tutkimustulosten yleistämisestä**

Edellä on käynyt selväksi, että subjektitieteellisen kokemuksen tutkimuksen tulokset voidaan hahmottaa tavalla tai toisella epäonnistuneeseen ja onnistuneeseen toimintaan kuuluvina perustelumalleina, joiden valossa kulloinenkin toiminta ja kokemuksellisuus käy ymmärrettäväksi. Perustelumallien yleisenä tavoitteena on jäsentää osallisen toimintaa ja kokemuksellisuutta kulloistenkin elämisen näyttämöiden osana. Tavoitteena on myös hahmottaa yleisempiä, kulloiseenkin historialliseen tilanteeseen kuuluvia mahdollisuusrakenteita, jotka pyritään saamaan esiin yksilölle tarjoutuvina toimintamahdollisuuksina ja -rajoituksina. Tutkimuksen tavoitteisiin kuuluu myös ongelmatilanteen esimerkinomainen ylittäminen, joka ”pätee hypoteettisesti kaikkialla, missä vastaavissa olosuhteissa työskentelevät ihmiset voivat hahmottaa itsensä rekonstruoitujen [perustelumallien] erääksi tapaukseksi” (Fahl & Markard 1993: 15). Näin esimerkiksi tutkittaessa peruskoulun oppilashuoltotyötä työntekijöiden kokemana Oulun seudulla, on oletettavaa, että näissä kokemuksissa kiteytyy yhtäältä jotakin sellaista, mikä on erityistä vain

Oulun seudulla toimittaessa, mutta toisaalta myös jotakin sellaista, mikä on tyyppillistä myös muiden Suomen kaupunkien oppilashuoltotyössä. Samaan tapaan esimerkiksi Ulrike Eichingerin (2009) sosiaalityön rakennemuutosta työntekijöiden näkökulmasta selvittäneen tutkimuksen tuloksena kehkeytyneet perustelumallit voivat osin jäsentää myös käsityksiä Suomen oloissa tehtävästä sosiaalityöstä. Ei myöskään ole mahdotonta, että tutkittaessa perusteltua toimintaa sosiaalityön rakennemuutoksessa saadaan näkyville myös muissa rakenteellisissa muutoksissa käyttökelpoisia tai ongelmalliseksi osoittautuvia suhteutumistapoja (perustelumalleja).

Aiemmin on jo viitattu siihen, että tutkimuksen kuluessa hahmottuneet perustelumallit ovat eräänlaisen yhteisen teoriankehittelyn tulosta. Tämä tarkoittaa samalla, että tutkija näkee vaivaa muotoillakseen teoriasa kulloisenkin toiminnan perustellisuudesta tavalla, jonka kanssatutkija voi ymmärtää ja jota hän voi kritisoida, tarkentaa ja täydentää. Tutkimuksen tuloksina kehkeytyneet perustelumallit voidaan hahmottaa eräänlaisen mahdollisuustyyppin puhtaan tapauksen ilmentyminä. Esimerkiksi eräs Eichingerin esittämistä perustelumalleista (”olen avoin ja perusasenteeni on positiivinen, koska näen uudistuksessa parannuksen mahdollisuuden ja / tai näin voin välttää kielteisiä seuraamuksia”) rekonstruoiitiin yksittäisten sosiaalityöntekijöiden kanssa käytyjen tutkimuskeskustelujen perusteella. Eichingerin tavoitteen mukaisesti kyseessä on kuitenkin ideaalittyyppinen perustelumalli, joka mahdollistaa hyvinkin erilaisten kokemusten jäsentämisen tämän yleisen perustelumallin konkreettisiksi ja yksilöllisiksi ilmenemismuodoiksi. (Vrt. Eichinger 2008, ks. myös Geffers 2008, Reimer 2004.)

Subjektitieteellisessä tutkimuksessa teoriat pyrkivät kuvaamaan toiminnan lähtökohdiksi kokoutuneiden olosuhteiden (premissien) suhdetta subjektiivisiin toimintaperusteisiin (jotka kuuluvat kulloiseenkin toimintaan). Havaittu toiminta ei sinänsä todista näitä teorioita; pikemminkin asetelma on hahmotettava toisin päin:

”Ei riipu 'empiirisistä' olosuhteista, missä määrin 'teoreettiset' määritelmät 'osoittautuvat oikeiksi', pikemminkin riippuu 'perustellun toiminnan teoriasta' implikaatiivisena rakenteena, minkälaiset empiiriset olosuhteet kelpaavat esimerkeiksi.” (Markard 1993: 41, vrt. Holzkamp 1983/1985: 31, ks. myös Holzkamp 1991: 10–11, Holzkamp 1986/1987.)

Empiirinen aineisto ei siis todista teoriaa oikeaksi; ennemminkin se havainnollistaa ja konkretisoi teoriaa. Erilaiset teoriat premissi-peruste -suhteista eivät siten myöskään kumoa toisiaan tai kilpaile keskenään; kyseessä on yksinkertaisesti

yleisten merkitysrakenteiden erilainen kokoutuminen premisseiksi (Markard 2009: 293, Markard 1993: 41, Markard 2000a: 239–250). Esimerkiksi työttömänä oleminen voi (lähtökohtaisesti) tarkoittaa yhdelle ”jäämistä vaille mielekäästä tekemistä”, toiselle ”oravanpyörän ulkopuolella olemista” ja kolmannelle ”poliittista vastalauseita täystyöllisyyden ideaalille”. Näiden erilaisten painottumisten mukaan työttömyys asettuu eri tavoin osaksi yksilöllistä toimintaa ja kokemuksellisuutta (ks. myös Holzkamp 1986). On kuitenkin oletettavaa, että esimerkiksi ”nuorisotyöttömyys Pohjois-Suomessa vuonna 2010” ei kokoudu yksilöiden toimintaperusteiksi mielivaltaisen monin tavoin. Ennemminkin erilaisiin elämisen näyttämöihin kuuluvia ideaalityyppejä perustelumalleja voidaan tutkimuksen edetessä yhdistää, ja ne voidaan hahmottaa jonkin yleisemmän mahdollisuustyypin ilmenemistavaksi. (Vrt. Holzkamp 1983/1985: 546–560, vrt. Geffers 2008.)

Kokemusten hahmottuminen suhteessa yhteiskunnallisesti tuotettuihin merkitysrakenteisiin (yleisten toimintamahdollisuuksien mielessä) tarjoaa myös suoran tien tutkimustulosten yleistämiseen: Yksittäistapauksessa on kyse siitä, kuinka kulloinenkin minä havaitsee ja toteuttaa yleiset mahdollisuudet. ”Yleistäminen ei siis tässä merkitse poisabstrahointia, vaan erojen käsittämistä saman olosuhteen erilaisina ilmenemismuotoina”. (Holzkamp 1983/1985: 549.) Kanssatutkijan hahmottaessa itsensä yleisen suhteutumistavan eräänä tapauksena, tehden siihen erilaisia tarkennuksia omasta näkökulmastaan, hän osallistuu samalla tämän teoreettisen konstruktion kehittämiseen tavalla, joka on otettava huomioon mahdollisuustyypin tulevissa muotoiluissa. (Holzkamp 1983/1985: 553–554.) Markard hahmottaa subjektitieteelliseen tutkimukseen kuuluvan, yleisiin mahdollisuusrakenteisiin liittyvän mahdollisuusyleistämisen yleisesti historiallis-rakenteelliseksi yleistämisen muodoksi, jossa teoreettiset lausumat koskevat ennen kaikkea ”ajallispaiikallisia, historiallisesti konkreettisia ulottuvuuksia ja rakenteita”. Tässä mielessä subjektitieteellisen tutkimuksen tuloksina kehkeytyneet teoreettiset lausumat pätevät hypoteettisesti ”kaikkialla siellä, missä voidaan löytää kulloinkin esille-työtetyt ulottuvuudet”. (Markard 1993: 35–43, vrt. Markard 2009: 287–297, Markard 2008: 152–154, Markard 1991.)

Subjektitieteellisessä tutkimuksessa välittäjäksi tieteellisten käsitteiden / teorioiden ja empirian välillä hahmottuu siis kulloinenkin subjekti, joka jäsentää omaa kokemustaan käsitteiden ja teorioiden avulla. Tässä mielessä subjektitieteellinen tutkimus on idealtaan osin samankaltainen psykoanalyysin (ensimmäiseksi subjektitieteeksi hahmotettuna) kanssa: psykoanalyttiset käsitteet ja teoriat ovat tämän mukaan syntyneet jäsenettäessä ”yksittäistapauksiin kuuluvia kärsimyksiä vallitsevissa oloissa”. Siten ne

”eivät ole käsitteitä, joita käytetään toisten ihmisten kuvailuun tai kategorisointiin. Pikemminkin niiden tehtävänä on selventää välittömiä kokemuksia läpivalaisten niihin kätkeytyneitä riippuvaisuuksia, rajoittuneisuuksia, ratkaisemattomia konflikteja jne.. [-] Analyttisina käsitteinä niiden tehtävä on antaa osallisille välineet, joiden avulla he voivat hahmottaa omat kärsimyksensä ja kokemuksellisuutensa yleisten tukahduttamisten eräänä ’tapauksena’.” (Markard & Minz 1985: 72.)

Tämän tulkinnan mukaan psykoanalyttisessa tutkimuksessa olennaista on tietenteoreettiselta kannalta nimenomaan tutkittavien osallisuus kokemusten teoreettisessa rekonstruktiossa (ks. tarkemmin esim. Holzkamp 1984b, 1985b). Myös subjektitieteelliseen tutkimukseen kuuluu keskinäiseen ymmärrykseen tähtäävän keskustelun osana yhtäältä teorian ja empirian yhteensolmiutuminen ja toisaalta psykologisen tutkimuksen ja praksiksen hahmottuminen ”ikään kuin saman kolkon eri puolina” (ks. Holzkamp 1984b). Käytännössä subjektitieteellisen tutkimuksen praksisluonne seuraa jo siitä, että tutkimuksen lähtökohtana on ensisijaisesti osallisten kannalta tavalla tai toisella merkittävä tai kriittinen tilanne, jossa toiminnan perusteet ja seuraukset eivät ole itsestäänselvästi saatavilla, vaan ne halutaan ja ne täytyy työstää esille. Tutkimusprosessi hahmottuu – ideaalisesti – tutkijan ja kanssatutkijan yhteistoimintana, jossa saatellaan näkyville tilanteeseen kuuluvia koettuja toimintamahdollisuuksia ja -rajoituksia ja kehitetään tapoja esteiden ylittämiseen. (Holzkamp 1983/1985: 562, Markard 2009: 279, Markard 1991: 82–103.)

Kanssatutkijan osallisuus tutkimusprosessiin ei subjektitieteellisessä tutkimuksessa ole seurausta mistään ”moraalisesta, humanitäärisestä tai poliittis-emansipatorisesta etukäteispäätöksestä”. Ennemmin se seuraa Holzkampin mukaan ”välttämättä psyykkisen erityisyyden [-] tavoittamaan pyrkivien metodien metodologisesta peruskriteeristä: kohteenmukaisuudesta”. (Holzkamp 1983/1985: 544.) Kohteenmukaisuus hahmottuu tässä ennen muuta kokemuksen omakohtaisuuden ja tietoisin suhteutumisen mahdollisuuden kautta, joita ei tulisi ohittaa tutkimusprosessin missään vaiheessa.<sup>34</sup> Osallisuus kuuluu siis myös yleistämisen prosessiin, jossa yksilöitä ei alisteta tiettyyn mahdollisuustyyppiin kuuluvaksi; pikemminkin kulloinenkin yksilö itse hahmottaa (tai on hahmottamatta)

---

<sup>34</sup> Kriittisen psykologian perinteessä tehdyistä kohdeteoreettisten analyysien tuloksista on tässä kirjoituksessa nostettu esiin vain (kirjoittajan näkökulmasta) perustavimmat (vrt. esim. Holzkamp 1983/1985: 551–553). Tämä ei tietenkään tarkoita, ettei näitä analyyseja ja käsitteitä olisi tarpeen tarkastella yksityiskohtaisesti toisissa yhteyksissä.

oman toimintansa kulloistenkin tyyppisten, kategoriaalisesti esille nostettujen suhteiden todellistumista koskevien teoreettisten hahmotelmien (perustelumallien, toimintakykyisyyden, keskinäisyyden eri muotojen...) erääksi tapaukseksi (vrt. Holzkamp 1983/1985: 553–554, Markard 2009: 268–270, 287–297, vrt. Markard 1993). Sikäli kuin aiemmissa aktuaali-empiirisissä tutkimuksissa hahmottunut mahdollisuustyyppi esimerkiksi erilaisine toimintakykyisyyttä ja ihmisten välisiä suhteita koskevine määrittelyksineen näyttäytyy kanssatutkijalle sellaisena, että hän tunnistaa ajankohtaisen tilanteensa siinä kuvatuksi yleisissä piirteissään, voidaan – ainakin väliaikaisesti – todeta, että kyseinen mahdollisuustyyppi teoreettisena konstruktiona on saatu valmiiksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että mahdollisuustyyppi sulkeutuisi, että siihen kuuluvat merkityskonstellaatiot olisivat tulleet tyhjentävästi kuvatuksi. Tulevat tutkimukset (sekä psykologiset että sosiologiset) voivat aina osoittaa tarpeen mahdollisuustyyppin tarkentamiseen tai korjaamiseen. (Holzkamp 1983/1985: 554–557.)

### **3.4 Lopuksi**

Edellä esitetyn perusteella näyttää selvältä, että subjektitieteellinen kokemuksen tutkimus on haastavaa. Haastavuutta ei vähennä se, että psykologisen tutkimuksen tekijän yhteiskuntateoreettista yleissivistystä, toisin kuin sosiologeilla, ei aina voida pitää itsestäänselvyytenä. Koska monitieteinen lähestymistapa on sisäänrakennettu subjektitieteellisen tutkimuksen kategoriaaliseen perustaan, on selvää, että tällaista tutkimusta voidaan parhaiten tehdä monitieteisessä tutkimusryhmässä. Myös sellaisten subjektitieteellistä tutkimusta luonnehtivien käsitteiden kuin kanssatutkijuus tai tutkijan ja kanssatutkijan keskinäinen ymmärrys asianmukainen huomioiminen näyttäisi vaativan – ennustamattoman – pitkällistä kanssakäymistä. Käytännössä esimerkiksi Freie Universität Berlinissä tehdyissä väitöskirjoissa (ks. esim. Eichinger 2009, Huck 2009) kaikkia tutkimusta ohjaavia periaatteita ei suinkaan ole voitu toteuttaa täydellisesti; ennemminkin ne hahmottuvat tutkimusta yleisesti suuntaavina periaatteina, joiden avulla voidaan myös analysoida saavutetun tiedon rajoittuneisuuksia (ks. myös Markard 2009: 277–279).

Mitä muutoin voidaan sanoa subjektitieteellisen lähestymistavan hyvistä ja huonoista puolista? On selvää, että kategoriaalisen tason väitteet ovat (mille tahansa psykologiselle lähestymistavalle) ratkaisevia ja niitä voidaan kritisoida – ja niitä on kritisoitava ja edelleenkehitettävä. Peruskäsitteiden (historiallis-empiirisen) kritiikin mahdollisuutta ylipäättään voidaan kuitenkin pitää subjekti-

tieteellisen lähestymistavan vahvuutena<sup>35</sup>; tutkimusta tehtäessä tullaan nimittäin joka tapauksessa kiinnittyneeksi joihinkin käsitteellisiin lähtökohtiin, joiden asianmukaisuutta on pystyttävä arvioimaan tavalla tai toisella. Riippumatta siitä, mitä yksittäisistä subjektitieteellisen tutkimuksen lähtökohtana olevista kategori-aalisen tason väitteistä (joita kaikkia ei suinkaan käsitellä tässä väitöskirjassa) ollaan mieltä, näyttää selvältä, että pyrkimys jäsentää inhimillisen psyyken ulot-tuvuuksia suhteessa lajinkehitykseen ja yhteiskuntahistoriaan vastaa eri tavoin viime aikaisia pyrkimyksiä psykologian teoreettiseen kehittämiseen (vrt. esim. Brockmeier 2008, McAdams & Pals 2006). Erityistä kriittisestä psykologiasta kehittyneessä subjektitieteellisessä tutkimuksessa on epäilemättä juuri ajatus ih-misen yhteiskunnallisesta luonnosta, jonka esitetään ylittävän erilaiset vastak-kainasettelut ihmisen luonnon ja tämän yhteiskunnallisuuden välillä ja mahdollis-tavan jäsentyneemmän näkemyksen siitä, miten luonnontieteellinen, yhteiskunta-tieteellinen ja subjektitieteellinen lähestymistapa solmiutuvat toisiinsa ihmistut-kimuksen eri alueilla. Ajatus ihmisen yhteiskunnallisesta luonnosta näyttäytyy myös subjektitieteellisen lähestymistavan keskeisenä erona esimerkiksi suhteessa erilaisiin ajankohtaisiin evoluutiopsykologisiin lähestymistapoihin (vrt. esim. Ylikoski & Kokkonen 2009).

Toinen subjektitieteellisen lähestymistavan erityisyys on niissä metodologi-sissa kehittyneissä, joita tässä luvussa on pyritty alustavasti valottamaan. Subjektit-tieteellisten peruskäsitteiden ja metodologian omaleimaisuus ja merkitys kiteytyy siirtymässä ehdonalaispuheesta perusteludiskurssiin. Sen ajatuksen merkitystä, että psykologiset käsitteet ja teoriat ovat ennen kaikkea käsitteitä ja teorioita ih-misille voidaan konkretisoida esimerkiksi ns. praksistutkimuksen (vrt. Dreier 1989, 1993, Fahl & Markard 1993, Markard ym. (toim) 2000, Markard & Holz-kamp 1989, Nissen 2000) avulla: muotoilemalla teorioita subjektin näkökulmasta, esimerkiksi erityisopettajan tai psykoterapeutin työhön liittyen, ei edesauteta pel-kästäään kulloisenkin kanssatutkijan työn jäsentymistä vaan aina myös potentiaali-esti kaikkien vastaavissa olosuhteissa työskentelevien työn jäsentymistä. Edel-leen yleistetyt subjektin näkökulmasta työstetyt teoriat työn ristiriitaisista vaati-

---

<sup>35</sup> Näin siitä huolimatta, että subjektitieteelliseen tutkimukseen kuuluva kritiikin ja edelleenkehittämi-sen mahdollisuus ja vaatimus on jäänyt joiltakin Holzkampin kriitikoilta vähälle huomiolle. Subjektit-tieteelliseen lähestymistapaan on usein nähty kuuluvan myös eräänlainen hermeettinen itseensäviittaa-vuuden tendenssi (ks. esim. Faulstich & Ludwig 2004: 13), jota on pidetty myös osasyllisenä siihen, että tämä neljänkymmenen vuoden ikäinen psykologian ”koulukunta” on jäänyt paljolti vaille sitä tunnettuutta ja tunnustusta, joka sille sen tieteellisten ansioiden perusteella kuuluisi (vrt. myös esim. Mattes 1998, Teo 1998a, Röhr 1999, Jüttemann 2006.)

muksista voivat tarjota hyödyllisen tarttumapinnan tällaiseen työhön valmistautuville opiskelijoille (vrt. myös Eichinger 2009: 211).

Kolmanneksi, kahteen edelliseen liittyen, subjektitieteellinen kokemuksen tutkimus – monitieteisenä projektina – näyttäisi pidemmän päälle mahdollistavan etenevän ymmärryksen kulloistenkin kokemuksen ja toiminnan tapojen kannalta olennaisista olosuhteista. Tämä puolestaan tarjoaa välineitä näiden olosuhteiden tunnistamiseen, kritiikkiin ja kehittämiseen.



## 4 SOLMU-koulutus osana subjektitieteellistä tutkimusta (Osa III)

Tutkimuksen edellisessä luvussa on tarkasteltu subjektitieteellisen lähestymistavan peruskäsitteitä ja metodologiaa yleisellä tasolla. Tässä luvussa tarkastellaan kasvatuspsykologista ohjauskoulutusta (ks. Soini, Rantanen & Suorsa 2012) näiden käsitteiden ja metodologisten periaatteiden valossa. Johdannon jälkeen tarkastellaan kokoavasti subjektitieteellisiä käsitteitä niiltä osin kuin se on tarpeen luvussa hahmottuvan tutkimusmenetelmän ymmärtämiseksi (luku 4.1). Tämän jälkeen (luku 4.2) kuvataan ohjauskoulutusta ja siihen kuuluvia ohjausharjoituksia subjektitieteellisen tutkimuksen osana sekä havainnollistetaan kuinka perustelumallien rekonstruoiminen käytännössä voi tapahtua. Lopuksi (luku 4.3) tarkastellaan tiiviisti niitä mahdollisuuksia, joita subjektitieteellinen tutkimus ohjauskoulutuksen yhteydessä tarjoaa yhtäältä oppilashuollon työntekijöiden kokemusten ja toisaalta ohjaajan toiminnan tutkimukselle ja ohjauskoulutukselle.

### 4.1 Subjektitieteellisestä lähestymistavasta

Subjektitieteellisessä lähestymistavassa erotetaan toisistaan kategorinen ja teoreettinen käsitteellistämisen taso. Kategorisella tasolla tehdään perustavat tutkimuskohteen määrittelyt ja erottelut. Näillä määrittelyillä ja erotteluilla on myös metodologiset implikaationsa. Teoreettisella tasolla puolestaan kuvataan kategorisella tasolla hahmottuneiden ilmiöiden toteutumista ihmisten kokemuksessa ja toiminnassa. (Ks. luku 3.)

Inhimillisen toiminnan perustellisuus on keskeisimpiä kategorisista erotteiluista. Tässä yhteydessä riittää todeta, että toiminnan perustellisuudesta seuraa se, että inhimillistä kokemusta ja toimintaa ei ole mahdollista kuvata reaktioina tiettyihin ärsykkeisiin tai ärsykkeiden kokoelmiin. Sen sijaan inhimillinen toiminta tulisi aina nähdä perusteltuna, suhteessa tietyllä tavalla koettuihin ja samalla uudelleentuotettuihin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin ja merkitysrakenteisiin. Toimintamahdollisuuksina ja -rajoituksina koetut olosuhteet nähdään yksilön toiminnan premisseinä. Inhimillisen olemassaolon yhteiskunnallisen välittyneisyyden keskeinen metodologinen implikaatio on, että subjektia ei nähdä subjektitieteellisen tutkimuksen objektina. Sen sijaan tutkimuskohteeksi hahmottuu maailma subjektin kokemana. Tutkimukseen osallistuvat yksilöt asettuvat tutkimusasetelmassa tutkijapuolella kanssatutkijoiksi, joilla on omat intressinsä selvittää jotakin puolta elämisessään tutkimuksen yhteydessä. (Ks. luku 3.)

Teoreettisella tasolla kuvataan, millä tavalla kategorisella tasolla esiinnostetut ilmiöt (kuten toiminnan perustellisuus) toteutuvat ja konkretisoituvat tietyssä aikana tietyissä paikoissa elävien ihmisten elämässä. Subjektitieteellisessä tutkimuksessa toiminnan perustellisuutta kuvataan perustelumalleina, jotka ovat teoreettisia väitteitä toiminnan subjektiivisesta funktionaalisuudesta tietyissä olosuhteissa subjektin näkökulmasta (ks. esim. Holzkamp 1983/1985: 551, Markard 1993: 41).

Esimerkiksi Ulrike Eichinger (2009) kuvasi tutkimuksessaan sosiaalityön rakennemuutosta työntekijöiden näkökulmasta viidellä yleisellä perustelumallilla, joissa artikuloitiin erilaisia tapoja suhteutua rakennemuutokseen. Näihin suhteutumistapoihin kuuluivat esimerkiksi seuraavat perustelumallit: *“Perusasenteeni uudistuksia kohtaan on avoin, koska uskon, että niistä todella voi seurata hyviä asioita ja / tai näin pystyn välttämään kielteisiä seurauksia itselleni”*; *“Pitäydyn mahdollisuuksien mukaan vanhoissa käytänteissä, koska siten voin vähentää tai hidastaa uudistusten kielteisiä seurauksia”*; *“Suhtaudun uudistuksiin kriittisesti, koska näin pystyn kiinnittämään huomiota kielteisiin kehityskulkuihin ja voin tarvittaessa vaikuttaa asioiden suotuiseseen kulkuun”*. Yksittäisen sosiaalityöntekijän tapa suhteutua olosuhteisiin nähdään yleisen suhteutumistavan yksilöllisenä muunnelmana. Kuten Holzkamp (1983/1985: 553–557) huomauttaa, yleisiä suhteutumistapoja koskevat teoriat tulee nähdä mahdollisesti päättymättöminä projekteina, joita voidaan tarkentaa ja uudelleenmuotoilla myöhemmissä tutkimuksissa myös toisten kansatutkijoiden kanssa.

Subjektitieteellinen tutkimus ei kuitenkaan merkitse yksinomaan aineiston keräämistä ja perustelumallien rekonstruoinnista. Keskeistä on edetä yksilön välittömän kokemuksen hahmottamisesta kokemuksen yhteiskunnallisen välittyneisyyden käsittämiseen (vrt. Holzkamp 1984a: 39, 49). Lisäksi, kuten Holzkamp (esim. 1980: 2) huomauttaa, subjektitieteellisen tutkimuksen erityisyys piilee ennen kaikkea pyrkimyksissä muuttaa ongelmallista tilannetta / saavuttaa toivottu tavoite yhdessä osallisten kanssa (ks. tarkemmin luku 3.3).

## **4.2 Kohti oppilashuollon solmukohtien subjektitieteellistä tutkimusta**

Kasvatopsykologian klinikka on järjestänyt yhteistyössä Oulun kaupungin ja Oulun seudun kuntien kanssa vuoden mittaisia täydennyskoulutuksia Oulussa ja Oulun seudulla työskenteleville kasvatustieteen ammattilaisille. Koulutus on ollut osa Opetushallituksen organisoimaa kansallista yleisen ja erityisen tuen sekä op-

pilas- ja opiskelijahuollon rakenteiden kehittämistoimintaa. Koulutukseen on osallistunut erityisopettajia, koulupsykologeja, koulukuraattoreita, opettajia, erityislastentarhanopettajia, rehtoreita sekä muita ammattilaisia, joiden työhön kuuluu oppilaille, heidän vanhemmilleen ja opettajilleen annettavaa ohjausta. Koulutuksen pääfokus on ollut osallisten ohjaustaidoissa ja -käytänteissä, mutta heidän arkityöhönsä kuuluvat kysymykset ovat myös olleet keskeisessä osassa.<sup>36</sup>

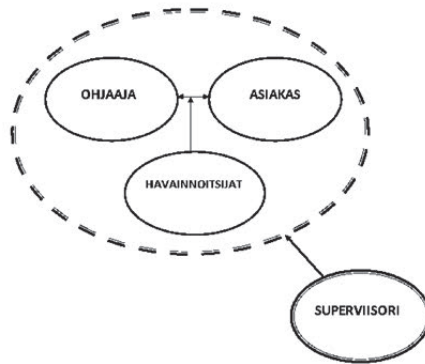
#### **4.2.1 Ohjausharjoitus**

Koulutus alkaa ohjausta käsittelevällä teoreettisella seminaarilla. Aloitusseminaarissa on tavallisesti käsitelty ammatillisen ohjaustoiminnan tunnuspiirteitä sekä eräitä tyypillisiä ohjauksen sudenkuoppia. Koulutuksen puolivälissä on toinen teoreettinen seminaari, jossa ohjausta käsitellään yksityiskohtaisemmin näkökulmasta, joka on ajankohtainen kulloistenkin koulutettavien kannalta. Esimerkiksi elokuussa 2011 seminaarissa käsiteltiin kysymystä siitä, milloin psykologinen ja / tai psykiatrinen asiantuntemus on tarpeen pyrittäessä ratkaisemaan ongelmia, joita lapsilla on – ja milloin (ja miten) toisenlaisia ratkaisuja voidaan kehittää. Koulutusvuoden päätteeksi järjestetään päätösseminaari, jossa osalliset kehittelevät yhdessä tapoja toteuttaa ohjausta koskevia oivalluksiaan omissa työyhteisöissään (ks. kuvio 1 luvussa 1.2.2).

Koulutusohjelman pääasiallinen sisältö on 6–8 hengen pienryhmissä toteutettavat ohjausharjoitukset, joiden yhteydessä kukin osallistuja toimii vuorollaan ohjaajana ja asiakkaana toisten havainnoissa (ja myöhemmin kommentoissa) ohjauskeskustelua. Työskentelyasetelmaa on havainnollistettu kuvion 7 avulla (ks. Soini ym. 2012).

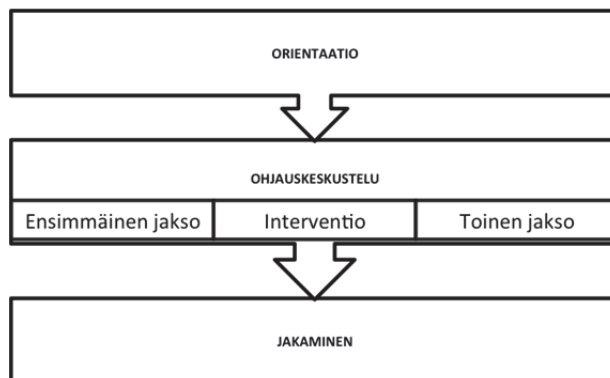
---

<sup>36</sup> Tässä luvussa koulutusta kuvataan subjektitieteellisen tutkimuksen osana. Tarkempi kuvaus koulutuksesta, ks. Soini ym. 2012.



**Kuvio 7. Ohjausharjoituksen asetelma.**

Ohjausharjoituksessa asiakas kuvailee itselleen ajankohtaista ja henkilökohtaisesti merkityksellistä kysymystä, joka liittyy hänen työhönsä. Ohjaaja saa yleisen ohjeen, jonka mukaan hänen on tärkeää tavoitella ymmärrystä siitä, miten asiakas kokee kuvailemansa tilanteen: mitä hän ajattelee, miltä hänestä tuntuu, kuinka hän on toiminut tässä tilanteessa. Havainnoitsijoita pyydetään havainnoimaan ohjaajan toimintaa sekä vuorovaikutusta ohjaajan ja asiakkaan välillä. Ohjausharjoituksen rakennetta on havainnollistettu kuvion 8 avulla (ks. Soini ym. 2012).



**Kuvio 8. Ohjausharjoituksen vaiheet.**

Kun ohjaaja ja asiakas ovat keskustelleet 10–15 minuuttia, kouluttaja (superviisori) keskeyttää keskustelun ja pyytää havainnoitsijoita kertomaan vaikutelmiaan ohjaajan toiminnasta ja vuorovaikutuksesta. Kysymykset ja kommentit, joita superviisori esittää intervention aikana, juontuvat osittain taitavan ohjauksen teori-

asta, jonka mukaan ohjaajan tietynlaiset toimintatavat ovat todennäköisimmin hyödyllisiä ja siten luonteenomaisia taitavalle ohjaajalle (ks. Rantanen & Soini 2013). Superviisori voi esimerkiksi kysyä, näyttikö havainnoitsijoista siltä, että ohjaaja jätti huomiotta jonkin asiakkaan mainitseman tärkeän seikan. Superviisori auttaa havainnoitsijoita tarkentamaan ja konkretisoimaan kuvauksiaan. Jos havainnoitsija sanoo esimerkiksi, että *“vuorovaikutus oli hyvää”* ja *“ohjaaja oli erittäin empaattinen”* superviisori voi kysyä, millä perusteella havainnoitsija piti vuorovaikutusta hyvänä ja mikä sai havainnoitsijan ajattelemaan, että ohjaaja oli empaattinen. Havainnoitsijoilta kysytään myös, mihin ohjaaja näytti heistä pyrkivän ohjauskeskustelussa ja mihin ohjaajan heidän mielestään kannattaisi pyrkiä. Havainnoitsijoita pyydetään myös kertomaan käsityksiään siitä, mikä oli asiakkaan asioinnin ydin. Tämän keskustelun (johon ohjaaja ja asiakas eivät osallistu muutoin kuin kuuntelemalla) tarkoituksena on 1) auttaa havainnoitsijoita ajattelemaan ja havainnoimaan ohjausta kolmannen persoonan näkökulmasta, 2) auttaa ohjaajaa tarkentamaan ja refleктоimaan toimintaansa ohjaajana sekä 3) auttaa asiakasta tarkentamaan ja refleктоimaan kuvaamaansa tilannetta.

Intervention jälkeen puheenvuoro palautetaan ohjaajalle ja asiakkaalle. Superviisori antaa ohjaajalle ohjeen, jonka mukaan tämä voi hyödyntää keskustelussa saamiaan vinkkejä tai jatkaa muutoin järkeväksi katsomallaan tavalla. Ohjauskeskustelu jatkuu tämän jälkeen vielä 10–15 minuuttia. Keskeytettyään ohjauskeskustelun toisen jakson superviisori pyytää vielä havainnoitsijoita kommentoimaan vuorovaikutusta ja ohjaajan toimintaa. On myös tavallista, että tässä vaiheessa osallistujat haluavat pohtia yhdessä asiakkaan kuvaamaa tilannetta. Koulutettaville on usein helppoa samaistua asiakkaaseen: vaikka he eivät tunne puheena olevan tilanteen yksityiskohtia entuudestaan, tilanteet ovat heille usein yleisiltä piirteiltään tuttuja<sup>37</sup>. Superviisori voi myös rohkaista osallisia jakamaan ryhmän

---

<sup>37</sup> Tämä “tuttuus” voi tietenkin olla myös ongelmallista, kun pyritään käsittämään, minkälainen jokin tilanne on tietyn yksilön näkökulmasta. Tutkijalle tällainen samanmielisyyden tarjoaa kuitenkin näkökulman siihen, minkälaiset tavat suhteutua tilanteisiin – ja käsitteellistää tätä suhteutumista – ovat hyväksyttäviä kenelle tahansa tässä ryhmässä. “Kenellä tahansa” viittaa Heideggeriin (1927/2006: §27), joka pyrki osoittamaan, että ihminen elää heitettyinä niihin mahdollisuuksiin – ja kokoutuu niistä itseksensä – jotka kuka tahansa on luonnostellut ja avannut (vrt. Suorsa 2011b: 70–71, Sheehan 2001: 195–196). Tässä mielessä osalliset keskustelevat (keskenään, mutta myös kouluttajien kanssa ja edessä) de facto mahdollisista tavoista suhteutua / omaksua persoonallisia kantoja niissä olosuhteissa, joiden myötä he elävät. Miten nämä persoonalliset kannat aktualisoituvat toisissa konteksteissa ja josko kannat ohjausharjoituksissa on otettu tavalla, jota voitaisiin luonnehtia omakohtaiseksi (Heidegger 1927/2006) tai käsitteelliseksi (Holzkamp 1983/1985) vai ei, on kysymys, joka edellyttäisi laajempaa tutkimusta. Marxilaisen ja heideggerilaisen lähestymistavan suhteesta ks. esim. Immanen 2012, Vadén 2014.

kanssa omia, vastaavia kokemuksiaan. Havainnoitsijoille annetaan myös mahdollisuus neuvoa asiakkaan roolissa ollutta; superviisori voi kysyä esimerkiksi, mitä heidän mielestään olisi järkevää tehdä tällaisessa tilanteessa. Edelleen superviisori voi esittää kokemusten yleistämiseen liittyvän kysymyksen koskien sitä, mitä asiakkaan kuvaama tilanne kertoo niistä olosuhteista, joissa asiakas työskentelee.

Yleisen keskustelun jälkeen tai sen yhteydessä superviisori esittää ohjaajalle tämän toimintaperusteita koskevia kysymyksiä. Kysymys saa usein hyvin yleisen muodon, kuten ”*oliko keskustelussa jokin kohta, jossa teit tietoisien päätöksen sen suhteen, miten etenet*”. Superviisori voi myös kysyä esimerkiksi: ”*etenikö keskustelu toivomallasi tavalla?*” tai ”*minkälaisia tavoitteita sinulla ohjaajana oli tässä keskustelussa?*”. Kysymys voi myös olla yksityiskohtaisempi ja viitata johonkin tiettyyn kohtaan keskustelussa: ”*voitko kertoa tarkemmin siitä kohdasta, kun...*”. Ohjaaja saattaa kertoa esimerkiksi, että hän ”*päättyi olla kysymättä tarkemmin asiakkaan mainitsemasta ahdistuksesta, koska ahdistus sopii paremmin käsiteltäväksi psykologin vastaanotolla*”. Superviisori pyrkii edelleen tarkentamaan ja konkretisoimaan ohjaajan antamia kuvauksia. Ajoittain nämä kysymykset myös herättävät ryhmässä keskustelua ohjaajan toimintaperusteista. Havainnoitsijat voivat esimerkiksi kysyä, miksi asiakkaan mainitsema ahdistus oli ohjaajan mielestä jotakin sellaista, mikä olisi parempi jättää psykologin kanssa keskusteltavaksi. Kun ohjausharjoituksen vaiheet on käyty läpi, kultakin osallistujalta kysytään vielä, miten he kokivat toimimisen kulloisessakin roolissa. Asiakkaan kuvatessa kokemuksiaan superviisori kysyy vielä, mitä hän ajattelee tekevänsä seuraavaksi kuvaamaansa tilanteeseen liittyen.

Koulutusvuoden aikana on kaikkiaan kuusi harjoituspäivää (3 keväällä ja 3 syksyllä), joissa kussakin tehdään 2–3 edellä kuvatun kaltaista harjoitusta. Kun kaikki osallistujat ovat toimineet ohjaajan, asiakkaan ja havainnoitsijan rooleissa, järjestetään arviointipäivä, jossa videoidut ohjauskeskustelut (tai ohjauskeskustelun osa) katsotaan yhdessä. Tämän jälkeen osallistujat antavat vielä palautetta kullekin ohjaajalle vuorollaan. Palautteenannon ohjeessa korostetaan mahdollisuutta tarkastella ohjausvuorovaikutusta ohjaajan, asiakkaan ja havainnoitsijan näkökulmasta.

Koulutuksesta saamamme palautteen mukaan osallistujat kokevat ohjausharjoitusten aikana käydyt keskustelut tervetulleena tilaisuutena jakaa kokemuksiaan ja käsityksiään ryhmässä, joka on sekä kiinnostunut että huomiokykyinen suhteessa kasvatustyön haasteisiin. Koulutusjärjestely voidaan nähdä myös pitkänä tutkimuskeskusteluna, jossa osallisilla on yhteinen kiinnostuksen kohde (ohjaus), jota he pyrkivät ymmärtämään toimintansa, havaintojensa ja keskustelujensa

kautta. Vaikka osallisten kokemia kasvatustyön haasteita ei koulutuksen aikana käsitellä samaan tapaan systemaattisesti kuin ohjaustoimintaa, ryhmälle kehittyvyyden aikana sille ominainen tapa keskustella näistä haasteista. Tämä näkyy koulutusvuoden aikana esimerkiksi keskinäisen luottamuksen lisääntymisenä.<sup>38</sup>

Tilanteet, joita osallistujat kuvaavat asiakkaan roolissa, ovat tavalla tai toisella ajankohtaisia ja merkityksellisiä heidän työnsä kannalta. Kuvaukset valottavat yleisesti osallisten arkityön olosuhteita. Tämän voidaan nähdä pätevän myöskin kuvauksiin, joita osalliset antavat toiminnastaan ohjaajana (koska esimerkiksi perusteita jonkin asian tekemiseen tai tekemättä jättämiseen kuvataan ryhmän mahdollistamalla tavalla). Sekä koulutuksellisesta että tutkimuksellisesta näkökulmasta on huomion arvoista, että tapa, jolla ohjaajana toimimista perustellaan, muuttuu koulutusvuoden aikana laajemmaksi ja hienosyisemmäksi.

Oppilashuollon solmukohtien tutkimisen ja oppilashuollon rakenteiden kehittämisen näkökulmasta koulutuksen aikana käytyjä keskusteluja on perusteltua tarkastella subjektitieteellisesti, so. tunnistamalla kuvauksiin kuuluvia toimintaperusteita ja jäsentämällä niiden suhdetta oppilashuollon olosuhteisiin. Ensimmäinen askel tässä on perustelumallien muotoileminen.

#### **4.2.2 Perustelumallien rekonstruomisesta**

Edellisessä luvussa on kuvattu yleisesti tyypillistä ohjausharjoitusta. Seuraavaksi kuvataan, kuinka osallistujien puheesta on rekonstruoitu perustelumalleja. Ohjausharjoitukset videoidaan ensi sijassa koulutustarkoituksessa, mutta osallistujien kanssa sovitaan erikseen, että kerättyä aineistoa voidaan hyödyntää myös Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen tutkimuksissa.

Tutkittaessa asiakkaan roolissa olevan osallisen kokemusta on olennaista panna merkille neljä seikkaa edellä kuvatussa ohjausharjoituksessa:

1. osallinen kuvaa tilannetta / ongelmaa, joka on ajankohtainen hänen työssään ja henkilökohtaisesti merkityksellinen;
2. ohjaajaa on kehoitettu selvittämään, miltä asiakkaasta tuntuu, mitä hän ajattelee ja miten hän toimii kuvaamassaan tilanteessa;
3. ohjausharjoitukseen kuuluu vapaa / yleinen keskustelu, jonka aikana osalliset käsittelevät ohjauskeskustelua eri näkökulmista;

---

<sup>38</sup> Ks. myös Dreier 1989, missä ajatus täydennyskoulutuksesta osallisten subjektiivisten kokemusten systemaattisena tutkimuksena on viety pidemmälle.

4. ohjausharjoituksen päätteeksi superviisori kysyy asiakkaalta, mikä on asiakkaan seuraava askel tämän kuvaamassa tilanteessa.

Tutkittaessa ohjaajan kokemusta on tärkeää panna merkeille seuraavat seikat edellä kuvatussa ohjausharjoituksessa:

1. osallinen toimii ohjaajana;
2. superviisori kysyy ohjaajalta ohjaustoiminnan tavoitteisiin ja perusteisiin liittyviä kysymyksiä;
3. ohjausharjoitukseen kuuluu vapaa / yleinen keskustelu, jonka aikana osalliset käsittelevät ohjauskeskustelua eri näkökulmista.

Perustelumallin rekonstruoinnin aluksi tutkija kirjoittaa tiivistelmän asiakkaan kuvaamasta tilanteesta sekä tiivistelmän ohjaajan kuvauksesta toiminnastaan ohjaajana. Tutkija katsoo tallennetun ohjausharjoituksen ja kirjoittaa ylös kaiken, mitä asiakas sanoo kuvaamastaan tilanteesta ja toiminnastaan siinä. Samaten hän kirjoittaa ylös kaiken, mitä ohjaaja sanoo toiminnastaan ohjaajana.

Seuraavaksi tutkija järjestää muistiinpanonsa aiheen mukaan. Järjestäminen muistuttaa jatkuvan vertailun menetelmää (Glaser & Strauss 1967, Kelle 2005), vaikkakaan ei ole luonteeltaan yhtä systemaattista. Tavoitteena on tehdä tiivistelmästä siinä mielessä johdonmukainen, että yhtä asiaa käsitellään kerrallaan (vaikka ohjauskeskustelussa esim. jotakin alussa kuvattua seikkaa saatetaan tarkentaa keskustelun loppupuolella). Asiakkaan puheesta tehtyyn tiivistelmään sisällytetään 1) tilanteen yleinen kuvaus, 2) osallisen tunteet, ajattelu ja toiminta ja mahdollisesti kuvatut toimintaperusteet tilanteessa sekä 3) osallisen aikoma seuraava askel. Ohjaajan puheesta tehtyyn tiivistelmään sisällytetään 1) keskustelun yleinen kuvaus ohjaajan näkökulmasta, 2) tavoitteet, päätökset, perustelut sekä 3) oma arvio keskustelusta ja pohdinta siitä, mitä keskustelusta voisi oppia. Tiivistelmät kirjoitetaan minä-muotoon, so. ikään kuin osallinen olisi itse kirjoittanut ne. Myös osallisen käyttämät sanat säilytetään sellaisenaan.

Vain ne osat keskustelusta, jotka ovat välttämättömiä keskustelun pääteeman ymmärtämiseksi, sisällytetään tiivistelmään (vrt. luku 3.3.1, Markard 2010: 175). Ohjaajan puheesta kirjoitetuissa tiivistelmissä tämä ei yleensä ole ollut ongelma, sillä ohjaajan kuvaukset tulevat osana yleistä keskustelua eivätkä siten ole niin laajoja kuin asiakkaan kuvaukset. Asiakkaan puheesta tehdyistä tiivistelmistä täytyy toisinaan jättää pois kiinnostavia teemoja, jotka ansaitsisivat kokonaan oman analyysinsä. Viime kädessä tutkijan täytyy tarkastella kuvausta suhteessa

asiakkaan aikomaan seuraavaan askeleeseen: jos jollakin kuvauksen osalla ei ole ilmeistä yhteyttä tähän, se on mahdollista jättää pois tiivistelmästä.

Tutkijan tekemät tiivistelmät esitetään osallisille arviointipäivän yhteydessä. Osallisia pyydetään tarvittaessa korjaamaan ja täydentämään tiivistelmiä. Saatuaan osallisilta varmistuksen siitä, että on ymmärtänyt heidät oikein, tutkijan on tarvittaessa helpompi kiteyttää tiivistelmät vielä tiiviimmiksi perustelumalleiksi. Kiteytyksessä voidaan hyödyntää kaavaa ”*Olosuhteessa X, ajattelen ja/tai tunnen ja/tai toimin tavalla Z, koska Y*”. Tämä mahdollistaa laajojen kuvausten keskeisen sisällön kiteyttämisen hyvin tiiviiseen muotoon. Perustelumallissa kuvataan siis yhtäältä olosuhde X, sellaisena kuin osallinen sen käsitteellistää, ja toisaalta yksilöllinen tapa suhteutua tähän olosuhteeseen.

Miltä nämä käsitteellistykset sitten näyttävät? Esimerkiksi eräs olosuhde, joka on tullut esille keskusteluissa, liittyy käyttäytymiseen tai tunteisiin, jotka näyttävät vaativan erityistä asiantuntijuutta. Esimerkiksi eräs osallinen kuvasi tilannetta, jossa hän ei halunnut omaksua lastentarhan henkilökunnan näkemystä erään kontrolloimattomasti käyttäytyvän pojan ADHD-diagnoosista, koska uskoi, että poikaa voitaisiin auttaa parhaiten organisoimalla lastentarhan päivittäistoimintoja siten, että pojalle voitaisiin antaa enemmän yksilöllistä huomiota. Pohdittuaan, että henkilökunta saattoi kuvata poikaa erityisen negatiivisin käsittein, koska diagnoosin myötä lastentarha olisi oikeutettu saamaan ylimääräisiä resursseja käyttöönsä, osallinen oli entistä vakuuttuneempi siitä, että poikaa ei pitäisi diagnosoida.

Toinen osallinen kuvasi ongelmakseen kaupungin kykenemättömyyden tarjota psykiatrisia palveluita niitä tarvitseville nuorille. Hän oli osallistunut kirjelmän laatimiseen, jossa hän kollegoineen teki huoltaan tiettäväksi, koska uskoi tämän olevan paras tapa vaikuttaa asiaan.

Suhteessa ohjaustoimintaan perustelumalleissa artikuloituu myös persoonallisia kantoja, jotka liittyvät psykiatriseen ja psykologiseen asiantuntemukseen. Esimerkiksi eräs osallinen kuvasi, että hän ei halunnut kysyä tarkemmin asiakkaan mainitsemasta ahdistuksesta, koska arveli ahdistuksen olevan jotakin sellaista, mikä sopisi paremmin psykologin käsiteltäväksi kuin hänen kanssaan keskusteltavaksi. Katsottuaan videoita ohjaustoimintaansa arviointipäivän aikana (ja nähtyään tiivistelmän omasta puheestaan asiakkaan ahdistuksen välttämisestä) osallinen oli tyytymätön omaan toimintaansa ja päätteli edelleen, että ohjaajana hänen olisi tärkeää antaa asiakkaan päättää, haluaako hän puhua jostakin vai ei. Tässä on siis mahdollista rekonstruoida myös toinen perustelumalli (”*Myös tilanteessa, jossa asiakas mainitsee ahdistuksestaan, minun täytyy olla herkkä sille,*

*mistä asiakas haluaa puhua, koska jo pelkkä asian ääneen sanominen voi olla arvokasta”)* sekä tarkastella muutosta perustelumallien välillä. Perustelumallien muutosten tarkastelu tarjoaa myös jäsenytyneen tavan tarkastella ohjauskoulutuksen aikana tapahtuvaa oppimista.

### **4.3 Lopuksi**

Mitä hyötyä sitten on, voidaan kysyä, artikuloida osallisten persoonallisia kantoja suhteessa arkityöhön tai ohjaustoimintaan ohjauskoulutuksessa? Yhtäältä nämä mahdolliset tavat suhteutua erilaisiin tilanteisiin valottavat kysymystä siitä, min-kälaiset kysymykset ylipäättään ovat ajankohtaisia kasvatustyössä Oulun seudulla. Perustelumalleissa osoitetut olosuhteet voivat myös toimia lähtökohtana pidem-mälle menevälle sosiologiselle ja psykologiselle tutkimukselle, joka pyrkii käsit-tämään esimerkiksi ADHD:n tai psykologisen asiantuntemuksen funktioita kasva-tustyössä. Tämä auttaisi näkemään oppilashuoltoon liittyvät perustelumallit tar-keemmin osana yhteiskunnallista tilannetta. On myös mahdollista tavoitella hie-nosyisempiä kuvauksia osallisten toiminnan perustellisuudesta esimerkiksi tar-kastelemalla perustelumalleissa kiteytyvää osallisuutta yleistävän ja rajoittavan toimintakykyisyyden käsitteillä (ks. Dreier 2008, Markard 2009). Tämä edellyt-täisi kuitenkin fokusoidumpia tutkimushaastatteluita ja dialogia osallisten kanssa, samoin kuin osallisten omaa intressiä osallistua perusteellisempaan subjektitie-teelliseen tutkimukseen (ks. luku 3, Holzkamp 1996, Markard 2010).

Friedin (2002: 133) tapaan voidaan väittää, että subjektitieteellisessä tutki-muksessa käytetyt käsitteet (olosuhteet, premissit, perustelut) jäävät ontoiksi, jos niiden suhdetta sosiologisiin teorioihin ei tehdä eksplisiittiseksi. Osterkamp, Lin-demann ja Wagner (2002: 157, 153) huomauttavat puolestaan, että pystyivät vasta tutkimushaastattelut tehtyään arvioimaan, mitkä sosiologiset tutkimukset olivat relevantteja kanssatutkijoiden kokemusten ja toiminnan kannalta. Edelleen voi-daan todeta, että ihmisten arkielämässä on ulottuvuuksia, joita ei ole vielä analy-soitu sosiologisesti. Siten onttoina perustelumalleina artikuloidut kokemukset esittävät sosiologiselle tutkimukselle perustelumalleissa osoitettujen olosuhteiden selventämistä koskevan pyynnön. Tässä mielessä subjektitieteellisen tutkimuksen tulokset deskriptiivisestä käymisestä elämisen näyttämölle (ja sitä kuinka tämä on tehty) on mielekästä esitellä alustavina tutkimustuloksina. Näin erityisesti silloin, kun tutkimusprosessia ei ole mahdollista viedä pidemmälle. (Vrt. Huck 2009: 110–113, Markard 2009: 277–279.)

Näyttää siltä, että myös ilman pidemmälle meneviä psykologisia analyyseja rekonstruoidut perustelumallit voivat auttaa meitä tunnistamaan sellaisia yhteiskunnallisesti tuotettuja olosuhteita / merkitysrakenteita (subjektin näkökulmasta), jotka ovat relevantteja osallisten työn kannalta. Edellä kuvattuja perustelumalleja on mahdollista tarkentaa suhteessa sosiologisiin teorioihin: esimerkiksi perustelumalli, jossa asiakkaan ahdistuksen käsittelemisen ajateltiin sopivan paremmin psykologin vastaanotolle, voidaan suhteuttaa Helénin, Hämäläisen ja Metterin (2011) tarkasteluun suomalaisen mielenterveyshuollon kehittämisen eriytyneenä palvelujärjestelmänä, jossa kullekin ongelmalle on oma asiantuntijansa (ks. luku 5.2.2).

On kuitenkin merkillepantavaa, että kokemusten artikuloiminen subjektin näkökulmasta on jo sinällään haastava tehtävä. Psykologisen tai kasvatuspsykologisen tutkimuksen tekijän ei ole syytä kiirehtiä johtopäätöksiin kokemusten yhteiskunnallisista implikaatioista – riippumatta siitä, millä tavalla nämä kokemukset on artikuloitu – vaan tarjota tutkimustuloksensa (ontot tai konkretisoidut) keskusteltavaksi myös sosiologien keskuuteen; parhaiten subjektitieteellisen tutkimuksen tekeminen onnistuukin monitieteisessä tutkimusryhmässä.

Kokemusten artikuloiminen perustelumalleina on hyödyllistä ennen muuta siksi, että perustelumallissa pyritään hahmottamaan yhteys subjektiivisen kokemuksen ja objektiivisten olosuhteiden välillä. Perustelumallit auttavat tunnistamaan mahdollisia tapoja suhteuttaa näihin olosuhteisiin. Perustelumallit myös valottavat näiden suhteutumistapojen subjektiivista funktionaalisuutta. Tieto yksilöllisistä tavoista suhteuttaa relevantteihin merkitysrakenteisiin on epäilyksettä olennaista kehitettäessä niitä rakenteita, jotka määrittävät oppilashuoltotyötä.

Edelleen, tarkentamalla katse niihin keskusteluihin, joita vuodesta 2005 alkaen SOLMU-koulutukseen osallistuneet oppilashuollon työntekijät ovat käyneet, on mahdollista tunnistaa suhteutumistapojen yleisiä tyyppejä, jotka kuuluvat onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen oppilashuoltotyöhön Oulun seudulla. Kuten Fahl ja Markard (1993: 15) esittävät, mahdolliset suhteutumistavat ovat potentiaalisesti relevantteja kaikkialla siellä, missä ihmiset työskentelevät vastaavissa olosuhteissa. Erilaisten onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen toimintaan kuuluvien suhteutumistapojen artikulointi voi myös edistää yksittäisten työntekijöiden mahdollisuutta suhteuttaa olosuhteisiinsa tietoisemmin ja siten edistää heidän mahdollisuuksiaan osallistua oman työnsä tulosten kannalta olennaisten olosuhteiden ylläpitämiseen ja / tai muuttamiseen.

Perustelumalleilla on myös oma arvonsa ohjauksen perustaitojen kouluttamisessa. Artikuloimalla subjektiivisia toimintaperusteita esimerkiksi sille, että osal-

linen kokee avoimien kysymysten esittämisen epämiellyttäväksi (*"minusta tuntuu, että en tue asiakasta, kuin olisin joku reporteri"*), on mahdollista edistää ohjaajan selvilläoloa toimintaperusteistaan (vrt. Hamer 1995). Tämä puolestaan mahdollistaa oman toiminnan hienosyisemmän perustelemisen. Edelleen ohjaus-toimintaan kuuluvien subjektiivisten toimintaperusteiden artikuloimista suhteessa yhteiskunnallisesti tuotettuihin olosuhteisiin (kuten psykologiseen asiantuntijuuteen, joka voi estää kysymästä tarkemmin asiakkaan ahdistuksesta) voidaan pitää askeleena kohti ohjauksen kontekstin huomioimista, joka McLeodin ja Machinin (1998) mukaan on ollut pitkälti laiminlyöty ulottuvuus sekä ohjauksen tutkimuksessa että ohjauskoulutuksessa. On myös paikallaan korostaa, että konteksti, johon perustelumallit viittaavat, ei ole konteksti ulkoisena ärsykkeiden kokoelmana. Perustelumallit tavoittelevat sen sijaan yksilön kokemuksen ja toiminnan yhteiskunnallisen välittyneisyyden käsittämistä (vrt. myös Tolman 1999)<sup>39</sup>.

Yhteenvetona SOLMU-koulutuksesta osana subjektitieteellistä tutkimusta voidaan todeta, että koulutuksen toteutustapa nykyisellään mahdollistaa subjekti-tieteellisestä näkökulmasta deskriptiivisen käymisen elämisen näyttämölle ja alustavien perustelumallien rekonstruoimisen. Koulutuksen rakenne mahdollistaa kokemusten yhteisen tutkimisen siinä mielessä, että yksittäisen osallistujan subjektiivinen kokemus kuvataan ja se täsmentyy koko koulutusryhmän keskustelun myötä. Kouluttajan rooli mahdollistaa keskustelun ohjaamisen kohti tiettyjä teemoja, mutta sisältö rakentuu olennaisilta osiltaan vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi kanssatutkijuus toteutuu kokemuksen tutkimuksellisessa artikuloinnissa siinä mielessä, että osalliset voivat tarkistaa ja täydentää tutkijan tekemää tiivistelmää omasta puheestaan. Kolmanneksi osallisten yleisesti ottaen myönteinen suhtautuminen koulutukseen ja tutkimukseen tekee yhteyden ottamisen myös analyysin myöhemmissä vaiheissa mahdolliseksi.

---

<sup>39</sup> Mitä tulee psykologiseen asiantuntijuuteen, McLeod on pannut merkille vastaavia tendenssejä ohjaustoiminnassa, missä ”työntekijät epäoivivat vastata asiakkaidensa ohjaustarpeeseen, koska pelkäävät, ettei heillä ole tilanteen käsittelyyn tarvittavaa ohjaustaitojen koulutusta”. McLeod puhuu tässä – viitaten Ivan Illichin – ”taidottomaksi tulemisesta”, millä hän tarkoittaa, että ”tietyt ammattiryhmät omivat arkipäiväiset terveydenhoidon taidot ja tiedot, sillä seurauksella, että tavalliset ihmiset alkavat uskoa, että ainoastaan käynti lääkärin tai sairaanhoitajan luona voi auttaa heitä”. (McLeod 2007: 27.) Artikuloimalla perustelumalleja empiirisessä tutkimuksessa tällaisia huomioita voidaan edelleen selvittää. Tällainen empiirinen tutkimus korostaisi myös, että vastaavat tendenssit tulisi nähdä eräänä mahdollisena suhteutumistapana olosuhteisiin / merkitysrakenteisiin – mikä tarkoittaa samalla, että myös muita tendenssejä on olemassa.

## **5 Oppilashuollon solmukohdat kasvatuspsykologisessa tutkimuksessa – Systeeminen näkökulma (Osa IV)**

Oppilashuollosta on keskusteltu viime aikoina Suomessa aktiivisesti. Tämä keskustelu kulmineeruu elokuussa 2014 voimaan astuneessa oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013), jossa on piirretty suuntaviivat oppilashuollon kehittämiseksi tuleviksi vuosiksi<sup>40</sup>. Suomalaista oppilashuoltotyötä on myös tutkittu viime vuosina lisääntyvässä määrin (ks. esim. Kontio 2013, Koskela 2009, Sipilä-Lähdekorpi 2004, Vismanen 2011). Kasvatuspsykologian klinikka on järjestänyt Oulun kaupungin ja Oulun seudun kuntien oppilashuollolta sekä tehostetusta ja erityisestä tuesta vastaavalle henkilöstölle täydennyskoulutuksena vuoden kestäviä ohjaus- ja vuorovaikutustaitokoulutuksia (SOLMU-koulutus) vuodesta 2005 alkaen. Samalla on kehitetty uudenlaista lähestymistapaa oppilashuollon kasvatuspsykologiseen tutkimukseen (ks. luku 4). Tässä osassa kuvataan kolmea SOLMU-koulutuksen yhteydessä tehtyä tapaustutkimusta oppilashuollon solmukohdista. Tapauksissa kuvataan lastensuojeluilmoituksen tekemistä, psykiatrisia palveluita sekä diagnooseja ja ohjausta oppilashuollon solmu-kohtina.

### **5.1 Oppilashuollon solmukohtien kasvatuspsykologinen tutkimus**

SOLMU-koulutukseen kuuluvissa harjoituksissa osalliset toimivat vuorollaan ohjaajan, asiakkaan ja havainnoitsijan rooleissa. Asiakkaan roolissa käsitellään jotakin oman työn kannalta ajankohtaista ja henkilökohtaisesti merkityksellistä kysymystä (ks. Soini, Rantanen & Suorsa 2012, ks. myös Butterfield ym. 2005, Soini 2012). Ohjausharjoitukset videoidaan ensisijassa koulutustarkoituksia varten, mutta tallenteet tarjoavat myös hyvän mahdollisuuden keskustelujen tutkimiseen.

SOLMU-koulutusta on kehitetty Kasvatuspsykologian klinikalla myös erityisenä kokemuksen tutkimuksen menetelmänä. Kokemuksen tutkimus alkaa ohjausharjoituksissa, joissa ohjaajan ensimmäisenä tehtävänä on selvittää, miten asiakas kokee kuvaamansa tilanteen: mitä asiakas ajattelee, mitä hän tuntee, kuinka hän on toiminut tilanteessa. Ohjauskeskustelu keskeytetään ns. interventiovai-

---

<sup>40</sup> Ks. myös esim. hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi (2013); ks. myös esim. Kuntaliitto ja Kuntatyönantajat (2013).

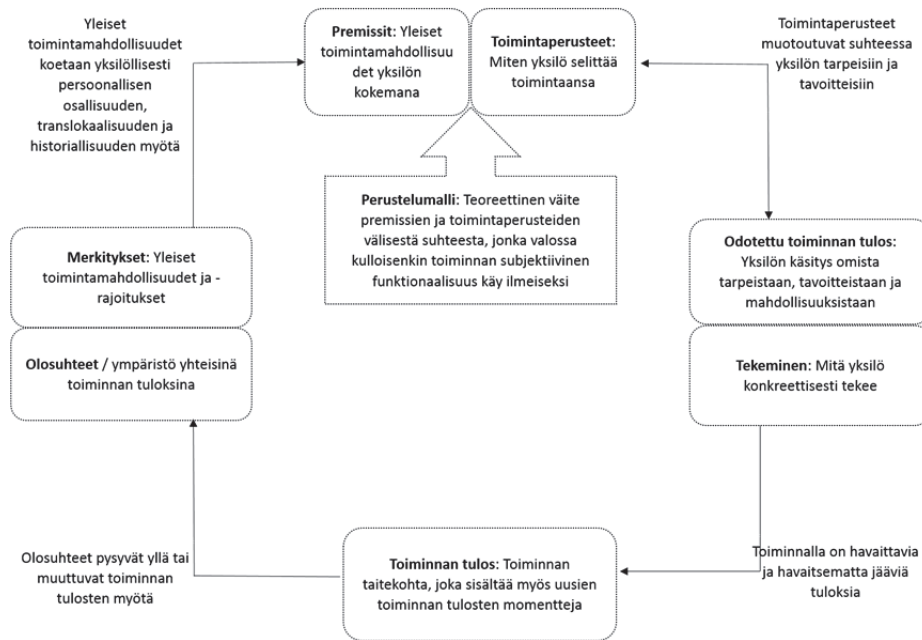
heessa, jonka aikana kouluttaja keskustelee havainnoitsijoiden kanssa ohjaajan toiminnasta ja asiakkaan esittämästä asiasta. Intervention tarkoituksena on yhtäältä auttaa ohjaajaa jäsentämään ohjaustoimintaansa ja toisaalta auttaa havainnoitsijoita kiinnittämään huomiota ohjauskeskustelun kannalta olennaisiin asioihin. Kolmanneksi interventiovaiheen tarkoitus on auttaa asiakasta jäsentämään omaa kokemustaan kuvaamastaan tilanteesta. Tässä mielessä koko koulutusryhmä on mukana asiakkaan kokemuksen jäsentämisessä ja myötävaikuttaa kokemuksen artikuloitumiseen tietyllä tavalla. Interventiovaiheen jälkeen ohjaaja ja asiakas jatkavat keskustelua. Keskustelun toisen vaiheen päätyttyä keskustelua jatketaan koko ryhmän kesken. Koulutustapahtuman päätteeksi tehdään vielä kierros, jonka aikana kukin kuvaa sen kertaista kokemustaan koulutuksesta. Asiakkaalta kysytään lisäksi, millä tavalla hän aikoo toimia kuvailemansa tilanteen suhteen jatkossa. (Ks. luku 4.)

Asiakkaiden kokemuksia tutkittaessa tutkija tekee videotallenteen perusteella tiivistelmän asiakkaan puheesta koulutustapahtuman aikana. Tiivistelmä esitetään osalliselle koulutusvuoden aikana mahdollisia korjauksia ja tarkennuksia varten. Tiivistelmään sisällytetään myös osallisen koulutustapahtumassa esittämä ajatus siitä, mikä olisi hänen seuraava askeleensa kuvatussa tilanteessa. Tiivistelmät rakennetaan perustelumallin muotoisiksi siten, että niissä kuvataan yhtäältä tilannetta osallisen näkökulmasta, toisaalta osallisen kokemuksia ja / tai toimintaa suhteessa tähän tilanteeseen ja kolmanneksi niitä perusteita, joita osallinen antaa omalle kokemukselleen ja / tai toiminnalleen. Perustelumallit ymmärretään tässä teorioiksi yksilön kokemuksen ja toiminnan subjektiivisesta funktionaalisuudesta tietyissä olosuhteissa. Yleisesti perustelumallit ovat muotoa “olosuhteissa X toimin ja/tai tunnen ja/tai ajattelen tavalla Y, koska Z”. (Ks. luku 4.)

Koska ohjausharjoituksessa on kysymyksessä ohjauskeskustelu, keskusteluita on mahdollista lähestyä myös tarkastellen sitä muutosta, joka asiakkaan kokemuksessa keskustelun aikana tapahtuu. Tällöin yhdestä ohjauskeskustelusta voidaan rekonstruoida kaksi perustelumallia, joista ensimmäiseen kiteytetään asiakkaan esikäsitys ja toiseen keskustelussa uudelleenjäsentynyt kokemus (sikäli kuin tällaista muutosta tapahtuu). Ongelmallista tässä tavoitteessa on, että esikäsitteksen koherentti artikulointi ei aina ole mahdollista koulutustapahtumassa käydyn keskustelun perusteella (ks. kuitenkin luku 5.2.3). Koulutustapahtuman perusteella rekonstruoituun yhteen perustelumalliin ja sen tarkempaan kuvaukseen voidaan kuitenkin sisällyttää kuvaus keskustelun aikana tapahtuneesta muutoksesta, esimerkiksi kuvaamalla osallisen oivallusta kuvaamaansa tilanteeseen liittyen

(”...ehkä kysymys ei olekaan pelkästään omasta jäämäkkyysongelmastani, vaan yleisemmästä ongelmasta yhteistyössä...”).

Kasvatustieteiden tutkimuksen intressinä on ollut kehittää kasvatustieteiden tutkimuksen kokemuksen tutkimusta (ks. Soini 2008b), johon kuuluu muutoksen kuvaaminen osallisten kokemuksessa ja toiminnassa. Tässä tutkimuksessa muutosta jäsennetään perustelumallin käsitteen avulla. Systemisessä kokemuksen tutkimuksessa perustelumallin käsite täsmentyy osana kokonaisvaltaisempaa käsitystä yksilön kokemuksesta ja toiminnasta eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumisena. Organisoitumista voidaan kuvata kuviossa 9 esitettyjen käsitteiden avulla<sup>41</sup>.



**Kuvio 9. Perustelumallit yksilön toiminnan ja kokemuksen kuvaamisessa.**

Systemisestä näkökulmasta ihminen muodostaa ympäristönsä ja toisten ihmisten kanssa yhden systeemin, joka on aina organisoitunut tuottamaan joitakin toiminnan tuloksia. Koska yksilö on aina osa suurempaa systeemiä, hänen ei ole mahdollista yksin määrittää, minkälaisia tuloksia hänen omalla toiminnallaan on. Esimerkiksi oppilashuollon työntekijä voi olla selvillä monista omaan työhönsä liittyvistä asioista ja toiminnan odotetuista tuloksista. Kukaan ei kuitenkaan voi

<sup>41</sup> Tarkemmin näitä käsitteitä kuvataan tutkimuksen osissa I ja II (luvut 2–3).

aina olla tietoinen kaikista oman toimintansa ja kokemuksensa sekä toiminnan tulosten ulottuvuuksista. Tiedostettu toiminnan tulos (esimerkiksi kokemus palaverin onnistumisesta tai epäonnistumisesta) merkitsee aina periaatteellista mahdollisuutta ottaa elämisen jatkuvan virran jokin ulottuvuus tarkastelun kohteeksi. Tämä merkitsee myös periaatteellista mahdollisuutta kokemuksen ja toiminnan rakenteen muuttumiselle. Kuviossa 9 nostetaan esille kokemuksen ja toiminnan ulottuvuuksia, joihin systeemisestä näkökulmasta on olennaista kiinnittää huomiota tällaisessa tarkastelussa.

Kuvion 9 käsitteitä käytetään jäsenettäessä osallisten kuvauksia seuraavassa luvussa (luku 5.2). Määritettäessä, mikä asia liittyy mihinkin käsitteeseen, hyödynnetään taulukossa 1 kuvattuja sääntöjä<sup>42</sup>.

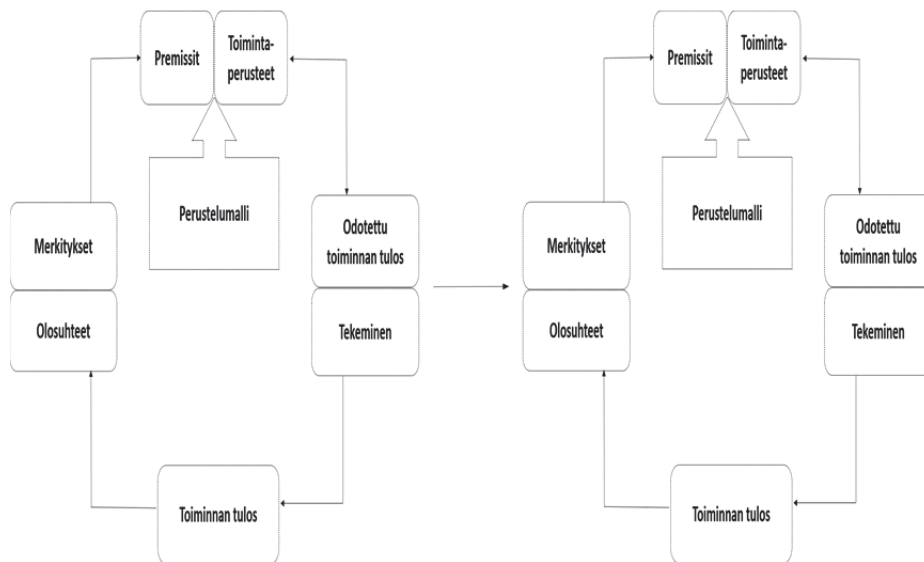
### Taulukko 1. Käsitteet ja säännöt.

Käsite	Sääntö
Premissit	Kuvataan osallisten käsityksiä olosuhteista / yleisistä toimintamahdollisuuksista
Toimintaperusteet	Kuvataan kuinka osallinen selittää omaa toimintaansa; kuvataan osallisen tunteita jne. suhteessa tekemiseen tai odotettuun toiminnan tulokseen
Odotettu toiminnan tulos	Kuvataan osallisen käsityksiä omista tarpeistaan, tavoitteistaan ja mahdollisuuksistaan; kuvataan osallisen käsityksiä siitä, mitä seurauksia tietyllä tekemisellä tai asiantilalla on
Tekeminen	Kuvataan konkreettista toimintaa reflektoimatta esim. mahdollisia seurauksia
Toiminnan tulos	Kuvataan jonkin tekemisen todellisia seurauksia
Olosuhteet	Kuvataan niitä käytänteitä, instituutioita jne. joihin osallisen kokemat toimintamahdollisuudet liittyvät
Merkitykset	Kuvataan niitä yleisiä toimintamahdollisuuksia, joihin osallisen premissit liittyvät

Kasvatopsykologisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erityisesti siitä, millä tavalla yksilön kokemus ja toiminta muuttuu esimerkiksi kasvatopsykologisen intervention myötä. Siten esimerkiksi oppimista ohjauskoulutuksessa voidaan

<sup>42</sup> Olennaista ei kuitenkaan ole, että jokainen yksittäinen tekstinkohta sijoitetaan omaan laatikkoonsa; yksittäisten lausumien ”sijoituspaikka” voi myös muuttua ja tarkentua tutkimuskeskustelun myötä. Sen sijaan on keskeistä, että analysoitavan aineiston kokonaisuutta tarkastellaan mahdollisimman monipuolisesti kuviossa 9 esiin nostettuja ulottuvuuksia huomioiden.

tarkastella siitä näkökulmasta, minkälaisia perusteita ohjaajat antavat omalle toiminnalleen koulutuksen eri vaiheissa. Muutosta ja sen merkitystä voidaan täsmentää tarkastelemalla esimerkiksi perustelumalliin kuuluvia premissipainotuksia (miten yksilö kokee olosuhteet) sekä osallisen konkreettista tekemistä ja niitä toiminnan tuloksia, joita hänen tietyllä tavalla perustelluilla tekemisillään on. Kasvatuspsykologisen tutkimuksen tulokset voidaan siis hahmottaa kokemuksen ja toiminnan kuvauksina ennen ja jälkeen intervention, sekä sen teoreettisena kuvaamisena, miten muutos oli mahdollinen. Tätä voidaan jäsentää kuviossa 10 esitettyyn tapaan.



**Kuvio 10. Kokemus ja toiminta ennen ja jälkeen intervention (vrt. kuvio 9).**

Muutos voi tarkoittaa myös premissipainotusten tai toiminnan tulosten hienosyisempää käsittämistä, joka mahdollistuu kehittyvässä dialogissa osallisten välillä. Tällöin kyseessä ei siis välttämättä ole muutos osallisen kokemuksessa ja toiminnassa; pikemminkin muutos liittyy tutkijan ja kanssatutkijan keskinäisen ymmärryksen kehittymiseen<sup>43</sup>. Tutkijan ja kanssatutkijan keskinäisen ymmärryksen ke-

<sup>43</sup> Kanssatutkijuuden käsite liittyy systeemisessä kokemuksen tutkimuksessa lähtökohtaan, jonka mukaan tutkimuksen objekti ei ole subjekti, vaan maailma subjektin kokemana. Tämän lähtökohdan keskeinen metodologinen seuraus on, että psykologisessa tutkimuksessa perinteisesti kohteen asemassa oleva ihminen siirtyy tutkijapuolelle, tarkastelemaan yhdessä ammattitutkijan kanssa niitä yleisiä

hittyminen auttaa tutkijaa suuntaamaan katseensa tarkemmin niihin asioihin, jotka osallisen näkökulmasta ovat olennaisia kuvatussa tilanteessa ja hänen omassa suhteutumistavassaan.

Seuraavassa luvussa 5.2 kuvataan aluksi SOLMU-koulutuksen yhteydessä rekonstruoituja perustelumalleja. Tämän jälkeen esitetään teoreettisia väitteitä osallisten premissipainotuksista ja psyykkisestä orientoitumisesta tavalla, joka havainnollistaa yksilön kokemuksen ja toiminnan yksilöllistä, yhteisöllistä ja yhteiskunnallista luonnetta ja tekee perustelumalleihin kuuluvan subjektiivisen funktionaalisuuden ilmeisemmäksi. Teoreettisten väitteiden muotoilussa hyödynnetään toimintakykyisyyden käsitettä<sup>44</sup>.

Toisaalta teoreettisten väitteiden muotoilussa hyödynnetään ajankohtaista oppilashuoltoon ja yleisemmin suomalaisen mielenterveystyön kehittämiseen liittyvää yhteiskunnallista ja yhteiskuntatieteellistä keskustelua. Yhteiskunnallinen ja yhteiskuntatieteellinen keskustelu nähdään tässä kokemukseen kuuluvan yhteiskunnallisen ulottuvuuden selventämisenä. Toimintakykyisyyden käsitettä ja yhteiskunnallista ja yhteiskuntatieteellistä keskustelua hyödyntäen muotoillut teoreettiset väitteet on tuotettu tutkijalähtöisesti siten, että olen esittänyt osallisille oman tulkintani perustelumalleista, minkä jälkeen tulkinnasta keskusteltiin osallisten kanssa. Lopuksi olen koontanut tulkinnat tässä julkaistavaan muotoon (ks. myös luvut 1.2.2 ja 5.3).

---

toimintamahdollisuuksia ja rajoituksia, joihin hän kokemuksessaan ja toiminnassaan suhteutuu. (Ks. luku 3, Markard 2009.)

<sup>44</sup> Toimintakykyisyyden käsitteellä viitataan inhimilliseen perustarpeeseen osallistua tietoisesti omien olosuhteidensa määrittämiseen. Käsite suuntaa tutkimuksellista katsetta sen tarkastelemiseen, millä tavalla kulloinenkin persoona osallistuu omien ja yhteisten olosuhteiden ylläpitämiseen ja muuttamiseen, yhteisten toiminnan tulosten tuottamiseen. Tässä osallisuudessa erotetaan teoreettisesti kaksi ulottuvuutta, joista ensimmäinen – yleistävä toimintakykyisyys – viittaa siihen, että persoona osallistuu omien ja yhteisten olosuhteiden ylläpitämiseen ja kehittämiseen tavalla, joka vastaa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä intressejä pitkällä aikavälillä. Rajoittava toimintakykyisyys puolestaan viittaa siihen, että osallinen luopuu (harkiten tai huomaamattaan) olosuhteiden tietoisesta kehittämisestä kehittämiseen sisältyvien riskien vuoksi, ja osallistuu siten sellaisten olosuhteiden ylläpitämiseen, jotka pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna ovat hänen omien intressiensä vastaisia. Tutkimuksellisesti toimintakykyisyyden käsite auttaa jäsentämään subjektiivisten kokemusten yhteiskunnallista välittyneisyyttä. On olennaista huomioda, että käsitettä ei ole tarkoitus käyttää (psyykkisen toiminnan) luokitteluun. Toimintakykyisyyden käsite on analyyttinen väline, jonka avulla voidaan artikuloida psyykkiseen toimintaan väistämättä kuuluvia, keskenään ristiriitaisia ulottuvuuksia. (Ks. luku 3.2.4, Markard 2009.)

## 5.2 Oppilashuollon solmukohtia

Seuraavassa kuvaan erityisopettajan, koulukuraattorin ja kiertävän erityislastentarhanopettajan toimintaan kuuluvia perustelumalleja<sup>45</sup>. Tapaukset liittyvät teemaattisesti toisiinsa siten, että niissä kaikissa puhutaan oppilashuollon resurssista. Tapaukset eivät kuitenkaan konkreettisesti liity toisiinsa muutoin kuin siinä yleisessä mielessä, että niissä kaikissa on kyse oppilashuoltotyöstä Pohjois-Suomessa.

Opetushallituksen laatimissa kriteereissä oppilashuollon laadun kehittämisen avuksi todetaan, että

”[o]ppilashuollon palveluiden tulee olla riittävät ja helposti oppilaiden, heidän vanhempiensa ja koulun henkilökunnan saatavilla osana koulun arkea. Jokaiselle asiakkaalle on oltava riittävästi aikaa. Kouluyhteisöjen lukumäärä työntekijää kohden vaikuttaa työskentelytapaan. Palveluiden tasapuolinen saatavuus ja koulun tai alueen erityistarpeiden huomioiminen resurssien kohdentamisessa on tärkeää.” (Laitinen & Hallantie 2011: 30.)

Nykyisellään oppilashuollon resurssija pidetään yleisesti riittämättöminä. Esimerkiksi Rimpelä (2010) on kiinnittänyt huomiota siihen, että oppilashuollon resursointi mahdollistaa nykyisellään useimmiten vain yksilökeskeisen ongelmien selvittelyn, vaikka ongelmien ennaltaehkäisy ja yhteisöllinen oppilashuoltotyö ovat jo pitkään kuuluneet oppilashuoltotyön tavoitteisiin (ks. myös Jauhiainen 2002). Kysymys resurssista liittyy myös oppilashuollosta vastaavien koulujen sidosryhmiin, kuten seuraavassa käsiteltäviin lastensuojelullisiin ja psykiatriisiin palveluihin.<sup>46</sup>

On vielä paikallaan korostaa, että vaikka seuraavassa esiteltävien perustelumallien lähtökohtana on tiettyjen ihmisten kuvaus omasta työstään ja siihen liittyvistä kysymyksistä, perustelumallit eivät tässä pyri kuvaamaan mitään kyseisille yksilöille tyypillistä. Siten ne eivät esimerkiksi mahdollista johtopäätösten tekemistä siitä, minkälaisia persoonia tai työntekijöitä tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat. Perustelumallit ovat erään meidän ajassamme mahdollisen, yleisen

---

<sup>45</sup> Tapausten valinnasta ks. luku 1.2.2.

<sup>46</sup> Myös ne oppilashuollon ongelmalliset tai onnistuneet käytännöt, joissa ei suoraan puhuta resurssista, liittyvät oppilashuoltotyön resursointiin; yksinkertaisimmillaan siinä, minkälaisia toimintamuotoja kunnissa rahoitetaan.

suhteutumistavan kuvauksia, jonka yksilöt toteuttavat (tai ovat toteuttamatta) kulloinkin omista lähtökohdistaan käsin.<sup>47</sup> (Ks. luku 3.)

### 5.2.1 Lastensuojeluilmoitus

*Perustelumalli: Tilanteessa, jossa lastensuojeluilmoitus ei johda toimenpiteisiin, minun on kehiteltävä omia ratkaisuja ja toisaalta toimittava sen eteen, että kuraattori ja psykologi voisivat olla enemmän koululla, koska lapset eivät useinkaan ole valmiita työskentelemään heille tuntemattomien ihmisten kanssa.*

Tämän yleisen perustelumallin taustalla on ohjauskeskustelu, jossa erityisopettaja kuvasi ajankohtaiseksi ongelmaksi työssään sen, että lapsiin kohdistuvasta väkivallasta tehty lastensuojeluilmoitus ei useinkaan johda viranomaisten toimenpiteisiin. Sen sijaan hänen on pakko kehitellä tilanteeseen itse ratkaisuja, jotka nekin onneksi toimivat joskus. Erityisopettaja kertoo, että yhdessä kollegoidensa kanssa hän pystyy usein todella auttamaan nuorta tämän vaikeassa tilanteessa. Tämän osallinen kertoo auttavan häntä jaksamaan työssään. Näissä tilanteissa hän näkee välttämättömäksi olla yhteydessä lapsen perheeseen, vaikka perhetyö ei kuuluukaan hänen toimenkuvaansa. Toisaalta hän kertoo oppineensa näkemään omien vaikutusmahdollisuuksiensa rajat paremmin, ja näkee henkilökohtaisen työnohjauksen erääksi ratkaisuksi oman tilanteensa helpottamisessa. Työnohjaus määrittyy puheessa ennen muuta omien työhuolien purkamiseksi. Hän on myös välillä miettinyt, kannattaako kaupungin niukkoja rahavaroja käyttää siihen, että hän purkaa työhuoliaan jollekulle. Ohjauskeskustelun hetkellä hän kuitenkin ajattelee sen kannattavan. Hän kokee yhteistyön toimivan hyvin lähimpien työpariensä kanssa, mutta arvelee tarvitsevansa työparikseen mielenterveysalan asiantuntijan, jolla olisi sosiaalityöntekijän oikeudet. Hän ei kuitenkaan pidä tätä realistisena mahdollisuutena. Muiden opettajien kanssa hän ei juuri ehdi keskustelemaan työstään, mutta uskoo, että heilläkin on vastaavia kokemuksia. Koulukuraattoria, - psykologia ja -lääkärinä hän kertoo tapaavansa korkeintaan kerran kuukaudessa. Osallinen uskoo, että kuraattorin ja psykologin läsnäolo koulun arjessa olisi tar-

---

<sup>47</sup> Näissä kuvauksissa on kyse tavoista, joilla osalliset ovat pystyneet hyödyntämään kielessä olevia mahdollisuuksia asioista puhuessaan, ei niinkään mistään ehdottomista kannoista, joihin he ovat sitoutuneet. Samaan tapaan kuin Rothin ja Radfordin (2011) esimerkin Alicé matematiikantunnilla tarttuu hänelle näyttäytyviin sanoihin ja tapoihin ajatella sanoessaan ”en ymmärrä enkä tule koskaan ymmärtämään”, myös SOLMU-koulutukseen osallistuneet kuvaavat asioita ja suhtautumistapojaan niillä tavoilla, jotka ovat olleet heidän ulottuvillaan.

keää, koska lapset eivät useinkaan ole valmiita puhumaan kohtaamistaan asioista vieraille ihmisille. Hän onkin esittänyt tätä erääksi ratkaisuksi tilanteeseen ja kertoo ainakin kuraattorin ja psykologin olleen myötämielisiä tälle ajatukselle.

**Olosuhteet**, joihin tämä perustelumalli näyttää kuuluvan, liittyvät lastensuojelun palveluihin, jotka oppilashuollon puitteissa ovat ensisijainen tapa tarttua tämänkaltaisiin tilanteisiin (**merkitykset**). Nämä palvelut osallinen kokee toimimattomiksi (**premissit, odotettu toiminnan tulos**). Osallinen on saanut tietää opettamiinsa lapsiin kohdistuvasta väkivallasta ja haluaa auttaa (**odotettu toiminnan tulos**). Käytännössä tavanomainen auttamisen tapa, lastensuojeluilmoitus, ei johda useinkaan viranomaisten toimenpiteisiin, vaan osallisen on kehiteltävä tilanteeseen omia ratkaisuja. Osallinen kuvaa omia auttamiskeinojaan vähäiseksi, koska ei ole terapeutti, psykiatri eikä sosiaalityöntekijä (**premissi**). Hän on kuvauksensa mukaan kuitenkin ollut aikuinen, johon nuoret ovat voineet luottaa ja joka on aidosti yrittänyt auttaa. Tarkentavassa keskustelussa osallinen kertoo myös, että hänellä

*”on aina ollut tunne siitä, että vaikka kaikkeen ei ole voinut omalla toiminnallaan ja työllään vaikuttaa, niin se että näillä oppilailta on ollut edes minut kuuntelemassa, ymmärtämässä ja tukemassa on ollut jo itsessään niin merkittävä asia, että moni on noussut jaloilleen ilman muita kovin mainittavia tukitoimia.” (perustelu – tekeminen – toiminnan tulos)*

Osallisen käsityksen (**premissi**) mukaan oppilashuollon palveluiden, erityisesti koulupsykologin ja -kuraattorin, läsnäolo koululla edistäisi koulu yhteisön toimintaa (**odotettu toiminnan tulos**) myös niissä tilanteissa, joissa lastensuojeluilmoitus ei johda viranomaisten toimenpiteisiin. Hän kertoo toimineensa sen eteen, että psykologi ja kuraattori voisivat olla enemmän koululla (**tekeminen**). Tilanne eteni tähän suuntaan myös käytännössä, ja kuraattori ja psykologi alkoivat käydä koululla viikoittain (**toiminnan tulos**). Osallisen mukaan tällä on ollut hänen toivomiaan vaikutuksia koulu yhteisön toimintaan. Voidaan arvioida, että osallisen toiminta osallistui tässä suhteessa nykyisten olosuhteiden (oppilashuollon palveluiden toteutuminen) vahvistamiseen.

Sen ohella, että lastensuojelun palvelut eivät erityisopettajan näkökulmasta toimi ja että hän kokee, ettei pysty vaikuttamaan tähän millään tavalla, kuvauksessa herättää huomiota – toimintakykyisyyden käsitteen valossa – osallisen pohdinta siitä, kannattaako kaupungin niukkoja rahavaroja käyttää hänen työnohjaukseensa (**premissit – odotettu toiminnan tulos**). Tämän huolehtimisen voidaan nähdä liittyvän siihen, että kouluissa ja julkisuudessa käytävä talouspuhe (vrt.

Holvas 2009) on jossakin määrin kiteytynyt osallisen toiminnan lähtökohdaksi, premissiksi. Sikäli kuin opettajan työnohjausta pidetään opettajan, työyhteisön ja oppilaiden kannalta hyödyllisenä (ks. Onnismaa 2010), voidaan tällainen huolehtiminen nähdä myös rajoittavan toimintakykyisyyden ilmenemisenä. Tämän huolehtimisen perusteella erityisopettaja voisi nimittäin tehdä kaupungin varoja säästävän päätöksen, joka on hänen omien intressiensä ja koko kouluyhteisön intressien vastainen. Ohjauskeskustelussa osallinen kuitenkin toteaa tällä haavaa ajattelevansa, että työnohjaus on siihen käytettävän rahan arvoista (**odotettu toiminnan tulos**). Osallinen tarkoittaa, että heille ”tarjottiin työnohjausta useampina vuosina, mutta joskus oli sellaisia vuosia, ettei halukkaita opettajia ollut riittävästi työnohjausryhmän perustamista varten”. Tämä kertoo osaltaan osallisen merkitysympäristöstä ja kenties myös siitä, millä tavalla työnohjaus näyttäytyy yleisemmin opettajille (**premissi**): se ei ole rahan ja vaivan arvoista (**odotettu toiminnan tulos**). On kuitenkin hyvä panna merkille, että opettajilla ei välttämättä aina ole kovin selkeää käsitystä (**premissi**) siitä, mitä työnohjaus itse asiassa on (**olosuhde/merkitys**) ja minkälaista hyötyä siitä voisi olla (**odotettu toiminnan tulos**).

Toimintakykyisyyteen kuuluvan yhteistyömomentin (olosuhteita ylläpidetään ja muutetaan yhdessä toisten kanssa) näkökulmasta huomiota herättää puolestaan se, että yhteistyö toisten opettajien kanssa – joilla osallinen olettaa olevan samantaisia kokemuksia – ei alkuperäisessä kuvauksessa näyttäyty minkäänlaisena vaihtoehtona (**premissi**). Realistinen ratkaisu nähdään pikemminkin koulupsykologin ja -kuraattorin kouluarkeen osallistumisen lisäämisessä (**premissi**). Käsikirjoitusta kommentoidessaan osallinen pitää kuitenkin eräänä mahdollisena ratkaisuna työnohjauskysymykseen opettajien itseapuryhmiä, joissa samojen ongelmien kanssa päivittäin painivat opettajat saisivat tukea toisistaan. Hän kertoo myös käytännössä pyrkineensä edistämään tällaisten ryhmien syntymistä.

### 5.2.2 Psykiatriset palvelut

*Perustelumalli2: Tilanteessa, jossa lapset eivät saa psykiatrisia palveluita, ajattelen, että työhöni kuuluu tilanteita, joille ei heti voi mitään. Olen kuitenkin pyrkinyt muuttamaan tilannetta osallistumalla päättäjille suunnatun kirjelmän laatimiseen, koska uskon, että yleisellä tasolla käyty keskustelu voi saada aikaan muutoksen.*

Tämän yleisen perustelumallin taustalla on ohjauskeskustelu, jossa koulukuraattori kuvasi ongelmakseen kaupungin palvelurakennetta ja sitä, että lapset eivät saa

tarvitsemaansa apua ajoissa. Osallisen mukaan lasten ja nuorten psykiatrisen osaston jonot eivät vedä. Tämän seurauksena lasten ja perheiden tilanteet pahenevat odottaessa. Lisäksi hän näki ongelmaksi lastensuojelun henkilökunnan vähyyden. Oman työnsä kannalta hän ajatteli, että siihen kuuluu tilanteita, joita täytyy jaksaa ja kestää ja joille ei heti voi mitään. Hän uskoi kuitenkin, että tilanteeseen voi vaikuttaa. Itse hän oli osallistunut päättäjille suunnatun kirjelmän laatimiseen, jolla hän työtovereineen oli pyrkinyt tekemään huoltaan tiettäväksi. Hän uskoi, että yleisellä tasolla käyty keskustelu voisi saada aikaan muutoksen ja myös psykiatrisia palveluita voitaisiin saada kaikille tarvitseville.

Tässä huomio kiinnittyy toimintakykyisyyden käsitteen valossa siihen, että kuraattori on osallistunut tietoisesti omalta kannaltaan merkittävien **olosuhteiden** määrittämiseen, tavoitteenaan edistää lastenpsykiatristen palveluiden saatavuutta. Suomalaisen mielenterveystyön kehittymisen yhteiskuntateoreettisen tarkastelun valossa huomio kiinnittyy puolestaan siihen, että sekä ongelma että ratkaisu nähdään psykiatrian toimialueella. Psykiatriasta on Helénin, Hämäläisen ja Metterin (2011: 25) mukaan ”tullut nykyaikaisen, laaja-alaisen ja moniammatillisen mielenterveystyön ankkuripiste niin tieteenä, asiantuntemuksena kuin professionaalin”. Tämän Helén, Hämäläinen ja Metteri näkevät kertovan laajemmin ”uusliberalistiseen yhteiskuntapolitiikkaan” reagoivasta mielenterveystyöstä, joka keskittyy ”ongelmayksilöihin, jotka voivat tuottaa yhteiskunnallista ja taloudellista vahinkoa”. Tämä toiminta-ajatus näkyy Helénin, Hämäläisen ja Metterin mukaan esimerkiksi monien asiantuntijoiden ehdotuksissa, ”joiden mukaan lasten ja nuorten pahoinvointia pitäisi lieventää lasten ja nuorten psykiatria lisäämällä”. Tätä Helén, Hämäläinen ja Metteri pitävät kuitenkin ongelmallisena, koska ”mielenterveysongelmissa on paljolti kyse yksilöiden ja yhteiskunnan suhteista sekä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta”. Siksi myös ”yhteiskunnan ja sosiaalisen ympäristön muokkaaminen olisi ensiarvoista potilaiden hoivaamisen lisäksi”. (Helén, Hämäläinen & Metteri 2011: 50.)

On selvää, että esimerkin kuvaus on peräisin yhdestä rajatusta keskustelusta eikä sitä ole suhteutettu esimerkiksi osallisen pyrkimykseen osallistua koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Kuvaus on kuitenkin hyvä esimerkki myös muualla aineistossamme esiintyvän psykologisen ja psykiatrisen asiantuntijuuden roolista oppilashuoltotyössä, ja se liittyy Helénin, Hämäläisen ja Metterin kuvaukseen psykiatriasta moniammatillisen mielenterveystyön ankkuripisteinä. Kuten edelläkuvatus erityisopettajan tapauksesta kävi ilmi, kouluista löytyy myös toisenlaisia puhetapoja ja ratkaisuja. Nämä näyttävät kuitenkin yllä olevissa kuvauksissa jäävän sen ajatuksen varjoon, että varsinainen ratkaisu löytyy mielen-

terveysalan asiantuntijasta, jonka esimerkiksi Oulun kaupungin oppilashuollon kehitystyössä on tulkittu tarkoittavan psykiatrista sairaanhoitajaa, koulupsyykkäriä (ks. Yle Uutiset 2013).

Toimintakykyisyyden kognitiivista aspektia (ks. Markard 2009) valottavien tulkitsevan ja käsittävän ajattelemisen käsitteillä voidaan vielä esittää eräitä tarkennuksia koskien sitä, millä tavalla kuvattavaa asiaa käsitellään. Tulkitsevan ajattelun käsitteellä huomio voidaan kiinnittää siihen, missä määrin asian käsittely pysyttelee siinä, miten asiat tällä hetkellä ovat ja mikä on realistista asioiden näin ollessa. Käsittävän ajattelun käsite puolestaan suuntaa tutkivan katseen siihen, missä määrin vallitsevaa asiantilaa tarkastellaan suhteessa niihin olosuhteisiin ja mahdollisuuksiin, joiden valossa asia näyttäytyy eri tavoin. Esimerkiksi erityisopettajan kuvauksessa siitä, mitkä ratkaisut hänen tilanteessaan ovat realistisia, rajataan keskustelun ulkopuolelle epärealistisiin ratkaisuihin kuuluvien mahdollisuuksien näkyväksi tekeminen (vrt. myös Suorsa 2011b). Samaten koulukuraattorin kuvaus siitä, että psykiatristen palveluiden lisääminen on toivottava ratkaisu ajankohtaiseen tilanteeseen tarkoittaa samalla, että tässä keskustelussa ei kehitely toisenlaisia ratkaisuja.

On vielä paikallaan korostaa, että nämä huomiot eivät tarkoita, että esimerkiksi kuraattori ei näkisi muita mahdollisuuksia vaikuttaa lasten ja nuorten hyvinvointiin kuin psykiatristen palveluiden lisäämisen. Sen sijaan kuvaus havainnollistaa, että hänen nykyisessä työtilanteessaan (ja tässä ohjauskeskustelussa) muiden vaihtoehtojen tarkastelu ei aina ole subjektiivisesti funktionaalista. Edelleen psykiatriin (ja aiemmassa esimerkissä kuraattorin ja psykologin) palveluihin keskittyminen näyttää havainnollistavan sitä Helénin, Hämäläisen ja Metterin havaitsemaa asiantilaa, että ehkäisevän mielenterveystyön kehittäminen tarkoittaa nykyään useimmiten palvelujärjestelmän kehittämistä. Tätä kehittämistä pyritään tekemään siten, että

”mielenterveystyön palveluita tulisi olla saatavilla (mielenterveysongelmien kehittymisen) prosessin kaikissa vaiheissa: resursseja ja osaamista tulisi suunnata elämisen ja selviytymisen voimavarojen vahvistamiseen, psykososiaalisten ongelmien selvittelyyn ja tukemiseen, mielenterveyshäiriöiden varhaiseen tunnistamiseen ja tehokkaaseen hoitoon ja monipuoliseen kuntoutukseen.” (Helén, Hämäläinen & Metteri 2011: 49.)

Ongelmallisena tässä palvelujärjestelmään keskittymisessä voidaan pitää ns. yhteiskunnallis-rakenteellisen mielenterveystyön jäämistä kattavan palvelujärjestelmän kehittämisen varjoon rakenteiden määrittäessä yksipuolisesti palvelujärjes-

telmäksi. Yhteiskunnallis-rakenteellisella mielenterveystyöllä Helén, Hämäläinen ja Metteri tarkoittavat mielenterveystyössä saatavan tiedon hyödyntämistä yhteiskunnallisten käytänteiden kehittämisessä. (Ks. Helén, Hämäläinen & Metteri 2011: 19–20.) Tässä mielessä kuraattorin aktiivisen toiminnan psykiatristen palveluiden lisäämiseksi voidaan nähdä myös ylläpitävän ja kehittävän olosuhteita, jotka ovat pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna osallisen omien ja yhteisöllisten intressien vastaisia.

Käytännössä keskittyminen psykiatriisiin palveluihin kuraattorin kuvaamassa tilanteessa liittyi siihen, että niiden nuorten kanssa, jotka normaalikäytännön mukaisesti olisi ohjattu psykiatristen palveluiden piiriin, oli näiden palveluiden ruuhkautuessa (**muutos olosuhteissa**) tehtävä ns. kannattelevaa työtä. Kannattelevan työn kuraattori määritteli yksinkertaisesti tiiviimmäksi tapaamistahdiksi (**tekeminen**). Nuorten ongelmat olivat luonteeltaan sellaisia, että ne vaativat auttamaan, mutta toisaalta eivät kuraattorin käsityksen mukaan olleet autettavissa hänen asiantuntemuksellaan (**premissi – odotettu toiminnan tulos**). Pyrkiessään tekemään sekä tätä kannattelevaa työtä että omaa perustyötänsä (**tekeminen**), kuraattori koki kuormittuvansa ja turhautuvansa; myös siksi, että työtunnit eivät riittäneet kaikkien asioiden hoitamiseen (**toiminnan odotettu tulos – toiminnan tulos**). Myöhemmin käydyssä keskustelussa kollegoiden kanssa (**tekeminen**) osallinen huomasi muiden kokeneen ja toimineen vastaavassa tilanteessa samalla tavalla (**premissi**). Tilanteen samankaltaisuuden havaitsemisesta syntyi myös halu tehdä asialle jotakin (**perustelu**). Koska akuutti ongelma kaikkien työssä liittyi juuri psykiatristen palveluiden saatavuuteen (**premissi – peruste**), he suuntasivat myös kollektiivisen toiminnan tämän ongelman ratkaisemiseen (**tekeminen**).

Tilanne on psykologisesti kiinnostava, koska siinä havainnollistuu inhimilliseen toimintaan kuuluva liike ja ristiriitaisuus (vrt. esim. Maiers 1991: 45–46). Yhtäältä kiireistä työtilannetta luonnehtivat yksityiset tuntemukset (turhautuminen, kuormittuminen) sekä yksinkertaistavat ja personalisoivat tulkinnat (nuorten psykiatriset ongelmat) ja näiden mukaiset mahdolliset kehityslinjat: työuupumus ja / tai psykiatristen palveluiden lisääminen. Muodollisemmin tämä voidaan ilmaista puhumalla tulkitsevasta ajattelusta, jossa havaitut asiat tulkitaan lyhytnäköisesti välittömän elämämaailman ja vallitsevan järjestyksen valossa. Toisaalta yksityisten tuntemusten osoittautuessa yhteisiksi kokemuksiksi (**muutos premissipainotuksissa**) syntyy emotionaalinen valmius toimintaan omien ja yhteisten olosuhteiden muuttamiseksi (**toiminnan odotettu tulos – tekeminen**). Toimintakykyisyyden lisääntymisestä ja siihen liittyvistä positiivisesta emotionaalisuudesta ja motivoituneesta toiminnasta huolimatta tilanne säilyy ristiriitaisena, koska

yhteiskunnallisesti tarkasteltuna kollektiivinen toiminta suuntautui akuutin ongelman rakenteelliseen ratkaisuun tavalla, joka vahvistaa ajatusta psykososiaalisen oppilashuoltotyön kehittämisestä palvelujärjestelmän kehittämisenä (**toiminnan tulos – olosuhteet**). Kuraattorin näkökulmasta tämä on kuitenkin mielekästä, koska psykiatristen palveluiden tarpeenmukainen toiminta mahdollistaa kuraattorin perustyöhön keskittymisen, ja siten myös ennaltaehkäisevän työn kehittämisen kouluissa.

### 5.2.3 *Diagnoosit / Ohjaus*

*Perustelumalli 3.1: Kun päiväkodin henkilökunta suhtautuu epäammattimaisesti vilkkaaseen lapseen, koen itseni yhtäältä vihaiseksi ja toisaalta väsyneeksi ja voimattomaksi, koska en tiedä, miten saisin henkilökunnan käsittämään, että se voi omalla toiminnallaan vaikuttaa tilanteiden kehittymiseen.*

Tämän yleisen perustelumallin taustalla on ohjauskeskustelu, jossa kiertävä erityislastentarhanopettaja kuvasi päiväkodin työntekijöiden asennetta erääseen erittäin vilkkaaseen poikaan. Päiväkodin henkilökunta suhtautui osallisen mukaan poikaan kielteisesti ja epäammattimaisesti. Osallisen mukaan poika tarvitsee aikuisten huomiota ja henkilökohtaista ohjausta tavallista enemmän, mutta ei kuitenkaan ole hänen mielestään sairas sillä tavalla kuin henkilökunta näyttää ajattelevan. Osallinen arvelee olevan mahdollista, että henkilökunta korostaa pojan ongelmalliseen käyttäytymiseen liittyviä havaintojaan, koska diagnoosin myötä ryhmään voitaisiin saada lisäresursseja. Osallisen mielestä olisi asianmukaisempaa, että henkilökunta pyrkisi organisoimaan ryhmätoimintaa uudelleen siten, että lasten yksilöllinen huomioiminen mahdollistuisi paremmin. Itse hän kertoo tunteensa olonsa tässä tilanteessa yhtäältä vihaiseksi ja toisaalta väsyneeksi ja voimattomaksi. Hän ei tiedä, miten saisi henkilökunnan käsittämään, että se voi omalla toiminnallaan vaikuttaa tilanteiden kehittymiseen. Ohjauskeskustelussa osallinen kuitenkin päätyy ajattelemaan, että hän voi itse vaikuttaa tilanteeseen parhaiten tarjoamalla henkilökunnalle ohjausta. Hän ajattelee, että on mielekästä kysyä heiltä itseltään, minkälaisiin tilanteisiin he kaipaisivat ohjausta sen sijaan, että hän yksinkertaisesti kertoisi heille, mitä kannattaa tehdä.

Toimintakykyisyyden käsitteen valossa tässä kiinnittää huomiota se, että ohjauskeskustelussa osallinen kokee olonsa suhteessa kuvaamaansa tilanteeseen yhtäältä vihaiseksi ja toisaalta väsyneeksi ja voimattomaksi eikä tiedä, millä tavalla pystyisi muuttamaan tilannetta (**peruste – odotettu toiminnan tulos – te**

**keminen**). Ohjauskeskustelussa hän kuitenkin oivaltaa erään mahdollisen tavan tarttua tilanteeseen rakentavasti (**tekeminen**), lähtien henkilökunnan kokemista haasteista sen sijaan, että aloittaisi itse näkemiensä ongelmien ratkaisemisesta (ohjaustoimintaan liittyvän **premissin muutos**). Tämä keskustelussa artikuloitu suhteutumistapa voidaan kiteyttää seuraavasti:

*Perustelumalli 3.2: Kun päiväkodin henkilökunta suhtautuu epäammattimaisesti vilkkaaseen lapseen, haluan tarjota heille ohjausta aloittaen heidän kokemistaan haasteista, koska näin voin edistää heidän ammattitaitoista toimintaansa.*

Tarkasteltaessa yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta yleisemmin, huomiota kiinnittää osallisen pohdinta siitä, millä tavalla diagnoosiin liittyvät mahdolliset lisäresurssit ohjaavat henkilökuntaa korostamaan poikaan liittyviä kielteisiä havaintojaan (**premissit**). Tämä osallisen premissipainotus (oletus työntekijöiden motiivista) myös osaltaan vahvisti ajatusta siitä, että kyseinen lapsi ei ole psyykkisesti sairas, vaan tarvitsisi enemmän yksilöllistä tukea (**odotettu toiminnan tulos**). Yleisemmässä yhteiskunnallisessa keskustelussa tämä liittyy havaintoihin, joiden mukaan resursseja ja asiantuntija-apua (esimerkiksi elämäntilanteen ongelmiin) saa vasta siinä vaiheessa, kun asiat ovat käyneet ylitsepääsemättömän vaikeiksi. Koska psykokulttuurissa (**olosuhteet – merkitykset**) elämisen ja kasvatuksen ongelmat voivat hahmottua mielenterveyden ongelmiksi (vrt. Soini 2008b), asiantuntija-apua etsitään usein juuri psykiatrian kentältä, jossa akuutin hoidon saaminen edellyttää esimerkiksi ”vakavaa depressiota ja välitöntä itsetuhon uhkaa”<sup>48</sup>. Julkisesti saatavilla olevilla diagnostisilla ja hoitoon pääsemisen kriteereillä on myös oma merkityksensä siinä, millä tavalla ihmiset jäsentävät kokemuksiaan ja toisten käyttäytymistä (merkityksinä ja premissipainotuksina) (ks. esim. Hautamäki, Helén & Kanula 2011).

### 5.3 Lopuksi

Voimme lopuksi vielä esittää tutkimuksessa rekonstruoidut perustelumallit kuviossa 11.

---

<sup>48</sup> Näin asiaa kuvataan esimerkiksi Pirkanmaan sairaanhoitopiirin [www-sivuilla](http://www.sivuilla) (2014).

Lastensuojeluilmoitus	Psykiatriset palvelut	Diagnoosit / Ohjaukset
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Perustelumalli1:</b> Tilanteessa, jossa lastensuojeluilmoitus ei johda toimenpiteisiin, minun on kehiteltävä omia ratkaisuja ja toisaalta toimittava sen eteen, että kuraattori ja psykologi voisivat olla enemmän koululla, koska lapset eivät useinkaan ole valmiita työskentelemään heille tuntemattomien ihmisten kanssa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Perustelumalli2:</b> Tilanteessa, jossa lapset eivät saa psykiatrisia palveluita, ajattelen, että työhöni kuuluu tilanteita, joille ei heti voi mitään. Olen kuitenkin pyrkinyt muuttamaan tilannetta osallistamalla päättäjille suunnatun kirjelmän laatimiseen, koska uskon, että yleisellä tasolla käyty keskustelu voi saada aikaan muutoksen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Perustelumalli 3.1:</b> Kun päiväkodin henkilökunta suhtautuu epäammattimaisesti vilkkaaseen lapseen, koen itseni yhtäältä vihaiseksi ja toisaalta väsyneeksi ja voimattomaksi, koska en tiedä, miten saisin henkilökunnan käsittämään, että se voi omalla toiminnallaan vaikuttaa tilanteiden kehittymiseen.</li> <li>• <b>Perustelumalli 3.2:</b> Kun päiväkodin henkilökunta suhtautuu epäammattimaisesti vilkkaaseen lapseen, haluan tarjota heille ohjausta aloittaen heidän kokemistaan haasteista, koska näin voin edistää heidän ammattitaitoista toimintaansa.</li> </ul>

**Kuvio 11. Oppilashuollon solmukohtia.**

Oppilashuollon kehittämisen näkökulmasta nämä neljä yleistä perustelumallia liittyvät oppilashuollon palvelujen resursointiin ja psykologisen ja psykiatrisen asiantuntemuksen merkitykseen oppilashuoltotyössä. Edellä esitettyjen tarkastelujen perusteella voidaan arvella, että sekä resursointi että psykologinen / psykiatrisen asiantuntemus näyttelevät suurta roolia oppilashuollon arjessa. Vaikka keskusteluun ja arkiseen ongelmanratkaisuun kuuluu muitakin näkökohtia, kahdessa ensimmäisessä perustelumallissa nämä näkökohdat jäivät vaille tarkempaa kehitystä. Kolmanteen perustelumalliin liittyen osallinen kiteytyi ohjauskeskustelun aikana erään mahdollisen tavan tarttua tilanteeseen, jossa psykokulttuurin ongelmat kärjistyvät.

Systeemisestä näkökulmasta yksilön subjektiivinen kokemus kytkeytyy aina elimellisesti yleisiin mahdollisuuksiin. Kokemus on yleisten merkitysrakenteiden ja toimintamahdollisuuksien kokoutumista toiminnan lähtökohdiksi. Tässä tutkimuksessa yleisiksi merkitysrakenteiksi hahmotettiin erityisesti psykologinen ja psykiatrisen asiantuntijuus. Psykiatrisen asiantuntemuksen yleistä merkitystä kuvattiin ennen muuta Helénin, Hämäläisen ja Metterin (2011) sosiologisen analyysin avulla. Osallisten toimintaympäristön sosiologinen tarkastelu konkretisoi esitellyt perustelumallit, tarjoten tarkentuvan kuvan eliö-ympäristö -

järjestelmän ”eliöimisestä”: millä tavalla yksilö osallistuu omalta kannaltaan merkittävien olosuhteiden ja merkitysrakenteiden ylläpitämiseen ja muuttamiseen<sup>49</sup>.

Jos tarkastelemme perustelumalleja suhteessa luvussa 5.1 esitettyyn kuvioon (Kuvio 9), on ilmeistä, että tässä analyysissä on keskitytty vain osaan kuviossa nimetyistä tekijöistä. Tarkastelun lähtökohtana olivat SOLMU-koulutuksen yhteydessä rekonstruoidut perustelumallit, joissa kiteytyvät osallisen premissipainotukset ja subjektiiviset toimintaperusteet. Joiltakin osin tarkastelu on ulottunut myös yksilön käsitykseen omista tarpeistaan ja mahdollisuuksistaan (liittyen odotettuun toiminnan tulokseen). Sen sijaan konkreettinen tekeminen on tarkassa mielessä tämän tarkastelun ulkopuolella sikäli, että tarkastelun kohteena on ollut vain osallisten kertomus toiminnastaan. Tässä mielessä tutkimuksessani on kysymys perinteisestä kokemuksen tutkimuksesta, jossa ollaan kiinnostuneita vain kokemusmaailmasta (vrt. Suorsa 2011b: 130). Tutkimusta ohjaavat peruskäsitteet toimivat kuitenkin myös muistutuksina niistä tärkeistä kysymyksistä, jotka tämän tutkimuksen jälkeen ovat edelleen avoinna. Konkreettisen tekemisen ohella myös kuvattavan toiminnan tulos on jäänyt tarkassa mielessä tarkastelun ulkopuolelle. Tämän myötä tutkimus ei ole tuottanut tietoa siitä, millä tavalla osalliset toiminnallaan osallistuvat kuvattujen olosuhteiden ylläpitämiseen ja muuttamiseen. Sen sijaan tutkimuksessa on tuotettu tietoa erilaisista mahdollisista suhteutumistavoista.

Ensimmäinen ja toinen perustelumalli kuuluvat toimintaan, jolla ylläpidetään ajatusta suomalaisesta mielenterveystyöstä palvelujärjestelmän kehittämisenä. Ensimmäisen perustelumallin yhteydessä artikuloidut omat ratkaisut saattaisivat tarkemman tarkastelun yhteydessä tuoda esille vaihtoehtoisia suhteutumistapoja (esimerkkinä osallisen mainitsemat itseapuryhmät). Vaikka ensimmäisen perustelumallin erityisopettaja itse vähättelee omia keinojaan, on huomionarvoista, että hänen kuvauksensa mukaan omat ratkaisut kuitenkin toimivat onneksi joskus ja auttavat häntä jaksamaan työssä. Oppilashuollon resursoinnin näkökulmasta herää kysymys, olisivatko tällaiset paikalliset ratkaisut sellaisia, joihin resursseja kannattaisi kohdistaa esimerkiksi tutkimalla yksityiskohtaisemmin, minkälaisia nämä kehitetyt ratkaisut ovat, minkälaisia vaikutuksia niillä on (vrt. esim. Dreier 2011) ja missä määrin niistä voitaisiin löytää aineksia myös yleisempien käytänteiden kehittämiseen. Kolmannen perustelumallin yhteydessä artikuloitiin aluksi (Perustelumalli 3.1) osallisen vihaiisuus ja voimattomuus merkitysrakenteen edessä mut-

---

<sup>49</sup> Selvää on, että oppilashuollon toimijoiden toimintaympäristöä voitaisiin kuvata myös toisenlaisten sosiologisten analyysien valossa.

ta myös alustava tie eteenpäin (Perustelumalli 3.2). Laajemmassa mitassa vastaava tutkimus toisi näkyvillemme tarkemmin tässä luvussa kuvattujen suhteutumistyyppeiden (yleisten perustelumallien) ulottuvuuksia, suhteutumistapojen moninaisuutta sekä erilaisia teitä eteenpäin oppilashuoltotyön solmukohdista.

Systeemiseen kokemuksen tutkimukseen kuuluvan kanssatutkijuiden periaatteen mukaisesti välittäjänä teorian ja empirian välillä toimii yksilösubjekti. Tämä tarkoittaa myös, että niillä, joiden kokemuksia kuvataan, on oltava viimeinen sana sen suhteen, onko kokemusten teoreettisessa jäsentämisessä kyse vielä heidän omasta kokemuksestaan. (Ks. luku 3.) Tässä tutkimuksessa tulkinnan asianmukaisuus on pyritty varmistamaan esittämällä tutkijan jäsenyyksiä osallisille tutkimuksen eri vaiheissa. Samaan tapaan kuin Kvalen ja Brinkmannin (2009) kuvaamassa kommunikatiivisessa validiteetissa ajatuksena ei kuitenkaan ole, että ”asiakas on aina oikeassa”. Sen sijaan dialogi osallisten kanssa nähdään yhtäältä askelina todellisuuden tarkempaan kuvaamiseen ja toisaalta yhteistyön kehittämisenä tutkijoiden ja ammatinharjoittajien välillä. Tässä dialogissa tieteelliset käsitteet (joilla on oma totuusarvonsa) ja osallisten subjektiiviset kokemukset (jotka ovat omalla tavallaan kiistattomia) ovat vastavuoroisessa suhteessa ja voivat kehittyä tutkimuksen edetessä. Tässä mielessä myös tutkimuksessani esitetyt perustelumallit jatkotarkasteluineen tulee hahmottaa nimenomaan osana todellisuuden tarkempaa kuvaamista tavoittelevaa dialogia.<sup>50</sup>

Suhteessa Opetushallituksen esittämiin oppilashuollon hyvän laadun edellytyksiin (Laitinen & Hallantie 2011, ks. myös luku 1.2.2) on kiinnostavaa panna

---

<sup>50</sup> Keskeinen subjektitieteellisen tutkimuksen asianmukaisuuden / kohteenmukaisuuden kriteeri on peruskäsitteisiin suhteessa pysyvä dialogi tutkijan ja kanssatutkijan välillä. Dialogi osallisten kanssa ei kuitenkaan aina ole mahdollista (ks. esim. Huck 2009). Tällöin on mielekästä nojautua perinteisesti laadullisessa tutkimuksessa hyödynnettyihin lähtökohtiin, kuten huolelliseen aineistolähtöiseen analyysiin (ks. esim. Silvonen & Keso 1999) ja Kvalen ja Brinkmannin (2009) kuvaamiin kriittiseen yleistajuiseen ja teoreettiseen ymmärtämiseen ja näiden oikeellisuuden tarkistamiseen käytänteisiin. Subjektitieteellisessä mielessä dialogin puuttuminen hahmottuu kuitenkin selkeänä tutkimuksen rajoituksena. Tässä työssä dialogi ei tosin puuttunut kokonaan, mutta sitä toteutettiin selkeästi tutkijavetoisesti (ks. luku 5.1). Toinen vaihtoehto olisi ollut yksinkertaisesti esittää rekonstruoidut perustelumallit ja keskeiset analyttiset käsitteet osallisille ja käydä näiden pohjalta perustelumalleja rikastava ja tarkentava (ryhmä)keskustelu osallisten kanssa (”miten arvioit tilannetta toimintakykyisyyden käsitteen valossa”). Tällä olisi ollut se etu, että osallisten omat käsitykset tilanteesta ja olosuhteista olisivat tulleet kattavammin esille. Tämä olisi todennäköisesti avannut esimerkiksi toisentyyppeisiä olosuhdeanalyttisiä tarkastelun tasoja kuin ne, jotka omasta näkökulmastani näyttivät tarkoituksemukaisilta. Keskustelun toteuttaminen tutkijavetoisesti oli tässä tapauksessa perusteltua ennen muuta siksi, että tutkimukseni kysymyksenasettelu oli rajautunut koskemaan sitä, minkälaisen tiedon tuottaminen nykymuotoisessa SOLMU-koulutuksessa on mahdollista (ks. myös luvut 1.2.3 ja 7.3). Käytännössä siihen, millä tavalla dialogi osallisten kanssa toteutetaan, ei ole yhtä oikeaa ratkaisua, vaan päätös on tehtävä tilannekohtaisesti (vrt. myös Markard 2009).

merkille, kuinka vaivattomasti tutkimuksessa rekonstruoidut perustelumallit – tässä luvussa esitettyä laajemmin – löytävät paikkansa näissä kriteereissä. Eräs tulkinta tästä havainnosta on, että opetushallitus on kuunnellut kentän ääntä tarkalla korvalla ja ottanut henkilöstön kokemat ongelmat tosissaan pyrkiessään suuntaamaan kehitystyötä. Tämän tulkinnan mukaan esitetyt perustelumallit ikään kuin vahvistavat osaltaan valitut kehityssuunnat oikeiksi tarjoten konkreettisia esimerkkejä niistä ongelmista, joita oppilashuoltoon kouluissa liittyy. Toisen tulkinnan mukaan voidaan väittää, että sekä opetushallituksen laatukriteerit että oppilashuollon henkilöstön puhuvat oppilashuollon tilanteesta osallistuvat ongelmien – ja niiden ratkaisujen – näyttäytymiseen tietynlaisina. Erään kriittisen näkökulman näihin puhetapoihin voisi tarjota sen tarkastelu, missä määrin psykososiaalisen oppilashuoltotyön kehittäminen nimenomaan palvelujärjestelmän kehittämisenä jättää varjoonsa rakenteelliset tavat huolehtia koululaisten hyvinvoinnista (vrt. Helén, Hämäläinen & Metteri 2011).

Jos ajattelemme kunnissa tehtävää oppilashuollon strategiaa, esitetyt perustelumallit antavat ennen kaikkea vastauksia kysymykseen siitä, “missä olemme nyt”, kuvaamalla yksilöllisiä suhteutumistapoja yleisiin mahdollisuusrakenteisiin. Edelleen ne tarjoavat erään konkreettisen lähtökohdan sen pohtimiseen “mihin haluamme päästä” ja “miten pääsemme haluamaamme tilanteeseen”. (Ks. Laitinen & Hallantie 2011: 56.) Perustelumallit konkretisoivat strategiatyöhön kuuluvan tason yhtäältä yleisen tavoitteen (“lasten ja nuorten hyvinvointi”) ja toisaalta yleisten keinojen (“lisää koulupsykologin virkoja”) välillä niiden antaessa näkökulman siihen, mitä ajankohtaiset kysymykset esimerkiksi koulukuraattorin arjessa ovat, ja mitä erilaisia suhteutumistapoja näihin kysymyksiin voidaan empiirisesti havaita. Perustelumallit voivat toimia myös eräänä välineenä toteutettaessa esimerkiksi Suomen Kuntaliiton kehityspäällikkö Markku Paunin (2013) peräänkuuluttamaa ajatusta dialogisesta strategiatyöstä, jossa ”kuntalaisilla, henkilöstöllä, järjestöillä, yrityksillä ja muilla sidosryhmillä on aidosti oma roolinsa”. Tällaisessa strategiatyössä kunta nähtäisiin ”ennemminkin verkostomootorina kuin strategiset tavoitteet puhtaasti itse määrittelevänä organisaationa”. Konkreettisiin – tai: ilkeisiin<sup>51</sup> – ongelmatilanteisiin kuuluvat perustelumallit sekä niiden suhteuttaminen toisiinsa (esimerkiksi rehtoreiden ja psykologien perustelumallit psykologiisiin tutkimuksiin liittyen) avaavat toimijoiden näkökulmaa sekä kiistatilan-

---

<sup>51</sup> Pauni (2013) kuvaa ilkeitä tai kinkkisiä ongelmia luonteeltaan sellaisiksi, ”joita ei voida täsmällisesti määrittellä, ymmärtää etukäteen eikä ratkaista yhden tahon toimesta”. Näiden ongelmien ”kimp-puun“ päästään Paunin mukaan tästä johtuen vain ylläkuvatulla ”dialogisella strategiatyöllä”.

teiden osapuolille että asiaa laajemmasta perspektiivistä tarkasteleville strategia-työn tekijöille.

On selvää, että edellä kuvatut perustelumallit eivät vastaa kaikkiin kysymyksiin yksittäisten työntekijöiden mahdollisuuksista toteuttaa oppilashuoltotyötä. Pikemminkin ne näyttävät avaavan lukuisia uusia kysymyksiä. Eräs kasvatopsykologisesti kiinnostavista kysymyksistä koskee sitä, missä suhteessa perustelumalleissa kiteytyvät persoonalliset kannat ovat suhteessa osallisten persoonallisiin kantoihin toisenlaisissa oppilashuoltoon liittyvissä tilanteissa ja edelleen muissa osallisten elämään kuuluvissa tilanteissa (vrt. luku 2). Kuvauksina yksittäiselle työntekijälle näyttäytyvistä olosuhteista ja erilaisista toimintamahdollisuuksista myös yksittäisillä perustelumalleilla on kuitenkin selkeä arvonsa:

1. *Oppilashuollon rakenteiden kehittäjille*: tietona siitä, mitä erilaisia suhteutumistapoja yksittäisillä työntekijöillä voi olla suhteessa kaikille yhteisiin rakenteisiin.
2. *Vastaavassa työssä toimivalle ammattilaiselle*: sekä ajankohtaisten persoonallisten kantojen artikuloinnin / tiedostamisen mielessä että vaihtoehtoisten perustelu- ja toimintamahdollisuuksien osoittamisen mielessä.
3. *Vastaavaan työhön valmistautuville opiskelijoille*: kuvauksina konkreettisista, työhön kuuluvista tilanteista sekä erilaisista tavoista suhtautua niihin.

Vaikka yksittäisillä perustelumalleilla onkin oma arvonsa, on tärkeää panna merkille, että laajamittaisemmassa tutkimuksessa on mahdollista tunnistaa yksilöllisten suhteutumistapojen lisäksi erilaisia suhteutumisen tyyppejä, esimerkiksi resurssikysymyksiin liittyen. Näitä erilaisia suhteutumistapoja ja suhteutumisen tyyppejä voidaan edelleen tarpeen mukaan pyrkiä tarkentamaan, jos niissä näyttää olemnoituvan jotakin yksilön tai yhteiskunnan toiminnan kannalta keskeistä. Kasvatopsykologisen tutkimuksen näkökulmasta tämä tarkentaminen tarkoittaa samalla pyrkimystä erityisten toimintaesteiden ylittämiseen ja osallisten persoonallisen kasvun edistämiseen.

## 6 Yhteenveto

Inhimillisen olemassaolon mahdollisuusluonteen huomioiminen kasvatopsykologisessa tutkimuksessa on tärkeää mutta vaikeaa. Tässä väitöskirjatyössä on pyritty yleisesti kehittämään systeemistä kasvatopsykologista käsitteistöä ja metodologiaa, joka mahdollistaa inhimillisen olemassaolon mahdollisuusluonteelle oikeutta tekevän empiirisen kasvatopsykologisen tutkimuksen. Tutkimus koostuu neljästä itsenäisestä osasta sekä johdannosta, jossa taustoitetaan tutkimuksen kysymyksenasettelua ja kuvataan tutkimuksen etenemistä. Tutkimuksessa hyödynnetään sosiokulttuurisen kasvatopsykologian kulttuuri-historiallisessa kehitysjuonteessa kehitettyjä jäsennyksiä tieteellisen tutkimuksen etenemisestä. Tutkimus hahmottuu 1) sen täsmentämisenä, mitä tutkitaan (osat I–II), 2) prototyypin käytännön toteuttamisena ja kehittämisenä sekä tutkimusaineiston tuottamisena ja 3) aineiston analyysinä ja teoreettisen mallin luomisena (Osat III–IV). Tarvemmin ottaen tämä on tehty tutkimuksessani I) avaamalla dialogia systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan välille, II) jäsentämällä subjektitieteellisen lähestymistavan peruskäsitteitä sekä tutkimuksen etenemistä, III) kuvaamalla kasvatopsykologista ammattikäytäntöä (SOLMU-koulutus) osana subjektitieteellistä tutkimusta ja IV) jäsentämällä oppilashuoltotyön tekijöiden kuvauksia työstään hyödyntäen niitä analyttisiä välineitä, joita kohdissa I–III on kuvattu.

Suhteessa johdannossa tehtyyn tieteenhistorialliseen paikannukseen (luku 1.1) tutkimuksen keskeiset tulokset<sup>52</sup> koskevat 1) yksilön näkökulman merkitystä,

---

<sup>52</sup> Psykologisessa tutkimuksessa on tavallista puhua metodologioista, aineistosta ja löydöksistä / tutkimustuloksista. Tämä puhetapa juontuu psykologian historian tutkimusta uudistaneen Kurt Danzigerin mukaan positivistiseen tieteenfilosofiaan kuuluneesta erottelusta yhtäältä havaintojen tuottamien tosiasioiden ja toisaalta näitä tosiasioita selittävien teorioiden välillä. Ymmärrys havaintojen teoriapitoisuudesta kyseenalaistaa tämän erottelun. (Ks. Brock 2006.) Subjektitieteelliseen lähestymistapaan kuuluva ajatus teorioista kuvauksina kategoriaalisesti esiin nostettujen ilmiöiden toteutumisesta konkreettisten ihmisten elämässä tietynä aikana edustaa pyrkimystä ottaa havaintojen teoriapitoisuus vakavasti ja tuoda tämä ymmärrys osaksi käytännön psykologista tutkimusta. (Ks. luku 3.) Danziger viittaa myös filosofi Ian Hackingin erotteluun luontoisen ja inhimillisen (*natural kinds, human kinds*) välillä tarkastellessaan psykologisen tutkimuksen käytänteitä. Hacking kiinnitti huomiota siihen, että luonnontieteellisten tutkijoiden puhuessa ja kirjoittaessa luontoisista tutkimuskohteistaan heidän puheellaan ja kirjoituksillaan ei ole merkitystä sille, miten esimerkiksi planeetat liikkuvat tai ruoho kasvaa. Sen sijaan inhimillistä maailmaa tutkittaessa ja siitä puhuttaessa ja kirjoitettaessa tällä on merkitys sille, miten ihmiset jäsentävät omaa toimintaansa. (Brock 2006.) Tämä ajatus on ollut keskeisellä sijalla subjektitieteellisiä käsitteitä ja tutkimuksellisia käytänteitä kehitettäessä. Holzkampin mukaan yksi psykologiatieteen valtaviiran suurista ongelmista on ollut, että sen tutkimuskäytänteissä toisinnetaan ajatusta ihmisestä vierasmääräytyneenä olentona. (Ks. luku 3.)

Danziger on käyttänyt tutkimuskäytänteen (*investigative practice*) käsitettä metodologian sijaan korostaakseen, että tutkimukseen liittyy tutkimusta ohjaavien rationaalisten sääntöjen ohella myös

2) ihmisen ja ympäristön suhdetta sekä 3) analyysiyksikön käsitettä. Tutkimuksessa hyödynnetään ja kehitetään käsitteistöä, joka mahdollistaa empiirisen kasvatopsykologisen tutkimuksen, jossa otetaan vakavasti subjektiiviset kokemukset, pyrkien hahmottamaan niiden elimellinen kytkeytyminen yhteiskunnallisesti tuotettuihin merkitysrakenteisiin / olosuhteisiin. Tutkimuksessani tämä kiteytyy käsitukseen perustelumallista analyysiyksikkönä, jossa kuvataan yksilön näkökulmasta yksilön kokemusta ja/tai toimintaa sekä toiminnan perustellisuutta tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa. Toimintaperusteiden nähdään aina muotoutuvan suhteessa yksilön kokemuksiin tarpeisiin ja tavoitteisiin sekä suhteessa yleisinä toimintamahdollisuuksina näyttäytyviin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin ja merkitysrakenteisiin. Perustelumallissa kiteytyy yksilön kannalta mielekäs suhteutumistapa yleiseen mahdollisuusrakenteeseen. Perustelumallissa kiteytyvän suhteutumistavan kukin vastaavissa mahdollisuusrakenteissa elävä yksilö toteuttaa (tai on toteuttamatta) omalla ainutkertaisella tavallaan.

Tutkimukseni osassa I subjektitieteelliseen lähestymistapaan kuuluva perustelumallinen käsite tulkittiin systeemisesti. Tässä tulkinnassa perustelumalli kuvaa inhimillisen eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumista tietynlaisten toiminnan tulosten tuottamiseksi. Perustelumallin käsitteeseen liittyy läheisesti myös muita käsitteitä, sekä keskeisiä metodologisia implikaatioita, joita jäsennettiin tarkemmin tutkimukseni osassa II. Osassa III jäsennettiin kasvatopsykologista ammattikäytäntöä (SOLMU-koulutus) perustelumallien rekonstruoimisen näkökulmasta. Osassa III havainnollistettiin myös perustelumallien hyödyntämistä subjektiivisten kokemusten tutkimuksessa yhtäältä suhteessa oppilashuoltotyön solmukohtiin, ja toisaalta suhteessa ohjaustaitojen oppimiseen, persoonallisen ohjausotteen kehittymiseen. Osassa IV tarkennettiin perustelumallin hyödyntämistä oppilashuollon solmukohtiin liittyvässä empiirisessä kasvatopsykologisessa tutkimuksessa.

Kuvatessani johdannon luvussa 1.2 tutkimukseni lähtökohtia ja etenemistä esitin kullekin tutkimukseni osalle yhden tutkimuksen etenemistä ohjaavan yleisen kysymyksen. Näistä ensimmäinen oli:

*Millä tavalla systeemisesti orientoitunut kokemuksen tutkija voi ammentaa subjektitieteellisen psykologian käsitteistä ja metodologisista periaatteista?*

---

vaikeammin hallittavissa ja tiedostettavissa oleva sosiaalinen aspekti, joka määrittäyty kulloisenkin historiallisen tilanteen myötä – jonka osa myös kulloinkin hyödynnettävät rationaaliset säännöt ovat. (Brock 2006.) Myös puhuminen löydöksistä tai tutkimustuloksista voi olla ihmistieteissä harhaanjohtavaa. Esimerkiksi hermeneuttisessa perinteessä tutkimuksen tavoitteeksi ymmärretään pikemminkin merkityksen eksplikointi (ks. esim. Kvale & Brinkmann 2009). Tässä mielessä myös työssäni kehitetyt kysymyksenasetteluja ylipäätään voidaan luonnehtia erääksi tutkimuksen tulokseksi (ks. luku 1).

Osassa I havainnollistettiin ammentamisen olevan mahdollista kuvaamalla, millä tavalla 1) systeemistä persoonallisuuskonseptiota voidaan tarkentaa subjektitieteellisillä osallisuuden, translokaalisuuden ja historiallisuuden käsitteillä, 2) systeemistä toiminnan teorian käsitettä voidaan tarkentaa subjektitieteellisellä perustelumallin käsitteellä. Lisäksi osassa I esitettiin suuntaviivoja subjektitieteellisestä lähestymistavasta ammentavalle systeemiselle kokemuksen tutkimukselle.

Toinen yleinen kysymys oli:

*Minkälaista on subjektitieteellinen kokemuksen tutkimus?*

Osassa II kuvattiin subjektitieteellisen lähestymistavan historiaa, peruskäsitteiden asemaa tieteellisessä tutkimuksessa, peruskäsitteitä sekä subjektitieteellisen tutkimuksen etenemistä. Keskeisiksi peruskäsitteiksi nostettiin 1) inhimillisen olemassaolon yhteiskunnallinen välittyneisyys, 2) kaiken toiminnan perustellisuus, 3) eläminen ja 4) toimintakykyisyys. Osassa II tarkasteltiin myös subjektitieteelliseen lähestymistapaan kuuluvaa monitieteisyyttä kuvaamalla yhteiskuntateoreettisen tutkimuksen roolia psykologisessa tutkimuksessa. Subjektitieteellisen tutkimuksen etenemistä jäsennettiin erityisesti 1) perustelumallin ja 2) deskriptiivisen ja konstruktiiivisen elämisen näyttämölle käymisen käsittein. Osassa II kuvattiin myös kanssatutkijuuden keskeistä merkitystä tutkimusprosessin kussakin vaiheessa ja tarkennettiin subjektitieteellistä historiallis-rakenteellisen yleistämisen käsitettä.

Kolmas yleinen kysymys oli:

*Millä tavalla SOLMU-koulutus voidaan hahmottaa osana subjektitieteellistä tutkimusta?*

Osassa III kuvattiin SOLMU-koulutusta subjektitieteellisten käsitteiden valossa ja havainnollistettiin, millä tavalla koulutuksessa on mahdollista ja – koulutuksellisesti ja tutkimuksellisesti – mielekästä keskittyä osallisten toiminnan perustellisuuden esille nostamiseen. Tämä esille nostaminen voi tapahtua yhtäältä suhteessa ohjaustaitojen oppimiseen (tai tarkemmin: persoonallisen ohjausotteen kehittymiseen). Toisaalta perustellisuutta voidaan tarkastella suhteessa ohjausharjoituksissa esille nostettuihin oppilashuollon solmukohtiin. Osassa III kuvattiin myös, millä tavalla perustelumallien rekonstruoiminen voi käytännössä tapahtua. Yleisemmin ohjauskoulutuksen ja -tutkimuksen kannalta osassa III esitetty jäsenyys tarjoaa myös tavan huomioida ohjaustyön konteksti, joka on ollut sekä koulutuksissa että tutkimuksissa pitkälti laiminlyöty ulottuvuus (McLeod & Machin 1998). Sama kritiikki kontekstin huomiotta jättämisestä – ja osassa III artikuloitu

mahdollisuus – liittyy myös yleisemmin kasvatopsykologiseen tutkimukseen (ks. esim. Martin & McLellan 2013).

Neljäs yleinen kysymys oli:

*Minkälaista tietoa SOLMU-koulutus systeemisen (ja subjektitieteellisen) kokemuksen tutkimuksen osaksi ymmärrettynä voi tuottaa?*

Osassa IV kuvattiin osissa I–III jäsenettyjä käsitteitä ja metodologisia periaatteita hyödyntäen systeemisen kasvatopsykologisen kokemuksen tutkimuksen lähtökohtia. Lisäksi jäsenettiin SOLMU-koulutuksen aikana tuotettuja perustelumalleja edelleen suhteessa osissa I ja II kuvattuihin käsitteisiin, joiden esitetään auttavan nostamaan tutkimuskohteen moninaisuudesta esille tutkimuksen kannalta olennaisimman. Kuvattua tutkimusta voidaan luonnehtia myös systeemisesti subjektitieteelliseksi avaintapahtumien tutkimukseksi<sup>53</sup>. Jäsennyksessä havainnolistui osallisten subjektiivisen kokemuksen kytkeytyminen oppilashuoltotyön kannalta olennaisiin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Osan IV päätteeksi esitin, että tällaisella tutkimuksella voisi olla oma erityinen paikkansa tehtäessä dialogista strategiatyötä oppilashuollon laadun kehittämiseksi.

Kunkin osan I–IV päätteeksi olen *Lopuksi* -luvuissa esittänyt spesifisti kyseisessä osassa tarkasteltuihin kysymyksiin liittyviä johtopäätöksiä ja ehdotuksia. Lisäksi tutkimuksen merkitystä on eksplikoitu luvussa 1 kuvattaessa tutkimuksen lähtökohtia ja etenemistä. Näiden toistaminen ei tässä enää ole tarpeen. Sen sijaan on vielä paikallaan luoda silmäys eräisiin yksityiskohtiin tutkimuksen kokonaisuudessa.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Avaintapahtuman (*critical incident*) käsitettä käytetään kirjallisuudessa monin eri tavoin, kuten esimerkiksi Butterfield ym. (2005) huomauttavat.

<sup>54</sup> Tutkimukseni kokonaisuutta voidaan arvioida Paul Ricoeuria (2000: 137) mukaillen sen ajatuksen kanssa, että tutkimuksen mieli ei ole sen ”takana”, vaan sen edessä. Se ei ole jotakin kätkeytä, vaan jotain avattua. Se, mikä tulee ymmärtää ei ole diskurssin alkuperäinen tilanne, vaan se, mikä osoittaa kohti mahdollista maailmaa”. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö erilaiset diskurssien alkuperäisiin tilanteisiin liittyvät kriittiset tarkastelut olisi paikallaan. Päinvastoin, tällainen kriittinen tarkastelu on toivottavaa, ja auttaa jäsentämään myös niitä mahdollisia maailmoja, joita tutkimukseeni kuuluu. Huomionarvoisia kriittisiä näkökohtia ovat mm. se, että työssäni systeemistä ja subjektitieteellistä lähestymistapaa ei tarkastella yksityiskohtaisesti suhteessa muihin vastaaviin tai toisenlaisiin lähestymistapoihin. Jatkossa lähestymistapojen tarkastelu (jonkin erityiskysymyksen yhteydessä) esimerkiksi suhteessa heideggerilaisiin tai uusmeadilaisiin lähestymistapoihin on toivottavaa. On myös muistettava, että tutkimuksessani esitetyt jäsennykset systeemisestä ja subjektitieteellisestä lähestymistavasta eivät pyri olemaan ainoita oikeita tai lopullisia jäsennyksiä. Tässä mielessä työtäni voidaan tarkastella kriittisesti myös sisäisesti, systeemisestä tai subjektitieteellisestä näkökulmasta. On huomionarvoista, että tutkimuksessani avattava dialogin mahdollisuus on ensimmäinen laatuaan. On siis ilmeistä, että asiasta voidaan esittää myös toisenlaisia tarkasteluja.

## 7 Pohdinta

Seuraavassa aloitan (luku 7.1.) täsmentämällä, missä mielessä tutkimukseni on – ja missä mielessä se ei ole – kasvatopsykologinen. Seuraavaksi (luku 7.2.) tarkennan vielä tutkimuksessani hahmottuvan persoonallisuuden käsitteen merkitystä suhteessa Martinin (2006) kuvaamiin kasvatopsykologian ajankohtaisiin haasteisiin. Lopuksi (luku 7.3.) esitän eräitä huomioita liittyen tutkimuksessani kehitettyyn prototyyppiseen käytäntöön, SOLMU-koulutukseen osana kasvatustieteiden henkilöstön täydennyskoulutusta ja tutkimusperustaista opettajankoulutusta.

### 7.1 Tutkimuksen kasvatopsykologisuudesta

Alois Fischer (1880–1937) julkaisi vuonna 1917 ohjelmallisen kirjoituksen, jossa hän pyrki jäsentämään kasvatopsykologian tutkimuskohdetta ja tehtäviä. Hän painotti, että kasvatopsykologialla tulisi olla itsenäinen tutkimusprofiili. Tällä hän tarkoitti, että kasvatopsykologian ei tulisi olla pelkästään yleistä psykologiaa opettajille paketoituna. Kasvatopsykologia itsenäisenä tieteenä voisi kuitenkin tarjota lähtökohtia koulutuskäytänteiden uudistamiselle. (Eckardt 2013: 97.)

Fischerin (1917) ehdotuksen mukaan kasvatopsykologian tulisi olla ”kasvatuksen psyykkisen ulottuvuuden tutkimusta”. Tällä hän tarkoitti, että kasvatopsykologian tulisi ottaa kasvatustieteiden tosiasiana ja paneutua tämän psykologiseen analyysiin. Muista kasvatustieteistä, kuten yleisestä kasvatustieteestä ja kasvatuksen historiasta, kasvatopsykologia eroaa Fischerin hahmotelman mukaan siinä, että se tarttuu kasvatustodellisuudessa – kasvattamisessa ja kasvatetuksi tulemisessa – vain psyykkisiin tapahtumiin. Tällaisena kasvatopsykologia hyödyntää olennaisesti psykologiassa kehitettyjä käsitteitä ja menetelmiä. Kasvatopsykologia kasvatuksen psykologiana pyrkii tunnistamaan ja määrittelemään kasvatuksen ”psykologiset perustukset ja osatekijät” sekä käsittelemään kasvatuksen lainalaisuuksia niiltä osin kuin ne määrittävät psyykkisestä käsin. (Fischer 1917, Eckardt 2013: 98–99.)

Fischerin (1917) arvion mukaan 1900-luvun alkupuolella kasvatopsykologian nimen alla kulkeva tutkimus oli merkillepantavan moninaista eikä suinkaan aina näyttänyt ansaitsevan itsenäisen tieteenalan statusta. On huomionarvoista, että vastaavia arvioita kasvatopsykologiasta esitetään edelleen. Kriittisten arvioiden päätteeksi esitetyt ehdotukset kuitenkin poikkeavat toisistaan huomattavasti (ks. esim. Bird 1999, Clinefelter 1979, Latomaa 2008b, Vassallo 2013). Kasvatopsykologian moninaisuus liittyy myös siihen, että 1900-luvulla, Fischerin kir-

joituksen jälkeen, psykologian alalla on kehitetty lukuisia lähestymistapoja psykoanalyysista kognitiiviseen neurotieteeseen, joissa ei olla yksimielisiä psykologian tutkimuskohteesta eikä tutkimusmenetelmistä. Erimielisyyksistä huolimatta sekä tutkijat että julkinen mielipide näyttävät olevan yksimielisiä siitä, että psykologiasta on hyötyä kasvatuksessa.

Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, missä suhteessa kasvatustiede ja psykologia ovat toisiinsa. Myös kasvatustieteiden ja psykologian välistä suhdetta on luonnehtinut sen syntyajoina lähtien lähestymistapojen moninaisuus ja identiteetin etsiminen (ks. esim. Boyle & Lauchlan 2009, Herzog 2005, Latomaa 2008b, Soini 2008b, Sugarman 2014). Vastaavasti kasvatustieteiden muodolliset määritelmät ovat olleet moninaisia: kasvatustieteellisesti relevantista psykologiasta (Nolting & Paulus 2004) kasvatustieteellisen näkökulman rakenteellisesti omaksuneisiin lähestymistapoihin (Herzog 2005). Yleisimmät luonnehdinnat näkevät kasvatustieteeksi kaiken kasvatukseen liittyvän, jossa hyödynnetään psykologisia teorioita tai tekniikoita (vrt. Bird 1999: 21). Tällaisen luonnehdinnan sisällä teoreettisesti hyvinkin erilaiset lähestymistavat voivat sisältyä yhteen kasvatustieteeseen (ks. myös Herzog 1992). Kriittiset arviot olemassa olevasta kasvatustieteestä ovat tosin tunnustaneet eräitä kasvatustieteiden valtavirtaan johdonmukaisesti sisältyviä piirteitä, joita ovat ennen muuta kasvatustieteiden epäyhtenäisyys sekä yksilöön keskittyminen tavalla, joka jättää kontekstin huomiotta (ks. esim. Bird 1999, Martin 2004, Vassallo 2013).

Walter Herzogin (2005) mukaan kasvatustieteen ja psykologian historian tarkastelu osoittaa, että tieteenalojen välillä ei ole ollut varsinaista yhteistyötä. Herzogin mukaan tämä yhteistyön puute luonnehtii myös kasvatustieteiden välistä suhdetta. Kasvatustiede nähdään yleisesti psykologiatieteen soveltavana osa-alueena, jonka tehtävänä on tuoda emotieteensä tutkimustuloksia kasvatukseen kentälle. (Herzog 2005: 207–208.) Herzog hahmottaa ajankohtaisessa keskustelussa erilaisia kasvatustieteiden variaatioita, joita yhdistää ainakin se, että niiden suhde kasvatustieteen teoreettisesti perusteltuihin kysymyksenasetteluihin (esimerkiksi koskien ihmiseksi tuleamista) jää olemattomaksi. Herzog näkee kasvatustieteiden, sellaisena kuin se tällä haavaa on, kasvatustieteellisuuden tutkimuksessa pikemminkin kasvatustieteen kilpailijana kuin yhteistyökumppanina. (Herzog 2005: 214, vrt. esim. Reichenbach 2001.)

Herzogin oma ehdotus kasvatustieteiden välistä suhdetta koskien on ryhtyä rakentamaan sitä aidosti tieteidenvälisenä, kasvatustieteen ja psykologian yhteisenä projektina. Tällaisen kasvatustieteiden kehittämisen kuitenkin edellyttää sekä kasvatustieteeltä että psykologialta selkeää oman teoreettisen perustan artikulointia – vain

näin on mahdollista yltää aidosti molemmat lähtökohdat tunnustavaan teoretisointiin ja empiirisen aineiston analysointiin. Yhteistyön edellytyksenä on tutkimuskohteen kyllin samanlainen (tai: yhteinen) määrittely. Periaatteessa kasvatuksen psykologinen tutkimus voi olla läpeensä hyvä ja kannatettava ajatus. Tällainen kasvatopsykologian määrittely kuitenkin rajaa Herzogin mukaan tieteidenvälisen yhteistyön mahdollisuudet jo kättelyssä pois. (Herzog: 2005: 218–219.)<sup>55</sup>

Oulun yliopistossa kasvatopsykologiaa on pidetty psykologiatieteen osaluueena, joka Fischerin ehdotusta mukaillen tarkastelee kasvatustodellisuutta hyödyntäen psykologisia käsitteitä ja menetelmiä (ks. Soini 2008b, Latomaa, Jokelainen, Kultalahti & Tensing 2002). Oulun yliopiston kasvatopsykologian professori Hannu Soini on määritellyt kasvatopsykologian tutkivan ihmisen psyykkistä kehitystä ja kasvua sekä kasvun ohjauksen psykologisia ehtoja. Kasvatopsykologia ei Soinin mukaan rajoitu vain psyykkisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tutkimukseen, vaan sen tutkimusalueeseen kuuluvat myös ne interventiot, joilla kasvattaja pyrkii ohjaamaan kasvatettavien kehitystä. (Soini 2008b.) Tätä määritelmää lukiessa on myös hyvä huomioida Soinin systeeminen orientatio: systeemisen psykologian viitekehyksessä esimerkiksi psyykkinen kasvu ei – kuten eivät muutkaan psyykkiset toiminnot – rajaudu yksilön ihon sisälle. En-

---

<sup>55</sup> Eräänä esimerkkinä tällaisesta yhteisestä projektista voidaan pitää Karl-Heinz Braunin (1982) tarkastelua, jossa hän kytkee psykologisen yksilönkehityksen analyysin kasvatuskysymyksiin, ”koska asia itse vaatii sitä”, pedagogisten käytänteiden pyrkiessä yksilönkehityksen historialliseen muotoamiseen. Tässä mielessä myös pedagogiset käytänteet tarvitsevat ymmärrystä yksilönkehityksen askelista. Braunin tarkastelun tavoitteena on yhtäältä selvittää, millä tavalla psykologinen lähestymistapa voi lisätä ymmärrystämme kasvatuskysymyksistä. Toisaalta hänen tarkastelunsa pyrkii jäsentämään, mikä merkitys ”pedagogisella analyysillä on yksilönkehityksen tutkimukselle” ja siten psykologiselle lähestymistavalle. Braun myös korostaa, että hänen tarkastelunsa tarkoituksena ei ole (materialistisen) pedagogiikan ja (kriittisen) psykologian ”lähentäminen toisiinsa” tai pedagogiikan korvaaminen psykologialla. Sen sijaan on keskeistä ymmärtää, että hänen tarkastelemillaan pedagogiikalla ja psykologialla on yhtäältä erottamattomat, mutta samalla erilaiset tulokulmat tutkimuskohteisiinsa. (Braun 1982: 223–224, vrt. myös esim. Hofmeister 2006, 1988.) Tässä mielessä Braunin tarkastelu näyttää tavoitteenasettelultaan vastaavan Herzogin (2005) luonnostelemaa yhteistyötä psykologian ja kasvatustieteen välillä. Vastaavia avauksia Suomessa on tehnyt Timo Latomaa (ks. Latomaa 1997, 1992).

Tässä mielessä esimerkiksi *Bildungin* käsitettä (ks. esim. Siljander ym. (toim) 2013) kasvatustieteen peruskäsitteenä pitävä kasvatustiede ei löydä asianmukaista kumppania psykologiasta, joka rajoittaa kokemuksen käsitteen koskemaan yksilön sisäistä todellisuutta ja ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita (vrt. Schön 2001). Sen sijaan ihmisen sivistyskykyisyys (*Bildsamkeit*) kasvatopsykologian erityisenä kohdealueena (vrt. Pikkariainen 2014) edellyttää, että inhimillisen olemassaolon yhteiskunnallinen, historiallinen ja sosiomateriaalinen luonne on kyetty huomioimaan psykologista kysymyksenasettelua kehitettäessä. Muutoin psykologialla ei ole tästä mitään itsenäistä sanottavaa, ja se joutuu antautumaan kasvatustieteelliselle teoretisoinnille. Tämä puolestaan johtaa kasvatopsykologiaan, joka ei ole itsenäinen tieteenala, vaan kasvatustieteen aputiede, joskin huono sellainen, jos se ei käsitteellisesti eikä menetelmällisesti yllä emotieteensä tasolle.

nemminkin ihmisen psyykkisessä kasvussa ja kehityksessä on kyse samalla myös yksilön ympäristön muuttumisesta, koska psyykkinen kasvu ja kehitys tarkoittavat näkökulmien rikastumista ja toimintamahdollisuuksien lisääntymistä. Tämä tarkoittaa aina myös yhteistoiminnan mahdollisuuksien lisääntymistä. Systeemisestä näkökulmasta eräs kasvatopsykologian keskeisiä kysymyksiä onkin, miten ja mihin olemassa oleviin mahdollisuuksiin tartutaan.

Jos ajattelemme Fischerin klassista määritelmää kasvatopsykologiasta kasvatuksen psyykkisen ulottuvuuden tutkimisena, on selvää, että esimerkiksi opettajien ja muiden oppilashuoltajien subjektiiviset kokemukset (koetut mahdollisuus-avaruudet) ovat keskeisessä asemassa; yhtäältä siinä mielessä, että heidän kokemansa mahdollisuudet määrittävät olennaisesti heidän kasvatustekojaan, ja toisaalta siinä mielessä, että ihmisen persoonallista kasvua ja kehitystä on olennaista tutkia myös lapsuuden ja varsinaisen kasvatettavana olemisen jälkeen. Oma tutkimukseni on kuitenkin Herzogin (2005) tarkoittamassa mielessä perinteinen kasvatopsykologian alan tutkimus sikäli, että siinä ei suhteuduta eksplisiittisesti mihinkään kasvatustieteen teoriatraditioon. Mahdollisuuksia olisi ollut useita. Subjektitieteellisen lähestymistavan kytkös kriittiseen kasvatustieteeseen on ilmeinen. Toisaalta, jos haluamme tulkita subjektitieteellisen lähestymistavan Latomaan (2011) tapaan ymmärtävän psykologian eräänä kehitysuunteena, tarjoutuvat myös hermeneuttisen ja henkítieteellisen pedagogiikan suuntaukset keskustelukumppaneiksi. Jos taas haluamme korostaa systeemisen psykologian kytköksiä amerikkalaiseen pragmatismiin, myös tätä kautta löytyy mielekkäitä keskustelukumppaneita. Jos haluamme Brockmeierin (2009) tapaan alleviivata Holzkampin ja Brunerin töiden yhtymäkohtia, myös erilaiset narratiiviset orientaatiot kasvatustieteelliseen tutkimukseen näyttävät hyviltä vaihtoehdoilta. Kussakin näissä – ja muissa mahdollisissa – suhteutuksissa väitöskirjatyössäni hahmottuva kasvatopsykologisen käsitteellistämisen ja tutkimuksen tapa tarkentuisi omalla tavallaan. Tämä työ on kuitenkin jäänyt oman väitöskirjatyöni ulkopuolelle.

## **7.2 Persoona, tieto ja edistys kasvatopsykologiassa**

Erilaisten lähestymistapojen runsaudesta huolimatta kasvatopsykologian valtavirran on nähty kytkeytyneen vahvasti valistusajalta juontuviin käsityksiin persoonista, tiedosta ja edistyksestä. Martin (2006) esittää näiden käsitysten kuuluvan huomattavalla johdonmukaisuudella useimpiin uuden ajan ajatusrakennelmiin:

”Ensimmäinen näistä on, että persoonilla on olemuksellinen luonto, joka edeltää heidän maailmallisia kokemuksiaan ja on peräisin jumalalta ja/tai luonnosta. Toinen käsitys on, että tieto perustuu persoonan olemukseen, johon kuuluu sopiva varustus maailman representoimiseen tavalla [--] joka voidaan varmentaa rationaalisen tutkistelun [--] ja empiirisen todistamisen avulla. Kolmas käsitys on, että rationaalisuus ja tuloksena oleva tieto persoonista edesauttaa välttämättä ihmisten kehittymistä.” (Martin 2006: 596.)

Akateemisessa psykologiassa ja kasvatopsykologiassa nämä ongelmalliset käsitykset näkyvät Martinin mukaan kuvauksina tietoisista, rationaalista, autonomista persoonista, jotka saavat tietoa itsestään ja maailmasta empiirisen havainnoinnin ja järjelyn avulla. Näissä kuvauksissa persoonien tieto maailmasta perustuu ihmisten sisäisiin operaatioihin, jotka mahdollistavat yhä edistyksellisemmän vuorovaikutuksen maailman ja toisten ihmisten kanssa. (Martin 2006: 596.)<sup>56</sup>.

Martin korostaa, että persoonana olemiseen, tietoon ja edistykseen liittyvien käsitysten kritisointi ei tarkoita kaikkien modernin projektien hylkäämistä. Sen sijaan hän esittää, että monien modernin projektien – kuten psykologia- ja kasvatustieteiden – ydinoleuksiin kuuluu erehdyksiä, jotka johtavat harhaan sekä tutkijoita että yhteiskuntia, jotka hyödyntävät tutkimustietoa. (Martin 2006: 599.) Martinin (2004) arvion mukaan kasvatopsykologiassa on 1900-luvun toisella puoliskolla kehitetty esimerkiksi tieteellisiä itsen käsitteitä, joissa persoonana oleminen eristetään historiallisista, sosiokulttuurisista perinteistä sekä niihin liittyvistä moraalista ja poliittisista käytänteistä, joissa itse kehittyy. Tämän seurauksena kasvatopsykologien tarjoamat itsensä kehittämisen ja itsehallinnan teoreettiset ja käytännölliset mallit jäävät Martinin mukaan riittämättömiksi, kun tarkastelemme sellaisten persoonien kasvattamista, joiden tulisi toimia aktiivisina kansalaisina osallistuen yhdessä toisten kanssa monimutkaisiin ja kiisteltyihin sosiokulttuuriin, moraalisiin ja poliittisiin konteksteihin.<sup>57</sup> (Martin 2004: 185,

---

<sup>56</sup> Keskustelu valistusajattelusta – ja sitä myöten koko länsimaisen ajattelun historiasta – on monisyinen. Martinin jäsenys ei ole tässä sen vuoksi, että se olisi nähdäkseni erityisen perusteellinen tai todenmukainen kuvaus. Martinin kuvaus on tarkoituksenmukainen siksi, että hänen artikkelissaan puhutaan eksplisiittisesti kasvatopsykologiasta, ja se on julkaistu keskeisellä kasvatopsykologian foorumilla. Siten se on mukana ajankohtaisessa kasvatopsykologiasta käytävässä keskustelussa, rinnan esimerkiksi Berlinerin (2006) artikkelin kanssa.

<sup>57</sup> Martinin mukaan tämä ei ole yksinomaan kasvatopsykologian ongelma, koska psykologinen ja kasvatopsykologinen itseen liittyvä tutkimus ja siihen perustuvat psykologiset interventiot ovat löytäneet tiensä 1900-luvun aikana ”koteihin, ihmissuhteisiin, työpaikoille, kouluihin ja yliopistoihin”. Martin esittääkin, että itse, joka nähdään yleisesti opettamisen, oppimisen, onnistumisen ja epäonnis-

ks. myös Corcoran (toim) 2014, Martin 2007, Martin & McLellan 2013, Vassallo 2013.)

Tutkimukseni osassa I hahmottuvassa systeemisessä näkökulmassa *persoonallisuuteen* translokaalina ja historiallisena osallisuutena korostuu, että persoonana oleminen ei voi olla mitään ennalta annettua tai muuttumatonta. Sen sijaan persoonallisuus kehkeytyy olennaisesti eri elämisen näyttämöillä omaksuttujen persoonallisten kantojen myötä. Eräänä osan I tuloksena voidaan nostaa esille kuvio 4, jossa havainnollistan, millä tavalla eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumista kohti toiminnan tulosta<sup>58</sup> voidaan täsmentää subjektitieteellisillä käsitteillä<sup>59</sup>. Siinä, missä osallisuus kiteytyy tulkinnassani perustelumalleihin,

---

tumisen ytimessä, on tarkkaan ottaen tieteellisen ja ammatillisen psykologian itse. Martin korostaa kuitenkin, ettei tarkoita kasvatuspsykologian perinteisten tutkimusten olevan arvottomia (erityisesti jos niillä pyritään edistämään tehokasta opiskelua). Sen sijaan hän tarkoittaa, että kasvatuspsykologisesta kirjallisuudesta löytyvillä itsen käsitteillä on vain ”rajallinen hyöty”. Suhteessa persoonien kasvattamiseen sosiokulttuurisiin tiloihin, jotka ovat täynnä poliittisia ja moraalaisia kysymyksiä, nämä käsitteet ovat Martinin arvion mukaan ”suhteellisen tyhjiä”. (Martin 2004: 203–204.)

Martinin kasvatuspsykologisiin käsitteisiin kohdistuva kritiikki voidaan nähdä osana psykologiatieteen kehitysuonnetta, jossa osa tutkijoista kutsuu omaa lähestymistapaansa erityisellä tavalla kriittiseksi psykologiaksi (ks. esim. Fox ym. (toim) 2009). Esimerkiksi Stephen Vassallo (2013) puhuu myös kriittisestä kasvatuspsykologiasta, jossa kiinnitetään erityistä huomiota laajalti hyväksytyihin kasvatuspsykologisiin käsitteisiin ja käytänteisiin siitä näkökulmasta, miten ne kytkeytyvät yhteiskunnalliseen vallankäyttöön. Kritiikin tehtävää ei kuitenkaan tule nähdä yksinomaan purkavana. Sen tehtävä on myös työstää esiin ongelmallisista käsitteistä se, mikä on syytä ottaa huomioon tulevassa teoriankehittämisessä. Siten esimerkiksi Vassallon (2013) itsesäätöisen oppimisen (*self-regulated learning*) kriittinen tarkastelu ei tähtää käsitteen hylkäämiseen, vaan pyrkii mahdollistamaan käsitteeseen ja sen institutionalisoimiseen liittyvien tekijöiden kokonaisvaltaisen ymmärtämisen ja arvioinnin.

<sup>58</sup> Eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumista kohti toiminnan tulosta voidaan kuvata myös antipaation käsitteellä (ks. esim. Järvillehto, Nurkkala, Koskela & Kalermo 2013).

<sup>59</sup> Tämä kuvio toimii väitöskirjatyöni osassa IV myös välineenä kasvatuspsykologisen tutkimuksen tavoitteiden kuvaamisessa sekä analyttisena välineenä subjektiivisten kokemusten jäsentämisessä. Tekemisen käsitettä lukuun ottamatta kuvion käsitteitä kuvataan yksityiskohtaisesti tutkimukseni ensimmäisessä ja toisessa osassa. Seuraavassa vielä muutama tekemisen käsitteeseen liittyvä huomio. Tekemisen käsite näyttäisi rinnastuvan A.N. Leontjevin käyttämiin teon ja operaation käsitteisiin. Leontjeville nämä käsitteet liittyivät oleellisesti kysymykseen inhimillisen toiminnan välittyneisyydestä (Leontjev 1977, Roth 2007). Korostaakseen inhimillisen toiminnan yhteiskunnallista välittyneisyyttä Leontjev erotti käsitteellisesti toisistaan toiminnan, teot ja operaatiot. Tämän mukaisesti inhimillinen toiminta kytkeytyy aina kokonaisuudessaan yhteiskunnallisten suhteiden hierarkiaan osallistumalla tietyn yhteiskunnallisesti arvokkaan kohde/motiivin (vrt. Roth & Radford 2011) – esimerkiksi pesäpallo-ottelun tai vedonlyönnin – toteuttamiseen (ks. Engeström 2000), joka liittyy elimellisesti historiallisesti kehittyneeseen työnjakoon ja on tavalla tai toisella olennainen yhteisten elinolosuhteiden ylläpitämisessä. Toiminta toteutuu yksilöllisiin ja yhteisöllisiin tavoitteisiin (esimerkiksi pesäpallo-ottelussa lukkarin onnistunut syöttö) suuntautuneiden tekojen myötä. Operaatiot ovat puolestaan eivälittyneitä ja ei-tietoisia suorituksia – kuten käden liike palloa heitettäessä tai istuminen ja silmien liikkuminen lukiessa – jotka ovat suoraan riippuvaisia tekojen toteuttamisen olosuhteista ja siten tarkasteltavissa ehdonalaisena toimintana, ärsykkeiden ja reaktioiden suhteena. (Ks. Roth 2007: 663, 677.) Ks. Roth huomauttaa tässä yhteydessä tarkastelemaisensa lähestymistavan konkretisoivan inhimilliseen

translokaalisuus ja historiallisuus korostavat yksilön elämisen näyttämöiden moninaisuutta. Translokaalisuus viittaa horisontaaliseen moninaisuuteen siinä mielessä, että toiset näyttämöt ovat ajankohtaisempia kuin toiset; sellaisia, joissa ja joiden välillä yksilö konkreettisesti liikkuu. Historiallisuus laajentaa tarkastelukulmaa elämisen näyttämöiden vertikaaliseen (tai: virtuaaliseen, vrt. Chimirri 2014) samanaikaisuuteen siinä mielessä, että ajankohtaiset näyttämöt ovat aina suhteessa yksilön elämänhistoriaan ja tietynlaiseen luonnokseen tulevaisuudesta. Systeemisesti tätä kokonaisnäkymää voidaan kuvata Dreierilta (2008) ammentaen elämisen liikeradaksi.

Persoonallisuuden kehitys tarkoittaa tässä olennaisesti tiettyjen mahdollisuuksien toteutumisen (mikä samalla tarkoittaa toisten mahdollisuuksien toteutumatta jäämistä) myötä kehkeytyvää elämisen liikerataa<sup>60</sup>. Edelleen kehitys merkitsee erilaisten persoonallisten kantojen omaksumisen ja niiden keskinäisen suhteutumisen myötä kehittyvää kykyä tehdä yhä hienosyisemmin oman toimintaympäristön momentteja huomioivia, omaa elämää koskevia päätöksiä. Esimerkiksi kasvatuksen tai ohjauksen kannalta tämä merkitsee huomion kiinnittämistä niihin luonnoksiin tulevaisuudesta, jotka kuuluvat ajankohtaisiin elämisen näyttämöihin. Kaikkiin elämäntilanteisiin kuuluu tietynlainen mahdollisuusavaruus; ratkaisevaa on, mitkä mahdollisuudet subjekti voi tunnistaa omikseen, ja minkälaisiin mahdollisuuksiin tartutaan. Systeemisesti tarkastellen persoonallisuuden tutkimus etenee yksittäisten perustelumallien rekonstruoimisesta ja niiden konkretisoinnista suhteessa translokaalisuuteen ja historiallisuuteen kohti kokonaisval-

---

toimintaan kuuluvan passiivisuuden, jolla hän tarkoittaa, että subjekti ei ole omien intentioidensa alkuperä, vaan niiden vastaanottaja (Roth 2007: 677). Rothin kuvaukseen voidaan huomauttaa, että psykofysiologisessa tutkimuksessa systeemisen psykologian eräänä keskeisenä tavoitteena on ollut osoittaa, että myös operaatioiden taso on mielekästä tutkia – ei reaktioiden välittömään ärsykykseen vaan – osana eliö-ympäristö -järjestelmän organisoitumista; tapahtumana, joka on suhteessa siihen toiminnan tulokseen, jonka tuottamiseen eliö-ympäristö -järjestelmä on järjestynyt; reaktiona tietynlaiseen luonnokseen tulevasta (ks. esim. Järvilehto 2009). Luonteva rinnastuskohde esitetylle kuvialle on myös esimerkiksi Engeströmin (1987) toiminnan teorian näkökulmasta esittämä kuvio, joka toimii samaan tapaan analyysin apuvälineenä nostoen todellisuuden moninaisuudesta esille tiettyjä asioita. Tämä rinnastaminen on kuitenkin rajattu käsilläolevan työn ulkopuolelle. Subjektitieteellisen lähestymistavan ja Engeströmin toiminnan teorian suhteesta, ks. esim. Langemeyer 2006, Roth & Radford 2011.

<sup>60</sup> Tässä on ehkä vielä syytä painottaa sitä, että kysymyksessä ei ole elämisen näyttämöiden asettuminen aikajanelle. Systeemisestä näkökulmasta eliö-ympäristö -järjestelmän muisti tarkoittaa järjestelmän rakennetta; tässä mielessä menneisyyden näyttämöt ja tulevat / mahdolliset näyttämöt ovat osa ajankohtaisia näyttämöitä. Subjektitieteellisin käsittein ilmaistuna aiemmat ja mahdolliset näyttämöt ovat ajankohtaisten näyttämöiden premissejä. Samaan tapaan kuin Engeströmin (ks. esim. Engeström 2000) mallissa, tällainen elämisen näyttämöiden jäsentäminen auttaa hahmottamaan erilaisia ristiriitoja ja / tai toisiaan tukevia ulottuvuuksia yksilön ajankohtaisessa tilanteessa.

taisempaa kuvaa yksilön elämisen liikeradasta sekä niistä yhteisistä toiminnan tuloksista, joiden tuottamiseen hän eläessään osallistuu.

Myös suhteessa *tietoon* tutkimuksessani hahmottuva kasvatuspsykologinen käsitteistö ja metodologia esittelee vaihtoehdon Martinin kuvaamalle representationalismille. Systemisestä näkökulmasta tieto on eliö-ympäristö -järjestelmän olemassaolon muoto, joka mahdollistaa tietynlaista toimintaa (Järvilehto 1994). Subjektitieteellisestä lähestymistavasta ammentavassa systeemissä kokemuksen tutkimuksessa korostuu, että psykologinen ja kasvatuspsykologinen tieto on olemukseltaan tietoa, joka edistää ihmisten tietoista osallisuutta omien ja yhteisten olosuhteiden ylläpitämisessä ja muuttamisessa, yhteisten toiminnan tulosten tuottamisessa. Tämä tarkoittaa yksilön kannalta samalla myös hyvän ja inhimillisesti arvokkaan elämän mahdollisuuden edistämistä, yksilön omakohtaisten mahdollisuuksien tunnistamista ja niihin tarttumista. Tämä saattaa kuulostaa jylhältä idealismilta, mutta ei käytännön tutkimuksen kannalta tarkoita muuta kuin – yksinkertaistaen – paneutumista yksilön toiminnan perustellisuuteen, sekä sen kysymyksen mielessä pitämistä, minkälaisen yhteisten tulosten tuottamiseen näin perusteltu toiminta osallistuu.

Mitä tulee Martinin mainitsemaan *edistykseen*, sitä on systeemisestä näkökulmasta pidettävä empiirisesti avoimena kysymyksenä, ei itsestään selvänä seurauksena tiedon lisääntymisestä. Vastausta tähän empiirisesti avoimeen kysymykseen voidaan etsiä tarkastelemalla, mitä yhteisiä toiminnan tuloksia olemme parhaiten tuottamassa, ja missä määrin olemme yhteisönä halukkaita sitoutumaan näihin odotettuihin toiminnan tuloksiin. Selkeämpi käsitys inhimillisen olemassaolon mahdollisuusluonteesta – ja yksittäisten tekojen sitoutumisesta tietynlaisiin tulevaisuusluonnoksiin – alleviivaa myös sitä, että neuvottelu ja päätöksenteko on sitä asianmukaisempaa, mitä enemmän niissä pystytään huomioimaan erilaisia (ja keskenään ristiriitaisia) näkökulmia jo olemassa oleviin ja mahdollisiin maailmoihin.

### **7.3 SOLMU-koulutus, täydennyskoulutus ja tutkimusperustainen opettajankoulutus**

SOLMU-koulutusta voidaan pitää erityisellä tavalla kiinnostavana kasvatuspsykologian kannalta. Yhtäältä sitä voidaan tarkastella erityisenä koulutuskäytäntönä, jolla pyritään välittämään koulutettaville jotakin olennaista ohjaustoiminnasta. Tässä mielessä se tarjoutuu samaan tapaan pedagogisen analyysin kohteeksi kuin mikä tahansa koulutustapahtuma. Toisaalta tutkimuksessani on jäsennetty SOL-

MU-koulutusta erityisenä systeemisenä kasvatuspsykologisen kokemuksen tutkimuksen menetelmänä. Tällaisena siihen kuuluu ohittamaton toimintatutkimuksellinen momentti: tutkittaessa osallisten ohjaustoimintaa sekä heidän kokemuksiaan oppilashuoltotyöstä tavoitteena on myös niiden muuttaminen. Ohjauskoulutuksen suhteen tavoitteena voidaan pitää tieteellisen ohjaustutkimuksen tulosten hyödyntämistä osallisten persoonallisen ohjausotteen kehittymisessä. Työn solmukohtien suhteen tavoite on avoimempi: koulutuksen rakenteella pyritään luomaan edellytyksiä ongelmien jakamiselle ja yhteisölliselle työn kehittämiseksi.

SOLMU-koulutuksen yhteydessä tehtävässä kokemuksen tutkimuksessa tuotettavan tiedon erityispiirteenä voidaan pitää yhtäältä sitä, että se avaa näkymiä oppilashuollon koko kenttään työntekijän näkökulmasta siten, että tutkimuksen teemat eivät ole tutkijan etukäteen määrittelemiä. Jos esimerkiksi vuoden mittaiseen koulutukseen osallistuu 48 henkilöä (kuusi 8 hengen ryhmää), analysoitavia merkityksellisiä tapahtumia tuotetaan koulutuksen yhteydessä 96. Merkitykselliset tapahtumat ovat yhtäältä vähemmän hienosyisiä kuin perusteelliset tapaustutkimukset, mutta tutkimuskeskusteluun kuuluvien erityispiirteiden vuoksi merkittävästi kohdallisempia ja ennalta arvaamattomampia kuin esimerkiksi kyselytutkimukset. Tässä mielessä voidaan myös puhua eräänlaisesta perustutkimuksesta, jonka yhteydessä oppilashuoltotyöntekijöiden kokemusten kirjo – ja yksilöllisten kokemusten yhteisyys ja yhteiskunnallisuus – saadaan alustavasti näkyville<sup>61</sup>. Tämän jälkeen on mahdollista tehdä perusteltuja arvioita siitä, mitkä teemat ovat jatkotutkimuksen (esimerkiksi perusteellisen tapaustutkimuksen tai laajan tilastollisen selvityksen) arvoisia.

SOLMU-koulutusta osana kasvatusalan ammattilaisten perustutkinto- ja täydennyskoulutusta on mahdollista kehittää myös eksplisiittisesti osana kasvatuspsykologista kokemuksen tutkimusta. Subjektitieteellisessä mielessä pidemmälle rakenteistetussa koulutuksessa voitaisiin esimerkiksi omistaa yksi koulutuspäivä perustelumallien strukturoituun yhdessä työstämiseen ja mahdolliseen uudelleenmuotoiluun. SOLMU-koulutusta on haluttu kehittää nimenomaan ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen koulutuksena sekä näihin liittyvänä oman työn kehittämisenä.

---

<sup>61</sup> SOLMU-koulutukseen kuuluviin ohjausharjoituksissa käsiteltävien aiheiden moninaisuutta voidaan pitää tutkimuksen näkökulmasta sekä heikkoutena että vahvuutena. Heikkoutena siinä mielessä, että keskustelujen rajaaminen jotakin tiettyä teemaa (kuten perusopetuslain uudistusta ja sen merkitystä oman työn kannalta) koskevaksi tarjoaisi hyvän näkymän siihen suhteutumistapojen kirjoon, joka teemaan liittyy. Vahvuutena käsiteltyjen teemojen moninaisuutta voidaan pitää siinä mielessä, että esille tulee monia sellaisia asioita, joita tutkijat tai oppilashuollon rakenteiden kehittäjät eivät osaisi pitää merkityksellisinä. Tämä näkökohta puoltaa kerätyn aineiston kokonaisvaltaisen aineistolähtöisen analyysin tärkeyttä.

Perustelumallien jatkotyöstämisen nostaminen itse koulutusohjelman sisältöihin voisi kuitenkin tuoda uudenlaista jäsenyntyneisyyttä koulutuksen perusideoihin nykyiselläänkin kuuluviin työn yhteisölliseen kehittämiseen ja yhteisölliseen ongelmanratkaisuun. Kytkemällä SOLMU-koulutukseen eksplisiittisesti kanssattutkijakoulutusta (esimerkiksi artikuloimalla ohjauskeskusteluiden ja kokemuksen tutkimuksen yhteys), koko koulutusprosessi voitaisiin nähdä oppilashuollon solmukohtien tutkimuksena (ja myös laaja-alaisemmin osana Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia), johon kaikki osalliset osallistuvat koulutusvuoden aikana, osan jatkaessa yhteistyötä myöhemmin pienemmissä tai suuremmissä tutkimushankkeissa<sup>62</sup>.

Tutkimukseni osissa III ja IV hahmottuu näkökulma myös yleisemmin ohjauksen yhteydessä tehtävään, asiakkaisiin liittyvään avaintapahtumien (critical incident) tutkimukseen.<sup>63</sup> Tässä mielessä koulutusprosessi tarjoaisi osallisille sekä rakenteelliset puitteet (yhteistyö yliopiston kanssa) että tutkimuksellisia työkaluja asiakkaidensa kokemusten tutkimiseen työhönsä kuuluvan ohjaustyön yhteydessä. Tämä mahdollistaisi ajankohtaisen ja yksityiskohtaisen tiedon tuottamisen myös niistä haasteista ja mahdollisuuksista, joiden myötä oppilashuollon työntekijöiden asiakkaat (lapset, nuoret, vanhemmat, opettajat) elävät. Samaan tapaan kuin SOLMU-koulutuksessa, tällaista tutkimusta ohjattuna tekevän ryhmän toiminnalla olisi myös työnohjauksellisia ulottuvuuksia osallisten jäsentäessä yhdessä omia ja asiakkaidensa kokemuksia ja toimintaa.

Viime vuosina käydyssä oppilashuoltoa koskevassa keskustelussa esimerkiksi (ja erityisesti) Matti Rimpelä on korostanut, että oppilashuollon ”mahdollisuudet edistää hyvinvointia ja ehkäistä ongelmia ovat varsin rajoitetut, jos toimintaa kehitetään erillään koulutusyhteisöistä ja se keskittyy yksittäisten lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin seurantaan ja ongelmien hoitoon”. Rimpelän arvion mukaan tällaiseen oppilashuoltoon ”suunnatut lisäinvestoinnit tuskin tuottavat merkittävää hyvinvointihyötyä”. Sen sijaan Rimpelä näkee kiireellisenä haasteena oppilashuoltohenkilöstön yhteisen jatko- ja täydennyskoulutuksen, jonka tukena toimisi koulutusaineisto, johon kiteytettäisiin ”valtakunnallisesti yhteiset tavoit-

---

<sup>62</sup> Kasvatustieteiden tiedekunnassa kasvatopsykologia pääaineenaan valmistuneiden kohdalla näin on tapahtunutkin, myös niitä näkökohtia hyödyntäen, joita tässä väitöskirjatyössä on avattu (ks. Inkala 2014, Merilehto 2012a).

<sup>63</sup> Varsinaisen ohjaus- tai terapiatyön yhteydessä vastaavaa tutkimusta on mahdollista laajentaa myös yksityiskohtaisemmaksi tapaustutkimukseksi (ks. esim. McLeod & Elliot 2008, Stiles 2007), koskemaan laajemmin osallisen elämisen näyttämöitä sekä niiden keskinäistä jäsentymistä. Tällaisen tapaus-tutkimuksen myötä voidaan myös alkaa puhumaan painokkaammassa mielessä persoonallisuuden tutkimuksesta.

teet, sisällöt ja menetelmät”. (Rimpelä 2010: 97.) SOLMU-koulutusta on kehitetty osana Opetushallituksen valtakunnallista oppilashuollon rakenteiden kehittämishanketta, ja sen vastaanotto on ollut Oulussa ja Oulun seudulla sekä hallinnossa että oppilashuollon asiakastyötä tekevien keskuudessa hyvin myönteinen. Siksikin sitä voidaan pitää eräänä hyvänä lähtökohtana ryhdyttäessä räätälöimään Rimpelän luonnostelemaa valtakunnallista täydennyskoulutusta.

Tutkimuksessani on kuvattu, minkälaisia tutkimuksellisia mahdollisuuksia SOLMU-koulutukseen oppilashuollon kontekstissa sisältyy. Nämä mahdollisuudet ovat siirrettävissä oppilashuoltoon liittyvistä kysymyksistä myös muiden organisaatioiden tutkimus- ja kehitystyöhön (vrt. Kiema, Mäenpää, Leinonen & Soini 2014). SOLMU-koulutus tarjoaa mahdollisuuksia myös opettajankoulutuksen näkökulmasta: yhtäältä koulutuksella on mahdollista kehittää tulevien opettajien ohjaus- ja vuorovaikutustaitoja sekä opettaa heille erilaisia ohjauksellisia strategioita, joilla voidaan toimia mielekkäästi haastavissa tilanteissa. Toisaalta koulutuksen yhteydessä olisi mahdollista tehdä myös erityistä opiskelun solmukohtien tutkimusta, joka voi antaa olennaista tietoa esimerkiksi opiskelijoiden oppimisesta ja sen edellytyksistä. Pidemmällä tähtäimellä on myös mahdollista kehittää kytköstä perus- ja täydennyskoulutuksen välillä esimerkiksi hyödyntämällä täydennyskoulutus- ja tutkimushankkeissa saatavaa tietoa opettajan työn solmukohdista opettajien koulutuksessa esittelemällä tutkimustuloksia ja ottamalla opiskelijoita mukaan solmukohtien analysoimiseen. Näin opiskelijat saisivat tietoa erilaisista mahdollisista tilanteista sekä mahdollisista suhteutumistavoista näissä tilanteissa; tämä puolestaan edesauttaa orientoitumista opettajan tehtävien hoitamiseen sekä lisää ymmärrystä opettajan työn paikallisista (ja globaaleista) haasteista ja mahdollisuuksista. SOLMU-koulutuksen hyödyntämistä opettajankoulutuksessa voidaan tässä mielessä pitää erityisellä tavalla tutkimusperustaisena opettajankoulutuksena.



## Lähdeluettelo

- Ahonen H (2008) Oppimisen kohteen ja oppijan vastavuoroinen kehitys. Teleyrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknologista-loudellista kumousta. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 218. Helsinki, Yliopistopaino.
- Alexandrov Y & Järvilehto T (1993) Activity versus reactivity in psychology and neurophysiology. *Ecological Psychology* 5(1): 85–103.
- Alexandrov Y & Sams M (2005) Emotion and consciousness: Ends of a continuum. *Cognitive Brain Research* 25(2): 387–405.
- Angyal A (1941) *Foundations for a science of personality*. Oxford, The Commonwealth Fund.
- Backman J (2009) *Complicated Presence: The Unity of Being in Parmenides and Heidegger*. Philosophical Studies from the University of Helsinki, 26. Helsinki: University of Helsinki.
- Berliner D (2006) Educational psychology: Searching for essence throughout a century of influence. Teoksessa: Alexander P & Winne P (toim) *Handbook of educational psychology* (2nd ed). Mahwah NJ, Erlbaum: 3–27.
- Bird L (1999) Towards a more critical educational psychology. *Annual Review of Critical Psychology* 1: 21–33. URI: <http://www.discourseunit.com/arcp1/ARCP1%20Bird%200021-033.doc>. Viitattu 2013/9/11.
- Binswanger L (1973) *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. München.
- Blunden A (2010) Vygotsky's Concept of "Unit of Analysis". URI: <http://home.mira.net/~andy/works/on-units.htm>. Viitattu 2014/4/14.
- Boyle C & Lauchlan F (2009) Applied psychology and the case for individual casework: some reflections on the role of the educational psychologist. *Educational Psychology in Practice* 25(1): 71–84.
- Boss M (1963) *Psychoanalysis and daseinsanalysis*. (Käännös: Ludwig Lefebere.) New York, Basic Books.
- Brandstädter J, Eckensberger L, Gadenne V, Holzkamp K, Kempf W, Maiers W & Markard M (1994) Zur Problematik des Empiriebezugs psychologischer Theorien. Diskussionsgruppe auf dem 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (GDPs) in Trier, 28.9.–1.10.1992. *Forum Kritische Psychologie* 34: 5–79.
- Braun K-H (1982) *Genese der Subjektivität. Zur Bedeutung der Kritischen Psychologie für die materialistische Pädagogik*. Köln, Pahl-Rugenstein.
- Braun K-H, Dreier O, Hollitscher W, Holzkamp K, Markard M, Minz G, Wetzel K (toim) (1985) *Geschichte und Kritik der Psychoanalyse. Bericht von der 3. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie vom 25.2.–2.3.1985 in Innsbruck*. Marburg, Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft.
- Braun K-H & Holzkamp K (toim) (1977) *Kritische Psychologie. Bericht über den 1. internationalen Kongress Kritische Psychologie 13. bis 15. Mai 1977 in Marburg, Bd. 1*. Köln, Pahl-Rugenstein.

- Brock A (2006) Rediscovering the history of psychology: Interview with Kurt Danziger. *History of Psychology* 9(1): 1–16.
- Brockmeier J (2009) Reaching for meaning: Human agency and the narrative imagination. *Theory and Psychology* 19(2): 213–233.
- Brockmeier J (2008) Subjektivität und Bedeutung. *Journal für Psychologie* 16(2). URI: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/176>. Viitattu 2013/9/11.
- Butterfield L, Borgen W, Amundson N & Maglio A-S (2005) Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. *Qualitative Research* 5(4): 475–497.
- Chaiklin S (2001) The category of 'personality' in cultural-historical psychology. Teoksessa: Chaiklin S (toim) *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Aarhus, Aarhus University Press: 238–259.
- Chaiklin S & Lave J (toim) (1993) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. New York, Cambridge University Press.
- Chimirri N (2014) *Investigating media artifacts with children. Conceptualizing a collaborative exploration of the sociomaterial conduct of everyday life*. PhD dissertations from the PhD program Social Psychology of Everyday Life. Roskilde: Roskilde University.
- Clinefelter D (1979) Educational Psychology's Identity Crisis. *Journal of Teacher Education* 30(4): 22–25.
- Corcoran T (toim) (2014) *Psychology in education*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Cushman P (1995) *Constructing self, constructing America*. Cambridge MA, Perseus Publishing.
- Danziger K (1997) *Naming the mind. How psychology found its language*. Lontoo, Sage.
- Dehler J & Wetzel K (toim) (1988) *Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie. Bericht von der 4. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie 1987 in Fulda*. Marburg, Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft.
- Dreier O (2011) Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology* 63(2): 4–23.
- Dreier O (2009) Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology* 19(2): 193–212.
- Dreier O (2008) *Psychotherapy in everyday life*. New York, Cambridge University Press.
- Dreier O (1993) Re-searching psychotherapeutic practice. Teoksessa: Chaiklin S & Lave J (toim) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. New York, Cambridge University Press: 104–124.
- Dreier O (1989) Fortbildung im Bereich psychosozialer Beruf als Einheit von Forschung und Praxis. *Forum Kritische Psychologie* 24: 48–84.
- Drunen P van & Jansz J (2004) Introduction. Teoksessa: Jansz J & Drunen P van (toim) *A social history of psychology*. Oxford, Blackwell: 1–11.
- Eckardt G (2013) *Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie. Zentrale Schriften und Persönlichkeiten*. Wiesbaden, Springer.
- Egiazaryan G & Sudakov K (2007) Theory of functional systems in the scientific school of P.K. Anokhin. *Journal of the history of the neurosciences* 16: 194–205.

- Eichinger U (2009) Zwischen Anpassung und Ausstieg. Perspektiven von Beschäftigten im Kontext der Neuordnung Sozialer Arbeit. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eichinger U (2008) Idealtypischen Begründungsmuster von Beschäftigten in der Sozialen Arbeit. Teoksessa: Huck L, Kaindl C, Lux V, Pappritz T, Reimer K & Zander M (toim) Abstrakt negiert ist halb kapiert. Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Morus Markard zum 60. Geburtstag. Marburg, BdWi: 195–210.
- Engeström Y (2000) Activity theory and the social construction of knowledge: A story of four umpires. *Organization* 7: 301–310.
- Engeström Y (1987) Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Fahl R & Markard M (1993) Das Projekt "Analyse psychologischer Praxis" oder: Der Versuch der Verbindung von Praxisforschung und Psychologiekritik. *Forum Kritische Psychologie* 32: 4–35.
- Faulstich P & Ludwig J (2004) Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Teoksessa: Faulstich P & Ludwig J (toim) (2004) Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Hohengehren, Schneider-Verlag: 10–28.
- Faulstich P & Ludwig J (toim) (2004) Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Hohengehren, Schneider-Verlag.
- Fischer A (1917) Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für pädagogischen Psychologie und experimentelle Pädagogik* 18: 5–13, 109–118.
- Fox D, Prilleltensky I & Austin S (toim) (2009) Critical psychology: An introduction. Lontoo, Sage.
- Fried B (2002) Zur Relevanz gesellschaftstheoretischer Analysen für die aktualempirische Forschung der Kritischen Psychologie – am Beispiel Rassismus. *Forum Kritische Psychologie* 44: 118–151.
- Fried B, Kaindl C, Markard M & Wolf G (toim) (1998) Erkenntnis und Parteilichkeit. Kritische Psychologie als marxistische Subjektwissenschaft. Bericht über den 4. Kongress Kritische Psychologie, 6. bis 9. Februar 1997 an der FU Berlin. Hamburg, Argument.
- Furman B & Ahola T (1992) Pickpockets on a nudist camp: Systemic revolution in psychotherapy. Adelaide, Dulwich centre publications.
- Gage N & Berliner D (1998) Educational psychology. New York, Houghton Mifflin.
- Geffers J (2008) Alles typisch? Typus, Typologie, Typen der Verallgemeinerung, empirische Typenbildung und typische Möglichkeitsräume. Teoksessa: Huck L, Kaindl C, Lux V, Pappritz T, Reimer K & Zander M (toim) Abstrakt negiert ist halb kapiert. Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Morus Markard zum 60. Geburtstag. Marburg, BdWi: 349–368.
- Glaser B & Strauss A (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago, Aldine Publishing Company.

- Graumann C (1985) Phänomenologische Analytik und experimentelle Methodik in der Psychologie – das Problem der Vermittlung. Teoksessa: Braun K-H & Holzkamp K (toim) Subjektivität als Problem psychologischer Methodik. 3. Internationaler Kongreß Kritische Psychologie Marburg 1984. Frankfurt M, Campus: 38–58.
- Groeben & Scheele (2010) Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Teoksessa: Mey G & Mruck K (toim) Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften: 151–165.
- Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi (2013) URI: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130067.pdf>. Viitattu 2013/9/11.
- Hamer R (1995) Counselor intentions: A critical review of the literature. *Journal of Counseling & Development* 73(3): 259–270.
- Haug W (toim) (1999) Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. Bd. 4. Hamburg, Argument.
- Hautamäki L, Helén I & Kanula S (2011) Mielenterveyden hoidon lääkkeellistyminen Suomessa. Teoksessa: Helén I (toim) Reformin pirstaleet. Mielenterveyspolitiikka hyvinvointivaltion jälkeen. Tampere, Vastapaino: 70–110.
- Heidegger M (1927/2006) Sein und Zeit. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Helén I, Hämäläinen P & Metteri A (2011) Komplekseja ja katkoksia – Psykiatrian hajaantuminen suomalaisen sosiaalivaltioon. Teoksessa: Helén I (toim) Reformin pirstaleet. Mielenterveyspolitiikka hyvinvointivaltion jälkeen. Tampere, Vastapaino: 11–69.
- Held J (2006) Beyond the Mainstream: Approaches to Critical Psychology in the German-Speaking Community and their International Significance. *Annual Review of Critical Psychology* 5: 101–113.
- Herzog W (2005) Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart, Kohlhammer.
- Herzog W (1992) Mein Weg zur Pädagogischen Psychologie. *Beiträge zur Lehrerbildung* 10: 171–178.
- Hirschbiegel O & Hibbert G (2009) Five minutes of heaven. United Kingdom, Big Fish Films.
- Hofmeister A (2006) Perspektiven und Probleme eines subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriffs. Teoksessa: Rihm T (toim) Schulentwicklung. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofmeister A (1998) Zur Kritik des Bildungsbegriffs aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Hamburg/Berlin, Argument.
- Hollanders H & McLeod J (1999) Theoretical orientation and reported practice: a survey of eclecticism among counsellors in Britain. *British Journal of Guidance and Counseling* 27(3): 405–414.
- Holvas J (2009) Nykyaika selittää kaiken talouden termein. *Helsingin sanomat* 31.12.2009.
- Holzkamp K (2009) Schriften V. Kontinuität und Umbruch. Aufsätze 1970–1972. Hamburg, Argument.
- Holzkamp K (1997) Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg, Argument.

- Holzcamp K (1996a) Zeitnachfrage. Teoksessa: Holzcamp K (1996) Echtzeit: Rock Lyrics. Berlin, Oberbauen.
- Holzcamp K (1996b) Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. Forum Kritische Psychologie 36: 7–74.
- Holzcamp K (1996c) Vorbereitende überlegungen zum methodischen Vorgehen im Projekt Subjektwissenschaftliche Lernforschung (PSL), Nachgedanken zum Projekttag vom 28. Februar 1993. Forum Kritische Psychologie 36: 132–166.
- Holzcamp K (1995) Alltägliche Lebensführung als wissenschaftliches Grundkonzept. Das Argument 212: 817–846.
- Holzcamp K (1994) Verborgene Begründungsmuster in traditionellen Lerntheorien? Forum Kritische Psychologie 34: 13–17.
- Holzcamp K (1993) Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt M, Campus.
- Holzcamp K (1992) On doing psychology critically. Theory & Psychology 2(2): 193–204.
- Holzcamp K (1991) Was heisst 'Psychologie vom Subjektstandpunkt'? Forum Kritische Psychologie 28: 5–19.
- Holzcamp K (1990) Die 'Weltlosigkeit' der traditionellen Psychologie und Leontjews Version des Widerspiegelungsprinzips. Forum Kritische Psychologie 25: 42–62.
- Holzcamp K (1989) Die "kognitive Wende" in der Psychologie zwischen neuer Sprachmode und wissenschaftlicher Neuorientierung. Forum Kritische Psychologie 23: 67–85.
- Holzcamp K (1988/1997) Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. Teoksessa: Holzcamp K (1997) Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg, Argument: 17–42.
- Holzcamp K (1986) "Wirkung" oder Erfahrung der Arbeitslosigkeit – Widersprüche und Perspektiven psychologischer Arbeitslosenforschung. Forum Kritische Psychologie 14: 9–37.
- Holzcamp K (1986/1987) Die Verkennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. Forum Kritische Psychologie 19: 23–58. Julkaistu ensimmäisen kerran: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1986/17: 216–238.
- Holzcamp K (1985a) Selbsterfahrung und wissenschaftliche Objektivität: Unaufhebbarer Widerspruch? Teoksessa: Braun K-H & Holzcamp K (toim) (1985) Subjektivität als Problem psychologischer Methodik. 3. Internationaler Kongreß Kritische Psychologie Marburg 1984. Frankfurt M, Campus: 16–36.
- Holzcamp K (1985b) Zur Stellung der Psychoanalyse in der Geschichte der Psychologie. Teoksessa: Braun K-H, Dreier O, Hollitscher W, Holzcamp K, Markard M, Minz G, Wetzel K (toim) Geschichte und Kritik der Psychoanalyse. Bericht von der 3. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie vom 25.2.–2.3.1985 in Innsbruck. Marburg, Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft: 13–69.
- Holzcamp K (1984a) Kritische Psychologie und Phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. Forum Kritische Psychologie 14: 5–55.

- Holzcamp K (1984b) Die Bedeutung der Freudschen Psychoanalyse für die marxistisch fundierte Psychologie. *Forum Kritische Psychologie* 13: 15–40.
- Holzcamp K (1984/1997) Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit. Teoksessa: Holzcamp K (1997) *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Hamburg, Argument: 385–403.
- Holzcamp K (1983/1985) *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt M, Campus.
- Holzcamp K (1981/2005) Nachwort: 17 Jahre später. Teoksessa: Holzcamp K (1964/2005) *Schriften II. Theorie und Experiment in der Psychologie*. Hamburg, Argument: 317–320.
- Holzcamp K (1980) Einleitung. Teoksessa: Dreier O (1980) *Familiäres Sein und familiäres Bewusstsein. Therapeutische Analyse einer Arbeiterfamilie*. Frankfurt M, Campus: 1–7.
- Holzcamp K (1978) *Gesellschaftlichkeit des Individuums. Aufsätze 1974–1977*. Köln, Pahl-Rugenstein.
- Holzcamp K (1977) Kann es im Rahmen der marxistischen Theorie eine Kritische Psychologie geben? Teoksessa: Braun K-H & Holzcamp K (toim) *Kritische Psychologie. Bericht über den 1. internationalen Kongress Kritische Psychologie 13. bis 15. Mai 1977 in Marburg, Bd. 1*. Köln, Pahl-Rugenstein: 46–75.
- Holzcamp K (1977/1978) Die Überwindung der wissenschaftlichen Beliebigkeit psychologischer Theorien durch die Kritische Psychologie. Teoksessa: Holzcamp K (1978) *Gesellschaftlichkeit des Individuums. Aufsätze 1974–1977*. Köln, Pahl-Rugenstein: 129–201.
- Holzcamp K (1973) *Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Frankfurt M, Fischer.
- Holzcamp K (1968/2006). *Schriften III. Wissenschaft als Handlung*. Hamburg, Argument.
- Holzcamp K (1964/2005) *Schriften II. Theorie und Experiment in der Psychologie*. Hamburg, Argument.
- Holzcamp-Osterkamp U (1976) *Grundlagen der Psychologischen Motivationsforschung II: Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse – Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse*. Frankfurt M, Campus.
- Holzcamp-Osterkamp U (1975) *Grundlagen der Psychologischen Motivationsforschung I*. Frankfurt M, Campus.
- Huck L, Kaindl C, Lux V, Pappritz T, Reimer K & Zander M (toim) (2008) *Abstrakt negiert ist halb kapiert. Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Morus Markard zum 60. Geburtstag*. Marburg, BdWi.
- Højholt C (2013) Conduct of life and political conflictuality. Paper presented at the international conference: *Psychology and the Conduct of Everyday Life*, Roskilde University, 26.–28. June 2013. URI: [http://forskning.ruc.dk/site/services/downloadRegister/48303773/PoliticalConflictsCharlotteH\\_jholt.docx](http://forskning.ruc.dk/site/services/downloadRegister/48303773/PoliticalConflictsCharlotteH_jholt.docx). Viitattu 2013/9/11.
- Immanen M (2012) Nuori Herbert Marcuse ja historiallisuuden ratkaistu arvoitus: heidegerilainen marxismi. *Tiede & edistys* 36(1): 3–23.
- Inkala K (2014) *Miten tulla taitavaksi ohjaajaksi? Konsultatiivinen ohjaustaitokoulutus osana henkilökohtaisen ohjausotteen kehittymistä*. Pro gradu -työ, Oulun yliopisto.

- Jansz J & Drunen P van (toim) (2004) *A social history of psychology*. Oxford, Blackwell.
- Jauhiainen A (2002) *Oppilashuollon kehityslinjoja Suomessa*. Teoksessa: Jahnukainen M (toim) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva, Lastensuojelun keskusliitto: 67–78.
- Jurczyk K & Rerrich M (1993) *Einführung: Alltägliche Lebensführung: der Ort, wo alles zusammenkommt*. Teoksessa: Jurczyk K & Rerrich M (toim) *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*. Freiburg, Lambertus: 11–45.
- Jurczyk K & Rerrich M (toim) (1993) *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*. Freiburg, Lambertus.
- Jüttemann G (toim) (2006) *Wilhelm Wundts anderes Erbe. Ein Missverständnis löst sich auf*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Janzen W (1991) *Psychologischer Materialismus, tätigkeitstheorie, marxistische Anthropologie*. Berlin, Argument.
- Järvilehto T (2010) *Consciousness as Shared and Categorized Result of Experience*. *Journal of Consciousness Exploration & Research* 1(3): 369–371.
- Järvilehto T (2009) *The theory of the organism-environment system as a basis of experimental work in psychology*. *Ecological Psychology* 21(2): 112–120.
- Järvilehto T (2003) *Aivotutkimus, ihmisen psyykkisen toiminnan ja toimintahäiriöiden selittäminen ja kuntoutuksen ongelmat*. Teoksessa: Alanen P, Hyyppä M, Järvilehto T & Sintonen M (toim) *Lääketiede ja tieteenteoria*. Turku, Kirja-Aurora: 243–287.
- Järvilehto T (2001) *Feeling as knowing. Part II: Emotion, consciousness and brain activity*. *Consciousness & Emotion* 2(1): 75–102.
- Järvilehto T (2000a) *Feeling as knowing. Part I: Emotion as reorganization of the organism-environment system*. *Consciousness & Emotion* 1(2): 245–257.
- Järvilehto T (2000b) *Theory of the Organism-Environment System: IV. The Problem on Mental Activity and Consciousness*. *Integrative Physiological & Behavioral Science* 35(1): 35–57.
- Järvilehto T (1999) *An attempt to transcend the subject-object dichotomy*. Karl Jaspers Forum TA22, R1. URI: <http://www.kjf.ca/22-R1MUL.htm>. Viitattu 2014/4/14.
- Järvilehto T (1998) *The theory of the organism-environment system: I. Description of the theory*. *Integrative Physiological & Behavioral Science* 33(4): 321–334.
- Järvilehto T (1995) *Mikä ihmistä määrää?* Oulu, Pohjoinen.
- Järvilehto T. (1994). *Ihminen ja ihmisen ympäristö*. Oulu, Pohjoinen.
- Järvilehto T, Nurkkala V-M, Koskela K & Kalermo J (2013) *Anticipation as a Main Principle of Neural Function and Mastering of Driving*. Teoksessa: Dom L & Sullman M (toim) *Driver behavior and training, vol. VI*. Farnham, Ashgate: 3–11.

- Kaindl C & Markard M (2000) Das Ausbildungsprojekt 'Subjektwissenschaftliche Berufspraxis' – theoretische, methodische und organisatorische Aspekte studentischer Praxisforschung. Teoksessa: Markard M & Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis (toim) Weder Mainstream noch Psychoboom. Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung. Konzepte und Erfahrungen des Ausbildungsprojekts "Subjektwissenschaftliche Berufspraxis" an der Freien Universität Berlin. Hamburg, Argument: 29–43.
- Kaplinski J (2000) Jos Heidegger olisi ollut mordvalainen... Esitelmä Tampereen Suuressa filosofiatapahtumassa 24.4.2000. URI: <http://jaan.kaplinski.com/philosophy/ugrimugri.html>. Viitattu 2013/9/11.
- Kazdin A (toim) (2000) Encyclopedia of Psychology. Vol. 4. New York, Oxford University Press.
- Kelle U (2005) "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered [52 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6(2), Art. 27. URI: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275>. Viitattu 2013/9/11.
- Kiema H, Mäenpää M, Leinonen T & Soini H (2014) Peer Group Counseling as a tool for improving communication skills in industrial and planning organizations. Teoksessa: Lorenz P & Dini P (toim) The Fourth International Conference on Advanced Collaborative Networks, Systems and Applications: 28–33. URI: [http://www.thinkmind.org/download.php?articleid=colla\\_2014\\_2\\_20\\_60029](http://www.thinkmind.org/download.php?articleid=colla_2014_2_20_60029). Viitattu 2014/9/11.
- Komulainen K, Rätty H & Silvonen J (toim) (2006) Hulluudesta itsehallintaan – uuden historian näkökulmia psyykkisiin ilmiöihin ja ammattikäytäntöihin. Psykologian tutkimuksia 25, Joensuun yliopisto.
- Koselleck R (1988) Erfahrungswandel und Methodenwechsel. Eine historisch-anthropologische Skizze. Teoksessa: Koselleck R (2003) Zeitschichten. Studien über Historik. Frankfurt M, Suhrkamp: 27–77.
- Koskela T (2009) Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 48. URI: [http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67002/Teija%20Koskela%20Acta\\_pdf%20Overkkoon.pdf?sequence=4](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67002/Teija%20Koskela%20Acta_pdf%20Overkkoon.pdf?sequence=4). Viitattu 2013/9/11.
- Kuntaliitto ja kuntatyönantajat (2013) Lausunto 24.1.2013. URI: <http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/yleiskirjeet-lausunnot/lausunnot/2013/20130125oppilashuolto/oppilashuoltolausunto.pdf>. Viitattu 2013/9/11.
- Kruse N & Ramme M (toim) (1988) Hamburger Ringvorlesung Kritische Psychologie. Wissenschaftskritik, Kategorien, Anwendungsgebiete. Hamburg, Ergebnisse.
- Kudera W & Voß G (toim) (2000) Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen, Leske+Budrich.
- Kvale S & Brinkmann S (2009) Interviews. Lontoo, Sage.

- Laitinen K & Hallantie M (2011) Huomisen hyvinvointia – Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallitus. URI:  
[http://www.oph.fi/download/138894\\_Huomisen\\_hyvinvointia.pdf](http://www.oph.fi/download/138894_Huomisen_hyvinvointia.pdf). Viitattu 2013/9/11.
- Langemeyer I (2005) Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und fremdbestimmung. Waxmann, Münster.
- Latomaa T (2012) Ymmärtävä psykologia – subjektiivisen kokemuksen ja toiminnan subjektiivisen mielekkyyden tutkimusta. Teoksessa: Kiviniemi L, Koivisto K, Latomaa T, Merilehto M, Sandelin P & Suorsa T (toim) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus: 15–48.
- Latomaa T (2011) Ymmärtävä psykologia – Syntyhistoria ja taustatraditiot. Teoksessa: Latomaa T & Suorsa T (toim) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus: 9–32.
- Latomaa T (2008a) Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa: Perttula J & Latomaa T (2008) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkintaymmärtäminen. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus: 17–88.
- Latomaa T (2008b) Kasvatuspsykologia tieteenä – ja käytäntönä. Teoksessa: Siljander P & Kivelä A (toim) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Turku, FERA: 367–391.
- Latomaa T (2000) Psykologinen ymmärtäminen. Oulu, Oulun yliopisto.
- Latomaa T (1997)Psykoanalyttinen näkökulma kasvatukseen ja sosialisatioon. Teoksessa: Siljander P (toim) Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki, Gaudeamus: 143–165.
- Latomaa T (1992) Dynaaminen psykologia ja kasvatustutkimus; Persoonallisuus- ja kehitysteoriasta lähtökohtia pedagogisen toiminnan teoriaan? Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 85. Oulu: Oulun yliopisto.
- Latomaa T, Jokelainen T, Kultalahti L & Tensing M (2002) Kasvatuspsykologian paikkaa etsimässä; kasvatuspsykologia tieteenä ja ammattikäytäntönä. *Psykologia* 37(5): 421–427.
- Laukka S (1997) Brain and behavioural organisation. Oulu, Oulun yliopisto.
- Laux L (2008) Persönlichkeitspsychologie. Grundriss der Psychologie, Bd. 11. Stuttgart, Kohlhammer.
- Lave J & Wenger E (1991) Situated learning. New York, Cambridge University Press.
- Leiser E (2006) Über einige strukturierende Faktoren der abendländischen Kultur in der Geschichte der Psychologie. *Forum Kritische Psychologie* 50: 152–165.
- Leontjev A (1977) Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki, Kansankulttuuri.
- Liimakka S (2011) Ruumis, kokemus, muutos. Ruumiinkokemus Merleau-Pontyn ja Bourdieaun avulla tulkittuna. Teoksessa: Latomaa T & Suorsa T (toim) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus: 146–173.
- Ludewig K (1990) Systemic therapy – a particular drift between systems theory and psychotherapy. Teoksessa: Krohn, Küppers & Nowotny (toim) Self-organisation – Portrait of a Scientific Revolution. *Sociology of the Sciences, Yearbook 1990, Vol. 14*. Lontoo, Kluwer Academic Publ: 128–142.
- Ludwig J (2004) Bildung und expansives Lernen. Teoksessa: Faulstich P & Ludwig J (toim) Expansives Lernen. Hohengehren, Schneider Verlag: 40–53.

- Lumila M (2011) Wilhelm Dilthey'n henkittäteellinen ymmärtämisen käsite. Teoksessa: Latomaa T & Suorsa T (toim) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus: 56–96.
- Lux V (2011) Genetik und psychologische Praxis. Wiesbaden, Springer.
- Maiers W (1999) Funktional-historische analyse. Teoksessa: Haug W (toim) Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. Bd. 4. Hamburg, Argument: 1133–1140.
- Maiers W (1998) Kritisch-psychologische Subjektwissenschaft. Anmerkungen zu einem unerledigten Projekt begreifenden Denkens. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 2–3: 93–114.
- Maiers W (1994) Zur Einheit des "nomologischen" und des "intentionalen Denkmusters". *Forum Kritische Psychologie* 34: 39–45.
- Maiers W (1991) Critical psychology: Historical background and task. Teoksessa: Tolman C & Maiers W (toim) Critical psychology. Contributions to an historical science of the subject. New York, Cambridge University Press: 23–49.
- Maiers W (1979) Wissenschaftskritik als Erkenntniskritik. Zur Grundlegung differentieller Beurteilung des Erkenntnisgehalts traditioneller Psychologie in kritisch-psychologischen Gegenstandsanalysen. *Forum Kritische Psychologie* 5: 47–128.
- Maiers W, Bayer B, Duarte Esgalhado B, Jorna R & Schraube E (toim) (1999) Challenges to theoretical psychology. Concord Ontario, Captus University Publishing.
- Markard M (2010) Kritische Psychologie: Forschung vom Standpunkt des Subjekts. Teoksessa: Mey G & Mruck K (toim) Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften: 166–181.
- Markard M (2009) Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg, Argument.
- Markard M (2008) Lehren/ Lernen als methodisch organisierte (Selbst-)Kritik ideologischer Standpunkte der Subjekte. Teoksessa: Faulstich P & Ludwig J (toim) Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Hohengehren, Schneider-Verlag: 151–160.
- Markard M (2007) Macht Erfahrung klug? Subjektwissenschaftliche Überlegungen zum Verhältnis von subjektiver Erfahrung und wissenschaftlicher Verallgemeinerung. *Journal für Psychologie* 15(3). URI: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/186>. Viitattu 2013/9/11.
- Markard M (2000a) Verbale Daten, Entwicklungsfigur, Begründungsmuster, Theorienprüfung: Methodische Probleme und Entwicklungen in der Projektarbeit. Teoksessa: Markard M & Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis (toim) Weder Mainstream noch Psychoboom. Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung. Konzepte und Erfahrungen des Ausbildungsprojekts "Subjektwissenschaftliche Berufspraxis" an der Freien Universität Berlin. Hamburg, Argument: 227–250.
- Markard M (2000b) "Lose your dreams and you will lose your mind" oder: Was ist kritisch an der Kritischen Psychologie? *Forum Kritische Psychologie* 42: 3–52.
- Markard M (2000c) Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(2). URI: <http://qualitative-research.net/fqs/>. Viitattu 2013/9/11.

- Markard M (1999a) Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Selbstbeobachtung als Aspekte des subjektiven Weltzugangs in der Kritischen Psychologie. *Forum Kritische Psychologie* 41: 5–11.
- Markard M (1999b) Auf den Schultern von "etc." oder critical psychology light. Antwort auf Thomas Teos "Die vier Jahreszeiten kritischer Psychologie". *Psychologie & Gesellschaftskritik* 1–2: 152–174.
- Markard M (1998) Handlungsfähigkeit und psychologische Praxis. Teoksessa: Fried B, Kaindl C, Markard M & Wolf G (toim) (1998) Erkenntnis und Parteilichkeit. Kritische Psychologie als marxistische Subjektwissenschaft. Bericht über den 4. Kongress Kritische Psychologie, 6. bis 9. Februar 1997 an der FU Berlin. Hamburg, Argument: 161–171.
- Markard M (1997) Sexueller Missbrauch: Erfahrung, Parteilichkeit und intersubjektive Verständigung – Diskurse, Fallen, Bedeutungsverschiebung. Kritik am "Forum Kritische Psychologie" 33. *Forum Kritische Psychologie* 39: 66–105.
- Markard M (1994) Zum Empiriebezug von "Begründungsmustern" als "implikativen" Zusammenhangsaussagen. *Forum Kritische Psychologie* 34: 61–66.
- Markard M (1993) Kann es in einer Psychologie vom Standpunkt des Subjekts verallgemeinerbare Aussagen geben? *Forum Kritische Psychologie* 31: 29–51.
- Markard M (1991) Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung. Jenseits des Streits um quantitative und qualitative Methoden. Hamburg, Argument.
- Markard M (1988) Kategorien, Theorien und Empirie in subjektwissenschaftlicher Forschung. Teoksessa: Dehler J & Wetzel K (toim) Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie. Bericht von der 4. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie 1987 in Fulda. Marburg, Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft: 49–80.
- Markard M (1985) Konzepte der methodischen Entwicklung des Projekts Subjektentwicklung in der frühen Kindheit – Ergänzung zum Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe durch die DFG. *Forum Kritische Psychologie* 17: 101–120.
- Markard M & Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis (toim) (2000) Weder Mainstream noch Psychoboom. Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung. Konzepte und Erfahrungen des Ausbildungsprojekts "Subjektwissenschaftliche Berufspraxis" an der Freien Universität Berlin. Hamburg, Argument.
- Markard M & Minz G (1985) Variablenpsychologische und subjektwissenschaftliche Erforschung der Mutter-Kind-Beziehung: Margret Mahler und die Kritische Psychologie. Teoksessa: Braun K-H, Dreier O, Hollitscher W, Holzkamp K, Markard M, Minz G, Wetzel K (toim) Geschichte und Kritik der Psychoanalyse. Bericht von der 3. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie vom 25.2.–2.3.1985 in Innsbruck. Marburg, Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft: 70–96.
- Markard M & Holzkamp K (1989) Praxis-Portrait – Ein Leitfaden zur Analyse psychologischer Berufstätigkeit. *Forum Kritische Psychologie* 23: 5–49.
- Martin J (2007) The Selves of Educational Psychology: Conceptions, Contexts, and Critical Considerations. *Educational Psychologist* 42(2): 79–89.

- Martin J (2006) Social cultural perspectives in educational psychology. Teoksessa: Alexander P & Winne P (toim) Handbook of educational psychology (2nd ed). Mahwah NJ, Erlbaum: 595–614.
- Martin J (2004) The educational inadequacy of conceptions of self in educational psychology. *Interchange* 35: 185–208.
- Martin J & McLellan A-M (2013) The education of selves. Oxford, Oxford University Press.
- Martin J & Sugarman J (1999) The Psychology of Human Possibility and Constraint. Albany NY, State University of New York Press.
- Mattes P (1998) Möglichkeiten postmoderner kritischer Psychologie. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 2–3: 27–42.
- McAdams D & Pals J (2006) A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist* 61(3): 204–17.
- McLeod J (2007) Counselling skill. Maidenhead, Open University Press.
- McLeod J & Elliott R (2011) Systematic case study research: a practice-oriented introduction to building an evidence base for counselling and psychotherapy. *Counselling and Psychotherapy Research* 11(1): 1–10.
- McLeod J & Machin L (1998) The context of counselling: A neglected dimension of trainings research and practice. *British Journal of Guidance & Counselling* 26(3): 325–336.
- Mey G & Mruck K (toim) (2010) Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merilehto M (2012a) "...tietäsivät mitä me täällä ruohonjuusitasolla perheitten kans pähkäämme". Subjektitieteellinen lähestymistapa kokemuksen tutkimukseen ja koulukuraattorin työn solmukohtien tunnistamiseen. Pro gradu -työ, Oulun yliopisto.
- Merilehto M (2012b) Ihminen psykologian tutkimuskohteena – subjektitieteellinen ihmiskäsitys ja tieteellinen kokemuksen tutkimus. Teoksessa: Kiviniemi L, Koivisto K, Latomaa T, Merilehto M, Sandelin P & Suorsa T (toim) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus: 73–100.
- Mielityinen M (2011) Schleiermacherin psykologinen ymmärtäminen. Teoksessa: Latomaa T & Suorsa T (toim) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus: 45–55.
- Mørck L & Huniche L (2006) Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Review of Critical Psychology* (5). URI: <http://www.discourseunit.com/arcp5/arDenmark%20ARCP%205.doc>. Viitattu 2013/9/11.
- Mäkinen K (1997) The development of dynamic brain processes. Oulu, Oulun yliopisto.
- Nissen M (2012) Subjectivity of participation. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Nissen M (2005) Activity theory: Key concepts. Teoksessa: Somekh B & Lewin C (toim) Research methods in the social sciences. Lontoo, SAGE: 188–191.
- Nissen M (2000) Practice research: critical psychology in and through practices. *Annual Review of Critical Psychology* 2: 145–179.
- Nolting H-P & Paulus P (2004) Pädagogische Psychologie. Stuttgart, Kohlhammer.

- Onnismaa J (2010) Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. URI: [http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf). Viitattu 2013/9/11.
- Oppilas- ja opiskeluhoitolaki (1287/2013). Suomen Säädöskokoelma. Helsinki, Eduskunta.
- Osterkamp U (1995) Mitten im Umbau. Impulse aus Klaus Holzkamps letztem Lebensabschnitt. *Das Argument* 212 (37/6/11–12): 847–856.
- Osterkamp U, Lindemann U & Wagner P (2002) Subjektwissenschaft vom Aussenstandpunkt? Antwort auf Barbara Fried. *Forum Kritische Psychologie* 44: 152–176.
- Painter D, Marvakis A & Mos L (toim) (2009) Special Issue: German Critical Psychology: Interventions in Honor of Klaus Holzkamp. *Theory & Psychology* 19(2).
- Palmer D (2004) On the organism–environment distinction in psychology. *Behavior and Philosophy* 32: 317–347.
- Parker I (1997) *Psychoanalytic culture: psychoanalytic discourse in Western society*. London, Sage.
- Pauni M (2013) Kuntastrategia – kuollut kirja. *Kuntalehti* 13.6.2014. URI: <http://www.kuntalehti.fi/Ajankohtaista/Kolumnit/2013/Sivut/kuntastrategia-kuollut-kirja.aspx>. Viitattu 2013/6/13.
- Peltonen J (2009) Kasvatustieteen teoria-käytäntö -suhde. Oulu, Acta Universitatis Ouluensis.
- Perttula J (2011) Tutkija – tieteellisyyden uhka vai mahdollisuus. Historiallinen näkökulma psykologiaan tieteenä. Teoksessa: Latomaa T & Suorsa T (toim) *Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja*. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus: 97–145.
- Perttula J & Latomaa T (2008) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus.
- Pikkarainen E (2014) Kasvatustieteen peruskurssi. Oulun yliopisto. URI: <https://wiki oulu.fi/display/ktpk/Kasvatustieteen+peruskurssi>. Viitattu 2014/9/11.
- Pirkanmaan sairaanhoitopiiri (2014) Kiireellisen hoidon lähettämisohje nuorisopsykiatrian osastolle. URI: <http://www.pshp.fi/default.aspx?contentid=5382>. Viitattu 2014/6/13.
- Rantanen A (2014) Development of methodology for assessing counseling interactions: Developing the Counselor Response Observation System and assessing applicability of heart rate variability to the measurement of client emotions during verbal reporting. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis (Manuscript).
- Rantanen A & Soini H (2013) Development of the counselor response observation system. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 46(4): 247–260.
- Reichenbach R (2001) Einleitend: Die Psychologisierung des Pädagogischen Denkens und Handelns. Teoksessa: Reichenbach R & Oser F (toim) *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. München, Juventa: 7–11.
- Reichenbach R & Oser F (toim) (2001) *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. München, Juventa.

- Reimer K (2004) Die Bedeutung von Max Webers 'Idealtypus' für die subjektwissenschaftliche Forschung. *Forum Kritische Psychologie* 47: 99–111.
- Ricoeur P (2000) *Tulkinnan teoria*. Helsinki, Tutkijaliitto
- Rimpelä M (2010) *Opiskeluhoollon palvelut*. Teoksessa: Suomalainen Lääkärisseura Duodecim & Suomen Akatemia (2010). *Nuorten hyvin- ja pahoinvointi*. URI: <http://www.duodecim.fi/kotisivut/docs/fl1595320904/konsensus2010artikkelikirja.pdf>. Viitattu 2013/9/11.
- Roth W-M (2010) *Sociology | Psychology | ... Toward a science of phenomena*. Teoksessa: Roth W-M (toim) *Re/Structuring science education. ReUniting sociological and psychological perspectives*. New York, Springer.
- Roth W-M (2007) On mediation: Toward cultural-historical understanding. *Theory & Psychology* 17(5): 655–680.
- Roth W-M & Radford L (2011) *A cultural-historical perspective on mathematics teaching and learning*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Röhr W (1999) Selbstbehauptung unter Normalisierungsdruck. *Die Kritische Psychologie in Berlin – Rückblick auf ein Vierteljahrhundert*. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 1–2: 117–151.
- Schlippe A & Schweitzer J (2007) *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneider B & Martin J (1992) What do counsellors think they are doing? *Canadian Journal of Counselling* 26(1): 67–79.
- Schraube E (2014) First-person perspective. Teoksessa: Teo T (toim) *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York, Springer: 733–736.
- Schraube E (2012) Das Ich und der Andere in der psychologischen Technikforschung. *Journal für Psychologie* 20(1). URI: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/117>. Viitattu 2014/6/1.
- Schraube E & Osterkamp U (toim) (2013) *Psychology from the standpoint of the subject. Selected writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Schurig V (1975a) *Naturgeschichte des Psychischen I. Psychogenese und elementare Formen der Tierkommunikation*. Frankfurt M, Campus.
- Schurig V (1975b) *Naturgeschichte des Psychischen II. Lernen und Abstraktionsleistungen bei Tieren*. Frankfurt M, Campus.
- Schurig V (1976) *Die Entstehung des Bewusstseins*. Frankfurt M, Campus.
- Schön B (2001) Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen pädagogischem und therapeutischem Denken und Handeln. Teoksessa: Reichenbach R & Oser F (toim) *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. München, Juventa: 109–125.
- Shazer S de (1991) *Putting difference to work*. New York, Norton.
- Sheehan T (2001) A paradigm shift in Heidegger research. *Continental Philosophy Review* 34: 183–202.
- Shoda Y & Mischel W (2006) Applying Meta-theory to Achieve Generalisability and Precision in Personality Science. *Applied psychology: an international review* 55 (3): 439–452.

- Sipilä-Lähdekorpi P (2004) ”Hirveesti tekijänsä näköistä” – koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Tampere, Finn Lectura.
- Smedslund J (1988) *Psycho-Logic*. Heidelberg, Springer-Verlag.
- Siljander P, Kivelä A & Sutinen A (toim) (2012) *Theories of Bildung and Growth*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Siljander P & Kivelä A (toim) (2008) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*. Turku, FERA.
- Silvonen J (2010) Foucault and Leontyev. Teoksessa: Kauko J, Rinne R & Kynkäänniemi H (toim) *Restructuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education*. Helsinki, FERA: 176–196.
- Silvonen J (2006) Psykologian uuden historian näkökulmia. Teoksessa: Komulainen K, Rätty H & Silvonen J (toim) *Hulluudesta itsehallintaan – uuden historian näkökulmia psykologisiin ilmiöihin ja ammattikäytäntöihin*. Psykologian tutkimuksia 25. Joensuu, Joensuun yliopisto: 10–33.
- Silvonen J (1991) ‘Subjektiiiviset toimintaperusteet’ psykologisen determinaatian lähtökohdista. *Psykologia* 26(1): 13–20.
- Silvonen J (1988a) Psykologisen subjektitieteen luonnos. *Psykologia* 23(4): 279–285.
- Silvonen J (1988b) Kriittisen subjektitieteen luonnos – Klaus Holzkampin Grundlegung der Psychologie'n tarkastelu. Keskustelualoitteita – Discussion papers n:o 10. Joensuu, Joensuun yliopisto.
- Silvonen J (1987) Psykologia kriittisenä subjektitieteenä? *Tiede & Edistys* 12(1): 56–62.
- Soini H (2012) Critical learning incidents. Teoksessa: Steel N (toim) *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York, Springer: 809–814.
- Soini H (2008a) Vertaisohjaus akateemisen ohjauksen työtapana. Teoksessa: Nummenmaa, Pyhäntö & Soini (toim) *Hyvä Tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere, Tampere University Press: 127–136.
- Soini H (2008b) Kasvatustieteiden haasteet. Teoksessa: Siljander P & Kivelä A (toim) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*. Turku, FERA: 357–366.
- Soini H (1999) Education students' experiences of learning and their conceptions about learning disabilities. Oulu, Oulun yliopisto.
- Soini H, Jämsä K & Kuusisto A (2006) Scaffolding and consultation of skilled performance. Teoksessa: Thompson K, Liukkonen J & Jaakkola T (toim) *Promotion of motor skills in sports and physical education*. University of Jyväskylä, Department of sport sciences. Publications 6/2006. Jyväskylä, University of Jyväskylä: 70–80.
- Soini H & Mäenpää M (2012) Konsultatiivinen menetelmä ja ohjauksellisen työotteen vakiinnuttaminen opetus- ja kasvatustyössä. Oulu, Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. URI: <https://hyvatkaytannot.oph.fi/kaytanto/1530/>. Viitattu 2014/9/11.
- Soini H, Rantanen A & Suorsa T (2012) Ohjaus- ja vuorovaikutustaitoja oppimaan. Konsultatiivinen työote ohjaustaitojen koulutusmenetelmänä. Oulu, Oppilashuollon kehittämisverkosto. URI: <https://hyvatkaytannot.oph.fi/kaytanto/1533/>. Viitattu 2014/9/11.
- Soini H, Kronqvist E-L & Huber G (toim) (2011) *Epistemologies for qualitative research*. *Qualitative Psychology Nexus: Vol. 8*. Schwangau, Ingebor Huber Verlag.

- Soini H & Tuominen-Eilola T (2004) Peer group consultation in studying experience. A presentation at IV Workshop Qualitative Research in Psychology. Mixed methodology in Psychological research. Lauterbad, Germany.
- Stauble I (2005) Entangled in the Eurocentric order of knowledge: Why psychology is difficult to decolonise. Teoksessa: van Deventer V, Blanche M, Fourie E & Segalo P (toim) *Between constructing agent and constructed agency*. Concord Ontario, Captus University Publishing: 89–97.
- Stetsenko A & Arieviditch I (2004) The self in cultural-historical activity theory: Reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory & Psychology* 14(4): 475–503.
- Stiles W (2007) Theory-building case studies of counselling and psychotherapy. *Counselling and Psychotherapy Research* 7: 122–127.
- Sugarman J (2014) Educational psychology. Teoksessa: Teo T (toim) *Encyclopedia of critical psychology*. New York, Springer: 524–529
- Suorsa T (2014) Persoonallinen osallisuus ja yhteiset toiminnan tulokset. Kohti systeemisen ja subjektitieteellisen lähestymistavan välistä dialogia kokemuksen tutkimuksessa. Teoksessa: Koivisto K, Kukkola J, Latomaa T & Sandelin P (toim) *Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden*. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus: 147–174.
- Suorsa T (2011a) Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Subjektitieteellisestä kokemustutkimuksesta. Teoksessa: Latomaa T & Suorsa T (toim) *Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja*. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus: 174–231.
- Suorsa T (2011b) Keskustelu ja myötäeläminen. Fenomenologinen tulkinta. Oulu, Acta Universitatis Ouluensis E 117.
- Suorsa T (2011c) From empathy to its Finnish equivalent, or how should we understand experiences. Teoksessa: Soini H, Kronqvist E-L & Huber G (toim) *Epistemologies for qualitative research. Qualitative Psychology Nexus: Vol. 8*. Schwangau, Ingebor Huber Verlag: 114–124.
- Suorsa T, Rantanen A, Mäenpää M & Soini H (2013) Zur Perspektive einer subjektwissenschaftlichen Beratungsforschung. *Forum Kritische Psychologie* 57: 138–152.
- Suorsa T, Kiema H, Leinonen T, Mäenpää M, Rantanen A & Soini H (2014) SOLMU - ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen koulutus. URI: <http://www.academia.edu/8202132/SOLMU-koulutus>. Viitattu 2014/10/14.
- Talvitie V (2014) Tiedonmuodostus, ammattien välinen kilpailu ja keksimisen logiikka – mitä ”tieteellisyys” on psykologin käytännön työssä? *Psykologia* 49(1): 64–75.
- Teo T (2013) Backlash against American psychology: An indigenous reconstruction of the history of German critical psychology. *History of Psychology* 16(1): 1–18.
- Teo T (2005) *The critique of psychology: From Kant to postcolonial theory*. New York, Springer.

- Teo T (2001) Karl Marx and Wilhelm Dilthey on the socio-historical conceptualization of the mind. Teoksessa: Green C, Shore M & Teo T (toim) *The transformation of psychology: Influences of 19th-century philosophy, technology and natural science*. Washington DC, APA: 195–218
- Teo T (2000) Klaus Holzkamp. Teoksessa: Kazdin A (toim) *Encyclopedia of Psychology*. Vol. 4. New York, Oxford University Press: 141–142.
- Teo T (1999) Dialectics of critical psychologies in Germany. Teoksessa: Maiers W, Bayer B, Duarte Esgalhado B, Jorna R & Schraube E (toim) *Challenges to theoretical psychology*. Concord Ontario, Captus University Publishing: 441–449.
- Teo T (1998a) Klaus Holzkamp and the rise and decline of German Critical Psychology. *History of Psychology* 1(3): 235–253.
- Teo T (1998b) Die vier Jahreszeiten kritischer Psychologie. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 2–3: 7–26.
- Tolman C (2009) Holzkamp's critical psychology as a science from the standpoint of the human subject. *Theory & Psychology* 19(2): 149–160.
- Tolman C (1999) Society versus context in individual development: Does theory make a difference? Teoksessa: Engeström Y, Miettinen R & Punamäki R-L (toim) *Perspectives on Activity Theory*. New York, Cambridge University Press: 70–86.
- Tolman C (1994) *Psychology, Society, and Subjectivity: An Introduction to German Critical Psychology*. Lontoo, Routledge.
- Tolman C & Maiers W (toim) (1991) *Critical Psychology: Toward an Historical Science of the Subject*. New York, Cambridge University Press.
- Toomela A (2011) Travel Into a Fairy Land: A Critique of Modern Qualitative and Mixed Methods Psychologies. *Integrative psychological and behavioral science* 45(1): 21–47.
- Toomela A (2007) Culture of Science: Strange History of the Methodological Thinking in Psychology. *Integrative psychological and behavioral science* 41(1): 6–20.
- Ulmann G (1987) *Über den Umgang mit Kindern*. Frankfurt M, Campus.
- Vadén T (2014) ”Oleminen on tuotantoprosessi” – Heidegger lukee Marxia. *Niin & Näin* 3/2014: 73–78.
- Vadén T (2012a) Kolmas impivaara eli kirjallisuuden ja filosofian välinen kuilu. Teoksessa: Salminen A, Mikkonen J & Järvenkylä J (toim) *Kirjallisuus ja filosofia*. Helsinki, SKS: 163–174.
- Vadén T (2012b) Heidegger, Žižek ja vallankumous. *Gaudeamus*.
- Vadén T (2004) Mitä on paikallinen ajattelu? *Niin & näin* 1/2004: 49–55.
- Veer R van der (2001) The idea of units of analysis: Vygotsky's contribution. Teoksessa: Chaiklin S (toim) *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Aarhus, Aarhus University Press: 93–106
- Vassallo S (2013) *Self-Regulated Learning: An Application of Critical Educational Psychology*. New York, Peter Lang Publishing.
- Vismanen E (2011) *Oppilashuolto Helsingissä*. Helsingin kaupungin tietokeskus. URI: [http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/11\\_11\\_03\\_Tutkimuksia\\_1\\_Vismanen.pdf](http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/11_11_03_Tutkimuksia_1_Vismanen.pdf). Viitattu 2013/9/11.

- Voß G & Wehrich M (toim) (2001) Tagaus - tagein. Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung. München, Hampp.
- Väyrynen K (2011) Hegelin psykologia ja sen myöhempi vaikutus. Teoksessa: Latomaa T & Suorsa T (toim) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus: 33–44.
- Waldenfels J, Broekman J & Pazanin A (toim) (1979) Phänomenologie und Marxismus IV. Frankfurt M, Suhrkamp.
- Waldenfels J, Broekman J & Pazanin A (toim) (1978) Phänomenologie und Marxismus III. Frankfurt M, Suhrkamp.
- Waldenfels J, Broekman J & Pazanin A (toim) (1977b) Phänomenologie und Marxismus II. Frankfurt M, Suhrkamp.
- Waldenfels J, Broekman J & Pazanin A (toim) (1977a) Phänomenologie und Marxismus I. Frankfurt M, Suhrkamp.
- Vandreier C (2012) Drogenkonsum als begründete Handlung. Berlin, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Watson J (1913) Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review 20: 158–177.
- Wehrich M & Voß G (toim) (2002) Tag für tag. Alltag als Problem – Lebensführung als Lösung? Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung 2. München, Hampp.
- Yle Uutiset (2013) Koulupsyykkari auttaa nuorta stressin hallinnassa. 31.1.2013 URI: [http://yle.fi/uutiset/koulupsyykkari\\_auttaa\\_nuorta\\_stressin\\_hallinnassa/6474084](http://yle.fi/uutiset/koulupsyykkari_auttaa_nuorta_stressin_hallinnassa/6474084). Viitattu 2013/9/11.
- Ylikoski P & Kokkonen T (2009) Evoluutio ja ihmisluonto. Helsinki, Gaudeamus.

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS  
SERIES E SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

131. Heikkinen, Mervi (2012) Sexist harassment as an issue of gender equality politics and policies at university
132. Kovalainen, Minna (2013) The social construction of learning and teaching in a classroom community of inquiry
133. Vuopala, Essi (2013) Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset : näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus
134. Erkkilä, Tuomas (2013) Pedagogiikka Tapiolan kuorossa ja Kari Ala-Pöllänen yhteistoiminnallisena lapsikuoronjohtajana
135. Belt, Aino (2013) Kun työrauha horjuu : kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä
136. Autti, Outi (2013) Valtavirta muutoksessa : vesivoima ja paikalliset asukkaat Kemijoella
137. Pääkkönen, Leena (2013) Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa : musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä
138. Kontio, Mari (2013) Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa
139. Oinas-Kukkonen, Heikki (2013) Alkoholistin ja hänen läheisensä samanaikainen toipuminen vapauttavana oppimisprosessina Minnesota-hoidossa
140. Alanko, Anu (2013) Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana : tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa
141. Puroila, Anna-Maija & Kaunisto, Saara-Leena & Syrjälä, Leena(Toim.) (2013) Naisen äänellä : professori Eila Estolan juhlakirja
142. Malmberg, Jonna (2014) Tracing the process of self-regulated learning – students' strategic activity in g/nStudy learning environment
143. Virkkula, Esa (2014) ”Soittaminen ammattilaisen kanssa on paras tapa oppia” : työpajaperustainen työssäoppiminen muusikoiden ammatillisessa koulutuksessa
144. Lutovac, Sonja (2014) From memories of the past to anticipations of the future : pre-service elementary teachers' mathematical identity work
145. Villanen, Heli (2014) Our place, my future and their project : reflecting children's lifeworld in education for sustainable development
146. Kaunisto, Saara-Leena (2014) ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei” : opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä

Book orders:  
Granum: Virtual book store  
<http://granum.uta.fi/granum/>

S E R I E S E D I T O R S

**A**  
**SCIENTIAE RERUM NATURALIUM**

*Professor Esa Hohtola*

**B**  
**HUMANIORA**

*University Lecturer Santeri Palviainen*

**C**  
**TECHNICA**

*Postdoctoral research fellow Sanna Taskila*

**D**  
**MEDICA**

*Professor Olli Vuolteenaho*

**E**  
**SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM**

*University Lecturer Veli-Matti Ulvinen*

**F**  
**SCRIPTA ACADEMICA**

*Director Sinikka Eskelinen*

**G**  
**OECONOMICA**

*Professor Jari Juga*

**EDITOR IN CHIEF**

*Professor Olli Vuolteenaho*

**PUBLICATIONS EDITOR**

*Publications Editor Kirsti Nurkkala*

ISBN 978-952-62-0621-9 (Paperback)

ISBN 978-952-62-0622-6 (PDF)

ISSN 0355-323X (Print)

ISSN 1796-2242 (Online)

