



# Mörkö pannassa

AFFEKTIIVINEN FEMINISTINEN PEDAGOGIIKKA GRADUOHJAUKSESSA

Elina Valovirta

Vaikka perinteisesti oppimista on pidetty yksinomaan kognitiivisena toimintana, myös tunteet liittyvät elimellisesti oppimiseen. Feministinen pedagogiikka ja feministisen ajattelun affektiivinen käänne ovat tuoneet tunteet oppimisen ja opettamisen keskiöön. Erityisesti pro gradu -vaiheessa opiskelija voi kohdata monia erilaisia tunteita, kuten kirjoituskammo tai häpeä, jotka vaikuttavat opinnäytetyön kirjoittamiseen. Artikkelissa kehitellään tunnepuheeseen nojaavaa graduohjauksen käytäntöä erikoisgraduryhmän ohjaukokemusten, ryhmähaastattelun ja gradutalkoot-tapahtumien perusteella. Lisäksi graduoppaiden tunnepuhe toimii verkkoina graduohjauksen affektiivisuuden selvittämiseen. Artikkelissa esittää, että feministisen pedagogiikan mukainen tunneohjaaminen voi olla uusi tapa lähestyä graduprosessin tunteisuutta. Hankalistakin tunteista puhuminen graduohjauksessa saattaa auttaa opiskelijaa saamaan työnsä valmiiksi.

AVAINSANAT: GRADUOHJAUS, AFFEKTIIVISUUS, TUNTEET, FEMINISTINEN PEDAGOGIIKKA

Oppimisen tarkoitus yliopistoissa on ”kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa” (Yliopistolaki 2§.). Feministinen pedagogiikka pyrkii sen sijaan emansipaatioon, ei muovaamaan subjekteja sortavan yhteiskuntarakenteen osaksi (hooks 2007). Feministinen pedagogiikka on siis lähtökohtaisesti kriittistä pedagogiikkaa (Naskali 2001a, 285; Saarinen, Ojala, Palmu 2014, 17). Se on kriittinen myös suhteessa yliopiston näennäisen sukupuolineutraaleihin kasvatustavoitteisiin, joiksi vaikkapa isänmaan palveleminen voidaan tulkita. Lisäksi feministisen ajattelun affektiivinen käänne kumoaa käsityksen tietämisestä ja samalla oppimisesta puhtaana kognitiivisena, tunnevapaana toimintana (ks. esim. Koivunen 2010). Tunteet sävyttävät ja määrittävät yliopistotyöskentelyä niin opiskelijoiden kuin opettajien

näkökulmasta. Eeva Jokisen osuvan kärjistyksen mukaan koko yliopistotyötä luonnehtii pelon tunne (2006, 91). Erityisesti graduvaiheen opiskelija kokee usein epävarmuutta työnsä etenemisestä, ja opinnäyteoppaissa graduprosessia luonnehditaan useimmiten sen haastavuutta ja rankkuutta kuvaavina metaforin ja tunneilmauksin (Valovirta & Kokkola 2012, 32). Tunteet ovat siis elimellinen osa oppimista ja opetusta.

Tämä artikkeli käsittelee graduprosessiin liittyvää tunnepuhetta sekä feministisen pedagogiikan tunneohjaamisen kehittelyä graduohjauksessa vuosina 2013 ja 2014 keräämäni aineiston avulla. Pohdin, minkälaisia tunnepohjaisia ongelmia graduihin liittyi ja miten ohjaamista voisi tehostaa ja graduopiskelijoita voimaannuttaa feministisen affektiivisen pedagogiikan avulla. Väitän, että gradujen perin-

teinen sisältöohjaaminen sekä tulosta tehostavat, valmistumista vauhdittavat raamit, kuten passiivirekisteri tai opintoaikojen rajaaminen, vaativat rinnalleen kriittisen feministisen pedagogiikan mukaista pragmaattista tunneohjaamista. Tämä ohjaaminen keskittyy oppimisen ja gradunteon tunteisiin, arkipäiväisyyteen (ks. Lempiäinen 2006, 87), käytännöllisyyteen ja yhdessä tekemiseen (ks. Saresmaa 2014). Näin gradunteossa heräävät moninaiset, ristiriitaisetkin tunteet, kuten graduahdistus, valmistumisen pelko tai kirjoituskammo, tulevat rakentavasti käsitellyiksi, ja opiskelijalla on mahdollisuus päästä työssään eteenpäin. Jäljittäessäni tehokkaita tunneohjaamisen käytäntöjä seuraan Kirsti Lempiäisen (2006, 87) yliopistopedagogiikalle asettamaa vaatimusta: ”Kun tunteista tehdään ’oikea’ yliopisto-opetuksen ja -oppimisen asia, sekä opettajat että opiskelijat valtaistuvat opettamaan ja oppimaan toisin.” Toisin tekeminen ja valtaistuminen oppimisessa ja opetuksessa ovat tavoitteitani pyrkiessäni kehittämään affektiivisen feministisen pedagogiikan mukaista graduohjauksen käytäntöä.

Paikannun työssäni valtavirtaoppiaineessa feministiseksi tutkija-opettajaksi (Lempiäinen & Naskali 2011, 200), jolle sukupuoli ja muut eron kategoriat ovat olennaisia ja kriittisiä tekijöitä oppimisessa. Jaana Saarinen, Hanna Ojala ja Tarja Palmu (2014, 29) ovat osuvasti nimittäneet feministisen pedagogiikan nykykäytäntöä erojen pedagogiikaksi, sillä oppijat paikantuvat tilanteisesti erilaisiin identiteettikategorioihin oppimisessaan. Myös opetuksen ja oppimisen tunteisuus on keskeinen seikka feministisessä pedagogiikassa (Lempiäinen & Naskali 2011, 201). Niin oppija kuin opettaja ovat ruumiillisia subjekteja. He ovat oppimistilanteissa tunteiden läpäisemässä vuorovaikutuksessa keskenään. Jaan Kimmo Svinhufvudin (2013, 9–10) ajatuksen graduohjauksesta haastavana vuorovaikutustilanteena, joka vaatii jatkuvaa pedagogista kehittämistä. Kehityksellä en tarkoita vain uusliberalistisen yliopiston vaatimaa laatutyötä, joksi pedagogisen kehittämisen voi lukea (Lempiäinen & Naskali 2011,

195). Uusliberalistinen yliopisto tarkoittaa Annukka Jauhaisen (2014, 68) mukaan sitä, miten ”uusliberalistiset arvot, kuten yksilön vastuu, kilpailu, tehokkuus ja tuloksellisuus” ohjaavat julkisjohdettua yliopistopolitiikkaa (ks. myös Ylöstalo 2014, 7). Myönnän gradujen valmistumisen ja siten tulosityksikköni tuloksen parantamisen olleen yksi motivaationi lähteistä. Esitän kuitenkin, että ohjauspedagogiikan kehittäminen on myös feministiselle ajattelulle otollinen projekti. Naisennemistöisessä tai naisistuvassa yliopistossa (Husu 2001, 4) ja feministisen ajattelun valossa opinnäytteen tekeminen näyttäytyy yhä enemmän henkilökohtaisena eli poliittisena projektina (Gill ym. 2008, 251, 258). Tällöin tehokkaan ohjaustyön kulmakivi on opiskelijan ja ohjaajan sekä ohjausryhmän vuorovaikutussuhde (Gill ym. 2008, 258). Näiden oppimiseen ja sukupuoleen liittyvien lähtökohtien perusteella erittelen artikkelissani, miten tunteet liittyvät graduprosessiin ja -ohjaukseen ja miten feministiohjaaja voi hyödyntää affektiivista otetta työssään.

## TOIMINTA, HAVAINNOINTI JA HAASTATTELU AINEISTONA

Artikkeli perustuu vuosina 2013–2014 toteuttamaani graduohjausprojektiin. Erikoisryhmään osallistui yhteensä kuusi gradunteosta vuosiksi vieraantunutta opiskelijaa. Aineisto koostuu opiskelijoiden kirjoittamista motivaatiokirjeistä, ohjaustapaamismuistiinpanoistani, sähköpostikirjeenvaihdosta, gradutalkoot-tapahtumista, ryhmähaastattelusta ja graduopasaineistosta.<sup>1</sup> Ohjausta haluavat graduntekijät ottivat pyynnöstä minuun yhteyttä motivaatiokirjeillään, joissa he erittelivät gradujensa aiheita, käsittelytapoja ja aikatauluarvioita sekä ohjaustarpeitaan ja odotuksiaan. Motivaatiokirjeet olivat tunnediskurssin sävyttämiä. Niistä kävivät ilmi ne monet syyt, miksi gradu oli viivästynyt: kirjoituskammo, työkiireet ja valmistumisen pelko olivat johtaneet opinnäytetyöstä vieraantumiseen. Koska ympäri Suomea asuvat, työssäkäyvät opiskelijat

1 Kukin ohjattava ja haastateltava on antanut kirjallisen suostumuksen haastattelumateriaalin ja sähköpostikirjeenvaihdon sekä motivaatiokirjeiden käyttöön tutkimusmateriaalina. Henkilöiden nimet on muutettu ja ryhmähaastattelu anonymisoitu.

olivat harvoin samaan aikaan koottavissa yhteiseen tapaamiseen, ohjasin heitä yksilötapaamisissa, sähköpostitse, puhelimitse ja Skype-keskusteluihin. Omat muistiinpanoni ohjaustapaamisista ja -keskusteluista kertovat myös hanakasti tunteista, kuten kiireestä ja väsymyksestä. Tuula Juvonen (2006, 4) käyttää aineistonaan omia opettajakokemuksiaan sekä opiskelijapalautteita pohtiessaan hetero-oletuksen purkamista opiskelijan käsitteellisenä muutoksena. Samalla tavoin pohjaan osittain omiin muistiinpanoihini graduohjauksesta aineistona.<sup>2</sup> En tässä avaa aineistooni lukeutuvia sähköposteja kovin tarkasti niiden henkilökohtaisen luonteen vuoksi, mutta niissä graduntekijät ilmaisivat usein ahdistusta ja muita negatiivisia tunteita. Työn jumittuessa sähköposti saattoi olla helpoin tapa ilmaista pettymystä ja viivästystä ohjaajalle.

Yksilöohjaus sai yhteisöllisen käänteen, kun ideimme tohtorikoulutettava Mari-Liisa Varilan kanssa opiskelijoille gradun tekemiselle varatun ajan ja paikan – hieman samanlaisella konseptilla kuin IT-alan hackathon-tapahtumat.<sup>3</sup> Tästä avoriihestä syntyi oppiaineen gradutalkoot, joita järjestimme lukuvuoden 2013–2014 aikana kolmesti.<sup>4</sup> Kyseessä oli tietokoneluokassa järjestetty yhden työpäivän mittainen kirjoitustapahtuma, jonka tarkoitus oli luoda yhteinen oppimisympäristö dynaamiselle graduntyöstölle. Tapahtumiin osallistui yhteensä 20 opiskelijaa, muutamat useasti. Havainnoin gradutalkoiden tunnelmia sekä talkoiden aikana että ryhmähaastattelussa gradutalkoiden jälkeen. Äänitettynä ja videoituun haastatteluun osallistui vii-

si graduntekijää. Videoinnilla pyrin tallentamaan myös tunteiden ei-verbaalista viestintää (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005, 15–16). Esimerkiksi kahden opiskelijan herkkäitkuisuus on ollut ohjaustapaamisissa itselleni merkittävä tiedonlähde gradusta ja tunteista: oma oppinnäytetyö saa itkemään, nauramaan ja kokemaan laajaa tunteiden kirjoa. Muutamien valmistelemini tukikysymysten lisäksi pyrin olemaan ryhmän avustaja, joka rohkaisi puhujia ottamaan vastuuta keskustelun kulusta (ks. Valtonen 2005, 223).

Edellä mainittujen aineistojen lisäksi käytän valikoituja oppinnäyteoppaita (Hakala 1996; Murray 2006; Roberts 2004; Rudestam & Newton 2001; Svinhufvud 2010) tutkimuslähteenä ja -kohteena, ikään kuin siltana opiskelijan ja tutkija-opettajan välillä. Myös opiskelijoille suunnatut oppaat ovat tunnedeikurssin kyllästämiä. Ne toistavat usein sitä tosiasiaa, että graduprosessi on vaikeimmillaan haastava, pelottava, ahdistava, hikinen urakka, mutta parhaimmillaan palkitseva ja jopa vapauttava kokemus.<sup>5</sup> Oppaat kutsuvat opiskelija-lukijaa dialogisesti mukaan omaan graduprosessiinsa. Samalla tavoin olen itse houkutelut graduntekijöitä osallistumaan ja tuntemaan gradunsa omakseen.

Vaikka lähestymistapani opettamiseen on feministinen, sukupuoli on tutkimusaineistossani piilossa: lukemani oppinnäyteoppaat eivät juuri puhu sukupuolesta, eivätkä haastatteluaineistoni yksinomaan naisgraduntekijät paikannut tiedostetusti sukupuoleensa. Myöskään heidän työstämiensä gradujen aiheet eivät juuri käsitelleet sukupuolta

2 Juvonen (2006, 5) kirjoittaa hyödyntävänsä epäsuorasti artikkelissaan Hilman feministisen yliopistopedagogiikan (Fempeda) kursseilla käytyjä keskusteluja. Osallistuin Fempeda I ja II -kursseille vuosina 2005–2006 ja 2011–2012, joten Juvosen tapaan varmasti myös kaiuttelen kurssien lähtemättömäksi jääneitä oppeja. Vastaavasti opetin itse Fempeda I -kursilla joulukuussa 2014 Turussa. Mainitsen nämä seikat osoittaakseni, miten tutkija on aina osa aineistoaan ja kietoutunut useisiin institutionaalsiin prosesseihin. Fempeda -kurssin alkuaikeiden vastuuopettajina toimineet Kirsti Lempiäinen ja Päivi Naskali (2011) ovat artikkelissaan käsitelleet feministisen yliopistopedagogiikan ja Fempedan haasteita ja mahdollisuuksia Suomessa.

3 Mari-Liisa Varila kirjoittaa gradutalkoiden hackathon-alkuideasta oppiaineen blogissa, <https://blogit.utu.fi/english-turku/2013/10/31/gradutalkoot-oct-18-2013> (haettu 7.2.2014).

4 Gradutalkoita järjestettiin myös seuraavana lukuvuonna. Oppiaineen professoreista Outi Paloposki ja Päivi Pietilä osallistuivat aktiivisesti gradutalkoihin ja kannustivat hanketta. Kiitän lämpimästi Outia, Päiviä sekä Mari-Liisaa heidän dynaamisuudestaan. Lisäksi kiitän Turun yliopiston pääkirjaston Leena Järveläistä yhteistyöstä oppiaineen ja kirjaston välillä.

5 Hämmennyksestä ja epävarmuudesta ks. Roberts (2004, 11), Murray (2006, 165) ja Rudestam & Newton (2001, 182). Kirjoituskammosta ks. Roberts (2004, 11) ja riittämättömyyden tunteesta ks. Murray (2006, 167). Vapauttavuudesta ks. Roberts (2004, 4).

vaan muita teemoja englanninkielisessä kirjallisuudessa. Kuten Minna Nikusen aineistossa (2013, 21), omat haastateltavani painottivat ohjaajan persoonaa keskeisenä hyvän ohjaajan kriteerinä, eivätkä he pitäneet sukupuolta merkityksellisenä tekijänä. Haastateltavat toivoivat ohjaajalta sukupuolesta riippumatta lähestyttävyyttä sekä vuorovaikutustaitoja samaan tapaan kuin Juha Hakalan (1996, 72) tutkimat graduntekijät. Tämä sukupuolen häivyttäminen tai poissaolo ei kuitenkaan tarkoita, että oppiva subjekti olisi sukupuoleton (ks. Nikunen 2013, 18). Esimerkiksi Liisa Husu (2004, 12) on havainnoinut yliopistossa usein piiloon jääviä sukupuolitettuja olemisen ja kokemisen tapoja, jotka tulisi tehdä näkyviksi siellä, missä niitä ei näy tai kuulu. Gradunteon ja -ohjauksen sukupuolittuneisuus ja tunteisuus ovatkin feministinen projektini näennäisen sukupuolettoman yliopisto-oppimisen kontekstissa.

Opiskelijani eivät olleet neutraaleja gradunkirjoittajia vailla eroja, vaan naisopiskelijoita sukupuolitettuna yliopistolaitoksessa sukupuolitettune toimijuuksineen (ks. Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 27). Jo oppiaineen valinta on naisinen: kieliaineita pääaineenaan opiskelevat ovat pääsääntöisesti naisia. Gradunkirjoitustalkoisiin osallistuneet opettajat ja opiskelijat olivat kolme miestä lukuun ottamatta naisia, samoin kaikki tässä artikkelissa käsitellyt graduohjattavat. Sukupuolella on merkitystä silloinkin, kun emme näe tai koe sitä tärkeäksi. Erityisesti niin kutsutuissa valtavirtaoppiaineissa tarvitaan feminististä pedagogiikkaa opetuksen kehitys-, uudistus- ja suunnitelmatyössä. Näennäisen neutraalina näyttäytyvät oppimiskäsitykset paljastuvat lähemmin tarkasteltuina sukupuolitettujen konventioiden läpäisemiksi. Esimerkiksi tunteista puhuminen tai gradunteko tiedostettuna prosessina tai identiteettiprojektina voidaan lukea naisiksi tekemisen tavoiksi. Huolenpito opiskelijoista vaikkapa tunneohjaamisen muodossa voidaan nähdä naisellisenä hoivatyönä (Nikunen 2013, 20; opetuksen hoiva-tehtävästä ks. Naskali 2001b, 6). Vastaavasti opettamisella on maskulinistinen eli sukupuolittunut historia, joka määrittää, miten ”tunnistamme opettamisen opettamiseksi” (Naskali 2001b, 10). Kun siis kirjoitan tunteista ja oppimisesta, kirjoitan samalla sukupuolesta.

Jatkan alempana käsittelyäni aineiston yksilöiden ongelmista purkaakseni graduntekoon liittyviä tunnekokemuksia sekä niiden ohjaajalle asettamia vaatimuksia. Sen jälkeen pohdin, miten graduntekijät *ryhmänä* puhuivat tunneohjauksen kehittämisen tarpeesta ja miten sosiaalisen kirjoittamisen tapahduma, graduntalkoot, sekä sen taustalla vaikuttava affektiivinen ohjauspa, voisivat vastata tähän tarpeeseen. Lopuksi esitän graduoppaiden vertauskuvien kautta huomioita gradunteon mytologisoinnista sekä affektiivisen feministisen ohjauksen mahdollisuuksista voimaauttaa graduntekijöitä itsenäisiksi toimijoiksi.

### YKSIN GRADUN KANSSA: ONGELMAN TUNNISTAMINEN JA OHJAAJAN ROOLI

Kuten feministinen tiedonkriitikki korostaa, aito kohtaaminen edellyttää toisen ristiriitaisen tai jopa pirstaleisen minuuden hyväksymistä (Lempiäinen & Naskali 2011, 203). Ohjattavia graduntekijöitä kohdattaessa lähtökohtanani oli tunnistaa kunkin työn viivästymiseen liittyvä ongelma tai särö. Gradunteon ongelma yksilön kokemuksena näyttäytyi vahvasti tunnepitoisena: päättämättömyys, kirjoituskammo tai työttömyyden pelko oli estänyt opiskelijoiden työn etenemisen, ja heille oli syntynyt ongelmallinen tai tulehtunut suhde graduun. Tässä osiossa keskityn siihen, miten ohjattavat ilmaisivat yksilöllisiä ongelmiaan ja millaisia vaatimuksia ongelmien purkaminen asettaa graduohjaajalle. Tavoitteena graduun liittyvistä ongelmallisista tunteista keskustelemisessä oli auttaa opiskelija ankkuroimaan itsensä uudelleen gradunteon prosessiin. Ohjaajan näkökulmasta ongelman tunnistaminen on keskeinen seikka: ongelmaa voi alkaa ratkaista, kun se on ensin purettu auki keskustelemalla.

Eeva Jokisen (2006, 92) mukaan opiskelijat ovat usein hyvin avoimia kertomaan luottamuksellisessa ohjausvuorovaikutuksessa tunteistaan ja kokemuksistaan. Tapanani oli aloittaa kahdenkeskiset ohjaustapaamiset aina kysymällä, mitä opiskelijalle kuuluu tai miltä hänestä sillä hetkellä tuntui, jotta keskustelu pääsi käyntiin opiskelijan omista lähtökohdista. Samalla sain tietoa opiskelijan senhetkistä huolenaiheista. Osittain mitä kuuluu -kysymyksestä johtuen ohjauskeskustelut sivusivat usein työn

etenemiseen liittyviä tunteita, joiden pohjalta mietimme, minkälaiset tavoitteet ja päätökset auttaisivat edistymisessä.

Lukuisia graduoppaita kirjoittaneen Hakalan (1996, 14) mukaan gradunteko on ensisijaisesti päätösten tekoa. Kahdeksatta opintovuottaan viettäneelle Hannalle gradunteko oli vaikeaa osittain päättämättömyyden takia, sillä työssä oli vaikea päästä eteenpäin ennen aineiston kokoamista. Kysymys saman kirjailijan toisen novellin valinnasta muodostui ongelmaksi. Päätöksenteko sitouttaa opiskelijan omaan valintaansa, eikä Hanna ollut saanut tehtyä päätöstään. Käytännössä kuitenkin novellin valinnalla ei olisi juuri ollut vaikutusta työn menestyksekkääseen suorittamiseen. Motivaatiokirjeessään Hanna ilmoitti tavoitteekseen ”saada graduni hyväksyttävästi valmiiksi”. Hanna oli hyvin vastaanottavainen ja aktiivinen kokeilemaan erilaisia kirjoittamisen tukimuotoja, kuten pomodoro-tekniikkaa ja SMART-tavoitteita<sup>6</sup>, sekä käyttämään mielikuviin perustuvia tapoja lähestyä gradua. Havaitsinkin keskustelutuokioissamme Hannalla toisenlaisen ongelman: hän ei ehkä ollut täysin hyväksynyt sitä, miksi hän tekisi gradun, vaikka hänellä oli selviä ajatuksia siitä, mihin hän gradua elämässään tarvitsi, palkkatason nousuun ja viranhakuun.

Opiskelijoiden vitkastelukäytöstä (*procrastination*) tutkineet Kristin Wäschle ym. toteavat, että opiskelijan itselleen asettamat tavoitteet tulevat varmemmin saavutetuiksi, jos hänen kanssaan on pohdittu, miksi jokin oppimistavoite tai aikaraja asetetaan (Wäschle ym. 2014, 104). Niin ikään Svinhufvud neuvoo *Gradutakuu*-kirjassaan lukijaa miettimään omia henkilökohtaisia syitä sille, miksi tehdä gradu, jotta gradunteosta tulisi luonnollinen osa omaa elämää ja siihen liittyviä tavoitteita (2010, 13–15). Hanna ei sisäistänyt asetettuja tavoitteita tai aikatauluja omikseen, kuten käy ilmi hänen lähettämistään sähköposteista aikarajan umpeuduttua: ”En ole saanut tehtyä sitä mitä *minulta vaadit*” sekä ”en saa millään tehtyä *pyytämäsi työtä* täksi päiväksi” (kursiivit minun). Opiskelijan ja ohjaajan käsitys

tavoitteiden asettajasta saattavat erota toisistaan rajustikin. Ohjaajan mielestä yhdessä sovittu tai opiskelijan aloitteesta noussut aikaraja voi relevanssin tunteen ja toimijuuden puuttuessa tuntua opiskelijasta ulkoapäin vaaditulta tehtävältä, jonka hän suorittaa tai jättää suorittamatta. On tärkeää pyrkiä vastuuttamaan opiskelijaa ottamaan aktiivisia askeleita omien tavoitteidensa asettamiseen. Kun opiskelija kokee oman tavoitteensa merkitykselliseksi, vitkastelu vähentyy ja tehokkuus lisääntyy (Wäschle ym. 2014, 113).

Gradunteon relevanssin kadottanut Hanna luonnehti ryhmähaastattelussa graduaan möröksi, jonka taltuttamiseksi hän oli joutunut ponnistelemaan: ”mul meni kauheesti energiaa semmoseen välttelykäyttäytymiseen ja – itsensä sabotointiin”. Hakiessaan suuntaa gradulleen Hanna oli ajautunut tilanteeseen, jossa ei päässyt toiveistaan huolimatta tavoitteelliseen toimintaan, mikä vaikutti hänen elämänsä laatuun heikentävästi ja aiheutti masennusta. Vastaavasti tavoitteen ollessa selvillä gradunteko yleensä sujui paremmin: gradutalkoisiin osallistunut, kahdeksan opintovuoden jälkeen graduaan tiiviisti loppuun saattanut Kalle totesi gradun olleen este hänen ja hänen tavoittelemansa elämän välillä. Pitkittynyt opiskeluaika ja opinto-oikeuden päättymisen uhka saattaa herättää opiskelijassa valmistumisen halun, mikäli hänelle itselleen kirkastuu, mitä hän elämältään haluaa. Tämän lisäksi opiskelija tarvitsee myös vahvan toimijuuden tunteen toteuttaakseen toiveensa käytännön tasolla. Paraskaan ohjaaja ei saa ylitsepääsemättömistä ongelmista kärsivää opiskelijaa väkisin valmistumaan.

Jo toistakymmentä vuotta gradunsa kanssa tuskaillut Helena tasapainoili myös gradunteon päätöksen kanssa. Hän oli jo kerran vaihtanut aihettaan ja ollut usean ohjaajan ohjauksessa. Suurin ongelma työnteossa oli kirjoittamiseen ryhtyminen. Hän raportoi ensitapaamisella vuosia jatkuneen kirjoituskammon aiheuttamista psyykkisistä ja fyysisistä oireista tietokoneelle asettaessa. Hän oli myös hakenut apua ongelmiinsa ammattiauttajilta. Koska

6 Internet-sivu [www.pomodoro-technique.com](http://www.pomodoro-technique.com) selventää pomodoro-tekniikan periaatteita ja [www.mytomatoes.com](http://www.mytomatoes.com) on sivu, jonka avulla kirjoittaja voi ajastaa tehtäviään 25 minuutin pituisiin ajanjaksoihin, tomaatteihin. SMART-tavoitteet taas ovat itseasetettavia tavoitteita: hyvä tavoite on spesifi (*specific*), mitattava (*measurable*), saavutettava (*attainable*), realistinen (*realistic*) ja aikataulutettu (*time-bound*).

Helenan ongelmat olivat kehittyneet ja lujittuneet pitkän ajan kuluessa, hänen edistyksensä oli myös hitainta: lukuvuoden aikana gradu edistyi vain muutaman sivun verran. Henkilökohtaisesti suurin saavutus Helenalle oli kuitenkin se, että kirjoittamisen ajatus ei enää ahdistanut, mistä hän kertoi haastattelussa seuraavasti:

Mä oon kans hyvin toiveikas -- [...] mulla se oma päänsisäinen maailma on ollut se este -- mutta siellä on naksautanut jotain toivon mukaan kypsempään suuntaan, että on päässyt niistä (.) pahimmista angsteista [...] mutta että edelleen mä oon kaikkein tyytyväisin siitä, että se ei oo ahdistanu, ja sillai se tuntuu mahdolliselta työmaalta, koska sitä mä oon kaikki nää vuodet ((ääni herkistyy)) paennu sitä ahdistavuutta ja niitä asioita mitä en oo pystynyt kohtaamaan --.

Helena tunnisti muutoksen suhtautumisessaan graduunsa seuraavasti: "Sillon ekalla gradutalkookkeralla -- koin ihan uutena tunteena, että tästä voi ihan tykätä." Lähentyminen oman gradun kanssa teki siitä mielekkään ja lievensi ahdistusta, joten graduprosessi eteni, vaikka sivumäärä ei juuri kasvanut. Tiiviin tulosohjaamisen yliopistossa voimme kuitenkin pohtia kriittisesti sitä, pitääkö tai kannattaako kaikkia graduja ohjata loppuun asti. Svinhufvud esittää provokatiivisen ajatuksen sellaiselle opiskelijalle, jonka työnteko ei yksinkertaisesti suju lukuisista vakavista yrityksistä huolimatta: "ehkä sinun ei kuulu kirjoittaa gradua" (2010, 23). Joissakin tapauksissa gradutyöstä luopuminen voi olla parempi vaihtoehto kuin vuosikausia jatkuva tulokseton ohjaustyö, opiskelijan pitkittynyt kärsimys ja yliopiston resurssien vastikkeeton hyödyntäminen.

Lempiäinen (2006, 83) pohtii opetuksessa tunnistettavia ahdistavia tunteita, joita hänen kyselynsä osallistuneet opettajat valtaosin kuvailivat positiivisten tunteiden asemesta. Oppimisen tai opettamisen ei tarvitse tuntua aina hyvältä. Sen sijaan epä-mukavuuden ja epävarmuuden sietäminen nousee keskeiseksi. Kun ohjaaja tähdentää opiskelijalleen,

että kaikenlaiset tunteet kuuluvat elimellisesti graduprosessiin, graduntekijän ei tarvitse peitellä tunteitaan. Kuten Helena totesi minulle ohjaustapaamisessa, hänen ei tarvitse pitää kulissia pystyssä. Näin ohjaajan ja ohjattavan välillä ei vallitse illuusiona työn edistymisestä tai edistymättömyydestä. Helenalla hänen kykynsä katsoa tilannettaan realistisesti auttoi hieman ohjausprosessin etenemisessä, vaikka varsinaista tulosta eli valmista gradua ei vielä ohjausprojektin aikana syntynytäkään.<sup>7</sup> Tunneohjaus voi siis jäädä valmistumisen kannalta tuloksettomaksi, vaikka opiskelija kokisi voimaantumisen tunteita suhteessa graduntekoon.

Mariannen gradun valmistuminen oli myös viivästynyt, vaikka hän oli menestynyt opinnoissaan ja laadukas gradukäsikirjoitus oli viimeistelyä vaille valmis. Hän kirjoitti motivaatiokirjeessään valmistumisen pelosta seuraavasti: "kun gradu alkoi vihdoin olla suurilta osin kasassa, ja opinnot lähenivät loppuaan, minuun iski paniikki". Ryhmähaastattelussa Marianne totesi tilanteestaan:

-- mullaki oli se syy minkä takia mä lopetin tekemästä gradua aikanaan, joka mulla oli tosi hyvässä vauhdissa, ni oli just se pelko siitä valmistumisesta työttömyyteen -- et sit mä oon ikuisesti jumissa [...] tekemässä töitä, jotka ei mitenkään liity mun koulutukseen [...] -- et silloin ois auttanu, jos joku ois osannu auttaa mut [...] ammattiohjaajan pakeille, joka ois auttanu mua sitte niinku näkeen sen työllisyystilanteen ja nää harjoittelukuvioita, ja ois ehkä helpottanut sitä ahdistusta ja ois saanu sitä gradua tehtyä ja valmistuttua.

Jos opiskeluputken päässä ei näy valoa, gradunteon mielekkäisyys karisee. Haastattelussa Marianne kertoi olevansa helpottunut ja toiveikas, sillä hän oli huomannut, ettei gradu ollut niin keskeneräinen kuin hän oli kuvitellut.

Gradun viivästyminen työttömyyden pelon, kirjoituskammon tai päättämättömyyden takia vaatii ohjaajalta kykyä tunnistaa opiskelijan ongelmia. Opettajan rooli onkin nykyään moninainen:

7 Artikkelin tarkoitus on käsitellä gradunteon prosessia, ei ohjausprojektin määrällisiä tuloksia. Tähän mennessä kuitenkin kuudesta ohjattavasta viisi on saanut gradunsa valmiiksi.

hänen tulee toimia ongelmanratkaisijana, haastajana, mallina, aktivoijana ja arvioitsijana (Vermunt 2007, 88). Yliopiston pätkätöyläisiä haastatellut Nikunen toteaa, että opettajan työ nyky-yliopistossa ”vaatii työskentelyä opiskelijoiden tunteiden ja affektien kanssa oman persoonan ja ruumiin avulla” (2013, 17; ks. myös Kinnunen & Seppänen 2009; Naskali 2001b, 4). Opettajan asema onkin kokenut valtavan muutoksen viime vuosikymmeninä (Naskali 2001b, 4). Nykyinen uusprofessionaalisuuden käsitys työntekijästä vaatii dynaamisuutta, yhteistyötä ja oman työn avointa reflektointia (Uusikylä & Atjonen 2007, 223). Ohjaajan työ on affektiivista, sillä hän pyrkii vaikuttamaan opiskelijoihinsa ”vuorovaikutuksellisella tunnetasolla” (Nikunen 2013, 19), ja siten muuttamaan heidän toimintaansa. Muutos voi feministisen oppimisen ja tietämisen yhteydessä tarkoittaa esimerkiksi kasvatuksen ja koulutuksen vapauttavaa ulottuvuutta. Tällä tarkoitan Elspeth Probynin (2004, 29–30) tapaan affektiivisen pedagogiikan lisäksi affektiivista etiikkaa, joka pyrkii ottamaan huomioon, mitkä tunnevastineet ovat sopivia oppimistilanteessa tai miten tunteista graduprosessia voi lähestyä.

Probynin affektiivisuuden etiikka vaatii kysymään, kuten tässä luvussa olen tehnyt, miten tunnistamme ja tunnustamme oppimisen tunteet. Lempiänen ja Naskali (2011, 203) ehdottavat, että tunteet, kuten kipu, turhautuminen ja mielihyvä, tulisi ottaa vakavammin pedagogisessa kehittämisessä. Ohjattavillani yhdistävä tekijä työn viivästyamiseen oli nimenomaan affektiivinen, tulehtunut tai vieraantunut suhde graduun. Kukin opiskelija oli älykäs ja refleksiivinen gradunsa suhteen, eikä kenelläkään ollut niin sanottuja puhtaan kognitiivisia oppimisvaikeuksia. Otettuani vakavasti huomioon kunkin graduntekijän yksilölliset tunneongelmat, huomioin heillä ryhmän samankaltaisia tarpeita ohjauksen suhteen. Seuraavassa pohdin, miten yksilöllisiä ongelmia voi ratkaista ryhmätyönä affektiivisen feministisen ohjausotteen avulla.

## **RYHMÄSYNERGIAA JOUKKUEHENGESSÄ**

Pelkkä gradutyöhön liittyvien tunteiden käsitteleminen ja kirjoittamisen vaikeudesta puhuminen ohjaustilanteessa eivät takaa varsinaiseen kirjoit-

tustyöhön ryhtymistä ja työn valmistumista. Näin kävi gradutyöskentelyä vältteleville ohjattaville, joista useammalla oli vaikeuksia pysyä sovitussa aikatauluissa. Opiskelijat tuntuivat olevan graduineen yksin ohjauksesta huolimatta. Päätimme Mari-Liisan kanssa tarjota opiskelijoille mahdollisuuden kirjoittamisen käytäntöön gradutalkoissa, joiden synergiaa ja joukkuehenkeä pohdin tässä ohjausmenetelmänä. Tarkoituksemme oli luoda sellainen oppimisympäristö, jossa gradua voisi kirjoittaa dynaamisesti, ryhmäkurissa ja kannustavassa ilmapiirissä. Loimme tapahtumille kurinalaisen päivärhythmin ”lakisäätteisiksi” nimittäminen taukoineen. Me opettajat kirjoitimme tapahtumassa opiskelijoiden kanssa samaan aikaan, jotta mallintaisimme kirjoitustyöllämme konkreettisesti työntekeä. Kirjoittamisen tueksi osallistujat ja vetäjät kertoivat aluksi tavoitteensa ja lopuksi tuloksensa. Väliaikaiset tiedot päivitettiin ennen lounastaukoa.

Tarkoitukseni on tuoda esiin, miten gradutalkoiden yhteinen synergia toimi tuloksellisesti. Opiskelijat kuvasivat yhteisen tekemisen ja vertaistuen lievittävän gradunteon ahdistavia tunteita. Yhdessä tekeminen oli tärkeä innoittaja vuosina 2009–2011 järjestetyissä Hilman kesäkouluissa, joista tapahtumien vetäjä Tuija Saresma (2014, 255) kirjoittaa vertaisoppimisen näkökulmasta: vaikka graduprosessi on henkilökohtainen, onnistunut synergia ja jaettu työskentelykokemus voivat olla oppimisen ja ohjauksen tärkeitä työkaluja. Gradun tekeminen sosiaalisena toimintana voi tällöin lievittää yksinäisen työskentelyn tai sen välttelyn aikana syntyneitä ongelmia ja paineita.

Yli kymmenen vuotta opiskelleen Niinan kohdalla gradutalkoot toimivat erityisen hyvin. Hän toteasi ryhmähaastattelussa päässeensä gradussaan yli puolenvälin kaksien talkoiden seurauksena. Niina sai gradunsa valmiiksi ennen lukuvuoden päättymistä. Hän kertoi tarvitsevansa tiivistä seurantaa, sillä hän oli jopa aloittanut kuntosaliharjoittelun välttääkseen graduaan tehokkaammin. Gradutalkoissa hilpeyttä herättänyt esimerkki välttelystä on hyvin tunnistettava: moni pakenee graduaan ”välttämättömämpiin” asioihin, kuten töihin tai ihmissuhteisiin. Niinan rehellinen tunnustus omasta saamattomuudestaan koitui hänen edukseen, kun hänessä heräsivät halu ja kyky saada gradunsa to-

den teolla valmiiksi. Gradutalkoissa myös Marianne koki saaneensa apua vertaistuesta: ”oli ihan kivaa et oli ympärillä ihmisiä, jotka teki samaa juttua ja [...] mä voin kysyä tost vieruskaverilta, joka ehkä kamppailee samanlaisten asioiden kanssa tai sultau ku sä [haastattelija] olit siinä lähellä, et se oli niinku sellanen lohduttava juttu”. Ohjaajan ja muiden gradunkirjoittajien läsnäolo antoi hänelle tukea, turvaa sekä puhtia työskentelyyn. Myös Mariannen gradu valmistui käsillä olleen lukuvuoden päätteeksi.

Positiivinen ja dynaaminen tekemisen henki näytti värittävän jokaisen järjestämämme tapahtuman yleistä tunnelilaa, vaikka myös turhautumisen ja tuskastumisen ilmaisuja kuultiin. Kuten Svinhufvud (2010, 15) huomauttaa, ”todellinen oppiminen on kuitenkin mahdollista vain tilanteissa, jotka ovat haastavia”. Samalla oppimisen synergiaa ja positiivista ryhmähenkeä voi ja pitää vahvistaa. Kyse on enemmänkin gradutyöskentelyn realistisesta hyväksymisestä kuin halusta vahvistaa negatiivisia tunteita. Nikunen (2013, 21) toteaa, että ”hyvä opettaja tuottaa opiskelijoille opetusta tukevan affektiivisen tilan”. Opettaja ei kuitenkaan tuota affektiivista tilaa yksin: olen myös itse hyötynyt ryhmästä, jota olin luomassa ja jossa toimin. Osa tämän artikkelin pohjana olevasta tekstistä on kirjoitettu gradutalkoiden aikana. Se on syntynyt opiskelijoiden kanssa, heidän läsnä ollessaan, samassa tilassa ja tekemisen lomassa kuin heidän gradunsa. Kirjoitin ohjauspäiväkirjaani eräiden gradutalkoiden päätteeksi seuraavasti: ”Mukana gradutalkoissa. Istuin eturivin koneella, jotta opiskelijat näkisivät ruutuni. Havainnoin kuulemiani ääniä: huokauksia & tuhinaa, näppäilyä ym. Tunsin hyvän tekemisen hengen.” Hakalan mukaan ohjaustilanteissa juuri ”*positiivisen hengen luominen*” (1996, 222, alkup. kursiivi) on tärkeää, sillä opiskelija – kuten kuka tahansa – tarvitsee kannustusta työnsä tekoon.

Olisi naiivia, suorastaan ”julmaa optimismia” (Berlant 2011), tavoitella aina mukavaa ja iloista oppimisen ilmapiiriä, sillä opiskelijan tai ohjaajan elety kokemus voi olla toisenlainen. Yliopistojen menestys, tulos ja suoritekeskeisyys ohjaavat toimintaa entistä vahvemmin (Jauhiainen 2014, 73), ja menestyspaineet kohdistuvat kaikkiin yliopistoyhteisön toimijoihin. Judith Halberstamin (2011, 120) mukaan epäonnistuminen, pettymys ja muut negatiiviset

tunteet voivat herkistää meitä näkemään vaihtoehtoja nykyelämän ”myrkylliselle positiivisuudelle”, jossa menestys määrittellään yksilön voittoisan asenteen perusteella. Ohjausajattelun kielelle käännettynä Halberstam tarkoittaisi maltillisimmillaan sitä, että kriittiseen, kypsään akateemiseen ajattelukykyyn kuuluu myös sietää negatiivisia tunteita ja työskennellä epä mukavuusalueella, esimerkiksi kirjoittaa sinnikkäästi, vaikka työskentely tuntuisikaan mukavalta.

Opetusta tukeva affektiivinen tila, kuten onnistuneet gradutalkoot, edellyttää lisäksi opettajalta tämän kasaaman tukirakenteen asteittaista purkamista: huolenpidon tai tunneongelmista puhumisen on samalla johdettava itsenäiseen prosessiin osallistumiseen, jotta gradu valmistuisi. Myös gradutalkoiden välillä on kirjoitettava itsenäisesti, mitä yritimme opiskelijoille tähdentää. Opettajan tarjoama apu opiskelijalle ei saa aiheuttaa opiskelijalle riippuvuutta. Erno Lehtinen ym. (1995, 25) toteavat, että sosiaalisesti riippuvainen opiskelija saa helposti enemmän huomiota opettajalta. Tuloksena voi olla kehämäinen logiikka, jossa opiskelijan itsenäisyys ja itsesäätely eivät kehity, vaan hän palaa aina takaisin opettajan luo huomiontarpeessa, jota opettaja tyydyttää. Tällöin tunneohjaus vain mahdollistaa opiskelijan välttelykäytöksen. Oppimisen itsenäistä säätelyä tulee tukea opetusmetodein siten, että opintojen edetessä itsesäätelyn vaatimus nousee (Vermunt 2007, 87).

Ohjauskeskusteluissa heikosti itsesäätelävän opiskelijan kanssa voi helposti syntyä puhumisen kehä, joka ei murre ilman aktiivista toimintaa. Gradutalkoot voivat olla tässä opiskelijalle hyvä apu. Kun opiskelija vain saa itsensä paikalle, muu ryhmä kannattelee hänen työtään ja yhteistoiminta avittaa toiveesta toimintaan. Kirjoitustyön sujuminen oli graduntekijöille myös innostavaa ja itseään palkitsevaa, kun he pääsivät työn teon käytäntöön tehokkaasti käsiksi yhdessä. Opiskelijoiden ryhmäsynergiaa kuvaa hyvin se, miten he haastattelussa puhuivat dialogisesti keskenään täydentäen toistensa sanoja ja paikoin myös puhuen toistensa päälle. Opiskelijat ottivat myös aiempaa enemmän vastuuta oppimisestaan ja olivat halukkaita miettimään mahdollisuuksia parantaa ja tehostaa ohjausta heidän tarpeidensa pohjalta.

Ryhmähaastattelun päätteeksi pyysin opiskelijoita pohtimaan, mitä neuvoja he voisivat antaa itselleen tai jollekulle muulle vastaavassa tilanteessa oleville:

V4: muistais olla armollinen

V2: niin

V2: et sitä ei tartte peitellä, et se on vaikeeta, tai mitään siihen liittyviä tunteita ei niinku tarvi kieltää --

V1: no, mä voisoin ehkä sanoo sen että tee asioita yksi kerrallaan -- et parempi niinku vaan olis et pystyis keskittymään niinku asia kerrallaan --

H: mitäs (nimi poistettu) mieltä oot?

V5: just sitä että aattelee sitä ihan sellasena konkreettisenä juttuna joka pitää tehdä eikä tee siitä liian isoo mörkkö.

H: onks mörkö nyt poissa? Vai liekassa? Onko sitä ollenkaan?

V1: mulla ainakin mörkö on aika tehokkaasti poissa, et se on hävinnyt kyllä täs vuosien varrella et ei oo enää siitä sellasta ahdistusta--

H: joo

V4: mun mörkö on pannas, mut se on siin vieres. --

V2: mullaki se mörkö voi joskus piipahtaa, mut se on siin aika hyvin pannassa ja ja tota, kesytettävissä --

Oheisessa haastattelun katkelmassa pragmaattisuus ja tunnepuhe kietoutuvat yhteen. Yhtäältä opiskelijat korostavat tunteista puhumisen tärkeyttä. Toisaalta he pitävät tärkeänä työnteon konkreettisia käytäntöjä ja pieniä edistysaskelia. Mörkö-vertaus on myös kuvaava. Kun haastattelutilanteessa tartun opiskelijan esittämään ajatukseen graduusta mörkönä, kolme seuraavaa puhujaa tarttuu samaan vertaukseen, ja käyttää sitä synergisesti reflektoidakseen omaa näkökulmaansa.

Juuri synergian tärkeys nousi esiin gradutalkoista kerätyssä palautteessa. Kukin palautelomakkeen täyttänyt osallistuja vastasi myöntävästi kysymykseen "Onko gradutalkoisiin osallistuminen hyödyttänyt graduasi? Miten?". Opiskelijoiden vastauksissa toistui kannustava ilmapiiri sekä yhteisen ajan ja paikan mahdollistama työskentelyrauha. Ajankäytöllisesti gradutalkoita pidettiin onnistu-

neina, sillä se osoitti opiskelijalle itselleen, mitä yhden työpäivän aikana voi realistisesti saada aikaan. Lisäksi palautteessa mainittiin gradutalkoiden antina muun muassa optimismi, toiveikkuus, luottavaisuus, ahdistuksen väheneminen ja työn eteneminen. Ryhmähaastattelussa opiskelijat mainitsivat myös "lempeän ryhmäkurin", aikataulutuksen, vertaistuen ja ympäristön vaihdoksen gradutalkoiden hyvinä puolina.

Tunneohjauksesta ja gradutalkoiden synergia-tuesta muolimatta – tai juuri niiden takia – on tärkeää muistaa, että opettaja ei ole terapeutti, eivätkä oppimistilanteet ole *self-help*-kokoontumisia (Probyn 2004, 33; Saresma 2014, 256; Valovirta & Kokkola 2012, 32), vaikka opiskelija ilmaisisi tarvetta terapiankaltaiseen ohjauskeskusteluun. Oppiminen voi silti olla voimaannuttava ja terapeuttinen kokemus. Kuten Kattis Honkanen (2012, 22) toteaa, "henkilökohtaisella tasolla opiskelijoiden tietoprosessit ovat myös väistämättä terapeuttisia". Olen aiemmassa artikkelissani esittänyt, että ohjaaminen on parhaimmillaan hyvin pragmaattista ja maanpäällistä (Valovirta & Kokkola 2012, 36). Perinteisen yksin työskentelyn asemesta gradutalkoot näyttivät sitoututtavan opiskelijoita työstämään opinnäytteitään tiiviimmin. Tuottaakseen todellista tulosta gradua on kuitenkin tehtävä myös yksin tai ainakin itsenäisesti. Kaikki eivät osanneet siirtää ryhmässä työskentelyn käytäntöä omaan itsenäiseen työhönsä, jolloin työ ei edennyt gradutalkoiden välillä. Onkin syytä pohtia tapauskohtaisesti ja kriittisesti, onko tällöin paras höllentää vai tiukentaa ohjausotetta. Opetus ja oppiminen ovat aina tilanteisia ja liikkuvia tunnetapahtumia (Lempiäinen 2006, 86–85).

## **MÖRKÖ PANNASSA – GRADUNTEKIJÄ VAPAANA**

Tässä artikkelissa käsittelemäni gradun tekemisen ja ohjauksen projektit voidaan nähdä sukupuolitetuna affektiivisena työnä, joka liittyy henkilökohtaiseen identiteettiin (Gill ym. 2008; Nikunen 2013, 18) ja herättää moninaisia tunteita tekijässään. Ohjattavani ilmaisivat graduihinsa liittyviä ongelmia pääasiassa tunnepuheella: gradu oli mörkö, kirjoittamista tai työttömäksi valmistumista pelättiin, tai päättämättömyys vaivasi kirjoittajia. Ohjausproses-

si pyrki purkamaan näitä ongelmia ja rakentamaan gradutalkoista kirjoittamiselle ja täten oppimiselle hyödyllisen tukirakenteen. Pyrkimyksenä oli, että kollektiivinen toiminta ja sosiaalinen kirjoittaminen vahvistaisivat yksittäisten kirjoittajien toimijuutta (ks. myös Saresma 2014). Näin gradunteosta tulisi arkipäiväistä ja itsenäistä toimintaa, ja opiskelijan epärealistinen kuva gradun vaatimuksista selkenisi. Itsereflektiivinen käytäntö voi siis kesyttää mörön (Johnson-Leslie 2009, 246). Vaikka opiskelija ei pitäisi itseään feministinä, gradunteossa voimaantuminen voidaan nähdä feministiseksi projektiksi (ks. Gill ym. 2008).

Gradusta puhutaan usein myyttisin vertauskuvin ja eufemismein esimerkiksi graduoppaiden tunnepitoisessa puheessa. Lievimmillään gradu on Iso G (Svinhufvud 2010, 9). Hieman rankemmin ilmaistuna sitä voidaan verrata vuorikiipeilyyn tai retkeksi synkkään metsään (Murray 2006, 167). Kuten ohjaamillani opiskelijoilla, joilla mörkö-vertauskuva oli ahkerasti käytössä, Johnson-Leslien (2009) väitöskirjaprosessia tutkivassa artikkelissa omaa työtä verrattiin pedon kesyttämiseen. Pahimmillaan oppaissa opinnäytetyö vertautuu eloonjäämistais- teluun (Rudestam & Newton 2001). Yhtäältä eufemisit ja vertauskuvat voivat auttaa lähestymään muuten vaikeasti käsiteltävää aihetta: kun puhumme möröstä, puhumme oikeasti graduahdistuksesta. Eufemismien vaarana on kuitenkin itse asiasta sivuraiteille ajautuminen. Voimme päätyä performatiivisella puheellamme vahvistamaan tehottomuuden noidankehää. Gradunteon saumakohta on opiskelijan omista käsissä eli siinä, miten hän pystyy kääntämään puheensa teoiksi ja voimaantumaan aktiiviseksi toimijaksi.

Feministisen epistemologian mukaan oppimisessa on kyse tiedon luonteen muutoksesta: prosesseista, ei vain valmiista tuotteesta (Lempiäinen & Naskali 2011, 198). Keskittyminen gradunteon prosessiin valmiin tuotteen ja tuloksen asemesta voikin olla tuloksen tehostaja. Opiskelijalla on mielestäni oikeus oppia gradunteon ja tiedon rakentamisen prosessia sen sijaan, että ohjauksessa keskityttäisiin vain tämän tuottamiin sisältöihin ja tuloksiin (ks. myös Saresma 2014, 254). Kokemus oman tiedontuotannon prosessiin osallistumisesta ja sen hallinnasta, kuten keskusteleminen gradunteon aiheuttamista tunteista, voi kohentaa opiskelijan toimijuutta. Voimaantunut toimijuus voi auttaa häntä saattamaan työnsä loppuun tehokkaammin kuin jokin muu, vaikkapa pelkästään työn sisältöön keskittyvä ohjaustapa. Kuten Päivi Naskali (2014, 48) kirjoittaa, tiedonrakentamisen prosessiluonteen ymmärtämisestä seuraa, ”ettei tieto ole omaisuus tai tila”, saati persoonan arvon määrittelevä ominaisuus. Onnistuneimmillaan affektiivinen feministinen ohjauskäytäntö vastuuuttaa opiskelijan parempaan oppimisen itesääätelyyn ja itsenäiseen työskentelyyn (ks. Vermunt 2007, 87–88). Samalla se auttaa opiskelijaa myös tunnistamaan oman toimijuutensa, joka on usein paljon vahvempi kuin hän on alun perin rohjennut kuvitella.

*FT Elina Valovirta on yliopistonlehtori Turun yliopiston englannin kielen oppiaineessa. Hänen tutkimusintresseihinsä kuuluvat feministisen pedagogiikan ja affektiivisuuden lisäksi sukupuolen ja seksuaalisuuden tutkimus erityisesti jälkikolonialisissa englanninkielisessä kirjallisuuden- ja kulttuuritutkimuksessa.*

## KIRJALLISUUS

- Berlant, Lauren (2011) *Cruel Optimism*. Durham: Duke University Press.
- Gill, Judith, Matthews, Julie Mariko, Zannettino, Lana & Carroll, Trish (2008) Thesis Writing as a Feminist Project. Negotiating Space for Women's Embodied Selves in New Scholarship. *Australian Feminist Studies* 23:56, 250–261.
- Hakala, Juha T. (1996) *Opinnäyte ja sen ohjaaminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Halberstam, Judith (2011) *The Queer Art of Failure*. Durham: Duke University Press.
- Honkanen, Kattis (2012) Uudet terapiat ja feministinen pedagogiikka. *Ratkes* 17:4, 18–23.
- hooks, bell (2007 [1994]) *Vapauttava kasvatust*. Suomentanut Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Husu, Liisa (2004) Naisystävällisempään yliopistoon? Tiedenaistet ja muutoksen visiot. *Naistutkimus–Kvinnoforskning* 17:1, 4–21.
- Jauhiainen, Annukka (2014) Feministinen pedagogiikka uusliberalistisessa yliopistossa. Teoksessa Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisistä pedagogiikasta*. Jyväskylä: FERA, Suomen kasvatustieteellinen seura, 68–87.
- Johnson-Leslie, Natalie A (2009) Taming the "Beast". The Dance of Sustaining Reflective Practice on the Dissertation Process. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 10:2, 245–258.
- Jokinen, Eeva (2006) Tunteiden hallintaa. Teoksessa Kivimäki, Sanna, Kinnunen, Merja & Löytty, Olli (toim.) *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino, 91–95.
- Juvonen, Tuula (2006) Kohti pervopedagogiikkaa. Lesbo- ja queer-tutkimuksen opettaminen haasteena yliopistopedagogiikalle. *Naistutkimus–Kvinnoforskning* 19:4, 4–26.
- Kinnunen, Taina & Seppänen, Johanna (2009) Oikeaoppinen opettajaruumis. *Naistutkimus–Kvinnoforskning* 22:4, 6–17.
- Koivunen, Anu (2010) An Affective turn? Reimagining the Subject of Feminist Theory. Teoksessa Liljeström, Marianne & Paasonen, Susanna (toim.) *Working with Affect in Feminist Readings. Disturbing Differences*. Lontoo & New York: Routledge, 8–28.
- Lehtinen, Erno, Vauras, Marja, Salonen, Pekka, Olkinuora, Erkki & Kinnunen, Riitta (1995) Longterm Development of Learning Activity. Motivational, Cognitive, and Social Interaction. *Educational Psychologist* 30:1, 21–35.
- Lempiäinen, Kirsti (2006) Tuntemattomat tunteet. Teoksessa Kivimäki, Sanna, Kinnunen, Merja & Löytty, Olli (toim.) *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tampere: Vastapaino, 83–91.
- Lempiäinen, Kirsti & Naskali, Päivi (2011) Feminist Researchers Learning to Teach. A Finnish Case of University Pedagogy in Women's Studies. *Women's Studies International Forum* 34:3, 195–205.
- Murray, Rowena (2006) *How to Write a Thesis*. 2. painos. Maidenhead: Open University Press.
- Naskali, Päivi (2014) Turvallisuusvyöhykkeen tuolle puolen. Yliopistopedagogiikka feministisen tietokäsityksen kehityksessä. Teoksessa Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisistä pedagogiikasta*. Jyväskylä: FERA, Suomen kasvatustieteellinen seura, 41–67.
- Naskali, Päivi (2001a) Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä. Näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan. *Aikuiskasvatust* 21:4, 284–294.
- Naskali, Päivi (2001b) Sukupuoli ja ruumiillisuus opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. *Naistutkimus–Kvinnoforskning* 14:3, 4–15.
- Nikunen, Minna (2013) Affektiivinen opetustyö yliopistossa. Pätkätyöläisten kokemuksia. *Naistutkimus–Kvinnoforskning* 26:4, 17–29.
- Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (2008) Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Ojala, Hanna, Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Opetusministeriö (2009) *Yliopistolaki 558/2009*. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> (haettu 15.12.2014).
- Probyn, Elspeth (2004) Teaching Bodies. Affects in the Classroom. *Body & Society* 10:4, 21–43.
- Roberts, Carol M. (2004) *The Dissertation Journey. A Practical and Comprehensive Guide to Planning, Writing, and Defending Your Dissertation*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Rudestam, Kjell Erik & Newton, Rae R. (2001) *Surviving Your Dissertation. A Comprehensive Guide to Content and Process*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (2014) Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? Teoksessa Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: FERA, Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–40.
- Saresma, Tuija (2014) Maisteriopiskelijoiden gradukoulu. Tukea, työkaluja ja tiedon tuottamista yhdessä. Teoksessa Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: FERA, Suomen kasvatustieteellinen seura, 251–257.
- Svinhufvud, Kimmo (2013) *Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena. Keskusteluanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Suomen kieli, Suomen kielen, suomalais-ugrilaisien ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- Svinhufvud, Kimmo (2010) *Gradutakuu*. Helsinki: Tammi.
- Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna (2005) Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–20.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi (2007) *Didaktiikan perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Valovirta, Elina & Kokkola, Lydia (2012) Pohdintoja väitöskirjaohjauksesta. Avoin dialogi. *Naistutkimus-Kvinnoforskning* 25:2, 32–37.
- Valtonen, Anu (2005) Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Vermunt, Jan (2007) The Power of Teaching-Learning Environments to Influence Student Learning. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*, 4, 73–90.
- Wäschle, Kristin, Allgaier, Anne, Lachner, Andreas, Fink, Siegfried & Nückles, Matthias (2014) Procrastination and Self-Efficacy. Tracing Vicious and Virtuous Circles in Self-Regulated Learning. *Learning and Instruction* 29, 103–114.
- Ylöstalo, Hanna (2014) Työntekijäkansalaisia vai maailman muuttajia? Opiskelijat uusliberalistisessa yliopistossa. *Sukupuolentutkimus-Genusforskning* 27:4, 5–16.

## ABSTRACT

### MONSTER ON A LEASH: AFFECTIVE FEMINIST PEDAGOGY IN THESIS SUPERVISION

Despite the fact that traditional learning theories focus on learning as a cognitive activity, emotions are far from peripheral to learning. Feminist pedagogy and the affective turn of feminism have brought emotions to the fore in recent years: learning incites many feelings in the learner, not least in the thesis-writing stage. This article discusses the role of emotions in thesis supervision, focusing on observations from a Master's thesis supervising project in an English department in 2013 and 2014. The material consists of students' motivation letters, the supervisor's notes from supervision meetings, email correspondence, a group interview, and participant observation from three collective thesis-writing events. The article argues for affective feminist pedagogy as the key to supervising those students whose thesis process is prolonged and procrastinated; paying heed to the emotional side of learning may better equip students with the kind of self-directed agency needed in rigorous scholarly work.