

# TAMPEREEN YLIOPISTO

## Kenen joukoissa seisot, opettaja?

Opettajat määrittämässä suhdettaan Tampereen uuteen yliopistoon

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

TIINA MÄENPÄÄ

toukokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

TIINA MÄENPÄÄ: Kenen joukoissa seisot, opettaja? Opettajat määrittämässä suhdettaan

Tampereen uuteen yliopistoon

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 21+13+16 sivua

Toukokuu 2017

---

Tämä pro gradu –tutkielma koostuu kolmesta osasta: Pro gradu -ryhmämme yhteisesti kirjoittamasta eläytymismenetelmäartikkelista (Eskola ym. 2017), tutkimusartikkelista (Mäenpää, Annala, Mäkinen, Wallin & Eskola 2017) ja tästä, tutkimusartikkelia refleктоivasta tekstistä. Tutkimusartikkeli ja menetelmäartikkeli ovat tieteellisessä vertaisarvioinnissa.

Tutkimusartikkelissa tarkasteltiin ajankohtaista Tampere3-työnimellä, nyttemmin nimellä Tampereen uusi yliopisto etenevää Tampereen ammattikorkeakoulun, Tampereen yliopiston sekä Tampereen teknillisen yliopiston yhdistymisprosessia. Tutkimuksessa yhdistymisprosessia tarkasteltiin opettajan näkökulmasta, opettajan ammatillisen toimijuuden reunaehdoja hahmottaen. Gert Biestan (2015) jalanjäljissä tutkimus peräänkuuluttaa opettajan ammatillisuuden oikeutusta kiinnittämällä huomion hyvän opetuksen ehtoihin.

Tutkimuksen aineisto (N = 62) kerättiin käyttämällä eläytymismenetelmää. Tutkimukseen osallistuneita opettajia ohjattiin kirjoittamaan Tampere3- tulevaisuusskenaarioita joko innostuneen tai huolestuneen opettajan roolissa. Näin saatiin tietoa opettajien näkemyksistä yhdistymisprosessin opetustyölle tarjoamista mahdollisuuksista ja haasteista. Aineistoa analysoitiin kolmivaiheisesti: kvantifioimalla aineistossa toistuneita teemoja taulukkomuotoon, kuvaamalla aineistolähtöisesti kvantifioinnin tuloksena hahmottuneita jännitteisiä teemapareja, ja syventämällä analyysia Biestan opetuksen tarkoituksen kolmen ulottuvuuden: kvalifikaation, sosialisaaion ja subjektifikaation, avulla.

Yhdistymisprosessin opetustyölle avaamia mahdollisuuksia kuvaa aineiston valossa usko yhteistyön voimaan ja moninaisuuden mahdollisuuksiin sekä opetuksen kehittämiseen ja toimintakulttuurin uudistamiseen. Haasteet näyttävät näiden teemojen kääntöpuolena: kilpailuna resursseista, kilpailuna alojen ja kollegojen välillä sekä opetuksen laadun huononemisenä moninaisuuden asettamien haasteiden edessä sekä massamuotoiseen opetukseen siirtymisen seurauksena. Ajankohtainen keskustelu korkeakouluopettajien autonomiasta on samalla keskustelua opettajan ammatillisen toimijuuden reunaehdoista. Opettajat ja opettajayhteisöt tarvitsevat aikaa ja tilaa ammatillisen identiteettinsä uudelleen neuvotteluun muuttuvassa tilanteessa. Näissä merkitysneuvotteluissa he hahmottavat omaa paikkaansa tradition ja uuden välimaastossa, suhteessa opiskelijaan, kollegoihin ja moninaistuvaan yliopistoyhteisöön.

Avainsanat: Tampere3, ammatillinen toimijuus, opettajuus, korkeakouluopetus, eläytymismenetelmä

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
2	TAMPERE3.....	3
3	OPETTAJAN AMMATILLINEN TOIMIJUUS .....	5
4	TAMPERE3- TULEVAISUUSKENAARIOT .....	8
5	OPETTAJAN NÄKÖKULMAA ETSIMÄSSÄ.....	13
6	POHDINTA .....	16
7	LÄHTEET .....	19

Tämä pro gradu -tutkielma koostuu kolmesta eri osasta:

**(1) Reflektio-osasta:** Mäenpää, T. 2017. Kenen joukoissa seisot, kenen lauluja laulat, opettaja? Opettajat määrittämässä suhdettaan Tampereen uuteen yliopistoon.

Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikön johtokunnan 11.12.2013 hyväksymien ohjeiden mukaan artikkelin lisäksi työhön kuuluu teksti (15–25 sivua), jossa opiskelija kuvaa työn teoreettista viitekehystä ja/ tai menetelmällisiä valintojaan sekä tutkimustulostensa merkitystä laajemmin kuin artikkelissa on mahdollista. Tätä tekstiä kutsutaan tässä yhteydessä reflektio-osaksi. Tutkielman reflektio-osasta vastaa tutkielman tekijä.

**(2) Tutkimusartikkelista:** Mäenpää, T., Annala, J., Mäkinen, M., Wallin, A. & Eskola, J. 2017. Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon. Mitä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto kertoo opettajan ammatillisen toimijuuden raameista uudessa yliopistossa? Vertaisarvioinnissa oleva artikkelikäsitelmäkirjoitus. Tampere: Tampere University Press.

Tutkimusartikkeli on osa Jari Eskolan fasilitoiman ja Anna Wallinin konsultoiman lukuvuoden 2016-2017 toimineen EskolaMEBS1.0-seminaariryhmän toimintaa. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja on vastannut tutkimusprojektista sen kaikilta osiltaan. Jari Eskola ja Anna Wallin ovat olleet mukana tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa: tutkimusaiheen konstruoinnissa, aineiston keruun suunnittelussa, aineiston analyysissä ja tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Johanna Annala ja Marita Mäkinen ovat osallistuneet tutkimuksen eri vaiheisiin tarjoten hankkeelle erityisesti tutkimusaiheen asiantuntemuksen. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet kirjoitusprosessiin ja hyväksyneet artikkelin lopullisen version. Seminaariryhmän tuki ja asiantuntemus on ollut merkittävä kaikissa projektin vaiheissa.

”Artikkelin kirjoittajana oleminen edellyttää, että kirjoittajiksi ilmoitetuilla on merkittävä vaikutus artikkelin syntyyn siten, että he ovat osallistuneet sekä (1) tutkimuksen suunnitteluun tai tulosten analyysiin ja tulkintaan että (2) artikkelin kirjoittamiseen tai sen tieteellisen sisällön muokkaamiseen ja ovat lisäksi (3) hyväksyneet artikkelin lopullisen, julkaistavaksi tarkoitetun version. Lisäksi voidaan artikkelin kiitososassa mainita henkilöt, jotka ovat edesauttaneet tutkimuksen toteuttamista. Tarkemmat Vancouver-ohjeet, katso [www.icmje.org](http://www.icmje.org).”

(Liikunta & tiede 6/2016, numerointi MEBS-ryhmän)

Tutkimusartikkelin dokumentaatiokäytännöt noudattavat Kasvatus-lehden ohjeita, mutta artikkelin rakenteellisena ohjeistuksena on toiminut Liikunta & tiede -lehden ohjeet kirjoittajille.

**(3) Menetelmäartikkelista:** Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Vertaisarvioinnissa oleva artikkelikäsitelmäkirjoitus. Tampere: Tampere University Press.

EskolaMEBS1.0-ryhmän kirjoittama, ryhmän soveltamaa eläytymismenetelmää esittelevä artikkeli on liitetty kaikkiin ryhmässä tuotettuihin pro gradu -tutkielmiin. Tutkimusmenetelmäartikkeliin laatimiseen ovat osallistuneet tasaveroisesti kaikki ryhmän jäsenet. Kaikki kirjoittajat ovat hyväksyneet artikkelin lopullisen version.

# 1 JOHDANTO

Tätä tekstiä kirjoittaessani 20.4.2017 allekirjoitettiin Tampereella uuden säätiöyliopiston perustamiskirjat, joihin tulevan yliopiston nimeksi kirjattiin Tampere3:n sijaan Tampereen uusi yliopisto. Kyseessä on Suomessa toistaiseksi ainutlaatuinen kahden yliopiston ja yhden ammattikorkeakoulun yhdistymisprosessi, jossa rakennetaan kansainvälisesti kiinnostavaa ja arvostettua yliopistoa, joka ammentaa tieteenalojen rajapinnoista ja kehittää työelämää sekä yhteiskuntaa. (OKM 2017; #Tampere3 2017.) Vaikka Tampere3 onkin puheissa ainutlaatuinen, ja aiempiin ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhdistymisprosesseihin verrattuna syvällisempään yhteistyöhön tähtäävä hanke, on se vain yksi esimerkki korkeakoulupolitiikan viimeaikaisista pyrkimyksistä uudistaa korkeakouluopetuksen kenttää. Korkeakoulujen uudistamista voi lähestyä monelta kantilta. Ensinnäkin korkeakoulujen uudistamistrendien voidaan nähdä melko suoraviivaisestikin juontuvan eurooppalaisen korkeakoulualueen yhtenäistämisyhtymisistä, joille päämäärät on asetettu niin sanotussa Bolognan prosessissa (EC 2017.)

Uudistamistrendien' voidaan nähdä juontuvan myös yleisemmin maailman muuttumisesta ja liikkuvuuden lisääntymisestä globalisaation myötä. Tässä yhteydessä on kiinnitetty huomiota korkeakoulun potentiaaliin kansallisen kilpailukyvyn edistäjänä. Tähän pyritään kirkastamalla korkeakoulujen profiileja, mutta käytännössä ennen kaikkea yhdistämällä yksiköitä ja rakentamalla osaamiskeskittymiä. (Välimaa, Aittola & Ursin 2014; Aittola & Marttila 2010.) Muutokset voi nähdä myös globalisaation myötä rantautuneen uusliberalismin aatteen vaikutuksena koulutuspolitiikkaan. Uusliberalistista ajattelutapaa voisi ajatella ilmentävän monissa korkeakoulujen yhdistymisprosesseissakin keskeisenä tavoitteena ja mainoslauseena näyttäytyvä valinnanvapauden lisääntyminen. (Ursin, Aittola, Henderson & Välimaa 2010; Välimaa ym. 2011.) Uusliberalismia voisi nähdä edustavan myös korkeakoulujen autonomian vahvistamisen pyrkimys, jota jo aiemmin toteutetut uudistukset, kuten 2010 toteutunut yliopistolain uudistus sekä myös ammattikorkeakoululain viimeaikainen uudistaminen ilmentävät. Yliopistoissa kehityskulkua kohti managerialistista toimintakulttuuria pohjusti jo ennen yliopistouudistusta johtamis- ja palkkausjärjestelmien uudistaminen (NPM), joka tähtäsi myös korkeakoulujen autonomian lisäämiseen (Kallio 2014, 21).

Koulutuksen uudistuksissa määritellään uudelleen yhteiskunnan ja koulutuksen tiivistä suhdetta. Koulutus on osa yhteiskuntaa. Se toisaalta uudistaa, toisaalta toisintaa yhteiskuntajärjestystä. Koulutuksen voi nähdä muutoksen veturina, tai yhteiskunnan muutosten voi

nähdä heijastuvan koulutukseen. Muutoksen suunnasta on ristiriitaisiakin käsityksiä. (Välimaa ym. 2011.) Korkeakoulun asema yhteiskunnassa on myös muuttunut. Jos aiemmin korkeakoulut olivat ensisijaisia tiedon tuottajia ja jakajia, arvotetaan niitä tänä päivänä pikemminkin yhteiskunnallisen merkityksen perusteella. (Clegg 2008; Kallio 2014; Mäkinen & Annala 2012.) Tämä ilmenee muun muassa korkeakoulujen opetussuunnitelmien osaamisperustaisuuden ja työelämälähtöisyyden painotuksena.

Suomessa yhdistymisprosesseissa on kysymys myös kansallisista intresseistä tehostaa ja uudistaa korkeakouluopetusta, toisaalta joskus myös paikallisesta intressistä pistää hynttyyt yhteen ja näin parantaa asemia yliopistojen välisessä kansallisessa, mutta myös kansainvälisessä kilpailussa. Tampere3 on hankkeena mielenkiintoinen ensinnäkin ajankohtaisuutensa vuoksi, mutta myös siksi että siinä yhdistyvät ammattikorkeakoulu ja yliopisto, kaksi erilaisen tradition ja lainsäädännön alaista koulutusinstituutiota. Tämän tyyppisistä yhdistymisprosesseista ei ole Suomessa vielä paljoa tutkimustietoa, koska prosessit ovat vielä monessa hankkeessa meneillään tai yhdistymiset ovat olleet pikemminkin strategisia, tai vain joillain toiminnan osa-alueilla synergiaetuja hakevia. Sen sijaan yliopistojen välisistä yhdistymisprosesseista Suomessa on jo jonkin verran tutkimustietoa (mm. Ursin ym. 2010; Aittola 2011; Välimaa ym. 2014; Tirronen, Aula & Aarrevaara 2016), johon tässäkin tutkimuksessa viitattiin.

Koska yhdistymisprosesseilla on merkittävä vaikutus opetustyöhön korkeakouluissa, haluttiin tässä tutkimuksessa Tampere3-prosessia tarkastella opetushenkilöstön näkökulmasta. Koska koulutusorganisaation muutoksella on usein suuri vaikutus työntekijöiden toimijuuden tuntoon (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010), valikoitui teoreettiseksi viitekehyykseksi lähtökohtaisesti 'toimijuuden teorit'. Tämän tutkimuksen fokus oli kaikessa yleisyydessään Tampere3-prosessin vaikutus opetustyöhön uudessa yliopistossa, ja opettajuutta käsiteltiin universaalina ilmiönä opettajan ammatillisen toimijuuden kautta. Tutkimuksessa etsittiin lähtökohtaisesti vastauksia kysymyksiin:

- Millaisia mahdollisuuksia uuden yliopiston muodostamisprosessi eläytymismenetelmällä tuotetuissa skenaarioissa opetustyölle avaa?
- Millaisia haasteita tai rajoitteita skenaarioiden opettajat kuvaavat yhdistymisprosessin opetustyölle asettavan?
- Millaisina näyttäytyvät opettajan ammatillisen toimijuuden toteutumisen mahdollisuudet ja haasteet uudessa yliopistossa?

## 2 TAMPERE3

Suomessa on toteutunut ja meneillään monenlaisia yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyö- ja yhdistymisprosesseja. Vuonna 2010 toimintansa aloittaneet Aalto-yliopisto, Itä-Suomen yliopisto ja uusi Turun yliopisto ovat olleet vain yhdistymisprosessien alkusoittoa. Korkeakoulujen rakenteelliset uudistukset, joita yhdistymisprosessitkin ovat, perustuvat valtioneuvoston linjauksiin korkeakoulutuksen kehittämistä. (Aittola & Marttila 2010; OPM 2008). Tampere3 on korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen tyyppinen, ja toisaalta epätyypillinenkin ilmentymä. Tyyppinen se on siinä mielessä, että opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteena on vähentää korkeakouluyksiköiden määrää poistamalla päällekkäisyyksiä ja rakentamalla aiempaa vahvemmin profiloituneita osaamiskeskittymiä, joiden oletetaan lisäävän yksiköiden kilpailukykyä ja kansainvälistymistä (Aittola 2011; Aittola & Marttila 2010; OKM 2017; OPM 2008). Tampere3 on epätyypillinen ja urauurtava siinä mielessä, että Tampere3:ssa rakennetaan ammattikorkeakoulun ja yliopiston muodostamaa korkeakoulukonsernia. Suomessa ainakin Lapin yliopistolla, Lappeenrannan teknillisellä yliopistolla ja Vaasan yliopistolla on meneillään samantyyppisiä ammattikorkeakoulun ja yliopiston synergiaa hakevia prosesseja. Tampereella yhdistymisellä tavoitellaan nähtävästi kuitenkin muita pitemmälle vietyjä, myös opetukseen suuresti vaikuttavia ratkaisuja. Yhteistä osaamisperustaisuuteen perustuva opetussuunnitelmatyötä valmistellaan parhaillaan. Uusien opetussuunnitelmien on tarkoitus tulla voimaan syksyllä 2019. (#Tampere3 2017.)

Kuten monen aiemman yhdistymisprosessin, myös Tampere3-hankkeen taival on ollut kuoppainen. Matkalla on koettu jännitysmomentteja ja vastarintaakin. Viimeisin epäuskon hetki koettiin vuoden 2016 loppupuolella, kun Tampereen teknillisen yliopiston säätiön hallitus keskeytti marraskuussa 2016 Tampere3-prosessin valmistelun hetkeksi kokonaan. (Keskinen 2016.) Tämän seurauksena hankeorganisaatio vaihdettiin ja rahoituksesta neuvoteltiin uudelleen. Uuden yliopiston säätiön perustamiseen on liittynyt paljon erittäin haastavaksi osoittautunutta lainsäädännöllisten asioiden yhteensovittamista, koska uuden yliopiston toimintaa ohjaavat monet rinnakkaiset lait, joista erityisesti säätiölakia, yliopistolakia ja ammattikorkeakoululakia on pyritty sovittamaan yhteen. (OKM 2017.) Rahoitusmallin kautta opetus- ja kulttuuriministeriöllä on vahva hanketta ohjaava rooli. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja yliopistojen välisiin sopimuksiin kirjattu rahoitus on ehdollista. Jos Tampere3-hanke ei etene vuoden 2017 aikana suunnitellusti, rahoitus

voidaan lakkauttaa. (Heikkonen 2017.) Uusi säätiömuotoinen yliopisto aloittaa toimintansa tämänhetkisen arvion mukaan tammikuussa 2019 (OKM 2017).

Yhdistymisprosessin onnistumista voidaan arvioida eri tulokulmista, ja usein arvioissa ovat painottuneet johtamisen ja talouden näkökulmat. Välimaan ym. (2014, 44) mukaan yksi tärkeimmistä tekijöistä sulautumisprosessien onnistumisessa on uuden organisaatiokulttuurin luominen ja henkilöstön sitouttaminen. Kulttuurinen integraatio (akateemiset traditiot, identiteetit, arvot, ja uskomukset) on lopulta yhdistymisprosessin tavoite. Yhdistymisprosessia lähestyttiin tässä tutkimuksessa kulttuurisesta, tai pikemminkin sosiokulttuurisesta näkökulmasta.



### 3 OPETTAJAN AMMATILLINEN TOIMIJUUS

Hökkä ym. (2010, 155) muistuttavat, että koulutusorganisaatioiden muutoksissa olisi tärkeää huolehtia opettajien toimijuuden tukemisesta ja sen mahdollistamisesta. Muutosten yhteydessä opettajat haastetaan ammatillisen identiteetin uudelleenneuvotteluun sekä pohtimaan omaa sitoutumistaan muuttuvaan työhön ja organisaatioon. Tähän identiteettityöhön ja uudelleenneuvotteluun opettajat tarvitsevat yhteisönsä tukea ja riittäviä resursseja. Ilman riittäviä resursseja ja osallistumisen mahdollisuuksia opettajien toimijuuden tunto voi heiketä, ja tämä puolestaan voi vaikuttaa työhyvinvointiin ja jaksamiseen. (Fullan 2007; Hökkä ym. 2010; Hökkä & Vähäsantanen 2014.) Tämän tutkimuksen taustateoriaa (Helenius ym. 2015) hahmoteltiin erilaisten toimijuuden teorioiden pohjalta pyrkien hahmottamaan 'opettajan paikkaa' yhdistymisprosessin myötä muotoutuneessa uudessa yliopistossa.

Toimijuuden käsite on monisäikeinen, ja siitä puhutaan usein yhteyksissä, joissa toimijuuden nähdään olevan rajallista. Toimijuudesta puhuttaessa viitataan yleensä yksilön mahdollisuuksiin ja rajoituksiin toimia ja tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä osana tiettyä kontekstia, yhteisöä ja yhteiskuntaa. (Gordon 2005, 115—129.) Tarkasteltaessa ammattiin ja työhön liittyvää toimijuutta liitetään siihen usein myös identiteetin käsite. Tässä yhteydessä identiteetin ymmärretään yleensä rakentuvan yhteisössä. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2014, 210) puhuvat sosiokulttuurisesta subjektikeskeisestä lähestymistavasta ammatilliseen toimijuuteen. Tämä lähestymistapa ymmärtää yksilön aktiivisena toimijana suhteessa sosiaaliseen maailmaan. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013; Eteläpelto ym. 2014.)

Toimijuuden käsitteeseen liittyy aina vahvasti vallan käsite. Yksilö tarvitsee valtaa (power to) saadakseen jotain aikaan. Valta rajoittaa ja resursoi toimijuutta työpaikoilla. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011; Eteläpelto ym. 2014.) Biestan (2015) mukaan opettajien pitäisi saada takaisin heille kuuluvaa valtaa, eli tilaa opettajan ammatillisen toimijuuden toteuttamiseen. Viimeaikaiset muutokset ovat hänen mukaansa heikentäneet opettajan ammatillisuuden toteutumisen mahdollisuuksia. Opettajan odotetaan kohtelevan opiskelijoita asiakkaina, hän on enenevässä määrin 'tilivelvollinen', ja hänen on korvattava subjektiivinen tieto tieteellisellä todentamisella. (Biesta 2015, 82—83.)

Biestan opetuksen tarkoitusta ja päämääriä kuvaavaa kolmijakoa hyödyntäen toivottiin tavoitettavan rajapinta, jossa opettajan ammatillisen toimijuuden ehtoja määritellään. Biesta kuvaa viimeaikaista koulutuksen uudistamiseen liittyvää keskustelua käsitteellä *learnification*. Tällä

käsitteellä hän viittaa puheeseen, jossa opettajasta ja opettamisesta puhumisen sijaan koulutuksen kehittämisen yhteydessä puhutaan esimerkiksi oppijoista, oppimisesta ja oppimisympäristöistä. Opettajaan tässä puheessa viitataan lähinnä oppimisen fasilitaattorina tai jonkinlaisena koulutusjärjestelmän 'osatekijänä'. Tähän taas liittyy ajatus, jonka mukaan systeemin suorituskkyä saadaan lisättyä, kun tämä 'osatekijä' toimii mahdollisimman tehokkaasti ja aikaansaavasti. Samalla näyttää unohtuvan se tosiasia että tämä 'osatekijä' on sivistyksellinen opetuksen asiantuntija, jolla pitäisi työssään olla liikkumavaraa oman harkintakyvyn ja päättelyn käyttöön (*teacher judgement*).

Erinomaisen ja tehokkaan opetuksen sijaan Biesta haluaa puhua siitä, mikä tekee opetuksesta hyvää (*the normative question of good education*). Arvion siitä mikä on hyvää opetusta voi hänen mielestään tehdä nimenomaan opettaja, ja tämä arvio perustuu ymmärryksen opetuksen tarkoituksesta (*purpose*). Jos emme tiedä, mitä yritämme saavuttaa koulutuksellisilla järjestelyillämme, emme voi tehdä päätöksiä siitä, mikä on keskeisintä sisältöä, ja siitä millaiset suhteet tätä parhaiten edistävät.



**KUVIO 1.** Opetuksen tarkoitusta kuvaava kolmijako (Biesta 2015 mukailen)

Opetuksen päämäärää tai tarkoitusta hän kuvaa kolmijaolla (kuvio 1): *kvalifikaatio* (qualification), *sosialisaatio* (socialization) ja *subjektifikaatio* (subjectification). Opettajan on ymmärrettävä ensinnäkin, mitä tietoja ja taitoja pitäisi oppia. Biesta viittaa tähän opetuksen tarkoitukseen *kvalifikaation* käsitteellä. Käsite muistuttaa Barnettin ja Coaten (2005) opetussuunnitelmateorian käsitettä *knowing*, jolla viitataan tieteenalan tai oppiaineen ydintietoon. *Sosialisaation* käsitteellä Biesta viittaa opettajan näkemiseen ammattilaisena, joka edustaa jotain traditiota, ja johdattaa opiskelijaa tämän tradition mukaan samalla myös toisintaen sosiaalisia rakenteita ja malleja. Hän puhuu myös professionaalista traditiosta, joka muistuttaa

Barnettin ja Coaten (2005) käsitettä *acting* kuvaten sitä, miksi tullaan ja mihin 'heimoon' (ks. Ylijoki 1998) liitytään. Barnett ja Coate kuvaavat myös opettajuutta kiinnittymisenä johonkin. Opetuksen päämääränä *subjektifikaatio* ohjaa opettajaa miettimään tapoja, joilla oppiminen vaikuttaa opiskelijan persoonaan toivotusti, ja tukee hänen kehittymistään aloitteelliseksi ja vastuulliseksi oman elämänsä subjektiksi. Rinnalle voisi ottaa jälleen Barnettin ja Coaten (2005) käsitteen *being*, eli miten ymmärtää ja ohjata itseään, ja suhteuttaa tietonsa ja tekonsa muuhun maailmaan. Keskeistä Biestan mukaan on määritellä ja ottaa vastuu siitä, mitä haluamme saavuttaa kaikilla kolmella opetuksen tarkoituksen osa-alueella. Tärkeää on myös se, että nämä osa-alueet olisivat mahdollisimman hyvässä tasapainossa keskenään.

Tutkimuksessa opettajan ammatillisen toimijuuden toteutumisen reunaehdoja määriteltiin siis paljolti Biestan kuvaaman opetuksen tarkoitusta kuvaavan kolmijaon kautta. Työhyvinvoinnista ja opettajan työstä muilla koulutuksen areenoilla (esim. perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa) puhuttaessa, käytetään usein käsitettä perustehtävä. Perustehtävää hahmotetaan esimerkiksi kysymällä: miksi tämä organisaatio on olemassa ja miksi minut on palkattu työskentelemään täällä? Biestan opetuksen tarkoitusta kuvaavan kolmijaon voi nähdä samaan tapaan ohjenuorana opettajan perustehtävän uudelleenneuvottelussa muutostilanteessa.

## 4 TAMPERE3- TULEVAISUUSKENAARIOT

Tutkimuksen aineisto (n=62) kerättiin aikavälillä joulukuu 2016 – maaliskuu 2017 käyttäen eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmää kuvataan tarkemmin yhteisartikkelissamme *Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille* (Eskola ym. 2017). Tähän tutkimukseen eläytymismenetelmä sopi hyvin, koska tässä työssä, kuten myös eläytymismenetelmän taustalla on ajatus todellisuuden rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Eläytymismenetelmä sopi tämän tutkimuksen menetelmäksi erinomaisesti myös siinä mielessä, että sen avulla voitiin ikään kuin kurkistaa tulevaisuuteen kertomalla siitä mahdollisia tarinoita, luomalla skenaarioita. (Eskola ym. 2017; Eskola & Wallin 2015; Wallin, Saaranen-Kauppinen, Rosenberg & Eskola 2015.)

Eläytymismenetelmässä tutkimukseen osallistuvat kirjoittavat tarinan lyhyen johdannon eli kehyskertomuksen pohjalta. Tutkimusongelmien mukaisten kehyskertomusten muotoilu on keskeistä eläytymismenetelmän käytössä. Hyvä kehyskertomus on usein tiivis, ja se ohjaa kirjoittajaa ottamaan tutkimuksen kannalta relevantin roolin tarkoituksenmukaisessa kontekstissa. (Eskola & Wallin 2015; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksen muotoilua ohjasi toimijuuden tutkimukselle tyypillinen halu tutkia yksilön mahdollisuuksia ja rajoituksia toimia ja tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä osana jotain kontekstia tai yhteisöä. (Gordon 2005.) Tämän tutkimuksen konteksti oli Tampere3-yhdistymisprosessin vaikutus opetustyöhön uudessa yliopistossa. Ja 'yksilö', jonka toimijuutta tarkasteltiin, oli opettaja tai opettajayhteisö.

Kehyskertomuksissa päädyttiin käyttämään ilmaisua 'innostuneena' toivoen tällä johdateltavan kirjoittajaa kirjoittamaan mahdollisuuksista. Vastaavasti ilmaisun 'huolestuneena' toivottiin johdattelevan kirjoittajaa kirjoittamaan prosessin asettamista haasteista. Koska yhdistymisprosessiin liittyy muutoksia monella tasolla, esim. hallinnossa ja opiskelijoiden näkökulmasta, täsmennettiin kehyskertomusta vielä ohjaamaan kirjoittajaa kirjoittamaan vaikutuksista nimenomaan opetustyöhön. Vastaajia ohjattiin tarinoiden sijaan kirjoittamaan skenaarioita, koska tarina-sanana käyttämisen pelättiin mahdollisesti vaikuttavan vastaamishalukkuuteen. Koska Tampere3-hankkeessa on ollut viivästymiä ja hanke oli tutkimuksen teon aikana pysähdyksissäkin, kehyskertomuksissa käytettävä aikajänne vaati myös pohdintaa. Tämä asia ratkaistiin käyttämällä ilmaisua 'muutaman vuoden päästä'.

Tutkimuksessa käytettiin kahta kehyskertomusta, joissa siis varioitiin asennetta, jolla tarinan opettaja kertoo kollegalleen opetustyöstä uudessa yliopistossa. Kerätyssä aineistossa skenaariot jakautuivat puoliksi kehyskertomuksittain (taulukko 1), eli molempien kehyskertomusten mukaisia skenaarioita saatiin 31.

Tutkimuksessa käytetyt kehyskertomukset:

- (A) *Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi innostuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.*
- (B) *Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi huolestuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.*

Aineistonkeruu osoittautui tämän tutkimuksen suurimmaksi haasteeksi. Tampere3-prosessi keskeytyi hetkeksi kokonaan marraskuussa 2016, ja tämän jälkeen elettiin hiljaiseloa vuodenvaihteen yli. Aineiston keräämisen ajanjakso venyi pitkäksi varmasti osittain hankkeeseen liittyvän hetkellisen epävarmuuden ja opettajien lomien vuoksi, mutta myös sähköisen aineiston keräämisen osoittauduttua haasteelliseksi. Minua vaivasi tässä yhteydessä myös tunne siitä, että opettajat eivät olleet kovin halukkaita osallistumaan tutkimukseen ainakaan sillä hetkellä, kun hanke oli keskeytynyt. Yhdistymishankkeissa luottamuksen ylläpitäminen on tärkeää. Jos hanke keskeytyy, myös luottamusta siihen koetellaan (Tirronen ym. 2016, 190—191.)

Aineistoa kerättiin lopulta sekä pelkästään sähköisesti että koulutustilaisuuksien yhteydessä kasvokkain ja sähköisesti. Sähköisellä lomakkeella ja vastauspaperilla vastaajalta tiedusteltiin hänen ikäänsä, työkokemuksensa pituutta sekä sitä, missä korkeakoulussa hän opettaa. Aineiston keräämistä pohjustettiin joko lyhyellä sähköpostiviestillä tai kasvokkain asiasta lyhyesti kertoen. Pohjustuksessa kerrottiin vain käytössä olevasta eläytymismenetelmästä, ja että tutkimuksessa Tampere3-prosessia tarkastellaan opettajien näkökulmasta. Sekä sähköisesti että kasvokkain aineistoa kerätessä korostettiin sitä, että eläytymismenetelmässä skenaarion näkökulman ei tarvitse olla kirjoittajan oma. Lisäksi korostettiin tutkittavien anonymiteettiä.

Tarinoiden sijaan vastaajia houkuteltiin kirjoittamaan tulevaisuusskenaarioita. Tämän ajateltiin helpottavan vastaamista, koska tarina-sanaan uskottiin mahdollisesti liittyvän mielikuvia, jotka voivat vaikuttaa vastaamishalukkuuteen. Aikaa aineiston keräämiseen kasvokkain käytettiin vain noin 15 minuuttia koulutustilaisuuden järjestäjien toiveesta. Tässä tilaisuudessa vastaajat saivat itse valita sen, kirjoittavatko skenaarionsa sähköiselle lomakkeelle vai perinteisesti paperille. He eivät kuitenkaan saaneet valita kehyskertomusta, jonka pohjalta kirjoittivat. Sähköisellä

lomakkeella vastaaja ohjattiin valitsemaan kehyskertomuksensa sukunimen aakkosten alkukirjaimen mukaan. Kehyskertomuksen A pohjalta kirjoittivat vastaajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla A–L, ja vastaavasti kehyskertomuksen B pohjalta skenaarionsa kirjoittivat vastaajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla M–Ö. Toisessa koulutustilaisuudessa tutkija kävi kertomassa tutkimuksestaan tilaisuuden päätteeksi, mutta yhtä vastaajaa lukuunottamatta osallistujat kirjoittivat skenaarionsa myöhemmin sähköisesti.

**TAULUKKO 1.** Vastaajamäärät eriteltynä kehyskertomuksittain, korkeakouluittain ja vastaamisen tavan mukaan

		A	e-lomake	paperi	B	e-lomake	paperi
<b>TAMK</b>	11	5	5		6	6	
<b>TTY</b>	15	8	7	1	7	7	
<b>TaY</b>	33	15	1	14	18	2	16
<b>Opettaa useammassa</b>	3	3	1	2	-		
<b>Yht.</b>	<b>62</b>	<b>31</b>	14	17	<b>31</b>	15	16

**TAULUKKO 2.** Vastaajien ikäryhmät ja työkokemus korkeakouluittain

Ikäryhmä	TaY	TTY	TAMK	Opettaa useammassa
< 30-v	5			
30–39-v	19	8	4	2
40–49-v	9	3	3	1
50–55-v		3	2	
56-v >		1	2	
Työkokemus				
< 5 v	22		1	
5–10 v	3	7	3	2
11–15 v	3	2	2	1
15 v >	2	6	5	

Kerätyssä aineistossa oli molempien kehyskertomusten mukaisia skenaarioita 31 kappaletta (ks. taulukko 1). Suurin vastaajaryhmä oli Tampereen yliopiston opettajat (N = 33), joista kaikki vastanneet olivat alle 50-vuotiaita ja suurella osalla (n = 28) työkokemusta oli alle 10 vuotta. Tutkimuksessa mukana olleilla Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen

ammattikorkeakoulun opettajilla oli keskimäärin enemmän työkokemusta (yli 10 v, n = 15) ja mukana oli myös yli 50-vuotiaita vastaajia (n = 8). (ks. taulukko 2)

Vastaajat olivat Tampereen yliopiston, Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun opettajia. Heitä käsiteltiin tässä tutkimuksessa yhtenä joukkona tiedostaen moninaisuus, josta opetushenkilöstö ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa koostuu. Tätä ei tutkimuksessa selvitetty lainkaan. Myöskään tutkittavien 'heimoja' (Ylijoki 1998), eli vastaajien koulutusaloja ja oppiaineita ei selvitetty, vaikkakin niistä sai paljon viitteitä aineistosta, ja niillä on suuri vaikutus opettajan käsityksiin opetuksesta ja toimintakulttuurista uudessa yliopistossa. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajuutta ja akateemista professiota paljolti yliopisto-opettajan näkökulmasta, koska myös suuri osa aineistosta on yliopisto-opettajien tuottamaa. Vaikka vastaajilta tiedusteltiin heidän ikäänsä ja työkokemuksensa pituutta (taulukko 2), mitään merkittävää vaikutusta tai eroja ei näillä tekijöillä nähty olevan. Heiltä tiedusteltiin myös sitä, missä korkeakoulussa he opettavat. Vastaajat jakautuivat tässä suhteessa epätasaisesti (taulukko 1), eikä Tampereen teknilliseltä yliopistolta ja Tampereen ammattikorkeakoulusta saatu riittävästi vastauksia korkeakoulujen välisten vertailevien johtopäätösten tueksi. Ammattikorkeakoulun näkökulma jäi suppeaksi, koska 62 vastaajasta vain 11-14 toimi opettajana ammattikorkeakoulussa.

Aineiston analyysi toteutettiin kolmivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti kvantifioimalla aineistossa toistuvia teemoja taulukkomuotoon. Teemoittelussa keskityttiin skenaarioiden sisällölliseen tulkintaan, eli ei esimerkiksi laskettu sanojen tai ilmaisujen määriä skenaarioista. Tässä vaiheessa analyysi pohjautui paljolti tulkintaani aineiston sisältöjen merkityksestä, koska kaikki teemat eivät nousseet selkeästi skenaarioista esiin. Kvantifioimalla pystyin kuitenkin hakemaan määrällistä evidenssiä usein toistuviin teemoihin. Kuten kaikessa laadullisessa tutkimuksessa, myös minulla oli aineiston analyysin vaiheessa jo joitain ennako-oletuksia, jotka saattoivat vaikuttaa siihen, mitä aineistosta hain. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Toisessa vaiheessa teemoista voitiin muodostaa jännitteisiä teemapareja (kuvio 2) ja niitä kuvailtiin aineistolähtöisesti. Koska tällä tavalla ei päästy tekemään erityisen kiinnostavia johtopäätöksiä eikä kytkemään teemoja opettajan ammatilliseen toimijuuteen, aineiston analyysia syvennettiin hyödyntäen Biestan (2015) opetuksen tarkoitusta kuvaavaa kolmijakoa (kuvio 1). Biestan opetuksen tarkoituksen kolmijako toimi siis ikään kuin tulkintateorian aineistolähtöisen analyysin jatkotyöstämisessä. (Helenius ym. 2015.)

Tässä tutkimuksessa eettiset ratkaisut liittyivät lähinnä tutkittavien anonymiteetin varmistamiseen. Tunnistettavuutta jouduttiin työvaiheessa häivyttämään joistain sitaateista:

*Siinä missä ennen --- käsitteleville luennoilleni oli tulijoita ruuhkaksi asti, ovat nykyiset opiskelijat huomattavasti urautuneempia omissa opinnoissaan. (B42 TaY)*

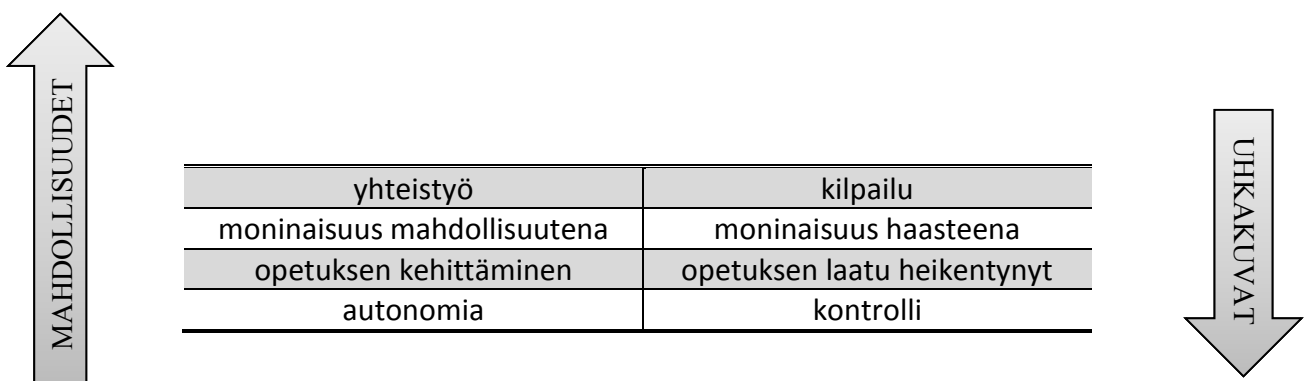
Tutkimukseen osallistuminen ei ollut kaikissa tapauksissa täysin vapaaehtoista. Eräessä koulutustilaisuudessa sovimme kouluttajan kanssa että tutkimus sopi osaksi heidän koulutuspäivänsä ohjelmaa. Kieltäytymisen vaihtoehtoa ei tarjottu, vaikka se olisi ollut mahdollista.



# 5 OPETTAJAN NÄKÖKULMAA ETSIMÄSSÄ

Opettajat kirjoittivat tulevaisuusskenaarioissaan opetustyöstä, sen käytännöistä ja reunaehdoista uudessa yliopistossa, opetussuunnitelmatyöstä, opettajan suhteesta opiskelijoihin, kollegoihin ja yliopistoyhteisöön sekä laajempiin verkostoihin tai elinkeinoelämään. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston erilaisten toimintakulttuurien ja opetuskulttuurien merkitystä sekä käytännön ja teorian suhdetta opetuksessa pohdittiin. Tutkija-opettajat luonnollisesti kuvailivat myös opetuksen ja tutkimuksen välistä suhdetta työssään.

Skenaarioissa esiintyi toistuvasti teemoja, joista osa voitiin nähdä jännitteisinä teemapareina. Innostuneen opettajan skenaarioiden pohjalta hahmottuneet teemat kuvasivat pääosin mahdollisuuksia, joita Tampere3-prosessi opetustyölle avaa. Vastaavasti huolestuneen opettajan skenaarioissa korostuneet teemat kuvasivat Tampere3-prosessin opetustyölle asettamia haasteita tai uhkakuvia. Kehyskertomuksen variointi onnistui siis tässä tutkimuksessa toivotunlaisesti, vaikkakin tuottaen eläytymismenetelmälle tyyppillistä, melko stereotyyppistäkin informaatiota sosiaalisesti jaetuista käsityksistä, tässä tapauksessa käsityksistä yhdistymisprosessin opetustyölle avaamista mahdollisuuksista ja uhkakuvista (Eskola & Wallin 2015; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Wallin ym. 2014). Kuvioon 2 on koottu aineistolähtöisen analyysin pohjalta hahmottuneet teemaparit ja kehyskertomuksen varioinnin suunnat.



**KUVIO 2.** Aineistolähtöisen analyysin pohjalta rakentuneet jännitteiset teemaparit ja kehyskertomuksen varioinnin suunnat

Innostuneen opettajan skenaarioissa yhteistyön ja moninaisuuden nähtiin edesauttavavan muutosta, koska se haastaa vuorovaikutukseen ja vuorovaikutuksen tuloksena syntyy uusia ideoita, ja ajan

myötä aletaan puhua myös 'yhteistä kieltä'. Tirrosen ym. (2016) mukaan onnistuakseen yhdistymisprosessissa yhdistyvien on opittava ymmärtämään toisiaan, rakennettava luottamusta ja luotava uusi kulttuurinen identiteetti. Joillain aloilla yhteinen kieli tosin muodostuu jopa helpommin korkeakoulun rajat ylittäen kuin oman korkeakoulun sisällä. Näin voi olla esimerkiksi lääketieteen ja tekniikan alalla. Innostuneen opettajan skenaarioissa Tampere3-prosessissa nähtiin potentiaalia uudistaa ja kehittää oppimisen kulttuuria. Monimuotoisuuden ja lisääntyneen yhteistyön nähtiin tukevan opetustyötä ja opetuksen kehittämistä.

Tässä tutkimuksessa yhdistymisprosessin uhat ja mahdollisuudet näyttäytyivät hyvin samansuuntaisina kuin Välimaan ym. (2014) tutkimuksessa, joka käsittelee aiemmin Suomessa toteutettuja tai suunnitteilla olleita yliopistojen yhdistymisprosesseja. Vuonna 2009 kerätyn aineiston mukaan akateemiset pelkäsivät yhdistymisen toteuttamisen vievän aikaa omasta tutkimuksesta ja opetuksesta. Jotkut pelkäsivät myös oman akateemisen identiteettinsä menettämistä. Erityisesti pelättiin yhdistymisen heikentävän opetusta ja pakottavan opetuksen perinteisempään muotoon, kuten massaluentoihin. Tampere3-prosessin uhkakuvat näyttäytyivät hyvin samansuuntaisina, mutta huolestuneen opettajan skenaarioissa korostui myös kilpailu resursseista kollegojen kesken ja alojen välillä, myös ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä.

Yhteistyön vastavoimana kilpailu voi johtaa kollegiaalisen toimintakulttuurin syntymisen sijaan individualistisen toimintakulttuurin muotoutumiseen (Korhonen & Törmä 2011). Huolestuneen opettajan skenaarioissa puhutaan jopa kollegan selkään puukottamisesta, irtisanomisten uhasta ja epävarmuudesta. Toisaalta kilpailua käydään resursseista ennen kaikkea alojen kesken, myös entisten korkeakoulujen kesken. Jos uuden yliopiston visioissa haetaan huippuosaamista, tarkoittaako se alojen välistä pudotuspeliä vai säilyykö yliopiston perusidea demokratiasta ja autonomiasta? Vaihtoehtona olisi rakentaa kollegiaalista kulttuuria, jossa opitaan yhteisönä, jaetaan vastuu, luodaan tietoa yhdessä ja voidaan tehdä myös tilannesidonnoisia ja paikallisia ratkaisuja opetuksessa. Jos kaikki on kovin rajattua, standardoitua ja opetuksen resurssit ohjaavat opetusta perinteisempiin opetuksen muotoihin, ei tämä liene mahdollista. (Korhonen & Törmä 2011.)

Biestan opetuksen tarkoitusta kuvaavan kolmijaon pohjalta voisi ajatella uuden yliopiston opettajien ja opettajayhteisöjen neuvottelevan oman ammatillisen toimijuutensa reunaehdoista esimerkiksi näiden kysymysten valossa:

- Mihin traditioon opiskelija sosiaalistuu uudessa yliopistossa? Entä mihin opettaja itse kiinnittyy?

- Mitä kvalifikaatioita uusi yliopisto tuottaa? Mitä siis opetetaan?
- Millä tavoin opiskelijan subjektiksi tulemistä uudessa yliopistossa tuetaan?

Kvalifikaation ulottuvuutta tarkastellessa puhutaan usein opetussuunnitelmassa määritellystä sisällöstä, johon opettajakunnalla toivottavasti on vaikutusvaltaa. Korkeakoulujen opetussuunnitelmia on muokattu viime vuosina osaamisperustaisiksi ja työelämälähtöisiksi. Korkeakoulun opetusta on näin pyritty aiempaa tiiviimmin valjastamaan työ- ja elinkeinoelämää palvelevaksi. Siinä miten osaamisperustaisuutta tulkitaan, on tutkimuksissa todettu olevan suuria eroja ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä. Tämä on ymmärrettävää, koska jo lainsäädännössä on ammattikorkeakouluille ja yliopistoille määritelty eriävät opetuksen tavoitteet. (Mäkinen & Annala 2012.)

Uudessa yliopistossa tutkinnot tulevat pysymään suurelta osin entisenlaisina ja jatkossakin noudatetaan duaalimallia. Opettajat opettavat kuitenkin molemmista toimintakulttuureista tulevia opiskelijoita. Mihin tällöin sosiaalistutaan ja sosiaalistetaan? Missä määrin edes voidaan puhua yhteistä kieltä? Onko edessä sulautuminen yhdeksi vai hajaantuminen kuppikuntiin, pahimmassa tapauksessa erimielisiin ja kilpailullisiin sellaisiin. (Välimaa ym. 2014.) Miten tämä kaikki heijastuu opiskelijaan? Saako hän tukea oman opintopolkunsa rakentamiseen vai katoaako hän kasvottomaan massaan ja hämmentyy suuren kurssitarjottimen äärellä, kuten joissain huolestuneen opettajan skenaariossa kirjoitettiin. Miten opiskelijan subjektiksi tuleminen uudessa yliopistossa tapahtuu? Onko subjektiksi tulemiseen saatavilla tukea nimenomaan niiltä, jotka sitä osaavat antaa, eli opettajilta?

## 6 POHDINTA

Tutkimuksen taustateoriaa hahmoteltiin alunperin toimijuuden määrittelyillä lähtökohtana ajatus siitä, että muutostilanteessa toimijuuden tunto usein heikkenee ja on käytävä ammatillisen toimijuuden uudelleen neuvottelua (Biesta 2015; Fullan 2007; Hökkä ym. 2010; Hökkä & Vähäsantanen 2014). Koska aineistolähtöinen analyysin pohjalta muodostuneet jännitteiset teemaparit eivät avanneet heti mielenkiintoista näkymää opettajan ammatilliseen toimijuuteen, tulkintateoriaksi hahmottui Biestan (2015) opetuksen tarkoituksen osa-alueita kuvaava kolmijako (kuvio 1). Kolmijaon avulla uskottiin päästävän hahmottamaan opettajan ammatillisen toimijuuden raameja uudessa yliopistossa. Tämä oli yksi tapa pyrkiä hyvän opetuksen alkulähteille Biestan jalanjäljissä.

Kehitetäänkö uudessa yliopistossa uudenlaisia tapoja tutkia, opettaa ja tehdä yhteistyötä? Koska valmiita ratkaisuja ei ehkä ole, rakennetaanko niitä yhdessä neuvotellen eri osapuolten kanssa? (Aittola 2011). Unifi ry:n yliopistojen yhteisessä visiossa Yliopisto 2025 Suomen yliopistot haluavat rakentaa avoimia tietoyhteisöjä muuan muassa ammattikorkeakoulujen kanssa. Toimintaympäristöjä jaetaan, vaikka roolit ovat toisistaan erilliset ja toisiaan täydentävät. (UNIFI ry 2016.) Tässä voisi nähdä Tampereen uuden yliopistonkin tulevaisuuden. Duaalimallissa pitäytyminen, erilaisiin traditioihin nojaaminen ja lainsäädäntö pitävät huolen työnjaon raameista ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä. Silti jonkinlaista uudelleenmäärittelyä siitä, mihin traditioon uudessa yliopistossa sosiaalistutaan, eli miten opetuksen tarkoituksen *socialisaation* osa-alue ymmärretään, varmasti pitää opettajan ja opettajayhteisöjen tehdä. Opiskelijat kuitenkin liikkuvat uudessa yliopistossa vapaammin. On ymmärrettävä, miten heidän *subjektifikaatiotaan* tuetaan. Tämä taas kietoutuu ymmärrykseen *kvalifikaation* osa-alueesta, eli siitä mitä opetetaan.

Opettajan ammatillisen toimijuuden edellytyksiä uudessa yliopistossa voidaan siis nähdä luotavan opettajien ja opettajayhteisöjen neuvotteluissa Biestan (2015) opetuksen tarkoituksen kolmijaon viitekehyksessä. Riittävän autonomian ja yhteistyön voisi nähdä resursseina opettajan ammatillisen toimijuuden tukemiseen. Autonomian ja monialaisen kollegiaalisuuden (ks. Korhonen & Törmä 2011) voisi nähdä tukevan opettajan ammatillista toimijuutta ja siten luovan hyvän opetuksen edellytyksiä uudessa yliopistossa. Ajankohtaisessa puheessa yliopiston autonomiasta puhutaan paljon akateemisesta riippumattomuudesta tutkimuksen tekoon liittyen. Tampere3-prosessin yhteydessä keskustelu on saanut jälleen tulta alleen puhuttaessa yliopiston ja

ammattikorkeakoulun, kahden erilaisen toimintakulttuurin yhdistämisestä. Toisaalta neuvottelua käydään autonomian merkityksestä erityisesti akateemiselle työlle, toisaalta riittävästi autonomiaa, aikaa ja tilaa tarvitaan monenlaisten ja monentasoisten merkitysneuvottelujen käymiseksi. Aiempien tutkimusten valossa uudistuksen toteuttajat usein aliarvioivat yhdistymisprosesseihin, etenkin yhteisen toimintakulttuurin rakentamiseen tarvittavaa aikaa. (Välimaa ym. 2014, 44; Tirronen ym. 2016, 190—191.)

Tämä tutkimus oli opettajan äänen kuulemista. Skenaarioiden pohjalta muodostui hieman stereotyyppinenkin näkemys mahdollisuuksista ja haasteista Tampere3-yhdistymisprosessista. Mielenkiintoista olisi ollut nähdä vastausten jakautuminen, jos vastaajat olisivat saaneet valita kehyskertomuksensa itse. Aikataulullisista syistä valinta tehtiin heidän puolestaan, ja näin skenaariot tuottivat materiaalia, jossa kuvaillaan mahdollisuuksia ja uhkia, joita yhdistymisprosessi opetustyölle avaa ja asettaa. Jos nyt saatiin sisällöllistä tietoa mahdollisuuksista ja haasteista, valinnanvapauden olleessa kyseessä olisi tämän lisäksi saanut määrällistä informaatiota opettajien mielipiteiden jakautumisesta. Koska lähtökohtana olivat jossain määrin toimijuuden teoriat, oli tärkeää tarkastella ilmiötä juuri mahdollisuuksien ja haasteiden kautta (Gordon 2005). Opettajien omasta suhtautumisesta skenaarioiden ei siis voi sinänsä päätellä kertovan, eikä heiltä tätä pyydettykään, vaan päinvastoin eläytymään opettajan rooliin ja kirjoittamaan annetun kehyskertomuksen pohjalta. Joissain tapauksissa heille luonnollisesti osuikin oman näkökulman mukainen kehyskertomus. Kahdessa 'poikkeustarinassa' opettaja oletettavasti kirjoitti oman kantansa mukaisesti, koska hän tuotti päinvastaisen skenaarion kuin mihin kehyskertomus häntä johdatteli.

Tutkimuksen eettisyyttä voi pohtia siitä näkökulmasta, millaisia kannanottoja uuden yliopiston syntyyn haluaa ottaa ja mitä asioita esille nostaa. Olenko ollut riittävän objektiivinen aineiston analyysissä? Vai onko tutkimuksessa nostettu positiivinen eli mahdollisuuksien näkökulma korostetummin esiin? Millaista narratiivia uudesta yliopistosta siis lähdettiin tutkimuksen kautta muodostamaan?

Tässä tutkimuksessa opettajan ammatillisen toimijuuden toteutumisen reunaehtoja määriteltiin siis paljolti Biestan kuvaaman opetuksen tarkoitusta kuvaavan kolmijaon kautta. Työhyvinvoinnista ja opettajan työstä muilla koulutuksen areenoilla (esim. perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa) puhuttaessa, käytetään usein käsitettä perustehtävä. Perustehtävää hahmotetaan esimerkiksi kysymällä: miksi tämä organisaatio on olemassa ja miksi minut on

palkattu työskentelemään täällä? Biestan opetuksen tarkoitusta kuvaavan kolmijaon voisi nähdä samaan tapaan ohjenuorana opettajan perustehtävän uudelleenneuvottelussa muutostilanteessa.

Tässä tekstissä ja tutkimusartikkelissa, jota tämä teksti reflektoi, on siis ollut kysymys siitä, mistä työn nimessäkin puhutaan. Elämme aikaa, jolloin tulevan uuden yliopiston toimintakulttuuria rakennetaan. Mihin opettajat kokevat uudessa yliopistossa kiinnittyvänsä, ja kenen joukoissa he siis jatkossa seisovat? Työn nimi ei ole poliittinen kannanotto, vaan se esittää opettajalle tai opettajayhteisöille kysymyksen, jonka kautta voi kenties määrittää omaa suhdettaan uuteen yliopistoon ja yliopistoyhteisöön. Näitä merkitysneuvotteluja käydäkseen opettaja ja opettajayhteisöt tarvitsevat tilaa ja aikaa, ennen kaikkea riittävästi autonomiaa. Autonomian ja yhteistyön voisi siis tämän tutkimuksen valossa nähdä ammatillisen toimijuuden neuvottelun resursseina.

## 7 LÄHTEET

- Aittola, H.** 2011. Yliopistofuusioiden akateemisen työn ja identiteetin uudelleenmäärittelijöinä? Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 94—135.
- Aittola, H. & Marttila, L.** (toim.) 2010. Yliopiston rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos. RAKE-yhteishankkeen (2008-2009) loppuraportti. Opetusministeriön julkaisusarja 2010:5.  
[http://80.248.162.139/OPM/Julkaisut/2010/RAKE\\_yhteishankkeen\\_loppuraportti.html](http://80.248.162.139/OPM/Julkaisut/2010/RAKE_yhteishankkeen_loppuraportti.html) (Luettu 24.4.2017.)
- Ashwin, P.** 2012. *Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education. Accounting for Structure and Agency*. London: Continuum International Publishing Group.
- Barnett, R. & Coate, K.** 2005. *Engaging the curriculum in higher education*. London: Society of Research into Higher Education & Open University Press.
- Biesta, G.** 2015. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education* 50 (1), DOI: 10.1111/ejed.12109
- Clegg, S.** 2008. Academic identities under threat? *British Education Research Journal* 34(3), 329—345.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A.** 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Vertaisarvioinnissa oleva artikkelikäsikirjoitus. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J. & Wallin, A.** 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56—69.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K.** 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin. (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 49*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9—30.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S.** 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45—65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S.** 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34(2), 202—214.
- European Commission.** 2017. The Bologna Process and the European Higher Education Area. [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en) (Luettu 30.4.17.)
- Fullan, M.** 2007. *The NEW Meaning of Educational Change*. Neljäs painos. New York: Teachers College Press.
- Gordon, T.** 2005. Toimijuuden käsitteen dilemma. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen. (toim.) 2005. *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114—130.
- Heikkonen, A.** 2017. Tampere 3 sai 22 miljoonaa neuvotteluissa – jos kokonaisuus ei etene, ministeriö vetää rahat pois. *Tampereen ylioppilaslehti Aviisi* 15.3.2017.  
<http://www.aviisi.fi/2017/03/tampere-3-sai-22-miljoonaa-neuvotteluissa-kokonaisuus-etene-ministerio-vetaa-rahat-pois/> (Luettu 16.4.2017.)
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S-M., Vilkkä, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J.** 2015. Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*.

Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura ry, julkaisuja 164, 191-220. Tampere: Tampere University Press.

**Hökkä, P. & Vähäsantanen, K.** 2014. Agency-centred coupling—a better way to manage an educational organization?, *International Journal of Leadership in Education* 17 (2), 131—153.

**Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Saarinen, J.** 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 141—159.

**Kallio, K-M.** 2014. ”Ketä kiinnostaa tuottaa tutkintoja ja julkaisuja liukuhihnaperiaatteella...?” – Suoritusmittauksen vaikutukset tulosohjattujen yliopistojen tutkimus- ja opetushenkilökunnan työhön. Väitöskirja. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, Sarja A-1:2014.

[https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/94109/Ae1\\_2014.pdf](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/94109/Ae1_2014.pdf) (Luettu 2.5.2017.)

**Keskinen, E.** 2016. Tampere3 näyttää rakoilevan, mutta niin teki Aaltokin – Mihin poliittinen peli johtaa? Tampereen ylioppilaslehti Aviisi 13.10.2016. <http://www.aviisi.fi/2016/10/tampere-3-nayttaa-rakoilevan-teki-aaltokin-poliittinen-peli-johtaa/> (Luettu 23.3.2017.)

**Korhonen, V. & Törmä, S.** 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkulttuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M.

Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampereen yliopisto, 155—176. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-849-7> (Luettu 24.3.2017.)

**Lindén, J. & Annala, J.** 2016. Yhteisöt korkeakoulutuksessa - hyödyntämätön voimavara. *Kasvatus* 47 (5), 403-405.

**Mäenpää, T. Annala, J., Mäkinen, M., Wallin, A. & Eskola, J.** 2017. Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon. Mitä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto kertoo opettajan ammatillisen toimijuuden raameista uudessa yliopistossa? *Vertaisarvioinnissa oleva artikkelikäsikirjoitus*. Tampere: Tampere University Press.

**Mäkinen, M. & Annala, J.** 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd ja V-M. Värri (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 127—151.

**Opetusministeriö.** 2008. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suuntaviivat vuosille 2008-2011. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

[http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/artikkelit/Korkeakoulujen\\_rakenteellinen\\_kehittaminen/liitteet/KK\\_rak\\_kehitt\\_suuntaviivat\\_muistio.pdf](http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/artikkelit/Korkeakoulujen_rakenteellinen_kehittaminen/liitteet/KK_rak_kehitt_suuntaviivat_muistio.pdf) (Luettu 21.4.2017.)

**Opetus- ja kulttuuriministeriö.** 2017. Tampereen korkeakoulusäätiö perustettiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 20.4.2017. [http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/tampereen-korkeakoulusaatio-perustettiin](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tampereen-korkeakoulusaatio-perustettiin) (Luettu 21.4.2017.)

**Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T.** 2014. Comprehensive school teachers’ professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change* 15, 303—325.

**Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A.** 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 23.4.2017.)

**#Tampere3** - Tampere3-hankkeen verkkosivut. <https://www.tampere3.fi/> (Luettu 23.3.2017.)

**Tirronen, J., Aula, H-M. & Aarrevaara, T.** 2016. A Complex and Messy Merger: The Road to University of Eastern Finland. Teoksessa R. Pinheiro, L. Geschwind & T. Aarrevaara (toim.) *Mergers in Higher Education, Higher Education Dynamics* 46, 179-193, DOI 10.1007/978-3-319-21918-9\_11

**UNIFI ry.** 2016. Yliopistojen yhteinen visio julkistettu. Tiedote 7.12.2016 Suomen yliopistot UNIFI ry:n verkkosivuilla. <http://www.unifi.fi/tiedotteet/visio-julkistettu/> Luettu 27.4.2017.



- Ursin, J., Aittola, H., Henderson, C. & Välimaa, J.** 2010. Is Education getting lost in University Mergers? *Tertiary Education and Management* 16 (4), 327—340.
- Välimaa, J., Aittola, H. & Ursin, J.** 2014. University Mergers in Finland: Mediating Global Competition. *New directions for higher education* 168, 41—53.
- Välimaa, J., Ursin, J., Lasonen, J., Aittola, H., Hoffman, D. M., Kärkkäinen, K., Muhonen, R., Piesanen, E. & Volanen, M. V.** 2011. Koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta kartoittamassa. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Kasvatusalan tutkimuksia 53.* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J.** 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 3, 247—259.
- Wallin, A., Saaranen-Kauppinen, A., Rosenberg, S. & Eskola, J.** 2014. Liikun, siis jaan? Nuorten käsitykset liikuntapäiväkirjan jakamisesta sosiaalisessa mediassa. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 78—84.
- Ylijoki, O.** 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

## Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon

Mitä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto kertoo opettajan ammatillisen toimijuuden raameista uudessa yliopistossa?

*Tiina Mäenpää & Johanna Annala & Marita Mäkinen & Anna Wallin & Jari Eskola*

### Johdanto

Korkeakouluissa on 2000-luvulla toteutettu monia uudistuksia, joista Suomessa viimeisimpiä esimerkkejä ovat erilaiset koulutusyksiköiden ja korkeakoulujen väliset yhdistymisprosessit. Pirkanmaan seudulla on meneillään Tampere3-yliopiston työnimellä, nyttemmin Tampereen uusi yliopisto nimellä, kulkeva kahden yliopiston ja yhden ammattikorkeakoulun yhteenliittymän luominen. Tässä tutkimuksessa pyritään eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston pohjalta hahmottamaan, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita opettajat näkevät yhdistymisprosessin tarjoavan opetustyölle uudessa yliopistossa. Näitä mahdollisuuksia ja haasteita tarkastellaan erityisesti opettajan ammatillisen toimijuuden toteutumisen näkökulmasta.

Tampere3 on Tampereen yliopiston, Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun yhdistymishanke. Hankkeen selvitystyö käynnistettiin vuonna 2014, ja vuoden 2015 alussa opetus- ja kulttuuriministeriö asetti työryhmän, ohjausryhmän ja johtoryhmän valmistelemaan säätiöpohjaisen yliopistokonsernin perustamista. Korkeakoulujen lisäksi hankkeen keskeisiä osapuolia ovat alusta alkaen olleet Tampereen kaupunki, Pirkanmaan seudun elinkeinoelämä ja valtio, eli opetus- ja kulttuuriministeriö. Tampere3-hanke ei ole edennyt tasaisesti suunnittelussa aikataulussa, vaan matkalla on koettu niin jännitysmomentteja kuin vastarintaakin. Viimeisin epäuskon hetki koettiin vuoden 2016 loppupuolella, kun Tampereen teknillisen yliopiston säätiön hallitus keskeytti marraskuussa 2016 Tampere3-prosessin valmistelun hetkeksi kokonaan. (Keskinen 2016.) Tämän seurauksena hankeorganisaatio vaihdettiin ja rahoituksesta neuvoteltiin uudelleen. Säätiö perustettiin lopulta 20.4.2017, ja yliopiston nimenä säätiön perustamisasiakirjassa on Tampereen uusi yliopisto (OKM 2017).

Uuden yliopiston säätiön perustamiseen on liittynyt paljon erittäin haastavaksi osoittautunutta lainsäädännöllisten asioiden yhteensovittamista, koska uuden yliopiston toimintaa ohjaavat monet rinnakkaiset lait, joista erityisesti säätiölakia, yliopistolakia ja ammattikorkeakoululakia on pyritty sovittamaan yhteen. Rahoitusmallin kautta opetus- ja kulttuuriministeriöllä on vahva hanketta ohjaava rooli. Tämä ilmenee muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriön ja yliopistojen välisiin sopimuksiin kirjatun rahoituksen ehdollisuutena. Jos Tampere3-hanke ei etene vuoden 2017 aikana suunnitellusti, rahoitus voidaan lakkauttaa. (Heikkonen 2017.) Uusi säätiömuotoinen yliopisto aloittaa toimintansa tämänhetkisen arvion mukaan tammikuussa 2019. Tampere3-hankkeessa kehitetään uutta korkeakoulu yhteisöä, jossa tekniikan, talouden, terveyden ja yhteiskunnan tutkimus kohtaavat. Uutta yliopistoa kuvaillaan tieteenalojen rajapinnoista ammentavaksi, monialaiseksi ja kansainvälisesti kiinnostavaksi ja arvostetuksi työelämää ja yhteiskuntaa kehittäväksi tutkimus- ja oppimisympäristöksi. (OKM 2016a; OKM 2016b; OKM 2016c; OKM 2017; #Tampere3 2017.)

Suomessa on toteutunut ja meneillään monenlaisia yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyö- ja yhdistymisprosesseja. Vuonna 2010 toimintansa aloittivat Aalto-yliopisto, Itä-Suomen yliopisto ja uusi Turun yliopisto. Kuitenkin Tampereen lisäksi on toistaiseksi vain muutamia esimerkkejä yliopiston ja ammattikorkeakoulun yhdistymisestä. Lappeenrannassa tavoitteena on muodostaa korkeakoulukonserni Lappeenrannan teknillisen yliopiston sekä Saimaan ja Lahden ammattikorkeakoulun kanssa. Lapin yliopisto ja Lapin ammattikorkeakoulu muodostavat jo strategisen yhteenliittymän, Lapin korkeakoulukonsernin. Myös Vaasan yliopisto ja ammattikorkeakoulu ovat kehittäneet uusia yhteistoiminnan malleja. Tampere3:sta puhutaan kuitenkin kansallisesti merkittävänä, uutta suomalaisen korkeakouluopetuksen mallia rakentavana edelläkävijähankkeena (OKM 2017).

Yhdistymisprosessit ovat esimerkki korkeakoulujen rakenteellisesta uudistamisesta, ja ne perustuvat valtioneuvoston linjauksiin korkeakoulutuksen kehittämisestä. (Aittola & Marttila 2010; OPM 2008). Yhdistymisillä pyritään ennen kaikkea tehostamaan korkeakoulujen toimintaa, ja yhteenliittymien

toivotaan myös vahvistavan korkeakoulujen profiloitumista, ja siten edistävän niiden kansainvälistymistä ja kilpailukykyä (Aittola 2011, 95—96; Aittola & Marttila 2010; Välimaa, Aittola & Ursin 2014).

Korkeakoulujen yhdistymisprosesseista on jo jonkin verran tutkimustietoa sekä maailmanlaajuisesti että myös Suomesta. Yhdistymisprosessin onnistumista voidaan arvioida eri tulokulmista. Välimaa kollegoineen (2014, 44) tarkastelivat tutkimuksessaan yhdistyviä yliopiston yksiköitä kulttuurisesta näkökulmasta ja heidän mukaan yksi tärkeimmistä tekijöistä sulautumisprosessien onnistumisessa on uuden organisaatiokulttuurin luominen ja henkilöstön sitouttaminen. Kulttuurinen integraatio (akateemiset traditiot, identiteetit, arvot, ja uskomukset) on lopulta yhdistymisprosessin tavoite. Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen (2010, 155) muistuttavat, että koulutusorganisaatioiden muutoksissa olisi tärkeää huolehtia opettajien toimijuuden tukemisesta ja sen mahdollistamisesta. Muutosten yhteydessä opettajat haastetaan ammatillisen identiteetin uudelleenneuvotteluun sekä pohtimaan omaa sitoutumistaan muuttuvaan työhön ja organisaatioon. Tähän identiteettityöhön opettajat tarvitsevat yhteisönsä tukea ja riittäviä resursseja. Ilman riittäviä resursseja ja osallistumisen mahdollisuuksia opettajien toimijuuden tunto voi heiketä, ja tämä puolestaan voi vaikuttaa työhyvinvointiin ja jaksamiseen. (Fullan 2007; Hökkä ym. 2010; Hökkä & Vähäsantanen 2014 .)

Biestan (2015) mukaan opettaja on kuitenkin häivytetty puheesta, jota koulutuksen kehittämisen ja muutosten yhteydessä käydään. Opettajasta ja opettamisesta puhumisen sijaan näissä yhteyksissä puhe keskittyy oppijoihin, oppimiseen ja oppimisympäristöihin. Biesta (2015) viittaa tähän ilmiöön käsitteellä *learnification*. Tällainen puhettavan muutos on perusteltua siinä mielessä, että on tärkeää ymmärtää muuttunut opettajan rooli ja nähdä oppija oppimisen keskiössä. Biestan (2015) mielestä ajankohtaisessa keskustelussa korostuu opettajan näkeminen ikäänkuin koulutuksen 'osatekijänä', jonka toimintaa tehostamalla voidaan lisätä systeemin suorituskykyä. Samalla näyttää unohtuvan se tosiasia että tämä 'osatekijä' on sivistyksellinen opetuksen asiantuntija, jolla pitäisi olla liikkumavaraa omaa työtään koskevien arvopäätelmien (*teacher judgement*) tekemiseen. Tätä voidaan lähestyä myös toimijuuden käsitteellä.

Toimijuuden käsite on monisäikeinen, ja siitä puhutaan usein yhteyksissä, joissa toimijuuden nähdään olevan rajallista. Toimijuudesta puhuttaessa viitataan yleensä yksilön mahdollisuuksiin ja rajoituksiin toimia ja tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä osana tiettyä kontekstia, yhteisöä ja yhteiskuntaa. (Gordon 2005, 115—129.) Tarkasteltaessa ammattiin ja työhön liittyvää toimijuutta siihen usein liitetään myös identiteetin käsite, jonka ajatellaan rakentuvan yhteisössä. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi (2014, 210) puhuvat sosiokulttuurisesta subjektikeskeisestä lähestymistavasta ammatilliseen toimijuuteen. Tämä lähestymistapa ymmärtää yksilön aktiivisena toimijana suhteessa sosiaaliseen maailmaan. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013; Eteläpelto ym. 2014.)

Toimijuuden käsitteeseen liittyy aina vahvasti vallan käsite. Yksilö tarvitsee valtaa (*power to*) saadakseen jotain aikaan. Valta rajoittaa ja resursoi toimijuutta työpaikoilla. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011; Eteläpelto ym. 2014.) Biestan (2015) mukaan opettajien pitäisi saada ja vaatia takaisin heille kuuluvaa valtaa, eli tilaa opettajan professionaalille toimijuudelle puhuttaessa koulutuksesta ja sen tarkoituksesta. Viimeaikaiset muutokset ovat hänen mukaansa heikentäneet opettajan ammatillisuuden toteutumisen mahdollisuuksia. Opettajan odotetaan kohtelevan opiskelijoita asiakkaina, hän on enenevässä määrin 'tilivelvollinen' ja hänen on korvattava subjektiivinen tieto tieteellisellä todentamisella. (Biesta 2015, 82—83.)

Erinomaisen ja tehokkaan opetuksen sijaan Biesta haluaa puhua siitä, mikä tekee opetuksesta hyvää (*the normative question of good education*). Arvion siitä, mikä on hyvää opetusta voi hänen mielestään tehdä nimenomaan opettaja, ja tämä arvio perustuu ymmärrykseen opetuksen tarkoituksesta ja tehtävästä. Jos emme tiedä, mitä yritämme saavuttaa koulutuksellisilla järjestelyillämme, emme voi tehdä päätöksiä siitä, mikä on keskeisintä sisältöä, ja siitä millaiset suhteet tätä parhaiten edistävät. Opetuksen tarkoitusta Biesta (2015, 77—78) kuvaa kolmijaolla kvalifikaatio (*qualification*), sosialisatio (*socialization*) ja subjektifikaatio (*subjectification*).

Opettajan on ymmärrettävä ensinnäkin, mitä tietoja ja taitoja pitäisi oppia. Biesta viittaa tähän opetuksen tarkoitukseen *kvalifikaation* käsitteellä. Käsite muistuttaa Barnettin ja Coaten (2005) opetussuunnitelmateorian käsitettä *knowing*, jolla viitataan tieteenalan tai oppiaineen ydintietoon. *Sosialisaation* käsitteellä Biesta viittaa opettajan näkemiseen ammattilaisena, joka edustaa jotain traditiota, ja johdattaa opiskelijaa tämän tradition mukaan samalla myös toisintaen sosiaalisia rakenteita ja malleja.

Hän puhuu myös professionaalista traditiosta, joka muistuttaa Barnettin ja Coaten (2005) käsitettä *acting* kuvaten sitä, miksi tullaan ja mihin 'heimoon' (Ylijoki 1998) liitytään. Barnett ja Coate kuvaavat näin opettajuutta kiinnittymisenä johonkin. Opetuksen päämääränä *subjektifikaatio* ohjaa opettajaa miettimään tapoja, joilla oppiminen vaikuttaa opiskelijan persoonaan toivotusti, ja tukee hänen kehittymistään aloitteelliseksi ja vastuulliseksi oman elämänsä subjektiksi. Rinnalle voisi ottaa jälleen Barnettin ja Coaten (2005) käsitteen *being*, eli miten ymmärtää ja ohjata itseään ja suhteuttaa tietonsa ja tekonsa muuhun maailmaan. Keskeistä Biestan mukaan on määritellä ja ottaa vastuu siitä, mitä haluamme saavuttaa kaikilla kolmella opetuksen tarkoituksen osa-alueella, ja että nämä osa-alueet olisivat mahdollisimman hyvässä tasapainossa keskenään.



**KUVIO 1** Opetuksen tarkoitusta kuvaava kolmijako Biestaa (2015) mukaillen

Tämän tutkimuksen tavoitteena on eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston pohjalta selvittää opettajien käsityksiä siitä, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita kolmen tamperelaisen korkeakoulun yhdistymisprosessi tarjoaa opetustyölle uudessa yliopistossa. Näitä mahdollisuuksia ja haasteita tarkastellaan erityisesti opettajan ammatillisen toimijuuden toteutumisen ehtoja tarkastellen.

## Tutkimusaineisto ja –menetelmät

### Tulevaisuusskenaarioiden kirjoittaminen

Tutkimuksen aineisto (n=62) kerättiin eläytymismenetelmällä aikavälillä joulukuu 2016—maaliskuu 2017. Tähän tutkimukseen eläytymismenetelmä soveltui hyvin ensinnäkin siitä syystä, että tutkimus jakaa eläytymismenetelmän kanssa samanlaisen ajatuksen todellisuuden rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Eläytymismenetelmä sopi tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi erinomaisesti myös siinä mielessä, että menetelmän avulla voidaan 'kurkistaa' tulevaisuuteen kertomalla siitä mahdollisia tarinoita, luomalla skenaarioita. (ks. Eskola ym. 2017; Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015.) Eläytymismenetelmää kuvataan tarkemmin toisaalla tässä artikkelikokoelmassa (Eskola ym. 2017).

Eläytymismenetelmässä tutkimukseen osallistuvat kirjoittavat tarinan lyhyen johdannon eli kehyskertomuksen pohjalta. Kehyskertomuksen avulla kirjoittajan toivotaan eläytyvän tutkimuksen kannalta relevanttiin rooliin tai tilanteeseen. (Eskola ym. 2017; Wallin ym. 2015.) Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta kehyskertomusta, joissa varioitiin skenaarion opettajan asennetta hänen kertoessa kollegalleen opetustyöstään uudessa yliopistossa.

**(A)** Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi innostuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.

**(B)** Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi huolestuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.

Aineiston keräämisen ajanjakso venyi pitkäksi osittain opetushenkilöstön lomien ja Tampere3-prosessin hetkellisen pysähdyksen vuoksi, mutta ennen kaikkea sähköisen aineiston keräämisen osoittaututtua haasteelliseksi. Aineistoa kerättiin lopulta pelkästään sähköisesti sekä koulutustilaisuuksien yhteydessä

kasvokkain ja sähköisesti. Sähköisellä lomakkeella ja vastauspaperilla taustatietoina tiedusteltiin vastaajan ikää, työkokemuksen pituutta sekä sitä, missä korkeakoulussa hän opettaa.

Aineiston keräämistä pohjustettiin joko lyhyellä sähköpostiviestillä tai kasvokkain asiasta lyhyesti kertoen. Pohjustuksessa kerrottiin vain käytössä olevasta eläytymismenetelmästä, ja että tutkimuksessa Tampere3-prosessia tarkastellaan opettajien näkökulmasta. Sekä sähköisesti että kasvokkain aineistoa kerätessä korostettiin sitä, että eläytymismenetelmässä skenaarion näkökulman ei tarvitse olla kirjoittajan oma. Lisäksi korostettiin tutkittavien anonymiteettiä. Tarinoiden sijaan vastaajia houkuteltiin kirjoittamaan kuviteltua tulevaisuusskenaarioita. Tämän ajateltiin helpottavan vastaamista, koska tarinanaan uskottiin mahdollisesti liittyvän vastaamishalukkuuteen vaikuttavia mielikuvia. Aikaa aineiston keräämiseen kasvokkain käytettiin noin 15 minuuttia koulutustilaisuuden järjestäjien toiveesta. Tässä tilaisuudessa vastaajat saivat itse valita sen, kirjoittavatko skenaarionsa sähköiselle lomakkeelle vai perinteisesti paperille. He eivät kuitenkaan saaneet valita kehyskertomusta, jonka pohjalta kirjoittivat. Sähköisellä lomakkeella vastaajia ohjattiin valitsemaan kehyskertomuksensa sukunimen aakkosten alkukirjaimen mukaan. Kehyskertomuksen A pohjalta kirjoittivat vastaajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla A–L, ja vastaavasti kehyskertomuksen B pohjalta skenaarionsa kirjoittivat vastaajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla M–Ö. Toisessa koulutustilaisuudessa tutkija kävi kertomassa tutkimuksestaan tilaisuuden päätteeksi, mutta yhtä vastaajaa lukuunottamatta osallistujat kirjoittivat skenaarionsa myöhemmin sähköisesti.

Kerätyssä aineistossa oli molempien kehyskertomusten mukaisia skenaarioita 31 kappaletta (ks. taulukko 1). Suurin vastaajaryhmä oli Tampereen yliopiston opettajat (n=33), joista kaikki vastanneet olivat alle 50-vuotiaita ja suurella osalla (n=28) työkokemusta oli alle 10 vuotta. (ks. taulukko 2.) Tutkimuksessa mukana olleilla Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun opettajilla oli keskimäärin enemmän työkokemusta (yli 10 v, n=15) ja mukana oli myös yli 50-vuotiaita vastaajia (n=8).

**TAULUKKO 1** Vastaajamäärät eriteltynä kehyskertomuksittain, korkeakouluittain ja vastaamisen tavan mukaan

		A	e-lomake	paperi	B	e-lomake	paperi
<b>TAMK</b>	11	5	5		6	6	
<b>TTY</b>	15	8	7	1	7	7	
<b>TaY</b>	33	15	1	14	18	2	16
<b>Opettaa useammassa</b>	3	3	1	2	-		
<b>Yht.</b>	<b>62</b>	<b>31</b>	14	17	<b>31</b>	15	16

**TAULUKKO 2** Vastaajien jakautuminen ikäryhmittäin ja työkokemuksen perusteella

Ikäryhmä	TaY	TTY	TAMK	Opettaa useammassa
< 30-v	5			
30–39-v	19	8	4	2
40–49-v	9	3	3	1
50–55-v		3	2	
56-v >		1	2	
Työkokemus				
< 5 v	22		1	
5–10 v	3	7	3	2
11–15 v	3	2	2	1
15 v >	2	6	5	

Aineiston analyysi toteutettiin kolmivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti kvantifioimalla aineistosta nousevia teemoja taulukkomuotoon. Kvantifioinnin perusteena käytettiin skenaarioiden kokonaisvaltaista tulkintaa, se ei siis perustunut sanojen tai ilmaisujen määrien laskemiseen. Skenaarioissa esiintyi toistuvasti teemoja, joista osa voitiin nähdä jännitteisinä teemapareina. Toisessa vaiheessa palattiin alkuperäisiin teksteihin ja analysoitiin löydettyjä jännitteisiä teemapareja (kuvio 2) rinnakkain. Siten hahmottuivat myös kehyskertomuksen varioinnin vaikutuksen suunnat. Tämän jälkeen aineiston analyysia syvennettiin hyödyntäen Biestan (2015) opetuksen tarkoitusta kuvaavaa kolmijakoa (kuvio 1). Biestan kolmijako valikoitui tutkimukseen syventämään aineistolähtöisen analyysin tuloksia, koska sen avulla pyrittiin hahmottamaan opettajan ammatilliseen toimijuuteen liittyvää problematiikkaa. Myös taustatekijöiden (korkeakoulu, ikä, työkokemus) merkityksestä etsittiin viitteitä aineistossa esiintyneiden teemojen taulukkomuotoisen jaottelun pohjalta.

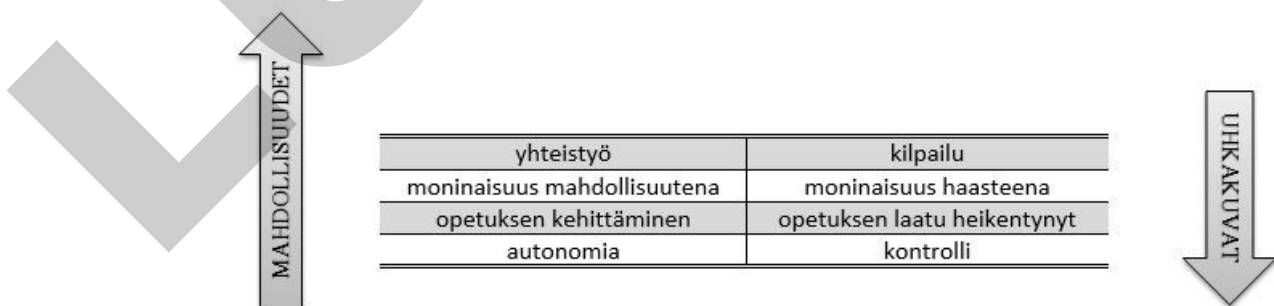
## Tulokset

Opettajat kirjoittivat tulevaisuusskenaarioissaan opetustyöstä, sen käytännöistä ja reunaehdoista uudessa yliopistossa, opetussuunnitelmatyöstä, opettajan suhteesta opiskelijoihin, kollegoihin ja yliopistoyhteisöön sekä laajempiin verkostoihin tai elinkeinoelämään. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston erilaisten toimintakulttuurien ja opetuskulttuurien merkitystä sekä käytännön ja teorian suhdetta opetuksessa pohdittiin. Tutkija-opettajat luonnollisesti kuvailivat myös opetuksen ja tutkimuksen välistä suhdetta työssään.

Kehyskertomuksen variointi onnistui tässä tutkimuksessa toivotunlaisesti, eli innostuneen opettajan skenaariossa kirjoitettiin pääsääntöisesti mahdollisuuksista, joita Tampere3-prosessi opetustyölle avaa, ja vastaavasti huolestuneen opettajan skenaariot kertoivat pääsääntöisesti opettajan työn heikentyneistä reunaehdoista. Skenaarioissa siis tuotettiin eläytymismenetelmälle tyypillistä stereotyyppiseksi luonnehdittavaa sisältöä (Eskola & Wallin 2015; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), tässä tapauksessa liittyen sosiaalisesti jaettuihin käsityksiin yhdistymisprosessin opetustyölle avaamista mahdollisuuksista ja uhkakuvista (kuvio 2).

Vaikka vastaajilta tiedusteltiin heidän ikäänsä ja työkokemuksensa pituutta (taulukko 2), mitään merkittävää vaikutusta tai eroja ei näillä tekijöillä nähty olevan. Heiltä tiedusteltiin myös sitä, missä korkeakoulussa he opettavat. Vastaajat jakautuivat tässä suhteessa epätasaisesti (taulukko 1), eikä Tampereen teknilliseltä yliopistolta ja Tampereen ammattikorkeakoulusta saatu riittävästi vastauksia korkeakoulujen välisten vertailevien johtopäätösten tueksi.

Tutkimuksen tuloksia avataan seuraavassa aineiston teemoittelun pohjalta hahmottuneita jännitteisiä teemapareja (kuvio 2) aineistolähtöisesti kuvaillen ja aiempiin tutkimuksiin reflektoiden. Sitaattien tunnistetiedoista ilmenee kehyskertomustyyppi (A tai B), skenaarion järjestysnumero (esim. A16) sekä vastaajan korkeakoulun tunnus (TTY, TaY tai TAMK). Useammassa korkeakoulussa opettavien opettajien sitaatteja ei tässä artikkelissa esiinny lainkaan.



**KUVIO 2** Aineistolähtöisen analyysin pohjalta muodostuneet jännitteiset teemaparit ja kehyskertomuksen varioinnin vaikutuksen suunnat

## **Yhteistyötä ja kilpailua**

Innostuneen opettajan skenaariot olivat pääsääntöisesti mahdollisuuksien tarinoita yhteisöstä, jossa kehitetään uutta ja voidaan hyvin. Hyvinvointia edistää muun muassa opettajien välinen yhteistyö (n=18/31). Opettajien välisestä yhteistyöstä ja opetuksen kehittämisestä kirjoitettiin usein myös samoissa tarinoissa (n=15/31), kuten seuraava kuvaus ilmentää:

*Opetussuunnitelmatyö on nykyään aidosti yhdessä tehtävää suunnittelua, ja omat opetettavat moduulit on suunniteltu niin, että ne nivoutuvat osaksi eri opintokokonaisuuksia. Oman alueeni opinnoista on muodostettu vähintään 10 opintopisteen "kurseja" jotka toteutetaan moduuliopetuksena aina vähintään 3 opettajan kesken. Vaikka sama joukko opiskelijoita ei teekään kaikkia moduuleita, yhteinen suunnittelu ja välillä myös yhteiset opetustilanteet motivoivat meitä opettajia etsimään luovia ja toimivia ratkaisuja. (A6 TTY)*

Yhteistyön tavoitteena ja joissain skenaarioissa edellytyksenäkin koettiin tarvetta ymmärtää muita ja puhua 'yhteistä kieltä'. Tirrosen, Aulan ja Arrevaaran (2016) mukaan yhdistyvien on opittava ymmärtämään toisiaan, rakennettava luottamusta ja luotava uusi kulttuurinen identiteetti. Muutamissa tarinoissa osaamisperustaisen opetussuunnitelman tai työelämää simuloivien työskentelymuotojen käytön opetuksessa nähtiin edesauttavan yhteisen kielen muotoutumista. Aiemmin on kuitenkin havaittu variaatiota ammattikorkeakoulun ja yliopiston opettajien välillä muun muassa osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkinnoissa (Mäkinen & Annala 2012). Tämäkin yhteiseksi oletettu kieli siis vaatii neuvotteluja ainakin oman opettajayhteisön kesken. Myös Holleyn (2009) tutkimustulokset osoittivat, että koulutusorganisaatioiden kulttuurinen muutos käynnistyy vasta, kun henkilöstö on sitoutunut työskentelemään monitieteisissä tiimeissä. Samaan tapaan tämän tutkimuksen opettajat kuvasivat yhteistyön ja lisääntyneen vuorovaikutuksen luovan uutta, koska asioita tarkastellaan eri perspektiiveistä. Tällainen oletus istuu hyvin uuden yliopiston tavoitteisiin ja mainospuheisiin, joissa kahden yliopiston ja yhden ammattikorkeakoulun voimien yhdistämisen tuloksena nähdään miltei automaattisesti syntyvän jotain, joka on enemmän kuin osiensa summa (esim. OKM 2017).

Huolestuneen opettajan skenaarioissa kuvattiin samaa asiaa useimmiten erillisyyden näkökulmasta. Yhteisen toimintakulttuurin muodostaminen nähtiin suurena haasteena, ja puhuttiin pikemminkin pakkoyhdistämisestä. Huolta aiheutti erityisesti eri tieteenalojen opetus- ja arviointikäytäntöjen yhtenäistäminen. Huolestuneen opettajan skenaarioissa resursseista kilpaillaan sekä eri alojen välillä että entisten korkeakoulujen ja kollegoiden kesken. Kilpailun nähdään heijastuvan myös opiskelijoihin. Joissakin huolestuneen opettajan skenaarioissa alojen välisen kilpailun yhteydessä kirjoitetaan myös arvostuksen puutteen kokemuksista. Jauhiainen ym. (2012) kirjoittavat samasta teemasta tarkastellessaan akateemisten identiteetin rakentumisesta merkityksellisyyden kokemusten myötä. Merkityksellisyyden kokemisen nähtiin häiriintyvän erityisesti resurssien ja ajan puutteen, toisarvoiseksi koettujen työtehtävien, arvostuksen puutteen ja huonojen työolosuhteiden vuoksi.

Toisaalta puhuttiin myös huippuosaamisesta. Innostuneen opettajan skenaarioissa siitä puhuttiin positiiviseen sävyyn ikään kuin hyvän opetuksen sivutuotteena, toisinaan tavoitteenakin. Huolestuneen opettajan skenaarioissa puhutaan pikemminkin menestymisen paineesta. Edellytyksenä pärjäämiseen kansainvälisessä kilpailussa nähdäänkin yhdistymisprosessien asiakirjoissa muuan muassa juuri huippuosaamiseen satsaaminen. Kansainväliseen 'liigaan' uskotaan päästävän mukaan erikoistumalla, kirkastamalla yliopistojen profiilia ja luomalla osaamiskeskittymiä. (OKM 2017; OPM 2008; Välimaa ym. 2014.)

## **Moninaisuus mahdollisuutena ja haasteena**

Monissa innostuneen opettajan skenaarioissa heterogeeninen opiskelijajoukko nähtiin tai pyrittiin näkemään rikkautena (n=17/31). Erilaisten näkökulmien nähtiin paitsi mahdollistavan antoisia oppimiskeskusteluja myös haastavan opetuksen kehittämiseen ja uudistumiseen sekä käynnistävän monitieteisiä tutkimus- ja kehittämishankkeita. Opetuksen uudistamisesta tai kehittämisestä ja heterogeenisistä opetusryhmistä rikkautena kirjoitettiin usein samoissa innostuneen opettajan skenaarioissa (n=15/31):

*Oman opetussuunnan ikivanhat käytännöt ja normit on saatu rikottua, kun luokkahuone on avattu uudelle monipuolisemmalle opiskelijajoukolle. Keskustelun aikaansaaminen on helpompaa, koska opiskelijoilla on erilaisia näkemyksiä ja taustatietoja. Kurssin ilmiöitä voi tarkastella eri näkökulmista. Opiskelijat ja opettajat ovat innostuneempia kuin koskaan, koska ikinä ei tiedä mihin keskustelu johtaa. (A13 TaY)*

Eittämättä moninaisuus haastaa uudistamaan opetusta ja toimintakulttuuria Tampereen uudessa yliopistossa. Joillain aloilla, kuten esimerkiksi lääketieteessä ja tekniikassa toimintakulttuuri voi jo olla moninaisuutta hyödyntävää, ikäänkuin työelämää simuloivaa käytäntöyhteisössä (vrt. Wenger 1998) toimimista. Huolestuneen opettajan skenaarioissa heterogeenisten opiskelijaryhmien opettaminen koettiin usein haastavaksi (n=16/31). Opetuksen laadun heikkenemisestä ja heterogeenisista opetusryhmistä kirjoitettiin usein myös samoissa tarinoissa (n=15/31).

*Kursseille ilmestyy oppilaita sekalaisilla taustatiedoilla. En epäile hetkeäkään että normijärjellä varustettu oppilas ei selviäisi kurssistani. Ikävää että heterogeeninen opiskelijajoukko pakottaa suunnittelemaan kurssin rakenteen sellaiseksi että se palvelee ehkä parhaiten keskitiellä tai substanssin alkuvaiheessa olevaa opiskelijaa. Teen parhaani, joskus tuntuu että kukaan ei ole tyytyväinen. (B59 TAMK)*

Monissa huolestuneen opettajan skenaarioissa pelättiin yhdistymisestä seuraavan opetuksen painottumisen massojen opetukseen, ja opiskelijoiden näin olevan opettajan näkökulmasta kasvotonta massaa. Myös Välimaan ym. (2014) Suomessa toteutettuja tai suunnitteilla olleita yliopistojen yhdistymisprosesseja tarkastelleessa tutkimuksessa yhdistymisen pelättiin erityisesti heikentävän opetusta ja pakottavan opetuksen perinteisempään muotoon, kuten massaluentoihin.

### **Opetuksen kehittäminen vs. heikentynyt opetuksen laatu**

Monessa innostuneen opettajan skenaariossa yhdistymisprosessin nähtiin mahdollistavan opetuksen kehittämisen (n=25/31) ja toimintakulttuurin uudistamisen (n=27/31). Uudistuminen ja opetuksen kehittäminen kulkivat monissa tarinoissa käsi kädessä (n=25/31):

*Välillä tuntuu, että opettajat ovat kyllästyneitä opetustyöhönsä, mutta tämä johtuu varmasti paljolti siitä, että he eivät aktiivisesti kehitä kursejaan ja "luo nahkaansa", kun tähän ei ole varsinaista paikkaa. Nähdäkseni moni opettaja on joutunut luomaan nahkansa nyt uusien kursien ja opetettavan aineksen myötä, mikä todennäköisesti lisää intoa, virtaa ja motivaatiota heidänkin tekemiseensä. Näin ainakin minulle on käynyt! (A10 TaY)*

Kuten jo aiempia teemapareja avatessa on tullut esiin, erityisesti yhteistyön ja monimuotoisuuden teeman nähtiin kulkevan käsi kädessä uudistamisen ja kehittämisen kanssa (ks. Holley 2009), ikäänkuin tuovan lisää resurssia kehittämiseen. Lähes kaikissa huolestuneen opettajan skenaarioissa (n=26/31) opetuksen laadun kuvailtiin heikentyneen. Suurimpina syinä opetuksen laadun heikkenemiseen vastaajat näkivät massamuotoiseen opetukseen siirtymisen (esim. Välimaa ym. 2014) ja heterogeeniset opetusryhmät.

Ursin, Aittola, Henderson & Välimaa (2010, 327–328) toteavat tarkasteltuaan neljän suomalaisen yliopiston yhdistymisprosessin asiakirjoja, että opetukseen liittyvien ja koulutuksen kannalta merkityksellisten asioiden käsittely jäi niissä hyvin pintapuoliseksi ja vähäiseksi. Tämä on hämmästyttävä huomio, koska opetus on yksi yliopistojen keskeisistä tehtävistä, ja koulutuksen laadun parantaminen on varmasti kaikkien yhdistymisprosessien oletettu ja yleensä tavoitteisiinkin kirjattu tavoite. Ursin ym. (2010) esittävätkin kysymyksen opetuksen 'katoamisesta' yliopistojen sulautumisprosessien yhteydessä. Nähtäväksi jää, ollaanko Tampere3-prosessissa oltu viisaampia tässä suhteessa?

### **Autonomia vs. kontrolli**

Monissa innostuneen opettajan skenaarioissa käytettiin ilmaisuja *pystyn, voin, meillä on* tai *minulla jää aikaa*. Näiden ilmaisujen voisi tulkita kertovan siitä, että opettajalla on ainakin resursseja tehdä työtään, ja mahdollisesti tehdä myös sitä koskevia ratkaisuja, ja siten hänellä voisi nähdä olevan autonomiaa ja tilaa ammatillisen toimijuutensa toteuttamiseen. Monissa huolestuneen opettajan skenaarioissa sen sijaan koettiin työn ulkoisen kontrollin ja työn tehokkuuden mittaamisen tai muun byrokratian lisääntyneen. Opettajan työtä kuvataan ikäänkuin selviytymiskamppailuna:



*Tampere3 meni juuri niin kuin pelättiin: managerialistinen ote otti vallan yliopiston hallinnossa. Kaikkien asioihin tuotiin yksilökohtaiset tavoitteet, mittaaminen, arviointi ja kontrolli. Ihmiseen ei enää luoteta, ei opettajiin, eikä opiskelijoihin. Opetustyöstä on tullut sietämätöntä selviytymiskamppailua; muistinko kaikki laatujärjestelmän vaatimukset etukäteisarvioinnista, jatkuvasta arvioinnista ja jälkikäteisarviointista? Puukottaako opettajakollega selkään, kun kaikkien opettajien välille on luotu keskinäinen kilpailuasetelma? Ilmapiiiri on heikentynyt kautta linjan. Työstä on kadonnut ilo. (B51 TaY)*

Joissain huolestuneen opettajan skenaarioissa (n = ?) opettajat kokivat omaa työtä koskevien päätösten ja ohjeiden lähinnä häiritsevän opetustyötä. Myös Jauhiainen ym. (2012) listasivat toisarvoiseksi koetut työtehtävät yhdeksi merkityksellisyyden kokemista vähentäväksi, ja samalla identiteetin rakentumista häiritseväksi tekijäksi. Biesta (2015) peräänkuuluttaa opettajan mahdollisuutta tehdä omaa työtään koskevia ratkaisuja (*teacher judgements*). Opettajalla pitäisi olla riittävästi autonomiaa hahmottaessaan opetuksen tarkoitusta, jonka osa-alueita Biestan (2015) mukaan ovat *kvalifikaatio*, *sosialisaatio* ja *subjektifikaatio* (kuvio1). Seuraavassa aineistoa tarkastellaan lyhyesti näiden kolmen ulottuvuuden kautta uuden yliopiston kontekstissa.

### **Tarkastelua Biestan opetuksen tarkoitusta kuvaavan kolmijaon kautta**

Duaalimalli ja tutkinnot säilynevät Tampere3-prosessin myötä rakentuvassa uudessa yliopistossa ennallaan, mutta aineiston pohjalta herää kysymys, onko opettajalle aina selvää, mitä opetuksella tavoitellaan, mitä ja miten pitäisi opettaa, kun opiskelijat enenevässä määrin liikkuvat eri 'heimojen' ja toimintakulttuurien välillä. Huolestuneen opettajan skenaarioissa puhutaan hämmennyksestä, ja siitä etteivät opettajat edes itse ymmärrä mihin pitäisi olla menossa, mitä opiskelijasta pitäisi tulla. Oppimisen päämääriä ja vastuun paikkaa ei näissä skenaarioissa hahmoteta.

Opetuksen tarkoituksen tai päämäärien hahmottamisesta *kvalifikaation* näkökulmasta on jo yleiselläkin tasolla tiedon arvotuksesta puhuttaessa tullut hankalaa, koska korkeakoulun asema yhteiskunnassa on muuttunut. Jos aiemmin korkeakoulut olivat ensisijaisia tiedon tuottajia ja jakajia, niiden arvoa on enenevässä määrin alettu määrittää niiden yhteiskunnallisen merkityksen perusteella. (Clegg 2008; Mäkinen & Annala 2012.) Tämä ilmenee muun muassa korkeakoulun opetussuunnitelmien osaamisperustaisina ja työelämälähtöisinä painotuksina. Jo aiemmin mainitut ammattikorkeakoulun ja yliopiston opettajien osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkintaerot juontuvat muuan muassa opetuksen tavoitteita määrittelevästä lainsäädännöstä, joka on hyvin erilainen ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa.

Elämme parhaillaan aikaa, jolloin pohjustetaan uuden yliopiston opetuksen tarkoitusta *sosialisaation* näkökulmasta hahmoteltaessa sitä, mihin uudessa yliopistossa jatkossa sosiaalistutaan tai pyritään sosiaalistamaan. Tartutaanko uudessa yliopistossa monimuotoisuuden mahdollisuuteen ja rakentuuko uuden yliopiston yhteinen kieli lisääntyneen vuorovaikutuksen tuloksena? Miten tätä edistetään? Mikä ylipäätään on tahtotila? Tirronen ym. (190—191) korostavat että yhdistyvien on opittava ymmärtämään toisiaan, rakennettava luottamusta ja luotava uusi kulttuurinen identiteetti. Missä määrin tällaisten erilaisten perspektiivien luovan törmäyttämisen ja sitä kautta syntyvän yhteisen kielen muotoutuminen on mahdollista yliopistossa, jossa yhdistyvät ammattikorkeakoulu ja yliopisto, joissa jo opetuksen kvalifikaatiota kuvaavat päämäärät poikkeavat toisistaan? Myös alakohtaiset erot ovat ja tulevat olemaan suuria. Oma lukunsa on myös kysymys tieteen autonomiasta, sekä opetuksen ja tutkimuksen välisestä suhteesta tutkija-opettajan työssä.

Koska suuri osa vastaajista toimii tutkija-opettajana, pohdittiin skenaarioissa myös opetuksen ja tutkimuksen suhdetta omassa työssä. Huolestuneen opettajan skenaarioissa työn osa-alueiden välisen tasapainon ylläpitäminen oli vaikeaa, koska työmäärän koettiin lisääntyneen massamuotoiseen opetukseen siirtymisen, heterogeenisten opetusryhmien ja tiukenneen kontrollin myötä. Opetuksen ja tutkimuksen välinen suhde ei ollut tasapainossa tai nämä työn osa-alueet eivät kytkeytyneet toisiinsa mielekkäällä tavalla. Innostuneen opettajan skenaarioissa tutkimuksen ja opetuksen yhteennivominen näyttäytyi luonnikkaalta niissä tarinoissa, joissa tutkimuksesta ylipäätään kirjoitettiin (n=6/31). Tutkimukselle ja opetuksen kehittämiseen koettiin näissä skenaarioissa yleisesti tulleen enemmän resurssia uudessa yliopistossa toteutuneen toimintakulttuurin muutoksen myötä.

*Pystyn yhdistämään opetuksen ja tutkimuksen työssäni mielekkäällä tavalla. Kalenteriin etukäteen sidottuja opintojaksoja ei ole, vaan teemme opiskelijoiden kanssa kaikkia innostavia tutkimus- ja kehittämisprojekteja. Opetustyöni saattaa sisältää luentoja ja seminaareja, mutta niiden osuus on pienentynyt suhteessa tutkimus- ja kehittämisprojektien yhteydessä tapahtuvaan tiimien ja yksilöiden jatkuvaan valmennukseen. (A24 TAMK)*

Subjektifikaatiota opetuksen tarkoituksena tai päämääränä ei nykyisessä opiskelijalähtöisyyttä korostavassa ilmapiirissä juurikaan kyseenalaisteta. Myös Tampere3:n asiakirjoissa korostetaan opiskelijan subjektiutta, opiskelijaa tai useammin mainittuna oppimista keskiössä. Miten subjektifikaatiota sitten uudessa yliopistossa tuetaan? Opetus- ja kulttuuriministeriön ja korkeakoulujen sopimuksissa puhutaan opiskelijoiden ohjauksen monipuolistamisesta. Puhutaan myös pyrkimyksestä yksinkertaistaa korkeakoulun opiskelijavalintaprosesseja luopumalla valmistautumista vaativista pääsykokeista ja siirtymällä toisen asteen opintomenestykseen perustuvaan opiskelijavalintaan. Mainitaan aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen, ura- ja rekrytointipalvelut, valtakunnallinen uraseuranta, ja nopean valmistumisen ja työllistymisen tavoitteet. (OKM 2016a; OKM 2016b; OKM 2016c.) Sille miten subjektifikaatiota tullaan konkreettisesti uudessa yliopistossa tukemaan luodaan varmaankin parhaillaan perustaa. Millainen rooli opettajalla on opiskelijan subjektifikaation tukemisessa ja tuen tarpeen määrittelyssä uudessa yliopistossa?

Huolestuneen opettajan skenaarioissa opiskelijan subjektiuden pelättiin heikkenevän, kun hän hukkuu kasvottomaan massaan. Huolestuneen opettajan skenaarioissa kirjoitettiin halusta olla tiiviimmässä kontaktissa opiskelijoihin, jotta heitä voisi tukea opinnoissaan. Näissä skenaarioissa opetuksen koettiin pirstaloituneen ja opiskelijan koulutuspolusta tulleen rikkonainen. Niin opettajien kuin opiskelijoidenkin koettiin olevan turhautuneita huonoon opetukseen, ja opiskelijat olivat hämillään valinnanvapaudestaan. Opiskelijan valinnanvapautta korostavan opetussuunnitelman pelättiin tekevän opetustyöstä asiakaspalvelutyötä, ja tämän koettiin mutkistavan opettajan ja opiskelijan välisiä suhteita:

*Opetustyö on silppuuntunut helposti myytäväksi suupalloiksi eri aiheista ja niiden suunnittelu tehdään pitkälti omalla ajalla. Opiskelijat vaativat opettajalta asiakaspalveluhenkeä (ja parempia arvosanoja), mutta eivät ole valmiita itse tekemään töitä oppimisen eteen. Odotetaan valmiiksi pureskellun tiedon jakamista ilman omaa panosta tiedon luomiseen... ..Tutkimustyölle ei saa rauhaa opettajan asiakaspalveluvastuulta, eikä opetus palvele tutkimusta mitenkään, koska henkilöstöllä ja opiskelijoilla on täysin eri tavoitteet. (B58 TAMK)*

Ursin ym. (2010) tarkastelivat tutkimuksessaan Suomessa aiemmin toteutuneiden tai suunnitteilla olevien yliopistojen yhdistymisprosessien suunnitteluasiakirjoja. He toteavat laajan kurssi- ja opetusohjelmavalikoiman miltei ainoaksi asiakirjoissa esiintyväksi kuvaukseksi yhdistymisprosessin konkreettisista 'koulutuksellisista' vaikutuksista tai tavoitteista. Myös kansainvälisessä tutkimuksessa on tullut esiin sama ilmiö. (Ursin ym. 2010, 338.)

## Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa yhdistymisprosessin uhat ja mahdollisuudet näyttäytyivät hyvin samansuuntaisina kuin Välimaan ym. (2014) tutkimuksessa, joka käsittelee aiemmin Suomessa toteutettuja tai suunnitteilla olleita yliopistojen yhdistymisprosesseja. Vuonna 2009 kerätyn aineiston mukaan akateemiset pelkäsivät yhdistymisen toteuttamisen vievän aikaa omasta tutkimuksesta ja opetuksesta. Jotkut pelkäsivät myös oman akateemisen identiteettinsä menettämistä. Erityisesti pelättiin yhdistymisen heikentävän opetusta ja pakottavan opetuksen perinteisempään muotoon, kuten massaluentoihin. Tampere3-prosessin uhkakuvat näyttäytyivät hyvin samansuuntaisina, mutta huolestuneen opettajan skenaarioissa korostui myös kilpailu resursseista kollegojen kesken ja alojen välillä, myös ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä. Biestan (2015) kolmijaon kaikilla opetuksen tarkoitusta kuvaavilla osa-alueilla koettiin huolestuneen opettajan skenaarioissa hämmennystä. Jos Välimaan ym. (2014) tutkimuksessa korostuivatkin haasteet, tässä tutkimuksessa saatiin tasapuolisesti tietoa sekä haasteista että mahdollisuuksista, koska opettajia ei ohjattu valitsemaan näkökulmaansa.

Yliopistossa työskentelevien opettajien työtä on aiemmin kuvannut autonomia, itsesäätely ja akateeminen vapaus, ja toimijuus on perinteisesti ollut vahvaa. Managerialistisen toimintakulttuurin ujuttauduttua hiljalleen myös yliopistoihin, myös akateemista työtä kontrolloidaan ja arvioidaan enemmän.

(mm. Ylijoki & Ursin 2013.) Uhkakuvissa Tampere3-prosessi näyttäytyy jälleen yhtenä managerialistisen, tehokkuutta korostavan toimintakulttuurin ilmentymänä ja kiihtyvänä tapahtuvien muutosten toteuttamisen jatkumona. Vaikka managerialistiselle toimintakulttuurille tyypillinen organisaation tiukkakytkentäisyys voidaan nähdä toimijuuden tuntoa rajoittavana tekijänä, Hökkä ym. (2010, 145—155) kuvaavat sen myös edesauttavan muutosta. Opettajat ovat sitoutuneempia työhönsä väljäkytkentäisessä organisaatiossa, jossa toimintaympäristö on suhteellisen vapaa, ja opettajilla on enemmän autonomiaa ja mahdollisuuksia ammatillisen toimijuuden harjoittamiseen. Organisaation ja koulutuksen muutos on kuitenkin väljäkytkentäisessä organisaatiossa rajoittunutta ja hidasta. Toisaalta tiukkakytkentäinen organisaatio aiheuttaa uhkia opettajien sitoutumiselle ja hyvinvoinnille. (Hökkä ym. 2010, 155.)

Tarkasteltaessa opettajan ammatillista toimijuutta uudessa yliopistossa, tässä tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan muun muassa opettajan työn autonomian ja managerialistiselle toimintakulttuurille tyypillisen lisääntyneen kontrollin välistä jännitettä. Jo jonkin aikaa jatkunut keskustelu akateemisesta riippumattomuudesta ja muuttuvasta akateemisesta työstä on saanut jälleen Tampere3-prosessin myötä tulta alle. Akateemisen identiteetin uudelleen neuvottelu on muutoksen yhteydessä jokaisen opettajan ja opettajayhteisön keino vahvistaa omaa ammatillista toimijuuttaan. Kyse on samalla sitoutumisesta ja kiinnittymisestä uuteen yliopistoon. Tässä merkitysneuvottelussa määritellään myös suhdetta traditioon, siihen mistä yliopisto-opetuksessa on ja on ollut kyse. Vaikka tässä tutkimuksessa painottuu yliopisto-opettajan näkökulma, sama pätee muutoksen kohtaamiseen ammattikorkeakoulun opettajien ja opettajayhteisöjen näkökulmasta, toki eri traditioon peilaten. Merkitysneuvotteluja käyvät opettajat yksilöinä ja yhteisöinä, ja yksilön identiteetti muovautuu dynaamisessa suhteessa yhteisön identiteetin kanssa (ks. Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014). Minkä tradition pariin opiskelijaa uudessa yliopistossa ohjataan ja sosiaalistutaan? Mistä aiotaan pitää kiinni ja aiotaanko jostain luopua vai onko jo luovuttu? Toisaalta neuvottelua käydään autonomian merkityksestä erityisesti akateemiselle työlle, toisaalta riittävästi autonomiaa, aikaa ja tilaa tarvitaan monenlaisten ja monentasoisten merkitysneuvottelujen käymiseksi. Aiempien tutkimusten valossa uudistuksen toteuttajat aliarvioivat yhdistymisprosesseihin, etenkin uuden toimintakulttuurin rakentamiseen tarvittavaa aikaa. (Välilmaa ym. 2014, 44; Tirronen ym. 2016, 190—191.)

Kuten riittävän autonomian, myös yhteistyön ja moninaisuuden voi tämän tutkimuksen valossa nähdä opettajan ammatillisen toimijuuden 'polttoaineena'. Välilmaan ym. (2014, 48) mukaan yhdistymisen mahdollisuuksina nähtiin lisääntynyt rajojen ylittäminen ja monitieteinen keskustelu. Myös tässä tutkimuksissa nämä teemat korostuivat mahdollisuuksina. Moninaisessa uudessa yliopistossa tarvitaan uudenlaisia tapoja tutkia, opettaa ja tehdä yhteistyötä. Koska valmiita malleja ei uudessa tilanteessa ehkä ole, voidaanko niitä rakentaa yhdessä neuvotellen? (Aittola 2011.) Unifi ry:n yliopistojen yhteisessä visiossa Yliopisto 2025 Suomen yliopistot ilmaisevat halunsa rakentaa avoimia tietoyhteisöjä muuan muassa ammattikorkeakoulujen kanssa. Tämän vision mukaan toimintaympäristöjä jaetaan eri toimijoiden kesken, vaikka toimijoiden roolit ovat toisistaan erilliset ja toisiaan täydentävät. (UNIFI ry 2016.) Uuden yliopiston kulttuurista identiteettiä luodaankin varmasti yhteistyön ja toisaalta myös erillisyyden puitteissa. Kulttuuriset erot ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä, toisaalta myös alakohtaiset kulttuuriset erot ovat suuria, mutta johonkin yhteiseenkin uudessa yliopistossa kiinnitytään.

Lindén ja Annala (2016) ehdottavat pohtiessaan yhteisöllisyyden vähyyttä korkeakoulutuksessa, että opetuksen kehittämisessä voisi katseen suunnata tutkija-opettajien yhteisöihin muuttamalla opettajien työn painopistettä "jäykistä kurssirajoista ja kontaktituntiperusteisesta opetusajattelusta kohti laajempia ja yhteisöllisiä vastuita opetuksessa ja tutkimuksessa." Myös Ashwin (2012, 43) pohtii, olisiko mahdollista nähdä opiskelijat ja opettajat saman yhteisön jäseninä (*disciplinary knowledge practices from a communities of practice perspective*). Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjä koskeva teoria korostaa yksilöiden identiteettien rakentumista suhteessa yhteisöön. Se korostaa yksilöiden päteviksi yhteisön toimijoiksi oppimisen merkitystä. Identiteettityötä edistää sitoutuminen ja vuorovaikutus. Uudessa yliopistossa socialisaation ulottuvuutta määritellään osittain uusiksi, ja näin voidaan luoda uutta unohtamatta traditiota ja korkeakoulujen perustehtävää. Mihin traditioon opiskelija sosiaalistuu uudessa yliopistossa? Entä mihin opettaja itse kiinnittyy? Mitä kvalifikaatioita uusi yliopisto tuottaa, mitä kohden opiskelija matkaa? Mitä siis opetetaan? Voiko tähän vaikuttaa myös se, miten opetetaan? Millä tavoin opiskelijan subjektiksi tulemistakin uudessa yliopistossa tuetaan? Ettei opiskelijaa vain istutettaisi uuden

yliopiston ‘buffet-pöytään’ (ks. Lindén & Annala 2016), vaan häntä odottaisi yhteisö, johon hän voisi kiinnittyä?

Halutaanko uudessa yliopistossa rakentaa kollegiaalista kulttuuria, jossa opitaan yhteisönä, jaetaan vastuu, luodaan tietoa yhdessä ja voidaan tehdä myös tilannesidonnaisia ja paikallisia ratkaisuja opetuksessa. Jos kaikki on kovin rajattua, standardoitua ja opetuksen resurssit ohjaavat opetusta perinteisempiin opetuksen muotoihin, ei tämä liene mahdollista. (Korhonen & Törmä 2011.) Kilpailu on kuitenkin ajan henkeä. Sitä myös Tampere3:ssa on paljon, tarkastelee mitä asiakirjaa hyvänsä. Kilpailua käydään paitsi korkeakoulun sisällä, ennen kaikkea korkeakoulujen välillä, kansallisesti ja globaalistikin. Tehokas ja erinomainen opetus näyttäytyvät mainospuheissa. Kuitenkin viime kädessä opettajat voivat mahdollistaa sen että opetus on myös hyvää. Biestan (2015) jalanjäljissä tämä tutkimus peräänkuuluttaa opettajan professionaalisuuden oikeutusta. Autonomiata ja tilaa tehdä opettajan työtä ja siihen liittyviä päätöksiä tarvitaan, eikä tämän tarvitse olla ristiriidassa opiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen muodostumisen ja opiskelijakeskeisen pedagogiikan kanssa, vaan tämän toteutumisen edellytyksenä.

Tampere3-prosessissa tutkittavaa riittää, koska prosessi tulee viemään aikaa. Yhdistymisprosessi on vuonna 2017 ottanut isoja askeleita kohti uutta, yhteistä yliopistoa. Varmaankin prosessin onnistumista ja toteutumista tullaan tutkimaan ja seuraamaan monista eri tulokulmista. Opetussuunnitelmatyö on yksi iso kokonaisuus, jossa nimenomaan opettajien osallistuminen mahdollistuu ja yhteistä toimintakulttuuria rakennetaan. Rinnalla varmasti kulkee keskustelu managerialistinen toimintakulttuurin ja akateemisen profession välisestä jännitteestä ja korkeakoulupolitiikan muutoksesta kilpailullisempaan suuntaan. Kiinnostavaa olisi tarkastella, miten ammattikorkeakoulun ja yliopiston toimintakulttuureja nivotaan yhteen, millainen yhteinen kieli muotoutuu, mikä säilyy ennallaan, mikä muuttuu. Akateemisten tai opettajien identiteettitutkimuksen näkökulmasta narratiivisella lähestymistavalla voisi olla myös uutta luova aspekti. Narratiivinen lähestymistapa voisi tarjota välineitä opettajien ammatillisen identiteetin rakentamiseen jatkuvan muutoksen keskellä. “Ammatilliset minä-tarinat eheyttävät ammatillista identiteettiä, kun vaaditaan entisen minän uudelleenmäärittelyä. Ne voivat lisäksi palvella ryhmässä jaettuina oman ammatillisen kasvun peileinä ja edistää muutokseen ja uudelleenjäsentelyyn johtavaa ajattelua.”(Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 42–43).

## Lähteet

- Aittola, H.** 2011. Yliopistofuusiot akateemisen työn ja identiteetin uudelleenmäärittelijöinä? Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 94–135.
- Aittola, H. & Marttila, L.** (toim.) 2010. Yliopiston rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos. RAKE-yhteishankkeen (2008-2009) loppuraportti. Opetusministeriön julkaisusarja 2010:5. [http://80.248.162.139/OPM/Julkaisut/2010/RAKE\\_yhteishankkeen\\_loppuraportti.html](http://80.248.162.139/OPM/Julkaisut/2010/RAKE_yhteishankkeen_loppuraportti.html) (Luettu 24.4.2017.)
- Ashwin, P.** 2012. *Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education. Accounting for Structure and Agency.* London: Continuum International Publishing Group.
- Barnett, R. & Coate, K.** 2005. *Engaging the curriculum in higher education.* London: Society of Research into Higher Education & Open University Press.
- Biesta, G.** 2015. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education* 50 (1), DOI: 10.1111/ejed.12109
- Clegg, S.** 2008. Academic identities under threat? *British Education Research Journal* 34(3), 329–345.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A.** 2017. *Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille.* Vertaisarvioinnissa oleva artikkelikäsikirjoitus. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J. & Wallin, A.** 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K.** 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin. (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 49. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–30.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K.** (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S.** 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S.** 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34(2), 202–214.
- Fullan, M.** 2007. *The NEW Meaning of Educational Change*. Neljäs painos. New York: Teachers College Press.
- Gordon, T.** 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen. (toim.) 2005. Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Heikkonen, A.** 2017. Tampere 3 sai 22 miljoonaa neuvotteluissa – jos kokonaisuus ei etene, ministeriö vetää rahat pois. Tampereen ylioppilaslehti Aviisi 15.3.2017. <http://www.aviisi.fi/2017/03/tampere-3-sai-22-miljoonaa-neuvotteluissa-kokonaisuus-etene-ministerio-vetaa-rahats-pois/> (Luettu 16.4.2017.)
- Holley, K.** 2009. Interdisciplinary Strategies as Transformative Change in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 34(5), 331–344.
- Hökkä, P. & Vähäsantanen, K.** 2014. Agency-centred coupling—a better way to manage an educational organization?, *International Journal of Leadership in Education* 17 (2), 131–153.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Saarinen, J.** 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatiossa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOY, 141–159.
- Jauhiainen, A., Laiho, A & Lehto, R.** 2012. Identiteetti ja työn merkityksellisyys. Teoksessa R. Rinne, A. Jauhiainen, H. Simola, R. Lehto, A. Jauhiainen & A. Laiho (toim.) Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Kasvatusalan tutkimuksia 58. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 283–320.
- Keskinen, E.** 2016. Tampere3 näyttää rakoilevan, mutta niin teki Aaltokin – Mihin poliittinen peli johtaa? Tampereen ylioppilaslehti Aviisi 13.10.2016. <http://www.aviisi.fi/2016/10/tampere-3-nayttaa-rakoilevan-teki-aaltokin-poliittinen-peli-johtaa/> (Luettu 23.3.2017.)
- Korhonen, V. & Törmä, S.** 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkulutturia hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen yliopisto, 155–176.
- Lindén, J. & Annala, J.** 2016. Yhteisöt korkeakoulutuksessa - hyödyntämätön voimavara. *Kasvatus* 47 (5), 403-405.
- Mäkinen, M. & Annala, J.** 2012. Osaamisperustaisen opetus suunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd ja V-M. Värri (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- Opetusministeriö.** 2008. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suuntaviivat vuosille 2008-2011. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. [http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/artikkelit/Korkeakoulujen\\_rakenteellinen\\_kehittaminen/liitteet/KK\\_rak\\_kehitt.\\_suuntaviivat\\_muistio.pdf](http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/artikkelit/Korkeakoulujen_rakenteellinen_kehittaminen/liitteet/KK_rak_kehitt._suuntaviivat_muistio.pdf) (Luettu 21.4.2017.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö.** 2016a. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Tampereen teknillisen yliopiston välinen sopimus vuosille 2017-2020. <http://minedu.fi/documents/1410845/3992582/Tampereen+teknillinen+yliopisto+sopimus+2017-2020> (Luettu 21.4.2017.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö.** 2016b. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Tampereen yliopiston välinen sopimus vuosille 2017-2020.

<http://minedu.fi/documents/1410845/3992578/Tampereen+yliopisto+sopimus+2017-2020> (Luettu 21.4.2017.)

**Opetus- ja kulttuuriministeriö.** 2016c. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Tampereen ammattikorkeakoulun välinen sopimus vuosille 2017-2020

<http://minedu.fi/documents/1410845/3992647/Tampereen+ammattikorkeakoulu+sopimus+2017-2020.pdf> (Luettu 24.4.2017)

**Opetus- ja kulttuuriministeriö.** 2017. Tampereen korkeakoulusäätiö perustettiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 20.4.2017. [http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/tampereen-korkeakoulusaatio-perustettiin](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tampereen-korkeakoulusaatio-perustettiin) (Luettu 21.4.2017.)

**Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T.** 2014. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change* 15, 303–325.

**Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A.** 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 23.4.2017.)

**#Tampere3** - Tampere3-hankkeen verkkosivut. <https://www.tampere3.fi/> (Luettu 23.3.2017.)

**Tirronen, J., Aula, H-M. & Aarveaara, T.** 2016. A Complex and Messy Merger: The Road to University of Eastern Finland. Teoksessa R. Pinheiro, L. Geschwind & T. Aarveaara (toim.) *Mergers in Higher Education, Higher Education Dynamics* 46, 179-193, DOI 10.1007/978-3-319-21918-9\_11

**UNIFI ry.** 2016. Yliopistojen yhteinen visio julkistettu. Tiedote 7.12.2016 Suomen yliopistot UNIFI ry:n verkkosivuilla. <http://www.unifi.fi/tiedotteet/visio-julkistettu/> (Luettu 27.4.2017.)

**Ursin, J., Aittola, H., Henderson, C. & Välimaa, J.** 2010. Is Education getting lost in University Mergers? *Tertiary Education and Management* 16 (4), 327–340.

**Välimaa, J., Aittola, H. & Ursin, J.** 2014. University Mergers in Finland: Mediating Global Competition. *New directions for higher education* 168, 41–53.

**Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J.** 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 3, 247–259.

**Wenger, E.** 1998. *Communities of Practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Ylijoki, O.** 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio.* Tampere: Vastapaino.

**Ylijoki, O. & J. Ursin.** 2013. The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135–1149.

## Eläytymismenetelmä 2017:

Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille

*Jari Eskola & Sanna Karayilan & Terhi Kaski & Tiina Lehtola & Tiina Mäenpää & Oshie Nishimura-Sahi & Anu-Maarit Oede & Mari Rantanen & Sirkku Saarinen & Päivi Toivikko & Marianna Valtonen & Anna Wallin*

### Mikä eläytymismenetelmä on?

*(1) Tapasit sattumalta junamatkalla tuttavasi. Puhuitte siitä, millaista yleissivistystä tällä hetkellä tarvittaisiin. Kerro vapaasti keskustelustanne.*

*(2) Tapasit sattumalta junamatkalla tuttavasi. Puhuitte siitä, millaista yleissivistystä parinkymmenen vuoden päästä tarvittaisiin. Kerro vapaasti keskustelustanne.*

Tämän artikkelikokoelman tutkimusartikkeleita yhdistää eläytymismenetelmä: kaikkien yhdentoista empiirisen tutkimuksen aineistot on kerätty tällä menetelmällä. Kun tutkimusartikkelien aiheet kuitenkin vaihtelevat melko paljon korkeakoulujen yhdistämisestä turvallisuuskulttuuriin, työhyvinvoinnista monikulttuurisuuteen ja onnistuneesta rekrytointiprosessista luennon onnistumiseen, on selvää, että kyseessä on monipuolinen ja monenlaisiin aiheisiin sovellettavissa tiedonhankintamenetelmä. Eläytymismenetelmää on käytetty melko monipuolisesti monella eri tieteenalalla (ks. Wallin ym. 2015) Suomessa: meidän artikkelijamme yhdistää menetelmän lisäksi kiinnostus kasvatuksen ja sosialisointien eri prosesseihin.

Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan kvalitatiivisen aineiston tiedonhankintamenetelmää, jossa vastaajille (kutsuttakoon heitä vastaajiksi, informanteiksi, joskus jopa tutkimuskohteiksi olkoonkin, että varsinaisia kohteita he eivät ole vaan tutkittava ilmiö) annetaan orientaatioksi pieni kertomus, jota on tapana kutsua *kehyskertomukseksi*. Vastaajien tehtävänä on jatkaa tätä kertomusta eteenpäin tai vaihtoehtoisesti kertoa mitä on tapahtunut, jotta on päädytty kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen:

*(1) On kulunut reilu vuosi siitä, kun Norssin lukio muutti yliopistolle. Tunnet kuuluvasi tähän yhteisöön. Kirjoita tarina siitä, miten yhteenkuuluvaisuuden tunne ilmenee lukiolaisen arjessasi.*

*(2) On kulunut reilu vuosi siitä, kun Norssin lukio muutti yliopistolle. Tunnet ettet kuulu tähän yhteisöön eikä yhteisö ole ottanut sinua omakseen. Kirjoita tarina siitä, miten yhteisöllisyyden puuttuminen ilmenee lukiolaisen arjessasi.*

Eläytymismenetelmä kehitettiin aikanaan 1960-luvulla yhdeksi vastaukseksi tutkimuksen tiedonhankinnan eettisten ongelmien ratkaisuksi. Eläytymismenetelmän perusidea on suora imitaatio kokeellisesta ajattelusta: Yhtä tekijää – muuttujaa – varioimalla muiden olosuhteiden pysyessä samana voidaan selvittää sitä, mitä tämä nimenomainen muuttuja vaikuttaa tutkittavaan asiaan. Perusmallina voi siis pitää vaikkapa lääketutkimusta: mitä tapahtuu, kun koeryhmälle annetaan testattavaa ainetta ja verrokkiryhmälle plaseboa. Samalla tavalla eläytymismenetelmässä kehyskertomuksessa varioidaan yhtä tekijää – Norssin lukio -esimerkissä yhteisöllisyys - muiden elementtien pysyessä samana.

Eläytymismenetelmän etuna on, että sitä käytettäessä vastaajat voivat käyttää ihmisille tyypillisiä toimintatapoja: ajattelua, punnintaa, kieltä todellisuutta konstruoivana tekijänä jne. Ajattelun samankaltaisuutta ei haeta samalla tavalla kuin vaikkapa kyselylomakkeella, jossa vastaaja joutuu valitsemaan muutamasta vaihtoehdosta sen itselleen vähiten sopimattoman. Esimerkiksi Likert-asteikollisia asenneväittämiä käytettäessä kaksi vastaajaa voi hyvin valita saman vaihtoehdon ("olen jossain määrin samaa mieltä") vaikka tarkemmin ajatellen heidän käsityksillään ei ole yhtään mitään yhteistä lukuun ottamatta sitä, että paremman puutteessa he ovat valinneet saman vaihtoehdon. Näin tutkijan työ tietyllä tavalla helpottuu, kun vastaajat ovat löytäneet käsitystensä samanlaisuutta tutkijan puolesta. Tutkimuksessa kuitenkin olemme tavanomaisesti kiinnostuneet juuri samanlaisuudesta, samoinhan kvalitatiivisten aineistojen kanssa työskentelevä pyrkii löytämään vastauksista (haastatteluista tms.) samankaltaisuutta teemoitellen ja tyypitellen, joskus jopa laskien. Jos ei lasketakaan, niin ainakin helposti käytetään kvasikvanti-ilmaisuja aineistoa analysoidessa ja tulkitessa, jopa huomaamattaan: *harvat, vain jotkut, noin puolet, lähes kaikki*. Sinänsä jako kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen on kulunut ja jopa turha, tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan ainoastaan aineiston muotoa: onko aineisto valmiiksi numeroina vai jossakin muussa muodossa, usein haastattelulitteraateina. Tähän jakoon ei siis liitetä erityisiä tieteenfilosofisia, epistemologisia tai ontologisia periaatteita sen paremmin kuin ehdotonta kantaa

kielen olemuksesta tutkimuksesta. Kieleen voi suhtautua monella tavalla tutkimuksessa: se voi olla väylä todellisuuden selvittämiseen tai yhtä hyvin voidaan tutkia kieltä sellaisenaan, eri tapoja käyttää kieltä. Olennaista lienee se, että tutkimuksella tavoitetaan jotain lukijaa kiinnostavaa ja jopa nyky-yhteiskuntaan ajatuksia herättävää, vaikka ei aina lopullista totuutta. Näin tapahtuu myös, kun käytämme eläytymismenetelmää. Menetelmällä kerätyt tarinat tai kertomukset voidaan nähdä yhtä hyvin kuvauksina siitä, miten ihmiset todella ajattelevat jostakin asiasta kuin myös kiinnostavina kertomuksina sinänsä. Niinpä tämänkin kokoelman 11 kertomusta kertovat monenlaisista nyky-yhteiskunnan ilmiöistä, toivottavasti ajatuksia herättävästi, mutta missään tapauksessa ne eivät kerro kaikkea.

Eläytymismenetelmässä vastaajat eläytyvät kehyskertomuksessa esitettyyn tilanteeseen. Koska kirjoittajille annetaan mahdollisuus kuvitteellisen kertomuksen esittämiseen, menetelmällä ei saada tietoa vastaajan omista käsityksistä tai kokemuksista. Sen sijaan menetelmä antaa vastaajalle mahdollisuuden laajentaa tarkastelua oman ajattelun ulkopuolelle, jolloin voidaan päästä jäljille ilmiön laajuudesta: miten vastaajien mielestä ilmiö voitaisiin käsittää. Eläytymismenetelmä ei sovi niinkään sen selvittämiseen, mitä ilmiö on, vaan mitä se voisi olla.

Eläytymismenetelmän juuret ovat Yhdysvalloissa ja 1960-luvulla, mutta viime vuosikymmeninä menetelmä on vakiintunut erityisesti suomalaisiksi menetelmäksi vaikkakin menetelmän maailmanvalloitus on hitaasti aloitettu. Terminä "eläytymismenetelmä" ei välttämättä ole paras mahdollinen, mutta jo vakiintunut ja siksi sitä on syytä käyttää tässäkin yhteydessä. Kansainvälisessä keskustelussa olemme toistaiseksi pyrkineet lanseeraamaan termiä *the method of empathy-based stories (MEBS)*. Kehyskertomus on samalla tavalla vakiintunut termi, joskin vaikkapa *skripti (script)* tai instruktio olisivat myös mahdollisia.

Koska kehyskertomuksen variointi on sen keskeisin idea, niin eläytymismenetelmän etuna on se, että sillä kerätyt aineistot voi analysoida ikään kuin kahteen kertaan. Ensiksikin ne voi työstää kuin minkä tahansa laadullisen aineiston variaatiosta välittämättä, vaikkapa teemoitellen ja tyyppitellen. Sen jälkeen seuraa toinen analyysikerros, jossa keskitytään nimenomaan variointiin, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä tekijää. Toki tämä variaation vaikutus ei ole aivan selvä. Niinpä monessa tämänkin projektin tutkimuksessa vastaajat paikoin ikään kuin kieltäytyivät vastaamatta kehyskertomuksessa esitettyyn kuvaukseen vaan käänsivät sen pääläelleen. Tutkija voisi tehdä tästä ongelman, mutta sitä se ei ole. Aktiivinen tutkija huomioi tämän ja kunnioittaa aineistoa saaden sitä kautta aineistosta myös tätä kautta enemmän irti. Esimerkkejä tästä löytyy tästäkin artikkelikokoelmasta.

(1) *Ujel on saapunut Suomeen vuosi sitten. Hänen kotoutumisensa on onnistunut hyvin. Kerro, mitä on tapahtunut.*

(2) *Ujel on saapunut Suomeen vuosi sitten. Hänen kotoutumisensa ei ole onnistunut. Kerro, mitä on tapahtunut.*

Eläytymismenetelmästä kertova kirjallisuus on osin jo vanhaa, mutta kiinnostunut lukija löytää näistä kattavan kuvauksen menetelmän historiasta ja kehitysvaiheista: Eläytymismenetelmäoppaasta (Eskola 1997) on ilmestynyt aikanaan useampi laitos ja myös kahdessa laadullisen tutkimuksen perusoppikirjassa (Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) eläytymismenetelmällä on näkyvä asema. Aloittaa voi myös tutustumalla uudehkoon oppikirja-artikkeliin (Eskola & Wallin 2015) ja menetelmän käyttöä esittelevään katsaukseen (Wallin ym. 2015). Tuoreita tutkimusartikkeleita on julkaistu Liikunta & tiede -lehdessä (Saaranen-Kauppinen ym. 2011; Kujala 2013; Wallin ym. 2015), mutta kannattaa tutustua myös eläytymismenetelmää hyödyntävään tuoreeseen väitöskirjaan (Kultalahti 2015).

Tällä artikkelilla on kaksi tarkoitusta. Ensinnäkin päivitämme tässä eläytymismenetelmän käyttöön liittyvät kokemukset eräänlaisiksi ohjeiksi menetelmän tuleville käyttäjille monikuluttuustuvassa maailmassa samalla reflektoiden menetelmän käyttöä. Omissa kokeiluissamme olemme tietoisesti – ja osin tarkoituksetta – testanneet monia eläytymismenetelmän käytön vakiintuneita konventioita pyrkien kehittämään menetelmää yhtä käyttökelpoisemmaksi. Toiseksi artikkeli on eräänlainen taustoitus tai jälkikirjoitus artikkelikokoelman 11 empiirisille tutkimusartikkeleille. Viittaustapamme on tämän takia tiukka, emme toista menetelmästä aiemmin esitettyä vaan kerromme, miten menetelmää voidaan onnistuneesti käyttää sekä millaisia pohdintoja ja valintatilanteita menetelmää hyödyntävä tutkija kohtaa.



## Kehyskertomuksen laadinta

Kehyskertomusta suunniteltaessa on tärkeää miettiä, kenelle kertomus on suunnattu. Olennaista on, että kertomus on ymmärrettävä kaikille vastaajille ja että se herättää ajatuksia ja halun kirjoittaa. Vastaajien ikä ja muut kirjoittamisvalmiuksiin vaikuttavat tekijät on tietenkin syytä ottaa huomioon. Nuorimmat eläytymismenetelmävastaajat ovat olleet peruskoulun ala-asteella ja vanhimmat jo pitkään eläkkeellä. Paitsi taidosta kirjoittaa, kyse on myös tiedollisista valmiuksista: siitä että kehyskertomuksessa käytetyt termit ja muut sanat ovat ymmärrettävissä ja ne herättävät edes osapuilleen samanlaisia mielikuvia kaikissa, tai ainakin suurimmassa osassa, vastaajia.

Vastaajien heterogeenisyys aiheuttaa haasteita kaikille soveltuvan kehyskertomuksen konstruoimisessa. Paitsi ikä- ja kulttuurierot, niin yhä enenevässä määrin Suomen monikulttuuristuminen tarjoaa eläytymismenetelmää soveltavalle tutkijalle entistäkin enemmän pohdittavaa. Niinpä joihinkin tässä kokoelmassa esiteltäviin tutkimuksiin osallistui maahanmuuttajia, joiden kielitaidon tasosta emme voineet tietää. Siksi päädyimme luomaan joissakin tapauksissa kehyskertomuksia kahdella kielellä suomeksi ja englanniksi, vaikka tässä artikkelissa esittelemme ainoastaan kehyskertomusten suomenkieliset versiot. Koska oli oletettavaa, että ainakin osalla monikielisten ryhmien vastaajista kielitaito olisi suhteellisen heikko, kehyskertomukset pyrittiin tällaisissa tapauksissa muotoilemaan mahdollisimman lyhyiksi ja selkeiksi. Kehyskertomukset tarjottiin ei-suomenkielisissä ryhmissä vastaajille sekä englannin- että suomenkielisinä, ja he saivat itse valita, kummalla kielellä vastaavat. Myös tarinan kirjoittaminen vastaajien omilla äidinkielistä ja mahdollinen tulkin käyttö nousi keskusteluun muutamassa kirjoitustilanteessa. Paitsi maahanmuuttajien kohdalla, niin myös esimerkiksi korkeakoulututkimuksissamme aineistot ovat kaksikielisiä ja onpa eräs aineistoistamme kolmikielinenkin erään vastaajan innostuessa vastaamaan ruotsiksi. Eläytymismenetelmän tulevaisuuteen ja sen käyttöön kuuluu useamman kieliset kehyskertomukset.

Useimmiten eläytymismenetelmäaineistot on kerätty paperilla, jolloin A4-paperiarkin ylälaitaan on monistettu yksi kehyskertomusvariaatio ja jokainen vastaaja on saanut sattumanvaraisesti yhden variaation vastattavaksi. Joissakin tutkimuksistamme kehyskertomus oli suomeksi ja englanniksi ja ne oli sijoitettu vierekkäin A4-arkin ylälaitaan. Tämä järjestelmä toimii hyvin: suurin osa vastaajista kirjoitti tavallisesti vaakasuntaan koko paperin leveydeltä, mutta yllättäen pari vastaajaa käytti paperista vain toisen reunan eli vastasi vain suoraan suomen- tai englanninkielisen kehyskertomuksen alle. Tämä kirjoittamistyylin ero ei kuitenkaan vaikuttanut vastauksen sanan määrään eikä laatuun.

Eläytymismenetelmässä tarkoituksena on luoda samasta kertomuksesta vähintään kaksi eri variaatiota, jotka poikkeavat toisistaan yhden muuttujan suhteen. Yhden muuttujan varioinnissa on käytetty kahta, kolmea ja joskus jopa neljää eri versiota. Olennaista on, että pääsääntöisesti varioidaan vain yhtä muuttujaa muiden kehyskertomusten eri elementtien pysyessä samana. Joissakin tapauksissa voidaan varioida myös kahta eri muuttujaa, kunhan kokonaisuus pysyy hallittuna, mutta välttämättä kovinkaan monimutkaisiin asetelmiin ei kannata turvautua.

(1) *Eräänä päivänä sinut kutsuttiin vierailevaksi luennoitsijaksi erääseen kouluun esittelemään kotimaatasi ja sen kulttuuria kulttuurienvälisen kasvatuksen tunnille. Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi oli onnistunut hienosti. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro mitä luennollasi tapahtui: mitä ja miten kerroit kotimaastasi ja sen kulttuurista?*

(2) *Eräänä päivänä sinut kutsuttiin vierailevaksi luennoitsijaksi erääseen kouluun esittelemään kotimaatasi ja sen kulttuuria kulttuurienvälisen kasvatuksen tunnille. Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi oli epäonnistunut. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro mitä luennollasi tapahtui: mitä ja miten kerroit kotimaastasi ja sen kulttuurista?*

(3) *Eräänä päivänä sinut kutsuttiin vierailevaksi luennoitsijaksi erääseen kouluun esittelemään kotimaatasi ja sen kulttuuria kulttuurienvälisen kasvatuksen tunnille. Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi oli ollut opettavainen ja siksi se oli onnistunut hienosti. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro mitä luennollasi tapahtui: mitä ja miten kerroit kotimaastasi ja sen kulttuurista?*

(4) *Eräänä päivänä sinut kutsuttiin vierailevaksi luennoitsijaksi erääseen kouluun esittelemään kotimaatasi ja sen kulttuuria kulttuurienvälisen kasvatuksen tunnille. Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi ei ollut opettavainen ja siksi se ei onnistunut. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro mitä luennollasi tapahtui: mitä ja miten kerroit kotimaastasi ja sen kulttuurista?*

Variaatioita ja muuttujia voi olla useampiakin, mutta tällöin ei voida enää välttämättä varmasti sanoa, mikä vaihtelu kehyskertomuksissa aiheuttaa vaihtelua vastaajien kertomuksiin. Itse varioitava muuttuja vaihtelee tietenkin tutkimusongelman ja kohteen mukaan. Kun esimerkiksi tutkimme yleissivistyksen muuttuvuutta keskiössä oli aika, jolloin toisessa kehyskertomuksessa lähtötilanteeksi annettiin nykyaika ja toisessa tulevaisuus, kuten artikkelin alussa kuvattiin. Vastaavasti ytimessä voi olla tulevaisuudessa tapahtuva muutos:

(1) *Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi innostuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.*

(2) *Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi huolestuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.*

Tampere3-korkeakoulujen yhdistymisprosessin vaikutuksia visioitiin myös korkeakouluopiskelijoiden näkökulmasta. Kehyskertomuksia oli kaikkiaan neljä ja varioitavia muuttujia kaksi. Variaatiot liittyivät itse yhdistymisprosessiin ja sen vaikutuksiin korkeakouluopiskelijoiden opinnoissa. Ensimmäisessä variaatiossa muuttujana on itse yhdistymisprosessi. Ensimmäisessä kehyskertomuksessa korkeakoulujen yhdistyminen tapahtuu ja toisessa se keskeytyy, muuten kehyskertomus on neutraali. Toisessa variaatiossa yhdistyminen tapahtuu ja muuttujana on sen mahdollinen vaikutus opintoihin: myönteinen tai kielteinen. Kertomusten varioinnilla ja muuttujia vaihtamalla pyrittiin saamaan kertomuksiin erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä:

(1) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampere3 -hanke on yhdistänyt Tampereen seudun kolme korkeakoulua ja tämä vaikuttaa Tampere3 -korkeakoulussa opiskelevien korkeakouluopiskelijoiden opintoihin. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä miten se vaikuttaa.*

(2) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampere3 -hanke on päätetty keskeyttää ja Tampereen seudun kolmen korkeakoulun yhdistyminen ei näin ollen toteudu. Lakkautus vaikuttaa myös korkeakouluopiskelijoiden opintoihin. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä miten se vaikuttaa.*

(3) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampereen korkeakouluopiskelijat opiskelevat uudessa yhdistyneessä Tampere3 -korkeakoulussa ja opinnot sujuvat hyvin. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä mitä on tapahtunut.*

(4) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampereen korkeakouluopiskelijat opiskelevat uudessa yhdistyneessä Tampere3 -korkeakoulussa, mutta opinnot sujuvat huonosti. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä mitä on tapahtunut.*

Mielenkiintoinen havainto oli, että itse vastaustarinoista ei pystynyt aina suoraan sanomaan, mihin kehyskertomukseen vastaaja oli vastannut. Näyttäisi siis siltä, että eräänlainen vastaajan halu kertoa oma tarinansa ajoi välillä yli kehyskertomuksen ja siten tutkijan odotusten yli. Niinpä vastaus saattoi kertoa niin myönteisistä kuin kielteisistäkin asioista, huolimatta kehyskertomuksen muuttujasta. Valppaalle tutkijalle tämä ei ole ongelma, sillä vastauksia toki voi analysoida ja tarvittaessa siirtää tulkittavaksi muiden samankaltaisten vastausten joukkoon.

Kehyskertomuksen eri tekijöitä vaihtelemalla saadaan aikaan erilaisia kertomuksia, mutta millaisia mielikuvia kertomuksen persoonamuodot antavat? Pohdimme kaikkien kehyskertomusten kohdalla sitä, kerrotaanko tarina minä-muodossa, kolmannessa persoonassa vai mainitaanko kehyskertomuksessa joku erisnimi. Nimien kohdalla pohdimme erityisesti nimistä herääviä mielikuvia. Tuleeko nimestä mieleen nainen vai mies tai vihjaako nimi jotain etnisestä taustasta suunnaten siten vastaajan kertomusta? Pohdintojen taustalla oli ajatus siitä, että kirjoittaja voisi mahdollisimman hyvin eläytyä ja ajatella itsensä kautta kehyskertomuksia ilman, että persoonamuoto tai nimi johdattelee liikaa tarinoiden sisältöä.

Sukupuolineutraalien nimien käyttäminen on ollut yksi eläytymismenetelmän trendi viime vuosina, onhan kehyskertomuksissa seikkailleet *Kainot* ja *Eeliat*, kuten tälläkin kertaa. Koska monessa hankkeessamme monikulttuurisuus toi aineistoihin lisähaasteensa, niin tällä kerralla tarinoista löytyy mm. *Ujel*, *Levi* ja *Josi*. Neutraali nimi jättää tilaa vastaajan mielikuvitukselle, ja vastaaja voi itse päättää, millaisen henkilön näkökulmasta tarinansa kirjoittaa.

(1) *Josi on muuttanut Suomeen. Hän on ystäväystynyt hyvin suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja oppiminenkin sujuu ongelmitta. Eläydy nyt Josin tilanteeseen ja kirjoita hänen koulupäivästään.*

(2) *Levi on muuttanut Suomeen. Hän ei ole ystäväystynyt suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja oppiminenkin on vaikeaa. Eläydy nyt Levin tilanteeseen ja kirjoita hänen koulupäivästään.*

Vastaajaa voidaan myös sinutella kehyskertomuksessa. Tämä saattaa helpottaa eläytymistä, mutta toisaalta myös johtaa harhaan. Vastaaja saattaa luulla, että hänen pitäisi kirjoittaa omista kokemuksistaan, jolloin kuvitteelliseen tilanteeseen eläytymisen mahdollisuus saattaa jäädä käyttämättä. Vastaavasti joissakin tilanteissa kehyskertomuksen kohdistuessa suoraan kertojan elämismaailmaan sinuttelu voi olla hyvinkin paikallaan. Toki kirjoittajaa voidaan sinutella ilman, että hänen pitäisi kertoa nimenomaan omista kokemuksistaan, onhan perinteinen kehyskertomuksen ohjeistus ollut kertomuksen loppuun liitetty pyyntö *kirjoita pieni tarina*.

- (1) *On kevät vuonna 2019. Olet kirjoittamassa ylioppilaaksi, jonka jälkeen olet päättänyt hakea opiskelemaan yliopistoon. Opiskelu yliopiston tiloissa on saanut sinut vakuuttumaan siitä, että haluat hakea juuri Tampereen yliopistoon. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, miten olet päättänyt tähän ratkaisuun?*
- (2) *On kevät vuonna 2019. Olet kirjoittamassa ylioppilaaksi, jonka jälkeen olet päättänyt hakea opiskelemaan yliopistoon. Opiskelu yliopiston tiloissa on saanut sinut vakuuttumaan siitä, että haluat ehdottomasti hakea opiskelijaksi johonkin muualle kuin Tampereen yliopistoon. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, miten olet päättänyt tähän ratkaisuun?*

Kehyskertomuksessa voidaan käyttää myös passiivimuotoa. Kuten edellä kuvattiin, niin korkeakouluopiskelijoita tutkittaessa kehyskertomuksessa kuvailtiin tulevaisuuden tilannetta – korkeakoulumuutosta - jossa toimijoina ovat korkeakouluopiskelijat. Vastaajat olivat myös korkeakouluopiskelijoita ja tilannekuvaus on tulevaisuudesta, joka koskettaa myös luultavasti heitä, joten kehyskertomuksen tarinaan oli helppo eläytyä. Esioletus siitä, että vastaukset ovat tällöin myös yleisemmällä tasolla piti myös paikkansa: vain kahdessa kertomuksessa (n=41) kertomuksessa, vastaaja vastaa tarinan muodossa, jonka henkilön hän on joko personoinut nimellä tai puhuu minä-muodossa.

Perinteisesti on ohjeistettu, että kehyskertomuksen on syytä olla mahdollisimman lyhyt, jotta se olisi mahdollisimman yksiselitteinen ja suuntaisi vastaajien kertomuksia tutkijan toivomaan suuntaan. Me pyrimme siihen, että kehyskertomukset olisivat mahdollisimman yksiselitteisiä, lyhyitä ja selkeitä. Menetelmälle tyypilliseen tapaan kertomuksissa vaihteli yksi seikka ja muuten sisältö pyrittiin pitämään mahdollisimman samanlaisena. Ohjeita noudattaen tyylinämme oli karsia mahdollisimman hyvin epäolennainen kertomuksista ja keskittyä olennaiseen, luoda lyhyt kehyskertomus. Lyhyessä kehyskertomuksessa aiheeseen johdattelu on vähäistä ja näin variointia on helpompi jälkikäteen jäljittää. Lyhyt kehyskertomus myös rajoittaa kirjoittajaa vähemmän avaten siis enemmän mahdollisuuksia kirjoittaja juuri niin kuin haluaa.

- (1) *Kainon työelämässä erilaiset tapahtumat ovat vaikuttaneet Kainon työhyvinvointiin. Kerro tarina tapahtumista sekä keinoista, joiden avulla hän on jatkanut eteenpäin.*
- (2) *Kainon omassa elämässä erilaiset tapahtumat ovat vaikuttaneet Kainon työhyvinvointiin. Kerro tarina tapahtumista sekä keinoista, joiden avulla hän on jatkanut eteenpäin.*

Jokin raja kehyskertomuksen supistamisella toki on. Jossain tilanteissa pelkistetymmän kertomuksen tekeminen olisi tehnyt tarinat liian rajaamattomiksi, eikä tutkimuskysymyksiin olisi välttämättä saanut vastauksia. Kehyskertomuksen laadinta on usein näennäisestä yksinkertaisuudestaan huolimatta varsin haastavaa. Vastaajat voivat takertua helposti esimerkiksi yhteen kehyskertomuksen sanaan, mitä tutkija ei ole etukäteen kaikesta valmistautumisesta huolimatta osannut arvata.

Mikä on riittävä pituus kertomukselle, kun tarinan tuottajalle jotain pitää kertoa, mutta johdatella ei halua? Jos tarinan vastaajat ovat nuoria tai lapsia, kannattaa kertomus pitää muutaman lauseen pituisena. Usein kirjoittajan tarinan sisällön oli pitkälle määritellyt kertomuksen viimeinen lyhyt lause. Kehyskertomuksen alun, tutkimukselle kuitenkin merkittävät kuvailevat lauseet, olivat kirjoittajalta jääneet huomioimatta tai unohtuneet kirjoittajan päästessä vauhtiin.

- (1) *Keskustelet opiskelukaverisi kanssa. Olette yhtä mieltä siitä, että mielestänne oppilaitoksenne turvallisuusasiat ovat hyvällä tolalla. Kirjoita tarina keskustelustanne.*
- (2) *Keskustelet opiskelukaverisi kanssa. Olette yhtä mieltä siitä, että mielestänne oppilaitoksenne turvallisuusasiat ovat huonolla tolalla. Kirjoita tarina keskustelustanne.*

Kehyskertomuksen suunnittelussa edetään lopulta vaiheeseen, jossa varmistetaan jopa yksittäisten sanavalintojen perusteluja, merkitystä ja tarkoitusta. Yksittäisten sanojen sisältöjen merkitysten pohtiminen saattaa kuulostaa saivartelulta, mutta joissain tapauksissa on tutkimusongelman näkökulmasta keskeisten sanojen luomien mielikuvien merkitystä syytä varmistaa ja tarkentaa. Näin vastaaja orientoituu halutulla tavalla asiayhteyteen kehyskertomuksen kautta. Voidaan ajatella esimerkiksi, miten eri tavoin

vastaaja tulkitsee ja ymmärtää sanat *työ*, *työelämä* tai *työyhteisö*. Tai minkälaisen eron kehyskertomukseen luo käyttäessämme sanaa *muutokset* tai *tapahtumat*?

## Keräämisen tavat ja tilanteet

Eläytymismenetelmäaineiston voi kerätä monella eri tavalla. Perinteisesti kehyskertomus on monistettu A4-arkin ylälaitaan ja näiden monisteiden kanssa on menty etukäteen sovittuna aikana johonkin sopivaan tilaisuuteen ja kerätty aineisto paikan päällä. Monisteet on voitu myös jakaa ja pyytää palauttamaan ilmoitetun ajan kuluessa vaikkapa johonkin palautuslaatikkoon, mutta vastauksia tulee luonnollisestikin tässä tapauksessa paljon vähemmän.

Nykytekniikan myötä paikan päällä voidaan pyytää myös kirjoittamaan tarina tietokoneella tai tabletilla ja palauttamaan se sähköisesti. Tosin tabletilla ja norminäppäimistöllä kirjoitetut tarinat eivät välttämättä ole kirjoituskokemuksen erilaisuuden takia vertaisia. Joissakin tapauksissa käytimme onnistuneesti samassa tutkimuksessa sekä sähköisiä että käsinkirjoitettuja vastauksia. Kirjoittamistavat ovat erilaisia mm. siltä osin, että sähköistä kertomusta voi muokata toisin kuin käsinkirjoitettua, mutta kaikki tavat tuottivat ainakin meidän tapauksissamme riittävän hyviä kertomuksia eikä edes ole selvää se, kumpaa tapaa vastaajat preferoivat mikäli voisivat valita; toiset ovat tottuneita kirjoittamaan käsin, toiset koneella.

Monet vastaajat voivat mielellään valita myös kasvokkain aineistoa kerättäessä sähköisen vastaamisen muodon, esim. vastaamisen omalla läppärillään tai tabletillaan. Tämä vaatii tutkijalta ennakkosuunnittelua. Jos haluaa, että vastaajat eivät näe variaatiota, sähköisiä lomakkeita pitää olla yhtä monta kuin on variaatiotakin. Jos tilaisuudessa kerätään aineistoa sekä sähköisellä lomakkeella että paperilla vastaajien valinnan mukaan, tutkijalla olisi hyvä olla mukanaan valmiiksi sekoitettuna vastauspaperit, joissa olisi kehyskertomuksen lisäksi varioinnin mukaisen sähköisen lomakkeen linkki. Sähköisen aineistonkeruun osalta ennakkovalmisteluja tarvitaan jälleen enemmän, mutta litterointiin ei mene aikaa, koska sähköisessä muodossa olevan vastauksen voi yleensä kopioida tekstimuotoisena. Tilaisuudessa voidaan myös jakaa linkki tms. johon vastaajia pyydetään palauttamaan kertomuksensa. Yhteydenotto voidaan tehdä myös kokonaan sähköisesti, joko kohdennetusti jokaiselle erikseen, jonkun tietyn ryhmän sähköpostilistalle tai vastaavalle tai sitten kohdentamattomana jonkun some-sivuston kautta.

Uusien tekniikoiden käytöstä huolimatta voidaan palata myös vanhaan. Niinpä yhdessä tämän projektin hankkeessa aineisto kerättiin perinteisellä jalkatyöllä. Tutkija oli varannut yliopistolta sopivan luokan ja pysäytti silmämääräisesti kohderyhmään sopivia kulkijoita ja pyysi heitä poikkeamaan luokkaan kirjoittamaan tarinansa. Yllättäen tämä aineistonkeruu toimi erittäin hyvin ja ohikulkijat olivat suopeita auttamaan aineiston keräämisessä. Tutkijan persoonallisuudella on tässä suuri merkitys, keneltä tahansa tällainen toiminta ei olisi onnistunut. Kohderyhmäksi soveltuvilta ohikulkijoilta koottu aineisto todettiin myös tehokkaaksi tavaksi koota tutkimusaineistoa. Kasvokkain kerättävässä aineiston keruussa on etuna se, että tutkimusluvan kysyminen ja vastaajan vapaaehtoisuus toteutuvat myös samalla kertaa. Suuremman aineiston hankinta kasvokkain ohikulkijoilta on työlästä ja aikaa vievää, mutta huolellinen valmistautuminen, toteutuksen suunnitteleminen sekä osallistumiseen motivoivan kutsun pohtiminen helpottavat ja edistävät onnistumista. Kasvokkain kerättävässä aineistonkeruussa vastaaja etsii vihjeitä myös siitä, kuka aineistoa hankkii. Niinpä vaikkapa monikulttuurisuutta tutkittaessa aineisto olisi ollut erilainen riippuen siitä, kuka meistä olisi ollut keräämässä; tutkijan ikä, sukupuoli, kielitaito ja kulttuuritausta olisi vaikeasti ennustettavalla tavalla jotenkin näkynyt aineistossa.

Kun aineisto kerätään online-tilanteessa johdatellaan vastaajat kirjoittamiseen. Sähköisessä aineistonkeruussa ohjeistus voi olla kirjallinen, mutta kasvokkain kerättävässä aineistossa on luontevaa pitää myös suullinen johdatus tehtävään. Olennaista on kiinnittää huomiota, mitä vastaajille kerrotaan etukäteen ja miten tämä saattaa vaikuttaa heidän kertomuksiinsa. Tähän meillä oli erilaisia käytäntöjä. Osassa tutkimuksista vastaajat ohjeistettiin vain vastauspaperin täyttämiseen, mutta eläytymismenetelmän ideaa, tutkimuksen aihetta tai tutkijan tieteenalaa ei paljastettu etukäteen, jotta nämä tiedot eivät vaikuttaisi vastaajien kertomuksiin. Alkuorientaatioissa kannattaa kuitenkin tuoda esiin ainakin seuraavat asiat:

1. Esittäytyminen

2. Ohjeistus kehyskertomuksen jatkamiseen ja mahdollisten taustatietojen täyttämiseen:

- Tarkoituksena eläytyä tilanteeseen, kertomus voi olla kuviteltu.
- Vastauksen ei tarvitse olla harkittu, vaan sitä voi lähteä kirjoittamaan intuitiivisesti.

3. Käytettävissä oleva aika, yleensä 15-20 min.

- Mahdollisuus lisäaikaan?

4. Lomakkeiden kerääminen

- Kerätäänkö esimerkiksi kaikki lopuksi yhtä aikaa pois vai sitä mukaa, kun saadaan valmiiksi?

Aineistonkeruun alkuorientaatioon liittyen olisi hyvä ottaa huomioon myös siihen, että eläytymismenetelmä on monelle varsin vieras aineistonkeruumenetelmä ja varsinkin maahanmuuttajataustaisille tai ulkomaalaisille tämä uniikki aineistonkeruumenetelmä saattaa aiheuttaa vaikeuksia vastauksen kirjoittamisessa. Tarinan kirjoittaminen vaikkapa kyselylomakkeen täyttämisen sijaan usein aiheuttikin vastaajille hämmennystä vastauksen kirjoittamisessa. Kielellisen haasteen lisäksi perehtymättömyys eläytymismenetelmään on myös mahdollinen tekijä, mikä saattaa tehdä vastauksista pinnallisia, suppeita ja luettelomaisia. Vastaajien hämmennyksen ehkäisemistä varten tutkijan on etukäteen tarkasti pohdittava siitä, millaiset kirjoitusohjeet tilaisuuden aluksi annetaan.

Alkuorientaation on hyvä olla lyhyt ja mahdollisimman vähän johdattelua. On kuitenkin hyvä kertoa, että kyseessä on eläytymismenetelmä ja että vastaajan ei tarvitse kirjoittaa välttämättä omana itsenään. Jonkinlainen alkuorientaatio pitää olla myös sähköisessä aineistonkeruussa. Ensiksi vastaajia yleensä lähestytään esim. sähköpostilla tai tiedotteella, jossa kerrotaan lyhyesti mihin tutkimus liittyy. Orientointia voi olla jonkin verran myös sähköisessä lomakkeessa. Sähköisesti aineistoa kerätessä on myös tärkeää liittää pyyntöön tutkijan yhteystiedot, jotta vastaajat saavat häneltä tarvittaessa lisätietoja tai ohjeita.

Vastaamiseen motivoiminen on tärkeää, jotta vastaaja asennoituu keskittymään ja paneutumaan tutkimuksen aiheeseen mahdollisimman sitoutuneesti. Motivoimisen apukeinona voi pohtia erilaisia näkökulmia esimerkiksi vastaajan asemaan asettuen, mitä etua tai hyötyä osallistumisesta vastaajalle itselleen voisi olla. Esimerkiksi työhyvinvointia koskevassa tutkimuksessa vastaajille kerrottiin, että tutkimuksen aiheena on työikäisten aikuisten työhyvinvointi ja että tutkimusmenetelmänä on eläytymismenetelmä.

Lopuksi kun kaikki kertomukset on kerätty, vastaajille voidaan antaa tilaisuus jälkipuintiin. Mikäli tutkimuksen aiheesta tai eläytymismenetelmän ideoita ei selostettu ennen tutkimusta, niitä voidaan avata tässä yhteydessä. Mikäli keräystilanteen puitteet sen sallivat, lopuksi voidaan myös käydä vapaata keskustelua aiheesta. Tällöin omia ajatuksia päästään vielä jakamaan toisten vastaajien ja tutkijan kesken, mikä saattaa antaa tutkijalle lisätietoa vastaajien ajatuksista ja siten helpottaa aineiston analyysia. Aina joskus aineistoa keräävä tutkija pyydetään uudestaan saman ryhmän eteen kertomaan oman tutkimuksensa tuloksista ja nämä tilaisuudet tietenkin kannattaa hyödyntää sekä omasta mielenkiinnosta että tieteellisen tutkimuksen pr-tarkoituksissa.

Sähköinen aineistonkeruu on yleisesti haastavaa. Vastausprosentit jäävät alhaisiksi, koska viesti usein hukkuu muun sähköpostin sekaan. Sähköisessä aineistonkeruussa on huomioitava monia tekijöitä. Ensinnäkin viestin tulee olla selkeä ja kohdennettu juuri oikealle vastaanottajalle tai ryhmälle. Oikea ajoitus on myös tärkeää, ettei viesti huku maanantaiaamun sähköpostisumaan tai loma-aikaan. Voi myös olla muita ajankohtia, jolloin aineistoa ei yksinkertaisesti kannata lähteä keräämään. Esimerkiksi Tampere3-hanke oli marras-joulukuussa 2016 hetken pysähdyksissä. Tässä yhteydessä pohdimme, olisiko ajankohta hyvä vai huono aineiston keräämiseen. Eräsikin opettaja viestitti, että "opettajat ovat nyt poteroissaan" ja odottavat tietoa hankkeen jatkumisesta.

Jos kohderyhmä on vaikeasti tavoitettavaa, vaikkapa ihmisiä työssään, pitää etsiä oikea väylä päästä tapaamaan heitä. Jos lupaa aineiston keräämiseen esimerkiksi koulutustilaisuudessa ei heru, voi jo siitä olla apua, että käy jossain tilaisuudessa kertomassa asiansa, esittämässä pyynnön osallistua tutkimukseen joko tilaisuuden jälkeen kasvokkain tai sähköisellä lomakkeella omalla ajalla. Kun tutkimus saa kasvot, vastauksia voi tulla sähköisestikin.

Sähköisen aineiston keräämisen yhteydessä voi joutua miettimään myös eräänlaisia auktoriteettikysymyksiä. Jos aineisto kerätään esimerkiksi kursseilla tai oppitunnilla, jossa vastaajat ovat nuoria tai opiskelijoita, tarvitaan ehkä tutkimuslupa, ja tämän lisäksi aineiston keräämisestä sovitaan lopulta kurssin opettajan kanssa. Jos puolestaan aineistoa kerätään opettajilta sähköisesti, olisi tärkeää

saada viestinnän avuksi esim. opettajien esimies tai täydennyskoulutuksesta vastaava henkilö, joka mahdollisesti välittää viestin samalla ikään kuin antaen luvan tai velvoittaen heitä vastaamaan. Pitää siis etsiä nämä ns. avainhenkilöt käsiinsä ja eduksi on, jos he vielä näkevät asiaksi tärkeänä. Kasvoton sähköposti tai viesti intrassa ei tavoita kiireisiä opettajia samaan tapaan.

Monet keräystilanteet poikivat uusia tilaisuuksia päästä keräämään aineistoa muissa vastaavissa ryhmissä. Samoin kävi myös osassa sähköisiä kyselyitä; esimerkiksi Facebook-sivustoille linkattuihin kyselyihin tuli kommentteina vinkkejä muista mahdollisista sivustoista, joille kyselyn voisi lisätä. Osa keräyspaikkojen yhteyshenkilöistä vaikutti pitävän oman alansa tutkimusta tärkeänä, ja he olivat valmiita auttamaan esimerkiksi uusien keräystilaisuuksien järjestämisessä.

Jossain tapauksessa nousi epäily siitä, että aineiston sähköisesti suoritettujen keräysten luonne - kuten muukin kirjoittelu somessa - antaa vastaajalle tietynlaisen kasvottomuuden, jonka suojissa voi vastata kärkevämmän kuin ehkä tekisi kasvokkaisessa keräystilaisuudessa (vaikka tuolloinkin vastaajan tietynlainen anonymiteetti on taattu). Keräystilanteessa vastaamisen tarttuminen saattaa myös käydä luontevammin, koska aika ja tilaisuus on tarjottu valmiiksi. Lisäksi toisten tarttuessa tehtävään sosiaalinen paine saattaa kannustaa niitäkin paikallaolijoita vastaamaan, jotka eivät välttämättä vastaisi tutkimukseen sähköisesti omalla ajallaan.

Sähköisessä aineistonkeruussa voi ohjata vastaajia vastaamaan kehyskertomuksittain eri lomakkeille, jos haluaa että vastaajat eivät näe kehyskertomuksen variointia. Jos tutkija ei koe tällä asialla olevan merkitystä tutkimuksen kannalta, voi aineiston koota vain yhdellä sähköisellä lomakkeella. Jos vastaukset kootaan yhdellä lomakkeella, pitää miettiä miten vastaajia ohjataan kirjoittamaan eri kehyskertomusten pohjalta. Kirjoittajat voidaan esimerkiksi jakaa kirjoittamaan eri kehyskertomusten pohjalta jakamalla heidät kehyskertomuksittain sukunimensä alkukirjaimen perusteella. Niinpä yhdessä tutkimuksessamme pyysimme, että jos vastaajan sukunimi alkaa kirjaimella A-L, niin hän kirjoittaa tarinansa pohjautuen kehyskertomukseen A. Loput vastaajista ohjeistettiin näin kirjoittamaan kehyskertomus B:n pohjalta. Tällä tavoin voitaisiin saada yhdellä lomakkeella molempiin kehyskertomuksiin pohjautuvia tarinoita.

Eläytymismenetelmä tutkimusta tehdessä voi tietenkin myös kokeilla uusia asioita. Yksi uusista tavoista oli vastauspaperin koostaminen niin, että sama paperi sisälsi molemmat variaatiot: paperin toisella puolella oli tässä tapauksessa negatiivinen variaatio ja toisella puolella positiivinen variaatio. Tämä on otollinen keino silloin, jos halutaan varmistaa tutkittavan mielipide jostakin asiasta. Kaksipuolinen vastauspaperi laittaa vastaajan pohtimaan, ajatteleeko hän kehyskertomuksen tarinasta positiivisesti tai negatiivisesti. Kun asiaa vielä korostetaan alkuorientaatioissa ja ohjeissa, saa tutkija paperin puolen valinnalla yhden indikaattorin lisää tutkimusaiheeseen. Etukäteen herätti pohdintaa se, kasautuvatko vastaukset vain toisen kehyskertomuksen puolelle, mutta kuitenkin noin kolmasosa vastaajista valitsi vähemmän suosituksen version, joten huoli oli turha.

Eläytymismenetelmän käyttäminen tutkimusmetodinä voi olla todella helppoa ja palkitsevaa, myös tehokkaaksi sitä voi jossain tapauksessa kuvailla, ainakin jos ei mieti kehyskertomusten muotoiluun kuluva aikaa. Nopeimmillaan tutkimusaineiston keräämiseen ja litterointiin kului aikaa vain 4 tuntia. Vastaaminen vei noin 20 minuuttia ja litterointi 3.5 tuntia. Tehokkain keräämisen paikka oli auditorio täynnä ihmisiä. Tilaisuus oli pakollinen ja vastaajat olivat valmistautuneet kirjoittamiseen. Keräsimme samassa tilaisuudessa aineiston kahteen eri tutkimukseen. Erotimme aineiston kahdella erivärisellä paperilla ja vastaajat tiesivät kumman värisen paperin he ottavat. Paperit oli järjestetty niin, että joka toinen vastaaja sai eri kehyskertomusversion. Kerralla kerättiin yhteensä 129 tarinaa. Toisaalta aineiston keräämiseen voi joutua varaamaan enemmänkin aikaa - kasvokkain kerätyissä aineistoissa aikaa voi kulua kaksikin täyttä päivää - ja pitkien vastausten litterointiin useita päiviä. Joissain projekteissa aineiston keruu ajoittui pitkällekin ajalle ja aineisto kerättiin lähes yksitellen, muutama vastaus tuolta ja jokunen taas täältä jne. Eläytymismenetelmän kaltaisessa tutkimusmenetelmässä aineiston edustavuus ei onneksi ole samanlainen ongelma kuin jossain toisen tyyppisessä tutkimuksessa.

Aineistonkeruuseen motivoituneen yhteyshenkilön rooli on kasvokkain kerätyissä aineistossa tärkeä. Yhteyshenkilöille oli esimerkiksi lähetetty etukäteen lyhyt käsikirjoitus siitä, miten aineistonkeruu tapahtuu. Käsikirjoituksessa oli sovittu ajankohta ja paikka, vastaajien arvioitu määrä ja vastauskieli, keräämiseen tarvittavat välineet, eli kehyskertomuspaperit ja kynät ja vastaamiseen varattu aika sekä tutkimuslupa. Myös se, mitä yhteyshenkilö saa ennakoon kertoa tutkimuksen aiheesta ja tutkijasta, oli käyty tarkasti läpi,

ja yhteyshenkilö oli saanut kirjallisena tutkijan pitämän johdannon aiheeseen. Molemmat pidettiin mahdollisimman lyhyinä, jotteivat ne johdattelisi vastauksia mihinkään suuntaan. Kun nämä asiat olivat molemmilla osapuolille selkeät, sujui itse aineistonkeruu kolmessa eri paikassa hyvin samankaltaisesti; vastausajaksi muodostui ilman ulkopuolisen painostusta noin 15-20 minuuttia ja koko tilaisuuteen meni noin aikaa 30 minuuttia. Vastaajat vaikuttivat motivoituneilta ja yhtään tyhjää paperia ei tullut takaisin. Myös yhteyshenkilöt, jotka tässä tapauksessa olivat korkeakouluopettajia, olivat kiinnostuneita eläytymismenetelmästä ja tutkimuksen aiheesta.

Työpaikoilla tilaisuuden alussa hyvänä houkuttimena kutsun lomassa toimi kahvitarjoilu, jonka lomassa oli sopiva hetki kertoa aineiston hankintaan liittyvän tilaisuuden kulku ja ohjeistaa vastaajat sekä jakaa vastauslomakkeet osallistujille. Työpaikoilla on hyvä sopia yhteyshenkilö, joka vastaanottaa vieraan, toimii isäntänä tai emäntänä ja on mukana koko tilaisuuden kulun ajan. Kun kaikki sujuu luontevasti, aikaa menee enimmillään yksi tunti.

Joskus aihe saattaa herättää vastaajissa mielenkiintoa käsitellä aihetta tutkijan kanssa yhteisesti keskustellen aineiston keräämisen jälkeen ja saada tietoa tuloksista. Kiitoksena tutkimukseen osallistumisesta voidaan tarjota esimerkiksi mahdollisuus saada tietää tutkimustuloksista sähköpostitse tai tutkimuksen valmistumisen jälkeen järjestettävässä keskustelutilaisuudessa. Lupaus linkistä valmistuneeseen artikkeliin tai opinnäytetyöhön on tietenkin hyvä tarjota.

Sähköisissä vastauksissa sähköpostitse vastaanotettujen vastausten osalta syntyy haasteita tunnistettavuuden ja anonymiteetin osalta, vaikka vastauksia pyrittäisiin käsittelemään siten, ettei yksittäistä vastaajaa voisi tunnistaa aineistosta. Lähettäjän tiedot on nähtävissä helposti, vaikka tutkija haluaisikin sulkea silmänsä näiden tietojen osalta. Esimerkiksi työpaikan anonymiteetin suojaamiseksi on sovittava selvästi tiedot, joita on lupa kertoa.

Ryhmä, jossa kysely suoritetaan, on voinut käydä juuri ennen vastaamistaan läpi opintojensa tai muun puitteissa tiettyä aihealuetta, mikä voi näkyä vastauksissa. Esimerkiksi erään ryhmän vastauksissa esiintyi paljon viittauksia asiaan (tässä tapauksessa lakiin), joka ei ollut tullut esiin missään muussa keräyserässä. Asiaa tiedusteltaessa selvisi, että ryhmä oli käynyt kyseistä asiaa lävitse juuri ennen kyselyä. Koska joidenkin vastaajaryhmien suomen kielen taito oli suhteellisen heikko, oli ohjeiden antaminen ilman johdattelua välillä vaikeaa. Välillä kuultiin myös vieruskaverin tai opettajan ohjeistavan epävarmoja vastaajia hyvinkin tarkoin ja johdattelevin sanakääntein.

Aineistonkeruun ohjeistus vastaajille on todella tärkeää. Vaikka tilanne ennen tarinoiden kirjoittamisen alkua olisi rauhallinen, saattaa käydä niin, etteivät kaikki vastaajat ymmärrä ohjeita ja saa kiinni siitä, mitä ollaan tekemässä. Tällöin saattaa helposti käydä niin, että moni vastaaja palauttaa tyhjän paperin tai on kirjoittanut ohjeista poiketen esimerkiksi ranskalaisin viivoin. Suullisen ja kirjallisen ohjeistuksen yhdistäminen aineistonkeruun yhteydessä saattaa olla toisinaan tarpeen. Lomakkeen yhteyteen tai vastauslomakkeelle voi toisinaan liittää saman ohjeen, joka suullisestikin kerrotaan vastaajille. Toisinaan ennen vastaamisen aloitusta voi esittää vastaajille mahdollisuuden kysymiseen, mikäli vastaamiseen liittyisi jotakin epäselvyyksiä.

Eläytymismenetelmään on perinteisesti liitetty ajatus aineiston saturoitumisesta; siitä, että riittävä määrä vastauksia tuottaa sen perusasetelman, joka kyseisillä kehyskertomuksilla on tuotettavissa ja siten aineistoa ei kannata kerätä ikään kuin liikaa. Kriteerinä on pidetty 15-25 vastausta yhtä kehyskertomuksen versiota kohden. Analyysivaiheessa runsaslukuisesta aineistosta on eittämättä hyötyä. Kun aineistoa on paljon, niin voi aineistosta tehdä myös yksinkertaista kvantitatiivista aineistoa ja muutenkin tarkastelun keskiössä ovat tutkimusongelmien kannalta antoisimmat vastaukset. Keräysvaiheessa innostus kartuttaa aineistoa määrällisesti voi olla suuri, mutta vastauksia analysoidessa voi huomata, että vähempikin olisi riittänyt ja tuottanut samat tulokset. Kun aineistosta on hahmotettavissa suurempia kokonaisuuksia, joihin uudet vastaukset tuovat vain vahvistusta, aineistoa on riittävästi. Tähän riittävä vastausten määrä vaihtelee tutkimuksen mukaan.

Omien projektiemme aineistojen määrä vaihteli melko paljon. Niukimmillaan vastaajia oli 41 (neljä kehyskertomusta) ja runsaimmillaan 187 (kaksi kehyskertomusta). Joissakin tapauksissa aineisto oli koottu harkitusti esimerkiksi kahdelta tai kolmelta eri ryhmältä, jonka takia oli hyvä, että vastauksia oli runsaasti. Eräissä projekteissa osa aineistosta toimi ikään kuin kontrolliaineistona, jolloin analysoitiin ensin pääaineisto ja saatua tulkintaa koeteltiin lisäaineistolla.

## Mitä aineistolle kannattaa tehdä?

Heti aineistonkeruun jälkeen lomakkeet kannattaa jakaa kehyskertomusversioittain ja numeroida. Jokainen eri keräystilanne kannattaa koodata erikseen, jolloin jokainen vastaus saa sellaisen yksilöllisen koodin, jonka avulla on helppo nähdä missä ja mihin kehyskertomukseen on vastattu. Tämän jälkeen aineisto kannattaa litteroida. Käsinkirjoitettujen vastausten muuttaminen sähköiseen muotoon helpottaa niiden käsittelyä ja analysointia mahdollistaen muun muassa hakutoiminnot ja erilaiset muotoilut. Aineisto voi tämän jälkeen näyttää vaikkapa tältä. Kehyskertomuksessa on pyydetty kuvaamaan keskustelu ja anonyymiteetin takia kertomukset on konekäännetty tähän kymriksi.

### TA001

#### 1950 Woman, addysg sylfaenol

- Arbenigedd Trafodaeth
- Trwy garedigrwydd moesau
- Diolchgarwch
- Mwy o ddsbarthu / gwrando ar yr hyn a elwir. "Houdt o Wybodaeth Tawel"
- = Hen / rhyngweithio Ifanc
- Anrhydedd
- Gogoniant Gwerth Home, bwyd, glendid, agosatrwydd
- Ysgrifennu - Creadigrwydd
- Darllen - Kiryat
- "Meddal" gwerth = sensitifrwydd, amrywiaeth = cymeradwyo, gwerthfawrogiad

### TA002

#### 1940 Woman, addysg sylfaenol

- Cyswllt Eye anodd cael, pob syllu ar ei ffôn gell, iPad, huisvesting gliniadur
- Mae'r rhyngweithio rhwng op Supra dynol yn syml ac yn gyflym
- Termau Cyfrifiadur a gêm yn gyfarwydd, ond ymadroddion a geiriau pob dydd drwg
- Er enghraifft, mae masnach ifanc yn gwybod dim arian parod, yn cael ei ddiffinio fel "pwysau coesau matsys."!
- Sgiliau rhyngberonol: Gall beleid gael eu datblygu

### TA003

#### 1930 Vrouwelijk, ail Ste

- Yn gyntaf oll, o ystyried yr etholiadau Unol Daleithiau. y canlyniad terfynol yn ofn.
- Rydym Edrychwyd "Eisiau i fod yn Millionaire" wedi meddwl y diffyg o addysg gyffredinol.
- Joppe addysg dda mae pobl yn rhyfeddol o dwp,
- Eieren hysbys pwy cr Florence Nightingale at huisvesting Roedd Rhyfel y Gaeaf
- Beth yn cael ei ddysgu yn iawn yn yr ysgolion?

### TA004

#### 1950 Benyw, ail Ste

Mae'n delio â Arjan gwareiddiad cyffredinol; am y math o op nawr a beth fyddai ei angen. Yma, mae'r pethau a ddaeth i fyny:

- Mae pobl yn gwybod sut i ddefnyddio amrywiaeth o ddulliau o gyfathrebu, ond nid ydynt yn rheoli'r iaith Ffindir! Bydd y Ffindir erydu'r sgil iaith, nid je gramadeg yn cael ei gynnal
- Addysg gyffredinol yn cynnwys digwyddiadau monitro yn y byd - mor agos Fel ymhellach i ffwrdd
- Nid yw addysg gyffredinol yn cael ei sicrhau yn unig drwy PIK hyfforddi hefyd yn dod trwy'r dysgu / dealltwriaeth a phrofiadol Houdt Wybodaeth bywyd
- Unwaith y bydd fy ngwaith, rwyf gofynnwyd pa fath o wybodaeth gyffredinol gennyf - yn cyfeirio at yr hyfforddiant. Yr oeddwn yn synnu at y cwestiwn.
- Mae fy chwaer ymwelodd credydau ysgol elfennol, ond mae'r credydau wâr na llawer adnabyddiaeth addysg dda. Mae'n gwybod llawer o bethau, yn ystyried ei wneud, Gweithfeydd

Esimerkkiin oli poimittu laajasta aineistosta neljä ensimmäistä vastausta. Eläytymismenetelmää käytettäessä useinkaan ei kysytä vastaajien taustatietoja, mutta tässä nimenomaisessa projektissa perustellusti toimittiin toisin, koska ideana oli verrata eri sukupolvia edustavien vastaajien käsityksiä tutkittavasta aiheesta.

Eläytymismenetelmäaineiston analyysin voi soveltaa samoja analyysimenetelmiä kuin mihin tahansa laadulliseen aineistoon. Aineistosta voi laskea jotain, sitä voi teemoitella ja tyyppitellä, tehdä diskursiivista tai narratiivista analyysiä jne. Samaan aineistoon voi tietenkin soveltaa useampikin analyysitapoja. Tämän



projektin eri osatutkimuksissa ei pyritty yhtenäisiin analyysitapoihin vaan jokainen sovelsi itselleen tyypillisiä ja mieluisiakin tapoja aineiston analyysiin ja tulkintaan, toki ottaen huomioon tutkimusongelmat. Joka tapauksessa aineiston keräämisen jälkeen alkaa aineiston perusteellinen lukeminen ja erilaisten teemojen ja tyyppien hakeminen tarinoista. Jokaiselle tutkimukselle ja tutkijalle muodostuu ajan kanssa oma hyväksi havaittu toimintatapa.

*Aineiston huolellisen läpilukemisen jälkeen järjestin aineiston teemoittain kahden eri kehyskertomuksen ajatuskarttoihin. Muutaman huolellisen lukemiskerran jälkeen huomasin, että molemmista kehyskertomusorientaatioista ja niiden pohjalta kirjoitetuista tarinoista oli mahdollista rakentaa tyyppitarinat. Tulosten kirjoittamisen tein tyyppitarinoiden avulla ja niiden ympärille koottujen teemojen tiimoilta. Mielestäni on tärkeää muistaa myös tarinoiden suoma kerronnallisuus ja sen hyödyntäminen tutkimuksen kulussa ja tuloksissa. Tarinoillahan on tarkoitus antaa tutkittaville ääni, jota myös kannattaa kuulla ja kuunnella.*

Aineistosta etsitään oman tutkimusongelman tai tutkimuskysymysten mukaisesti keskeiset tai muuten kiinnostavat teemat. Onko niitä helpompaa merkitä väreihin, koodata vai koota taulukkoon, on makuasia. Aineiston analyysissa saattaa tulla myös takapakkeja. Voi olla jo aloittanut aineiston analyysin jollain tapaa, kunnes huomaa, että toinen tapa olisi selkeämpi. Kun teemoittelua on tehty, yleensä huomaakin kehyskertomuksen varioinnin vaikutukset, tai jossain tapauksessa, vaikuttiko variointi ylipäättään. Jos variointi toimii, voidaan ehkä muodostaa tarinoista nousevat tyypit. Jos kyseessä ei ole puhtaasti aineistolähtöinen analyysi, lähdetään aineistoa peilaamaan teoreettiseen viitekehykseen.

*Koodasin vastaukset ryhmittäin; koska kysely tehtiin useassa eri ryhmässä koodasin jokaisen ryhmän erikseen, jotta myöhemmin olisi mahdollista tarkastella vastauksia myös ryhmittäin. Jokaiselle ryhmälle tuli oma tunnus, minkä jälkeen kukin vastaus ryhmässä sai juoksevan numeron etu liitteen jälkeen. Koodasin vastaukset siinä järjestyksessä, kun ne palautuivat, enkä järjestänyt positiivisia ja negatiivisia vastauksia erikseen. Tajusin vasta koodauksen jälkeen, että olisi ollut hyvä jaotella variaatiot erikseen, mutta en tehnyt koodausta enää uudelleen, eikä tämä järjestely juuri tuntunut haittaavan itseäni varsinaisessa analyysivaiheessa. Seuraavalla kerralla toimin kuitenkin ehkä toisin.*

Värien käyttö tekstin hahmottamiseen on yksi tapa. Tekstistä voi nostaa esiin erilaisia teemoja ja koodata ne samalla värillä. Näin ne on helppo löytää massasta. Meistä osa teki analyysia koneella Word- tai Excel-tiedostoista hyödyntäen lajittelutoimintoja, kun taas toiset pysyivät näistä kaukana. Tarinat voi myös tulostaa jokaisen omalle liuskalleen ja näin niitä oli helppo sijoitella erilaisiin käsitekarttoihin ja pinoihin, jonka jälkeen taas pinoja jakaa pienempiin pinoihin.

*Jaoin kirjoitetut tarinat ensin kahteen nippuun kehyskertomuksittain. Sen jälkeen annoin jokaiselle tarinalle koodin ja litteroin tarinat sanatarkasti. Analyysin aloitin etsimällä tarinoista tutkimuskysymysteni kannalta merkittäviä teemoja. Annoin eri teemoille värit. Rakensin analyysia varten kaksi ajatuskarttaa (kummallekin kehyskertomukselle oman). Aineiston analyysi eteni järjestämällä tarinoista esiin nouseita teemoja omien "värien" alle ajatuskarttaan (esim. ystäväyhteyden liittyvät tarinankohdat saivat värin punainen sekä aineistossa että ajatuskartassa, oppimiseen liittyvät värin sininen jne.) Analyysivaiheen "värkartta" auttaa myös lähdekirjallisuuden ja -artikkelien hahmottamisessa. Lähteitäkin voi koodata väreillä oman muistin ja lähteisiin palaamisen helpottamiseksi.*

Yksi aineistoista oli liimattu suurelle paperille, toinen valtasi asunnon olohuoneen lattian muutamaksi päiväksi. Olennaista oli se, että analyysivaiheessa aineisto tuli tutuksi ja siitä saattoi ruveta kertomaan päivä päivältä ja viikko viikolta yhä vakuuttavammin tuloksia: *tutkimukseni perusteella...*

## Eläytymismenetelmän käytön kymmenen vaihetta

### 1. Mieti mitä haluat tutkimukseltasi

Ennen kuin hyppäät eläytymismenetelmän maailmaan, perehdy riittävän hyvin menetelmään ja sen käyttöön. Pohdi ennakolta palveleeko menetelmä tutkimustasi ja saisitko mahdollisesti sen avulla kerättyä tuloksia tutkimusaiheestasi. Eläytymismenetelmä antaa paljon, mutta menetelmän käyttö ei ole ihan helppoa.

### 2. Tunne eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmä tulee tuntea niin hyvin, että voit olla varma, että saat sen avulla kerättyä aineiston, joka on valitsemallesi tutkimusaiheelle paras, tai ainakin riittävän hyvä. Mikäli et osaa käyttää menetelmää,

aineistosi jää vajaan tai et saa tarvittavia tietoja, jos vastaajat kirjoittavat aiheen vierestä. Kannattaa siis käyttää aikaa ja lukea laadullisen tutkimuksen tekemisestä ja eläytymismenetelmästä.

### *3. Kehyskertomus on kaiken A ja O*

Kehyskertomus on eläytymismenetelmän sydän! Huolella suunniteltu ja muokattu kehyskertomus takaa, että tutkimukseen osallistujat osaavat vastata kehyskertomukseesi ja aineistonkeruu onnistuu.

Kehyskertomus kannattaa pitää lyhyenä, jotta vastaaja ymmärtää ja sisäistää kerralla koko tarinan.

Kehyskertomus kannattaa testata ennen aineistonkeruuta ja pyrkiä saamaan testattavilta tietoa siitä, miten he kokivat kehyskertomuksen ja oliko tarinan kirjoittaminen sen pohjalta helppoa.

### *4. Tutkimusluvan hankkiminen*

Eläytymismenetelmän aineistonkeruuseen tarvitset tutkimusluvan, niin kuin kaikkiin tieteellisiin aineistonkeruihin. Mikäli tutkittavat ovat täysi-ikäisiä voit kysyä suullisesti heidän lupaansa ja kiinnostustaan lähteä mukaan tutkimukseen. Mikäli tutkimukseen osallistuvat ovat alaikäisiä, on lupa hyvä pyytää huoltajalta. Varsinaiseen tutkimuksen suorittamiseen on hyvä saada lupa kirjallisena. Mikäli tutkimuksen kohdejoukko on esimerkiksi yrityksen tai oppilaitoksen henkilöstöä, voi lupaa pyytää toimitusjohtajalta tai rehtorilta. Tutkimuslupaa voit pyytää myös suullisesti, mutta pyydä suullisesta luvasta vielä itsellesi vahvistus kirjallisesti esimerkiksi sähköpostilla.

### *5. Suunnittele aineistonkeruu*

Aineistonkeruu on eläytymismenetelmän käytön toiseksi tärkein asia, kun onnistunut kehyskertomus on se tärkein. Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty, mikä pätee juuri aineistonkeruuseen. Suunnittele huolella miten, missä ja milloin aiot aineistosi kerätä. Otollisen hetken valintaan vaikuttaa useat eri tekijät, jotka kannattaa miettiä jo ennakolta. Mikäli teet tutkimusta vieraassa organisaatiossa, kannattaa kysyä vinkkiä organisaation yhdyshenkilöltä parhaan ajankohdan löytämiseksi (tai antaa yhdyshenkilön ehdottaa sopivaa ajankohtaa). Hyvä lähtökohta on miettiä osallistujan mahdollisimman optimaalista vireystilaa. Tällöin kannattaa huomioida tekijät, jotka vastaajan vireyteen vaikuttavat.

### *6. Valmistaudu aineistonkeruuseen*

Mieti ennakoon, miten saat kaiken tarvittavan informaation osallistujille; kirjoitatko fläppitaululle ohjeet ja käytte ne yhdessä vastaajien kanssa läpi, vai kirjoitatko ohjeet vastauspaperiin. Käytkö kenties ohjeet läpi suullisesti? Tärkeä on miettiä, mikä on kohdejoukolle paras tapa. Tärkeää on myös muistaa esittäytyä ja kertoa vastaajille mistä tutkimuksessa on kyse ja miksi vastaaminen on tärkeää. Kerro myös kauanko vastaamiseen on varattu tai kuluu keskimäärin aikaa ja mihin vastauksia käytetään.

### *7. Litteroi aineisto*

Aineiston litterointi on hyvä keino päästä aineiston sisälle aineiston ytimeen. Kun luet vastaajien tekstit ja kirjoitat ne sähköiseen muotoon avautuvat tarinat uudella tavalla. Litteroitua aineistoa on helppo muokata sähköisesti ja hyödyntää esimerkiksi ryhmäkirjoittamisessa. Litteroitu aineisto kannattaa mahdollisesti lähettää myös työsi ohjaajalle, jotta hän pääsee tarkastelemaan aineistonkeruusi tuotoksia.

### *8. Analysoi aineisto*

Aineistonkeruun jälkeen on hyvä lukea kaikki vastaukset kertaalleen läpi ja jättää alitajunta pohdiskelemaan sitä, millaisena aineisto alku tuntumalta vaikuttaa. Tärkeää on pohtia myös, onko aineistoa tarpeeksi ja alkaa hiljalleen hahmotella, millaisia teemoja ja vastaajatyyppejä aineistosta nousee esille. Aineiston analysointiin kannattaa varata aikaa ja tilaa. Analysointiin on monta eri tapaa, joten pohdi, millainen tapa toimii sinulla parhaiten. Käytävätkö analysointiin tietokonetta ja sieltä löytyviä käsittekartta-, tekstinkäsittely- ja taulukointiohjelmistoja, vaiko kenties perinteistä leikkaa-liimaa-askartele-mallia. Värikyniäkään ei kannata unohtaa.

### *9. Tutkimustulosten kirjoittaminen*

Eläytymismenetelmässä käytetään yleisimmin kahta toisistaan poikkeavaa variaatiota, esimerkiksi positiivista tarina ja negatiivista tarinaa. Tutkimustulosten kirjoittamisessa saat tulosten esittelyyn lisää syvyyttä, kun vertailet aineistosta esille nousseita vastakkaisia variaatioita keskenään. Juuri tähänhän menetelmä perusidea pohjautuu, yhden kehyskertomuksessa muutetun tekijän vaikutuksen selvittämiseen.

### *10. Tuo esille eläytymismenetelmän hyödyt*

Tutkimuksessasi on hyvä tuoda esille se, miten eläytymismenetelmä auttoi tutkimustasi ja millaisia tuloksia sait, kun käytit juuri eläytymismenetelmää. Millaista lisäarvoa eläytymismenetelmä antoi tutkimuksellesi ja millaista hyötyä sait, kun käytit eläytymismenetelmää.

## Loppuarviot eli kannattiko ja kannattaako menetelmää käyttää?

*Menetelmää kannattaa ehdottomasti käyttää! Ala- ja yläkouluilla tutkimukseni kontaktihenkilöinä toimineet rehtorit ja opettajat olivat poikkeuksetta kiinnostuneita ja innostuneita menetelmästä ja sen suomasta tarinan kirjoittamisen hetkestä. Opettajat suhtautuivat kehyskertomuksen tarinaan virittelevään ajatukseen mielenkiinnolla ja positiivisesti. Eläytymismenetelmä ei vaikuttanut heille tutulta, joten menetelmä ja sen käyttö vaati useimmiten pientä esittelyä. Eläytymismenetelmää olisikin hyvä mainostaa enemmän erilaisten tutkimusten tekijöille.*

*Eläytymismenetelmä tarjoaa vastaajalle mahdollisuuden tuottaa vapaasti käsityksiä ja ajatuksia kohteena olevasta ilmiöstä ilman, että tutkija konstruoisi vastaajaa vastaamaan tietyllä tavalla. Eläytymismenetelmästä jäi itselleni päällimmäisenä mieleen ihmislähtöinen, yksilöllisyyttä kunnioittava ja arvostava menetelmä. Myös vastaajat suhtautuivat uteliaan myönteisesti eläytymismenetelmään. Vastaajien kokemukset itse vastaamisesta saattoivat vaihdella neutraalista myönteiseen. Tosin on myös vastaajia, jotka eivät ole pystyneet tuottamaan vastausta laisinkaan omasta elämäntilanteestaan johtuen. Eläytymismenetelmän avulla on mahdollista saada esiin ajatuksia ja asioita, jotka saattaisivat muulla tavalla kysyttäessä jäädä kertomatta. Yksi vastaaja kertoi tilaisuuden jälkeen: "Oli yllättävän miellyttävää vastata ja tuli kirjoitettua paljon sellaistaakin, mitä kysymyslomakkeella kysyttynä ei olisi voinut edes kertoa". Menetelmän avulla saattaa rikastaa aineistonsa sisältöä uuteen suuntaan - joka on mielestäni hyvä peruste menetelmän puolesta.*

*Aineistonkeruuni sattui aikaan, jossa tutkimukseni kohde oli vielä pelkkä visio korkeakouluopiskelijoiden opinnoissa ja opiskeluarjessa. Mikä olisikaan siis ollut parempi tapa kerätä aineistoa kuin eläytymismenetelmä. Menetelmä, joka sallii vastaajan visioita ja eläytyä tilanteeseen ja tulevaisuuteen, josta hän on jo ehkä jotain kuullut ja ehkä jo aistunut sen kehittämisen tunnelmia, mutta jota ei ole vielä päässyt kauheasti käytännössä kokemaan ja käyttämään. Aineistonkeruu sattui mielenkiintoiseen ajankohtaan, johon eläytymismenetelmä sopi erittäin hyvin.*

*Vaikka suhtautuminen tutkimukseni tekoon oli keräyspaikoissa pääosin positiivista, esittivät monet opettajat ja ohjaajat kuitenkin epäilyksiään siitä, kykenisivätkö heikolla kielitaidolla varustetut henkilöt suoriutumaan tehtävästä. Kuitenkaan kielitaidon heikkouden vuoksi ei jäänyt yhtään vastausta täyttämättä – tyhjät paperit olivat koko keräysjakson aikana todella harvinaisia. Itse asiassa sisältö muutaman rivin heikommalla kielitaidolla kirjoitetun vastauksen ja parin sivun kielellisesti huomattavasti rikkaamman tarinan välillä ei ollut kovinkaan suuri. Pääasiat ja ongelmat olivat yleensä samat niin lyhyemmissä, kuin pidemmissäkin kertomuksissa – pidemmissä tarinoissa esiintyi vain lyhyempiä enemmän erilaista kuvailua.*

*Kyllä eläytymismenetelmää kannattaa ehdottomasti käyttää. Mutta haastetta on saada kehyskertomus niin hyväksi, että aineistoon saa syvyyttä.*

*On tutkimusmenetelmä mikä tahansa, tutkijan on pohdittava siitä, että miksi käytetään nimenomaan sitä menetelmää. Eläytymismenetelmää käyttäen tutkijan on kuitenkin erityisen tarkasti perusteltava tutkimuksen metodologisen validiteetista. Eläytymismenetelmän käyttäjän on oltava tietoinen siitä, että ko. menetelmä voi olla epistemologisesti heikko, jos tutkija ei voi vastata kysymyksiin kuten, mitä merkitystä eläytymismenetelmän käytössä on tässä tutkimuksessa, miksi yritetään nostaa vastauksia tutkimuskysymykseen jonkun mielikuvituksen pohjautuvista tarinoista sen sijaan, että suoritetaan tiedonhankintaa mm. strukturoitu haastattelulla, kyselylomakkeella tai teemahaastattelulla.*

*Eläytymismenetelmä on mitä mainioin keino visioita tulevaa.*

*Eläytymismenetelmää käyttäen voidaan valaista tutkittavaa kohdetta eri perspektiivistä, sillä sen käyttäminen on niin kuin 'detour' eli kiertotien käyttäminen. Jos matkan tarkoitus ei ole itse viimeisessä määränpäässä, kiertomatka olisi aivan oivallinen tapa matkustaa, sillä se antaa matkailijoille yllättäviä ja rikkaita kokemuksia ja laajentaa hänen käsityksiään maailmasta.*

Ei siis muuta kuin kokeilemaan ja käyttämään. Jos ei muuta, niin prosessista toivottavasti jää hyvä maku, aivan kuin Tuiskulle jäi työpaikkahaastattelusta, ehkä:

*(1) Juuri valmistunut Tuisku on hakenut hänelle sopivaa työpaikkaa isossa teknologiateollisuuden yritys X Oy:ssä. Hän antaa työnhaussa kaikkensa ja on tyytyväinen suoritukseensa. Tuiskua ei kuitenkaan valita tehtävään. Hakuprosessi jää harmittamaan Tuiskua ja hänellä on niin huono fiilis, ettei aio enää hakea yritykseen eikä suosittele sitä kavereillekaan.*

*(2) Juuri valmistunut Tuisku on hakenut hänelle sopivaa työpaikkaa isossa teknologiateollisuuden yritys X Oy:ssä. Hän antaa työnhaussa kaikkensa ja on tyytyväinen suoritukseensa. Tuiskua ei kuitenkaan valita tehtävään, mutta hänelle jää hakuprosessista niin hyvä fiilis, että aikoo hakea yritykseen uudestaan ja suosittelee sitä myös kavereille.*

## Lähteet

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: TAJU.

Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta – suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 45–51.

Kultalahti, S. 2015. "It's so nice to be at work!" Adopting different perspectives in understanding Generation Y at work. *Acta Wasaensia* 339. Vaasa.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto [pdf-verkkopublication]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 26.02.2017 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Saaranen-Kauppinen A., Rovio E., Wallin A., Eskola J. 2011. "Kaino löysi parin, mutta jatkaa liikunnan harrastamista edelleen" – Sosiaaliset suhteet ja liikunta-aktiivisuus. *Liikunta & Tiede* 48 (6), 18–23.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A., Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247-259.

Wallin A., Saaranen-Kauppinen A., Rosenberg S. & Eskola J. 2014. *Liikun, siis jaan? Nuorten käsitykset liikuntapäiväkirjan jakamisesta sosiaalisessa mediassa. Liikunta & Tiede* 51 (6), 78–84.

## Projektin 11 tutkimusartikkelia

Kielitaito, avain moneen lukkoon

Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä

*Sanna Karayilan & Anna Wallin & Raisa Harju-Autti & Jari Eskola*

*"Ei asiat niin huonosti tässä koulussa ole, mutta kyllähän turvallisuutta voisi parantaa aina"*

- Turvallisuuskulttuurin rakentuminen osana oppilaitoksen toimintakulttuuria

*Terhi Kaski & Anna Wallin & Jari Eskola*

Kotilukiosta kotiyliopistoksi

Lukiolaisten näkemyksiä yliopistokampuksella opiskelun merkityksestä heidän jatkokouluttautumisvalintoihinsa

*Tiina Lehtola & Anna Wallin & Merja Kuisma & Jari Eskola*

Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon

Mitä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto kertoo opettajan ammatillisen toimijuuden raameista uudessa yliopistossa?

*Tiina Mäenpää & Johanna Annala & Marita Mäkinen & Anna Wallin & Jari Eskola*

Perceptions of intercultural education and the concept 'culture' among immigrant teachers in Finland

*Oshie Nishimura-Sahi & Anna Wallin & Jari Eskola*

Korkeakouluopiskelijat visioimassa Tampereen uuden yliopiston vaikutuksia opiskeluun

*Anu-Maarit Oede & Marita Mäkinen & Johanna Annala & Anna Wallin & Jari Eskola*

Työhyvinvointia työstä, työyhteisöstä ja elämän tasapainosta

Työhyvinvointiin liitetyt voimavarat ja kuormitustekijät sekä työhyvinvoinnin edistämisen keinot

*Mari Rantanen & Anna Wallin & Jari Eskola*

Muuttuuko yleissivistys?

Yleissivistys kansalaisopistolaisten ja lukiolaisten kertomuksissa

*Sirkku Saarinen & Tuukka Tomperi & Anna Wallin & Jari Eskola*

Kaikki pitää ottaa mukaan välkällä

Maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä ystävydestä ja oppimisesta

*Päivi Toivikko & Hanna-Maija Sinkkonen & Anna Wallin & Jari Eskola*

Muutos lukioyhteisössä

Tampereen yliopiston normaalikoulun muuton vaikutukset lukiolaisten yhteisöllisyyden tunteeseen

*Marianna Valtonen & Anna Wallin & Merja Kuisma & Jari Eskola*

Arvostus ja ajoitus vai kannustus ja kiitos?

Kertomuksia rekrytoinnin hyvän hakijakokemuksen luomisesta

*Satu Virtanen & Anna Wallin & Taina Sylvander & Jari Eskola*