

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lukio yliopistokampuksella

Tampereen yliopiston normaalikoulun muuton vaikutukset lukiolaisten yhteisöllisyyden tunteeseen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Marianna Valtonen

Toukokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

MARIANNA VALTONEN: Muutos yhteisössä, Tampereen yliopiston normaalikoulun muuton vaikutukset lukiolaisten yhteisöllisyyden tunteeseen.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, reflektio-osa 22 sivua, tutkimusartikkeli 18 sivua, metodiar-
tikkeli 17 sivua.

Toukokuu 2017

Tampereen yliopistossa on tehty koulutuspoliittisesti ainutkertainen muutos Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion siirtyessä Nekalan kaupunginosasta Tampereen keskustan ytimeen yliopistokampukselle syyslukukauden alkaessa vuonna 2016. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada käsitys siitä, millaisia kertomuksia Tampereen yliopiston normaalikoulun lukiolaiset tuottavat yhteisöllisyyden kokemuksista ja tunteista muutoksen jälkeen. Kokevatko opiskelijat olevansa tervetulleita yliopistokampukselle ja ovatko he kotiutuneet uuteen yhteisöön?

Tutkimuksen aineisto kerättiin Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoilta eläytymismenetelmää käyttäen joulukuussa 2016, neljä kuukautta yliopistokampukselle muuton jälkeen. Eläytymismenetelmässä tutkimuksen kohteena olevat henkilöt kirjoittavat tarinan tutkijan konstruoiman kehyskertomuksen pohjalta. Menetelmän periaatteiden mukaisesti kehyskertomuksia luotiin kaksi ja ne poikkesivat toisistaan yhden tekijän suhteen. Kehyskertomuksissa varioitiin lukion oppilaiden tunnetta kuulua yhteisöön.

Opiskelijoiden tarinoissa opintoympäristön hyvälle yhteisöllisyydelle oli tunnusomaista muun muassa tasa-arvoisuus, yhteistoiminnallisuus, yhteistyö, erilaisuuden kunnioittaminen sekä avoin ja tasavertainen keskusteluyhteys niin opiskelijoiden kuin henkilökunnan välillä. Kirjoittajien tarinoissa lukioyhteisö nähtiin voimavarana ja rikkautena. Tehokkaimmaksi yhteisöllisyyden lisääjäksi tarinoissa nousi yhteinen ruokatauko keskellä päivää. Monista asioista lukiolaiset ovat joutuneet luopumaan, mutta isossa uudessa yhteisössä ja ympäristössä he turvautuvat tuttuihin ja ystäviin. Tutkimuksen mukaan yhteisöllisyyttä haittaavia tekijöitä puolestaan olivat yhteisön jakaantuminen erilaisiin ryhmittymiin, yliopisto-opiskelijoiden ilkeät sanat ja katseet sekä liian laaja ympäristö yliopistokampuksella. Yliopisto-opiskelijat kuvautuivat kaukaisina henkilöinä, jotka muodostivat oman rintaman lukioyhteisöä vastaan. Tutkimuksen tulokset osoittavat lukion opiskelijoiden kokevan yhteisöllisyyttä omassa ryhmässään, mutta yliopistoyhteisöstä he ovat jääneet ulkopuolisiiksi. Tulokset osoittavat myös oppilailla olleen sekä hyviä että huonoja kokemuksia ja tunteita muutoksesta, mutta huonojen kokemusten ja tunteiden määrä oli suurempi. Tarinat olivat hyvin samankaltaisia. Oppilaat kokivat, etteivät he ole tervetulleita yliopistokampukselle.

Tämä tutkielma koostuu kolmesta osasta; työtä taustoittavasta reflektio-osasta, tieteellisessä vertaisarvioinnissa olevasta tutkimusartikkelista ”Muutos yhteisössä. Tampereen yliopiston normaalikoulun muuton vaikutukset lukiolaisten yhteisöllisyyden tunteeseen” ja samoin arvioinnissa olevasta menetelmäartikkelista ”Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille”.

Avainsanat: eläytymismenetelmä, normaalikoulu, lukio, yhteisöllisyys, integroituminen.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	AIHEEN TAUSTOITUS	7
3	AIEMPI TUTKIMUS JA TEORIA.....	10
4	METODINEN KUVAUS.....	14
5	KESKEISET TULOKSET	17
6	KESKUSTELUA JA ARVIOINTIA, JATKOTUTKIMUSIDEOITA.....	21

Liite 1. Tutkimusartikkeli

Liite 2. Menetelmäartikkeli

Pro gradu -tutkielma koostuu kolmesta eri osasta:

(1) Reflektio-osasta; Lukio yliopistokampuksella. Tampereen yliopiston normaalikoulun muuton vaikutukset lukiolaisten yhteisöllisyyden tunteeseen.

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 menetelmällisiä valintojaan sekä tutkimustulostensa merkitystä laajemmin kuin artikkelissa on mahdollista. Tätä tekstiä kutsutaan tässä yhteydessä reflektio-osaksi. Tutkielman reflektio-osasta vastaa tutkielman tekijä yksinään.

(2) Tutkimusartikkelista; Muutos lukioyhteisössä. Tampereen yliopiston normaalikoulun muuton vaikutukset lukiolaisten yhteisöllisyyden tunteeseen.

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. Merja Kuisma on osallistunut tutkimuksen eri vaiheisiin tarjoten erityisesti asiantuntijuuden tutkimushankkeeseen. 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."

(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 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: Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille.

EskolaMEBS1.0-ryhmän kirjoittamaa ja oman tutkimusryhmämme soveltamaa eläytymismenetelmää esittelevä artikkeli on liitetty kaikkiin ryhmässä tuotettuihin pro gradu -tutkielmiin. Tutkimusmenetelmäartikkelin laatimiseen ovat osallistuneet tasaveroisesti kaikki ryhmän jäsenet. Kaikki kirjoittajat ovat hyväksyneet artikkelin lopullisen version.

Tutkimusartikkeli ja menetelmäartikkeli on hyväksytty tieteelliseen vertaisarviointiin Jari Eskola ja Anna Wallinin toimittamaan ja Tampere University Press:in kustantamaan teokseen Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 variaatiota.

1 JOHDANTO

Tampereen yliopisto omistaa normaalikoulun, joka tarjoaa opintoja ensimmäiseltä luokalta ylioppilastutkintoon asti. Normaalikoulu on aiemmin sijainnut kokonaisuudessaan Tampereella Nekalan kaupunginosassa noin kolmen kilometrin etäisyydellä Tampereen keskustasta. Syksyllä 2016 tapahtui muutos, kun Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio siirtyi keskustaan yliopistokampuksen tiloihin. Aluksi muutoksen piti olla vain väliaikainen ratkaisu, mutta nyt tiedetään, että lukio tulee pysymään yliopiston tiloissa jatkossakin.

Lukion sijoittuminen yliopistokampuksen tiloihin on uudenlainen oppimisympäristö lukion opiskelijoille. Tämä avaa monia uusia mahdollisuuksia sekä lukion että yliopiston opiskelijoille. Lukion opiskelijoilla on mahdollisuus opintojen lomassa suorittaa tiettyjä yliopiston peruskursseja ja käydä yliopiston luennoilla oman kiinnostuksen mukaan. Yliopisto-opiskelijat voivat puolestaan hyödyntää esimerkiksi lukion kielikursseja. (Tampereen yliopiston normaalikoulu 2017.) Tämä järjestely mahdollistaa joustavan eriasteiden opintojen integroimisen ja opiskelijoille yhä monipuolisemman koulutustarjonnan.

Muutos on mielenkiintoinen, historiallinen ja ainutlaatuinen ja siksi sitä on syytä tutkia monipuolisesti. Tässä tutkimuksessa keskitytään yhteen näkökulmaan muutoksen vaikutuksista. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten yliopistokampukselle muutto on vaikuttanut lukiolaisten nuorten yhteisöllisyyden kokemukseen sekä sitä, kuinka eri asteiden opinnot sopivat samaan ympäristöön? Yliopiston ja lukion tutkinnoilla on erilainen päämäärä ja tavoite. Lisäksi opiskelijoiden ikäjakauma on suuri: lukion opiskelijat ovat 16-19-vuotiaita, yliopiston opiskelijat voivat olla heitä useita kymmeniä vuosia vanhempia.

Pro gradu-tutkielma koostuu kolmesta osasta; tutkimusartikkelista (Valtonen, Eskola, Wallin & Kuisma 2017), menetelmäartikkelista (Eskola ym. 2017) sekä tästä reflektio-osasta. Kokonaisuuden kannalta tutkimusartikkeli on pääosassa ja sen työstämiseen on käytetty eniten voimavaroja. Tutkimusartikkelissa on esitetty tutkimuksen tulokset, teoria ja pohdinnat tiiviisti. Tässä reflektio-osassa pohditaan teoreettista viitekehystä sekä menetelmällisiä valintoja laajemmin. Reflektio-osa toimii täydennyksenä ja taustoittajana tutkimusartikkelille. Metodiatikkeli puolestaan kuvaa kattavasti eläytymismenetelmän käytön mahdollisuuksia, haasteita ja kokemuksia. Metodiatikkeliin on

koottu 10 eläytymismenetelmällä tehdyn tutkimuksen kokemuksia. Artikkelissa on kattava kuvaus eläytymismenetelmän käytöstä kasvatustieteen tutkimuksessa.

Teoreettisen tarkastelun kohteena ovat yhteisöllisyyden merkitys opinnoissa viihtymiseen, opintojen sujumiseen ja valmistumiseen. Nuorten sosiaalinen hyväksytyksi tuleminen ja ryhmään kuulumisen tarpeellisuus ovat myös keskeisessä osassa niin teoriassa kuin tutkimuksen tuloksissakin.

Nykyinen lukion opetussuunnitelma (2015) korostaa yhteisöllisiä opiskelutapoja, koska niillä on todettu olevan keskeinen rooli opiskelijoiden hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä. Opiskeluympäristön merkitys yhteisöllisten kokemusten luojana tulee todennäköisesti lisääntymään, koska yhä useamman nuoren arki koostuu erilaisista kasvottomista virtuaalimaailmoista. Lukio on paikka, jossa kaikkien nuorten tulisi saada kokemuksia kohtaamisesta ja yhteisöön kuulumisesta. Lukion tehtävänä on luoda yhteisöllisiä toimintaedellytyksiä myös sosiaalisesti heikoimmille oppilaille, jotta syrjäytymiseltä välttyttäisiin. Syrjäytyminen on vakava yhteiskunnallinen ongelma ja se on viime aikoina puhuttanut paljon mediassa. Oppimisympäristöt ovat joutuneet suurennuslasin alle ja koulukulttuurin kadonnutta yhteisöllisyyttä on peräänkuulutettu. Historiallisesti tarkasteltaessa koulukulttuurissa on vallinnut vahva yhteisöllisyys. Kansallisen identiteetin rakentamisessa opintoympäristöillä ja yhteisöllisyydellä on ollut vahva rooli. (Ikonen 2006, 94-98.) Oppilaitoksissa vallitsevaa yhteisöllisyyden vahvaa roolia tarvitaan nyky-yhteiskunnassa yhä enemmän, koska perherakenteet ovat muuttuneet ja nuoret kaipaavat tukea ja turvaa vertaisistaan. Uutiset lisääntyvästä syrjäytyvien nuorten joukosta ovat huolestuttavia. Oppilaitokset voivat osaltaan pyrkiä vaikuttamaan syrjäytyvien nuorten määrään tukemalla nuorten itsetunnon kehitystä, hyväksytyksi tulemistä ja yhteisöllisyyttä.

2 AIHEEN TAUSTOITUS

Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio siirtyi elokuussa 2016 Nekalan toimipisteeltä yliopistokampukselle Tampereen keskustaan. Muutoksen suunniteltiin aluksi olevan vain väliaikainen, mutta jo syksyn alkupuolella tieto toimipaikan pysyvästä muutoksesta saatiin. Suomen lukiot ovat perinteisesti olleet joko itsenäisiä yksiköitä tai yläkoulun yhteydessä. Nyt normaalikoulun lukio on yliopistokampuksen tiloissa. Tämä on täysin uudenlainen oppimisympäristö lukion opiskelijoille. Muutoksen seurauksia ei voida ennalta tietää ja siksi tutkimustietoa muutoksen vaikutuksista on tärkeää saada. Lukion tilojen muutokseen liittyvä yhteisön muutos valikoitui tutkimuksen mielenkiinnon kohteeksi. Kiinnostuksen kohteena oli se, miten lukiolaiset kokevat muutoksen ja sen seuraukset. Tutkimuksen kohderyhmäksi muodostui näin ollen lukion toisen ja kolmannen vuosiluokan opiskelijat. Heillä on kokemuksia opiskelusta sekä Nekalassa että neljän kuukauden ajalta yliopistokampuksella. Ensimmäisen vuosiluokan opiskelijoilla ei ole kokemusta muutoksesta, joten heitä ei otettu mukaan tähän tutkimukseen.

Tutkimuksen avulla pyritään saamaan tulos, joka kertoo lukion oppilaiden kokemuksista. He ovat tämän muutoksen kokevia henkilöitä ja on tärkeää saada heidän äänensä kuuluviin. Lukion opiskelijoilla muuttui paitsi oppimisympäristö myös ympäröivien ihmisten ikä. Ennen lukiolaiset olivat opiskeluyhteisön vanhimpia ja nyt yliopistokampuksella he ovat nuorimpia. Lasten maailmasta aikuisten maailmaan siirtyminen on suuri askel. Wenger (1998) kertoo artikkelissaan siitä, että tietyn yhteisön toimintatavat ovat sen yhteisön oppimishistorian tulosta. Kun jokin sosiaalinen rakenne muuttuu, yhteisössä tapahtuu oppimista ja parhaiten silloin, kun osallistujat pääsevät osallisiksi koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tutkimuksen tuloksilla voi olla jonkinasteinen vaikutus tuleviin muutoksiin ja kehitystyöhön normaalikoulun lukion ja yliopiston välillä. Seuraavaksi esitellään Tampereen yliopiston normaalikoulun historiaa, jotta voimme paremmin ymmärtää kokonaisuutta.

Tampereen normaalilyseon perustamisesta päätettiin Helsingissä 1962. Päätöksen mukaan Tampereen kaupunkiin perustettiin yhteislyseotyypinen, suomenkielinen, kahdeksanluokkainen, Tampereen normaalilyseo-niminen koulu. Sana normaali tulee latinan kielen sanasta norma-normae, joka tarkoittaa koulutuksesta puhuttaessa hyvää ja kelpaavaa koulua. Ennen perustamispäätöstä

Tampereen normaalikoululla oli tontti Nekalassa valmiina, siksi rakentaminen aloitettiin tammikuussa 1965 ja uuteen rakennukseen muutettiin tammikuussa 1966. (Tampereen yliopiston normaalikoulu 2017.)

Tampereen normaalilyseo oli kaupungin kolmastoista oppikoulu ja maan kahdeksas normaalilyseo. Sen tehtävänä oli toisaalta palvella kasvavan teollisuuskaupungin nuorison sivistystarpeita ja toisaalta tukea laajenevaa ja tehostuvaa opettajienkoulutusta. Normaalikoulun rakennutti Suomen valtio ja Tampereen kaupunki lahjoitti tontin Nekalan kaupunginosasta. Rakennus tarjosi työskentelytilat noin 500 oppilaille ja 130 opetusharjoittelijalle. (Tampereen yliopiston normaalikoulu 2017.)

Peruskoulu-uudistus mullisti koko koulumaailman 70-luvulla. Kaikki opetussuunnitelmat uusittiin, tuntijako muutettiin ja muutoinkin kehitys oli laajamittaista ja jatkuvaa koko maassa. Normaalikoulu siirtyi silloin Tampereen yliopiston alaisuuteen ja luokka-asteita olivat perusasteen luokat 7-9 sekä lukio. Normaalikoulua laajennettiin ja vanha osa peruskorjattiin 2000-luvun alussa. Tällöin yliopiston harjoittelukouluna normaalikoulu koulutti uusia aineenopettajia ja vastasi osaltaan opettajien täydennyskoulutuksesta. Tampereen normaalikoulu toimi ainoastaan aineenopettajien harjoittelukouluna, kunnes Tampereen yliopiston hallitus päätti vuonna 2011, että luokanopettajakoulutus siirretään Hämeenlinnan toimipisteestä Tampereelle. (Tampereen yliopiston normaalikoulu 2017.)

Hämeenlinnan normaalikoulun toiminta sekä näitä tukevat yliopistopalvelut ja kirjaston toiminta siirtyivät Tampereelle vuonna 2012. Hämeenlinnan normaalikoulun siirtyminen on käytännössä tarkoittanut sitä, että Tampereen normaalikoulun vieressä sijaitsevasta Nekalan koulusta tuli Tampereen yliopiston normaalikoulu. Tämän muutoksen myötä koulun nimeksi tuli Tampereen yliopiston normaalikoulu. Normaalikoulu muodostaa yhtenäisen koulupolun perusasteelta lukioon. Normaalikoulu toimii nyt aineenopettajille sekä luokanopettajille harjoittelukouluna. (Tampereen yliopiston normaalikoulu 2017.)

Opettajainkoulutus, tutkimusperustaisuus ja täydennyskoulutuksesta vastaaminen erottaa normaalikoulun kunnallisista ja muista yksityisistä kouluista. Normaalikoulu on vahvasti yhteydessä yliopistoon ja mukana erilaisissa kehittämistehtävissä niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin. Tieteelliseen tietoon perustuvaa opetus- ja ohjaustyötä kehitetään jatkuvasti. (Tampereen yliopiston normaalikoulu 2017.)

Tampereen yliopiston normaalikoulu on jatkanut kehitystyötään ja nyt uutena ainutkertaisena muutoksena lukio siirtyi syyslukukauden 2016 alkaessa Nekalasta normaalikoulun vanhoista tiloista Tampereen keskustassa sijaitsevalle Tampereen yliopiston pääkampukselle. Aluksi lukion oli tarkoitus muuttaa vain väliaikaisesti remontin tieltä väistötiloihin yliopistolle, mutta hyvin nopeasti

suunnitelmat muuttuivat ja nyt on päädytty pysyvään ratkaisuun lukion sijainnista yliopistokampuksella. Tällä hetkellä lukio on hajaantunut neljään rakennukseen pääkampuksella. Suurimmaksi osaksi lukio pyrkii hyödyntämään Atalpassa sijaitsevia tiloja, ruokailu on Pinni B:ssä, isoja auditorioita Päätalossa ja taito- ja taideaineiden luokat Virrassa. Rakennukset ovat isoja ja sijaitsevat noin puolen kilometrin päässä toisistaan. Muutos on ollut suuri niin opiskelijoille, opettajille kuin myös maanlaajuisesti koko lukiojärjestelmälle. (Tampereen yliopiston normaalikoulu 2017.)

Lukion sijoittuminen yliopiston tiloihin on uudenlainen oppimisympäristö lukion opiskelijoille. Koko yhteiskunnassa on vallalla erilaiset muutospyrkimykset ja yhteiskunnan kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset tukevat opiskeluorganisaatioiden muutospyrkimyksiä, mutta myös samalla painostavat siihen (Luukkainen 2004, 219). Muutto antaa uusia ja erilaisia mahdollisuuksia sekä lukio-opiskelijoille että yliopiston opiskelijoille. Muutoksen myötä lukion opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua yliopistoympäristöön ja suorittaa tiettyjä peruskursseja lukio-opintojen lomassa. Nämä kurssit on myöhemmin mahdollista lukea hyväksi opintoihin, mikäli opiskelupaikka Tampereen yliopistossa aukeaa. Yliopiston opiskelijoilla puolestaan on mahdollisuus osallistua esimerkiksi tietyille lukion kielikursseille. (Tampereen yliopiston normaalikoulu 2017.)

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään, kuinka eri asteiden opinnot sopivat samaan ympäristöön. Tutkimuksen kohteena on lukion opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemus muutoksen jälkeen. Kiinnostuksen kohteena on, millaisia kertomuksia Tampereen normaalikoulun lukiolaiset tuottavat yhteisöllisyyden kokemuksista ja tunteista. Tutkittavana on lukion opiskelijoiden tunteet ja kokemukset siitä, kokevatko lukion opiskelijat olevansa tervetulleita yliopistokampukselle ja ovatko he kotiutuneet uuteen yhteisöön. Tutkimusartikkelissa (Valtonen ym. 2017) kerrotaan tutkimuksen vaiheista, analyysistä sekä tuloksista kattavasti. Artikkelissa on myös sitaatteja, joita ei olla käytetty reflektio-osassa.

3 AIEMPI TUTKIMUS JA TEORIA

Jokaisessa oppilaitoksessa on olemassa oma yhteisönsä, joka muodostuu monenlaisista limittäisistä sosiaalisista ryhmistä ja suhteista. Niistä voidaan löytää erilaisia eroja, hierarkkisuutta ja yhteenkuulumisen tunteita. On tärkeää tunnistaa ja tunnustaa, että yhteisöllisyyden kehittäminen ja ylläpitäminen vaativat huomiota ja kehittämistä niin opiskelun arjessa, erilaisissa tempauksissa kuin juhlissakin. On tärkeää, että kaikki pienemmät yhteisöt huomioidaan koko opiskeluorganisaation yhteisissä isoissa tapahtumissa ja tilaisuuksissa, koska pienistä ryhmittymistä ja yhteisöistä muodostuu iso yhden oppilaitoksen sisällä oleva opiskelijayhteisö. (Gordon & Lahelma 2003, 42.) Oppilaitokset formaalina ympäristönä edellyttävät tietynlaista käyttäytymistä erilaisten sääntöjen ja normien kautta. Normit määrittävät soveliaista käyttäytymistä, sääntöjä tai hiljaisia sopimuksia ja odotuksia, kuinka oletetaan tietyissä organisaatiossa ihmisten käyttäytyvän. (Aho & Laine 1997, 149-152; Kiefelhofner 2002, 107–111.)

Yhteisöllisyyden puute ja siitä puhuminen on yhteiskunnallinen ilmiö. Moni ihminen saattaa kokea, että asiat olivat joskus ennen paremmin. Tämä on ilmiönä ajallemme tyypillinen kokemus. Tällä hetkellä kulttuurinen ilmapiiri korostaa yksin pärjäämistä ja kilpailua. Siksi useat yksilöt unelmoivat nykyhetkeä paremmasta tulevaisuudesta. Yhteisöllisyys kuvastaa toivetta siitä, mitä elämämme voisi olla joskus tulevaisuudessa. (Saastamoinen 2009, 34.) Viime aikoina on suomalaisen kasvatus- ja koulutuskentän puheenaiheena ollut yhteistyötaitojen, yhteisöllisyyden ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Työnteon luonne on työelämässä nopeasti kehittynyt yksinpuurtamisesta tiimeihin ja ryhmissä tehtäviin projekteihin. (Raina & Haapaniemi 2005, 10.)

Opintoympäristön tunneilmasto vaikuttaa ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Se vaikuttaa yksilöiden osallistumiseen, käyttäytymiseen, kehonkieleen ja tulkintoihin, jotka puolestaan viestivät vuorovaikutustilanteessa olevista tunteista. Nämä yhdessä muodostavat vuorovaikutustilanteiden tunneilmapiirin, joka vaikuttaa esimerkiksi lukiolaisten tulkintoihin heidän ja yliopistolaisten väliseen vuorovaikutukseen. (Lehtinen ym.2016, 242.) Nuorisobarometritutkimuksessa (Myllyniemi 2015) syrjinnän määritellään tarkoittavan sitä, että ilman hyväksyttävää oikeutusta henkilöä tai ryhmää kohdellaan eriarvoisesti. Tiedetään myös esimerkiksi, että erilaisuus altistaa kiusaamiselle opis-

kelu ympäristössä (Myllyniemi 2015, 29.) Hyvät tavat ovat yleisesti hyväksytyjä tapoja toimia sosiaalisissa tilanteissa niin, että toiminta ei loukkaa ketään. Ne voidaan siirtää myös eri kulttuureihin. (Raina & Haapaniemi 2005, 105.)

Myönteiset ihmis- ja ystävyysuhteet sekä niistä muodostuvat sosiaaliset verkostot ovat yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin koko eliniän ajan. Myönteisillä odotuksilla ja aikeilla muita ihmisiä kohtaan on erityinen vaikutus onnistuneiden ihmissuhteiden luomisen kannalta. (Laine 2005, 140.) Opinnoissa olevat ystävät ja mielekkäät sosiaaliset suhteet vaikuttavat oppilaan kokemaan viihtyvyyteen opinnoissa (Linnakylä & Malin 2008; Baker ym. 2003; Danielsen ym. 2009; Goral & See 2011, 271-290). Luonnostaan ihmiset ovat sosiaalisia olentoja ja voidaan todeta, että kaikki ihmiset tarvitsevat toisia ihmisiä selviytyäkseen maailmassa (Raina & Haapaniemi 2005, 104). Opinnoissa olevat ystävyysuhteet voivat olla joko kahdenkeskisiä tai monien ihmisten kesken olevia. Emotionaalisissa sosiaalisissa suhteissa ihmiset kokevat usein samanlaisuutta ja yhteenkuuluvuutta ja niitä korostavaan me-henkeä. Nuorten sosiaalinen verkosto koostuu koulu- ja harrastuspiirien ystäväistä, kavereista ja tovereista. (Laine 2005, 144.)

Kaikille opiskelijoille tämä ei kuitenkaan ole arkipäivää vaan opiskeluissa ollaan yksin ilman vertaisten tukea. Yksinäisyys on vastakohta ystävyysuhteille ja yksinäiseltä opiskelijalta puuttuu ystävät ja hyvät kaverit. Yksinäisyyden tunteminen on jokaisen subjektiivinen kokemus ja toisinaan opiskelija voi myös tuntea olevansa yksin muiden ihmisten parissa. Tällöin vuorovaikutus opiskelijoiden välillä ei ole vastavuoroista. Usein yksinäisyys ei ole toivottu tila ja se koetaan epämiellyttävänä sekä ahdistavana psyykkisenä kokemuksena. Ajatukset, tunteet ja käyttäytyminen aiheuttavat yhdessä yksinäisyyden tiedostamisen. Subjektiiviset havainnot sekä kognitiivinen päättely ovat edellytyksenä omaan sosiaaliseen elämään liittyvälle yksinäisyyden tuntemiselle. Ajatukset, tunteet ja käyttäytyminen aiheuttavat yhdessä yksinäisyyden tiedostamisen. Ihminen toivoisi olemassa olevilta suhteilta enemmän. Hän saattaa verrata omia sosiaalisia suhteita sekä omiin aiempiin suhteisiinsa että muiden ihmisten välisiin hyviltä näyttäviin suhteisiin ja vertailun tuloksena päätyä ratkaisuun, ettei hänen sosiaaliset suhteensa ole riittävän hyviä. Ihmisen tyytyväisyys ja tyytymättömyys omiin sosiaalisiin suhteisiinsa riippuu hänen muodostamistaan sosiaalisen suhteen standardeista. Ihminen on tyytyväinen, jos hänen todelliset suhteet vastaavat hänen standardejaan tai ylittävät ne. Mitä enemmän suhteet jäävät näiden alapuolelle, sitä tyytymättömämpi hän on ja sitä yksinäisemmäksi hän itsensä tuntee. (Laine 2005, 144, 163-164.)

Mitä nuoremasta opiskelijasta on kyse, sitä tärkeämpää on, että opiskelijat integroituvat sosiaaliseen ympäristöön opinnoissaan. Opintojen alussa opiskelijat kantavat tästä huolta ja vasta huolen ratkettua he pystyvät kiinnittämään huomionsa opintoihin liittyvään osallistumiseen. Aktiivinen osallistuminen opintoihin vaikuttaa integroitumiseen opintoyhteisöön, opiskelijan sitoutumiseen,

haluun valmistua ja saada opinnot päätökseen. (Lähteenoja 2010, 246.) Opiskelijoilta on kysytty oppilaitoksen hyviä puolia ja yleisimmät maininnat ovat ”kaverit”. Mikäli opiskelijalla ei ole opinnoissaan kavereita tai hän ei tunne kuuluvansa opiskelijayhteisöön, opintoihin meneminen on raskasta ja stressaavaa. (Gordon & Lahelma 2003, 44.) Samaan tulokseen päädyttiin myös tässä tutkimuksessa. Ystävät ovat kaiken oppimisen ja opiskelumotivaation perusta. Ilman ystäviä opiskelukaan ei suju. Tutkimusartikkelissa tuloksia peilataan teoriaan ja tulokset ja teoria muodostavat vuoropuhelun.

Aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että opintojen etenemisen ja opinnoista valmistumisen kannalta on tärkeää, että opiskelijat integroituvat opinto-organisaatiossa olevaan sosiaaliseen yhteisöön. Integroituminen ja samaistuminen opiskelijayhteisöön tuo positiivisia vaikutuksia ja yhteenkuuluvaisuuden tunteita, jotka osaltaan edistävät opintoja. Opiskelijayhteisö kannustaa opiskelemaan ja tukee erilaisissa opintoihin liittyvissä haasteissa. Opinnoissa viihtyminen vaikuttaa myös oppimistuloksiin, itsetunnon kehitykseen, elinikäiseen oppimiseen sekä aikuisiällä menestymiseen. Kielteinen ilmapiiri puolestaan aiheuttaa opiskelijoille stressiä ja erilaisia psyykkisiä oireita. (Lähteenoja 2010, 246; Ahonen 2008, 195; Salmela-Aro 2010, 385; Pirttiniemi 2000,30.)

Opetushallituksen ja Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) lukiolaisille tekemässä perusraportissa (Rimpelä ym. 2008,42) tiedusteltiin opiskelijoilta sitä, millaisia yhteisöllisyyden edistäviä käytänteitä lukiossa käytetään lukuvuonna 2007-2008. Opiskelijat saivat kertoa avoimiin kysymyksiin näkemyksiään. He nimesivät yhteisöllisyyttä kehittävinä toimenpiteinä lukion alussa pidettävät ryhmäyttämisharjoitukset, kuten retkipäivät ja yölukion. Osa opiskelijoista mainitsi myös, että ryhmäyttäminen jatkuu koko lukion ajan ja se koettiin hyvänä tapana. Lukiossa on tutoropiskelijoita aloittavien opiskelijoiden tukena ja tutoreita on helppo lähestyä erilaisin ongelmin ja kysymyksin. Tutorit toteuttavat myös ryhmäyttämistä ja lukioyhteisöön tutustumista. Opiskelun tavoitteena ja velvollisuutena on edistää jokaisen opiskelijan sosiaalista pääomaa. Jokaisen opiskelijan tulisi saada kokemuksia itsenäisyydestä ja sosiaalisuudesta, jotta heistä kasvaa psyykkisesti vahvoja ja itseensä luottavia yksilöitä. (Keltinkangas-Järvinen 2007, 50.) Parhaimpia sosiaalisten taitojen kehittämisen paikkoja ovat nuoren elämän aikana olevat oppilaitokset (Pietarinen & Rantala 2002, 234). Nuoret haluavat osallisuutta ja mukana olemista erilaisissa yhteisöissä. Viihtyvyys ja onnellisuus syntyvät suhteesta yhteisöön. Yksilö vertaa itseään ja onnistumisiaan ikäisiinsä ja muihin sukupolviin. (Kuure & Perttu 2007, 26.)

Opintoympäristöjen kehittämisessä on tärkeää muistaa, että opiskelijat ovat opettajien lisäksi opinto-organisaatiossa vallitsevan kulttuurin luoja ja uudistajia (ks. Repo-Kaarento 2006). Lukio on opiskeluympäristönä moninainen. Siihen kuuluvat sosiaalinen, fyysinen ja psyykkinen ympä-

ristö. Opiskeluympäristöltä edellytetään paitsi hyviä toimivia tiloja myös hyvää opetusta sekä fyysisesti turvallista ympäristöä (Putus 2011, 32). Jokainen muutos tuntuu aluksi hankalalta ja vaikealta, koska muutokseen liittyy tunteita. Lisäksi jokainen yksilö sopeutuu muutokseen hyvin eri tavoin ja erilaisella tunnesiteellä. Tiedetään, että myönteisyys on toivottavaa ja myös auttaa yksilöä sopeutumaan muutokseen, mutta aina muutokseen ei ole helppo suhtautua innostuneesti. (Juuti & Virtanen 2009, 120; Vartola 2004, 53.) Kielteisten tunteiden tunteminen on luonnollista ja ymmärrettävää (ks. Rautiainen 2008). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015,15) tavoitteeksi on kirjattu, että opiskeluympäristöt ovat monipuolisia ja opiskelumotivaatiota tukevia. Opiskeluympäristöjen kehittämisellä pyritään tukemaan vuorovaikutustilanteita ja ryhmässä oppimista itsenäisen opiskelun rinnalla. (LOPS 2015, 15.) Esimerkiksi ruokailulla ja välitunneilla on oma merkittävä merkityksensä opiskeluissa viihtymiseen (ks. Juvakka 2017.) Sillä, miten opinnot toteutetaan, on paljon suurempi merkitys kuin sillä, mitä sisältöjä tai rakenteita opetussuunnitelmalla on. (ks. Astin 1993.)

4 METODINEN KUVAUS

Tämä tutkimus on toteutettu eläytymismenetelmällä, joka on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmistä. Eläytymismenetelmässä vastaajat kirjoittavat joko käsin tai sähköisesti pienen tarinan tutkijan laatiman kehyskertomuksen pohjalta. Vastaajia pyritään johdattelemaan mahdollisimman vähän ja heillä on tarinan kirjoittamisessa täysin vapaat kädet. Vastaajan on tarkoitus kirjoittaa kehyskertomuksesta nousseet ajatukset omin sanoin ja itselle sopivalla tyyllillä. Usein vastaajat jatkavat tarinamuotoista kirjoittamista kehyskertomuksen mallin mukaisesti. (Eskola & Suoranta 2005, 110-117.)

Eläytymismenetelmää käytettäessä kehyskertomuksia luodaan usein kahdesta neljään kappaletta, mutta variaatioiden määrälle ei olla asetettu mitään optimimäärää. Kehyskertomusten tulee poiketa toisistaan yhden muuttujan osalta. Kaikki vastaajat eivät eläydy samanlaiseen kehyskertomukseen. Ratkaisevaa on miettiä tutkimuksen näkökulmasta, kuinka monta kehyskertomusta aiheesta luontevasti syntyy. Yhden muuttujan varioinnilla saadaan yleensä erilaisia vastauksia, koska vastaajat kiinnittävät huomiota kehyskertomuksen vihjeisiin ja rakentavat tarinansa kehyskertomukseen pohjautuen. (Eskola & Suoranta 2005, 113.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta. Kehyskertomuksissa muutettiin sitä, kuinka lukion oppilaat tuntevat kuuluvansa tai eivät tunne kuuluvansa yliopistoyhteisöön. Kehyskertomukset alkoivat samoilla johdattelevilla sanoilla, jossa kuvailtiin vuoden takaista normaalikoulun lukion muuttoa yliopistokampukselle. Tällä johdannolla pyrittiin virittämään vastaajien ajatukset vertailuun yhteisöllisyyden kokemuksesta ennen muuttoa ja muuton jälkeen. Kehyskertomukset rakennettiin mahdollisimman lyhyeen muotoon, jottei kehyskertomus johdattele liikaa kertomuksia.

Kehyskertomukset olivat seuraavat:

(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.

Jokainen vastaaja sai yhden A4 kokoisen arkin, jonka ylälaitaan oli kirjoitettu yksi kehyskertomusvariaatio. Vastaaja sai jatkaa omaa kertomustaan heti kehyskertomuksen perään ja tarvittaessa käyttää myös paperin toista puolta. Aineisto voidaan kerätä myös sähköisesti, mutta paperiversiot on koettu keräämistilanteissa helpoiksi ja yksinkertaisiksi toteuttaa (Eskola & Suoranta 2005, 113). Tässäkin tutkimuksessa oli alun perin ajatus kerätä aineisto sähköisesti lukiolaisilta, koska lukion opiskelijat ovat opinnoissaan tottuneet kirjoittamaan koneella ja se olisi voinut olla heille mielekkäämpää. Tarinat olisivat olleet myös valmiiksi sähköisessä muodossa eikä niitä olisi tarvinnut litemoida. Aineiston keruutilaisuuden käytännön järjestelyiden sujumisen kannalta päädyimme kuitenkin keräämään aineistot käsinkirjoitettuna.

Aineiston keruutilaisuudessa tarinat kerättiin kahteen tutkimukseen yhdellä kertaa, jolloin lähes kaikki lukion opiskelijat olivat auditoriossa yhtä aikaa infossa. Tähän tutkimukseen osallistuivat toisen ja kolmannen vuoden opiskelijat ja toiseen ensimmäisen vuoden opiskelijat. Erotimme aineistot toisistaan kahdella erivärisellä paperilla, jotta pystyimme helposti kertomaan kumpaan tutkimukseen opiskelijat osallistuvat. Tämän tutkimuksen kehyskertomukset oli tulostettu valkoiselle paperille ja toisen vaaleansiniselle. Näin opiskelijat oli helppo ohjeistaa ottamaan oikean värinen paperi. Paperit oli järjestetty niin, että joka toinen vastaaja sai eri kehyskertomuksen. Vastaamiseen käytettiin noin 20 minuuttia ja tarinat kirjoitettiin käsin A4-kokoiselle paperille. Aineisto kerättiin kesken infotilaisuuden niin, että opiskelijoilla oli ensin muuta asiaa ja aineiston keräämisen jälkeen infotilaisuus jatkui edelleen. Ennen tarinan kirjoittamista vastaajia ohjeistettiin lyhyesti tarinan kirjoittamiseen, kerrottiin kirjoittajien anonymiteetin säilymisestä ja korostettiin aineiston keruun merkitystä tutkimustyölle.

Tässä tutkimuksessa aineiston tarinat vaihtelivat käsinkirjoitetusta puolesta sivusta sivun mittaisiin teksteihin. Aineiston analysointi aloitettiin litteroimalla tarinat sanatarkasti yhteen tiedostoon (yhteensä tekstiä kertyi 12 sivua, kun fonttina oli Times New Roman, koko 12 ja riviväli 1). Opiskelijat käyttivät runsaasti myös hymiöitä kuvaillessaan tarinoiden tunnetta. Litterointi vaiheessa tarinat järjestettiin kehyskertomuksen mukaiseen järjestykseen. Ensimmäiseen kehyskertomukseen vastasi 35 ja toiseen 36 opiskelijaa. Kuusi vastauspaperia hylättiin, koska niihin oli kirjoitettu jotakin sellaista, joka ei liittynyt tutkimukseen tai vastauspaperi oli tyhjä. Sähköistä aineistoa oli helppo koodata eri väreillä. Aineistosta koodattiin yhteisöllisyydestä kertovat maininnat sinisellä ja yhteisöllisyyden puutteesta kertovat punaisella. Tämän jälkeen aineisto tulostettiin paperille ja leikattiin jokainen tarina omalle liuskalleen. Liuskoja lajiteltiin erilaisiin kasoihin tarinoissa esiintyvien yhtäläisyyksien mukaan.

Analysoitaessa tarinoita keskeistä on tarkastella kehyskertomusvariaatioiden vaikutusta kirjoitettuihin tarinoihin. Mikä vastauksissa muuttuu ja mitä yhteisiä tai erottavia tekijöitä tarinoista voidaan löytää? Tarinoista etsitään erilaisia rakenteita, logiikkaa, tyyppejä tai kategorioita. (Wallin ym. 2015.)

Eläytymismenetelmä on toimiva menetelmä silloin, kun tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella esimerkiksi ajattelun logiikkaa, asenteita ja representaatioita. Menetelmän etuina on suhteellisen nopea, vaivaton ja tutkimusetiikan huomioiva aineistonkeruumenetelmä. (Eskola & Suoranta 2005, 113.) Tämän tutkimuksen aineiston keruu oli ennätyksellisen helppo ja nopea toteuttaa. Aineisto saatiin kerättyä yhdellä kertaa, aikaa kului noin 30 minuuttia. Kirjoitettua tekstiä oli helppo ja nopea litteroida. Litterointiin kului aikaa vain neljä tuntia. Tutkimuseettisesti ajateltuna eläytymismenetelmällä kerätty aineisto on eettisesti hyväksyttävä. Jokainen vastaaja saa itse päättää millaisen tarinan kertoo eikä sen tarvitse olla hänen oma kokemuksensa tai kertoa vain hänen omista asenteistaan. Hän voi yhdistellä erilaisia kokemuksia ja asenteita, jotka ovat vaikuttaneet hänen ympärillään oleviin ihmisiin. Eläytymismenetelmää käytettäessä on kuitenkin hyvä muistaa, että tutkimuksen kohteet kirjottavat kehyskertomuksen pohjalta mielikuviinsa ja käsityksiinsä perustuvan tarinan. Tarina ei välttämättä kerro henkilöstä itsestään tai hänen kokemuksistaan vaan hänen ajatuksistaan kehyskertomuksessa kuvatusta tilanteesta.

Olemme keränneet eläytymismenetelmän käytöstä menetelmäartikkelin, joka on myös osa tätä pro gradua. Siihen olemme pyrkineet kirjaamaan kysymyksiä ja niihin vastauksia sekä pohdinnan alla olleita asioita, jotta jatkossa eläytymismenetelmän käytöstä kasvatustieteen tutkimuksessa olisi tietoa ja kokemuksia luettavana. (Eskola ym. 2017.)

5 KESKEISET TULOKSET

Eläytymismenetelmälle tyypillistä kahden kehyskertomusvariaation vertailua tehdessä huomattiin, että suuri osa opiskelijoista oli mieltänyt yhteisöllisyyden rajoittuen lukioyhteisöön. Mielenkiinnon kohteena oli selvittää, millaisia tunteita lukion opiskelijat tuntevat yhteisöllisyydestä muuton jälkeen. Tutkimuskysymykset olivat:

Millaisia kertomuksia Tampereen normaalikoulun lukiolaiset tuottavat yhteisöllisyyden kokemuksista ja tunteista?

Kokevatko he olevansa tervetulleita yliopistokampukselle?

Ovatko he kotiutuneet ja sopeutuneet uuteen yhteisöön?

Kehyskertomusvariaatioiden mukaan jaettuna aineisto jakaantui niin, että ensimmäiseen yhteisöllisyydestä kertovaan kehyskertomukseen oli vastannut 35 opiskelijaa. Heistä 20 oli kirjoittanut yhteisöllisyydestä kertovan tarinan ja kaksi yhteisöllisyyden puutteesta kertovan tarinan. 13 opiskelijaa kirjoitti tarinan, jossa kerrottiin sekä yhteisöllisyydestä että yhteisöllisyyden puutteesta. Toiseen yhteisöllisyyden puutteesta kertovaan kehyskertomukseen vastasi 36 opiskelijaa. Heistä 30 kirjoitti tarinan, jossa kerrottiin yhteisöllisyyden puutteesta ja kuusi oppilasta kirjoitti tarinan, jossa kerrottiin sekä yhteisöllisyydestä että yhteisöllisyyden puutteesta. Analyysia ei toteutettu menetelmälle tyypillisesti vertailemalla tarinoita kehyskertomuksittain, koska moni opiskelija oli kirjoittanut joko kehyskertomuksen tarinan näkökulman vastaisesti tai molempia näkökulmia kehyskertomuksesta riippumatta.

Aineistosta oli löydettävissä kaksi selkeää teemaa: lukioyhteisöstä kertovat tarinat ja yliopistoyhteisöstä kertovat tarinat. Tämä teemoittelu ohjaa tutkimusartikkelin (Valtonen ym. 2017) aineiston analyysia. Artikkelissa analysoidaan tuloksia kattavasti ja monipuolisesti teemojen ohjaamana. Tässä reflektio-osassa analyysi vastaa tutkimuskysymyksiin systemaattisesti ja tuloksien esittelyn rakenne muodostuu tutkimuskysymysten mukaan.

Millaisia kertomuksia Tampereen normaalikoulun lukiolaiset tuottavat yhteisöllisyyden kokemuksista ja tunteista? Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion opiskelijat kuvailivat ta-

rinoissaan yhteisöllisyyttä lukion opiskelijoiden välisenä hyvänä henkenä, ystävällisyytenä, avuliaisuutena ja yhteisenä vapaa-ajan viettönä niin koulussa kuin vapaa-aikanakin. Lukion opiskelijat kuvasivat yhteisöllisyyttä positiivisesti lukion opiskelijoiden välillä (n=33/71). Tarinoissa lukioyhteisö nähtiin voimavarana ja rikkautena. Monista asioista he ovat joutuneet luopumaan, mutta isossa uudessa yhteisössä ja ympäristössä he turvautuvat tuttuihin ja ystäviin.

Eräänä kauniina maaliskuisena aamuna auringon noustessa Helsinginvaltatien ylle kävelin ratapihankatua pitkin en huomannut kadussa jäistä kohtaa johon epähuomiossani astuin ja lensin selälleni. Kaatuessani löin pääni ja heräsin seuraavan kerran sairaalasta. Olin saanut vakavan aivo tärähdyksen ja menettänyt tajuntani. Lääkäriin tullessa juttusilleni minulle valkeni, että joudun viettämään sairaalassa vielä useamman viikon. Tästä ilmoittaessani koulukavereilleni he olivat pettyneet etteivät nää minua pitkään aikaan. Itse olin pettynyt, kun tiesin että minun täytyy opiskella kurssini itsenäisesti sairaalasta käsin. Onneksi ystäväni kävivät toimeen ja järjestivät aikataulun, jonka mukaan he kävivät vuorotellen auttamassa minua koulun jälkeen ja suoriuduin kursseista kunnialla.

Toiseen kehyskertomukseen, jossa kuvaillaan tunnetta, ettei oppilas kuulu tähän yhteisöön eikä yhteisö ole ottanut häntä omakseen, oppilaat kuvaavat yksinäisyyden olevan yhteisöllisyyden puutetta (n=20/71). Yksinäisyys kuvataan tarinoissa ryhmään kuulumattomuutena, ystävien puuttumisena, ulkopuolisuuden tunteena, asiasiaalisuutena ja suruna. Opiskelijat kertovat tarinoissaan yksinäisistä henkilöistä, jotka kulkevat rakennuksesta toiseen yksin, ilman vertaisten läsnäoloa ja tukea.

Tulen yksin arjen harmaana maanantaina yliopiston pihalle. Yliopisto-opiskelijoita tulee vastaan ja heistä jokainen katsoo minua, niin kuin en kuuluisikaan koko oppilaitoksen ympäristöön. Ikävä kyllä, katseet eivät valehtele. Tulen joku päivä lukiioon, vain ollakseni yksin. Ryhmätöitä saan tehdä yksin, ja samaan malliin asiat jatkuvat tauoilla ja ruokailussa. Yhteisöllisyyttä ei ole.

Tarinoissa yliopistoyhteisö kuvataan negatiivisesti. Lukion opiskelijoilla on huonoja kokemuksia yliopiston opiskelijoista. He kuvaavat tarinoissa yliopiston opiskelijat ilkeiksi, välinpitämättömiksi ja lukion opiskelijoita halventavasti katsoviksi ihmisiksi. Positiivista yhteisöllisyyden tunnetta lukio- ja yliopistoyhteisön välillä ei synny.

Muutimme yliopistolle ja odotin sitä paljon. Lukukauden alussa kuitenkin isot, pahat yliopistolaiset katsoivat meitä pahasti ja olo oli ulkopuolinen. Hieman myöhemmin kampukselle ilmestyi erään nimeltä mainitsemattoman anonyymiyteen perustuvan ”nettipalvelun” mainoksia. Kävin tutustumassa palveluun ja lukiolaisten haukkuminen jatkui myös siellä. Se tuntui ikävältä. Onneksi omat lukiokaverit auttoivat unohtamaan asian, enkä enää huomaa pahoja katseita.

Kokevatko he olevansa tervetulleita yliopistokampukselle? Lukion opiskelijat kuvaavat muutosta ja yliopistokampukselle sopeutumista vaikeaksi ja epämiellyttäväksi. Opiskelijat eivät tunne olevansa tervetulleita yliopistokampukselle (n=40/71). Yksi seikka, joka tuli esiin tarinoista, nimettiin tunteen taustalle. Yliopisto-opiskelijat olivat kirjoittaneet ilkeitä asioita lukion opiskelijoista Jodel-nimiseen keskustelufoorumiin netissä. Lukion opiskelijat olivat lukeneet nämä kommentit ja pahoittaneet mielensä. *Meitä haukutaan Jodelissa. Se saa meidät tuntemaan itsemme syrjityiksi. Tuntuu siltä, kuin yliopisto opiskelijat eivät halua meitä tänne opiskelemaan.* Toinen tarinoista esinnoussut syy, etteivät lukion opiskelijat kokeneet itseään tervetulleeksi yliopistokampukselle, oli yliopisto-opiskelijoiden ilmeiden ja eleiden tulkinta. Lukio-opiskelijat tulkittivat, että yliopisto-opiskelijat katsovat heitä pahasti ja toivoivat, että lukiolaiset poistuisivat yliopistolta. *Yliopistolaiset katsovat meitä lukiolaisia vinoon eivätkä näytä tykkävän siitä, että olemme heidän kanssaan samoissa tiloissa.* Lukiolaisille ei myydy parkkipaikkapaikkoja ja sen he kokivat epäoikeudenmukaisuutena ja eriarvoistavana. *Parkkipaikkoja ei myydä tai jaeta lukiolaisille, koska he eivät ole yliopisto opiskelijoita.*

Ovatko he kotiutuneet ja sopeutuneet uuteen yhteisöön? Tarinoista löytyy mainintoja sopeutumisesta ja muutoksen hyväksymisestä (n=23/71). Osa opiskelijoista osaa nähdä muutoksessa hyvätkin puolet. Lukion yhteisöllisyyden tiivistyminen nähdään tällaisena ja yhteen hiileen puhaltaminen sekä yhteisen ”vihollisen” (yliopistolaiset) olemassaolo. Yliopiston tiloja kuvaillaan avariksi, valoisiksi ja viihtyisiksi. Jonkin verran opiskelijat kuvaavat myös kehitysideoita. Koska opetustilat ovat hajallaan ympäri yliopistokampusta, lukion opiskelijat toivoisivat yhtä yhteistä kokoontumispaikkaa ns. kotipesää vain lukion opiskelijoiden käyttöön. Meillä kasvatustieteilijöillä on esimerkiksi tällainen paikka Edulassa ja Edu’s café:ssa. Kun menemme sinne, tiedämme, että usein sieltä löytyy tuttuja. Yhteiset työskentelytilat ovat vapaan olemisen yhteisötiloja. Siellä voidaan työskennellä itsenäisesti, viettää aikaa ja tehdä esimerkiksi ryhmätöitä. Tilana se on myös sosiaalisesti turvallinen ja sen suunnitteluun ja toteutukseen ovat opiskelijat osallistuneet.

Aamulla, kun tulen kouluun tiedän minne menen ja tiedän kenen kanssa olen. Kaikki eivät ole samassa talossa yhtä aikaa, mutta se ei haittaa sillä kavereita löytyy melkein, joka kurssilta. Vaikka en tunne ketään yliopistolta eivätkä he meitä, saamme olla omissa oloissamme rauhassa. Ruokalassa meitä tervehditään eikä lämmin ruoka lopu ikinä kesken. Meille on kaikille paikka yliopistolla.

Useasta tarinasta löytyy sopeutumattomuuden mainintoja (n= 48/71). Opiskelijat kuvaavat yliopistolle muuttoa yksinäisyyttä lisääväksi, kurjaksi muutokseksi. Useassa tarinassa yksinäisyyden syyksi kerrotaan rakennusten hajanaisuus, yhteisen tilan puute ja yliopisto-opiskelijoiden ilkeät katset ja eleet.

Yliopistolle muuton jälkeen kaikki on mennyt vain huonoon suuntaan (ruoka on ihan hyvää). Koulusta ei löydä opettajia eikä kavereita. Ei ole edes kouluterveydenhuoltoa lähellä, kuraattorista puhumattakaan. Osa henkilökunnasta pitää hienona yliopistolla olemista, mutta oppilaiden osalta kaikki on kääntynyt huonompaan (tämä ei tietenkään liikuta henkilökuntaa). Pieni ja yhteisöllinen koulu on historiaa. Nyt vain kuljetaan rakennuksesta toiseen, onko ihmekään ettei tunneille jaksu mennä. Yliopiston opiskelijat vihaa meitä ja kokoajan saa olla varpaillaan kun kaikesta valitetaan. Toivottavasti norssi menee takaisin Nekalaan, sinne se kuuluu. Kiitos viimeisen lukiovuoteni pilaamisesta, en suosittelisi koulua enää!

Tarinoissa kuvataan yliopistolle muuttoa todella epäoikeudenmukaisena ja ikävänä muutoksena. Tarinoissa kerrotaan, että opiskelijat toivoisivat, ettei muutos olisi jäänyt pysyväksi. Heillä on vertailupohjaa Nekalan normaalikouluun ja se tuntuisi nyt tällä hetkellä monesta opiskelijasta paremmalta paikalta opiskella. Mopoautojen ongelmallinen parkkeeraaminen on myös mainittu tarinoissa. Yliopistokampuksella ei ole riittävästi parkkitilaa ja myös lukion opiskelijat ovat joutuneet miettimään vaihtoehtoisia tapoja kulkea lukioon tai jättämään mopoautojaan kauemmaksi parkkiin.

6 KESKUSTELUA JA ARVIOINTIA, JATKOTUTKIMUSIDEOITA

Lukion merkitys sosiaalisena ympäristönä tuli vahvasti esiin tämän tutkimuksen aineistosta. Ystävät, kaverit, yhteisöllisyys ja sen puute sekä sosiaaliset tilat ja oppimisympäristöt yliopistokampuksella tulivat monessa tarinassa esiin. Tämä tutkimus osaltaan vahvistaa tietoa siitä, että oppimisympäristöissä olevat sosiaaliset suhteet ovat keskeisessä roolissa nuorten elämässä. Oppimisympäristöt tarjoavat nuorille kodin ulkopuolisen maailman, jossa nuoren oletetaan pärjäävän omillaan (Salmela-Aro 2010,449). Normaalikoulun lukiolla on mahdollisuus olla tiennäyttäjän roolissa yhteisöllisten kokemusten luojana suuressakin opiskeluorganisaatiossa. Voimme mielestäni rinnastaa lukion samanlaiseksi yhteisöksi kuin yliopiston tiedekunnat. Yliopisto koostuu useasta tiedekunnasta ja on tärkeää, että jokaisella tiedekunnalla on oma tiivis yhteisönsä. Yhtä tärkeää on, että tiedekunnan jäsenet tuntevat kuuluvansa myös koko yliopistoyhteisön jäseneksi. Välijärvi (2011) myös näkee tulevaisuuden koulun keskeiseksi haasteeksi yhteisöllisen kulttuurin kehittämisen ja vahvistamisen. Tätä näkemystä tukee myös tämän tutkimuksen tulokset. Opiskelijat kaipaavat tiivistä yhteisöä ja haluavat tulla hyväksytyiksi yliopistoyhteisön jäseniksi.

Nykyisellä opiskeluyhteisöllä on käytössä elementtejä, jotka vastaavat myönteisesti nuorten sosiaalisiin tarpeisiin ja osa opiskelijoista tulee mielellään opiskelemaan. Voimme siis olla tyytyväisiä jo tehtyihin toimenpiteisiin, mutta kehitystä täytyy pyrkiä tekemään niiden oppilaiden hyväksi, jotka eivät viihdy opinnoissa. Yhteiskunnassamme on ollut vallalla yksilöllisyyttä korostava toimintatapa ja yhteisöllisten arvojen kuten perheen merkitystä on vähätelty (Välijärvi 2011). Siksi yhteisöllisten arvojen vahvistaminen luokattomassa lukiossa tulisi nostaa omaan arvoonsa, koska nykyinen luokaton lukiojärjestelmä on luotu ennen kaikkea yksilöitä ja heidän kiinnostuksen kohteita varten. Jokainen voi valita opintonsa oman aikataulun ja kiinnostuksen mukaan. Tuttua ja turvallista omaa luokkaa ja sen yhteisöä ei ole. Tämä itsessään ei ole huono asia vaan näiden puitteiden rinnalla on tärkeää kiinnittää huomiota muihin opintoihin liittyviin sosiaalisiin suhteisiin. Luodaan oppimisympäristöjä, joissa voidaan opiskella yhdessä ja vahvistetaan koko lukion yhteisöä osana yliopistoyhteisöä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että muutos on ollut rankka ja vaikea lukion opiskelijoille. Muutos vaatii aina lisäponnisteluja ja se on ihmiselle stressitilanne. Tähän muutokseen opiskelijat eivät voineet vaikuttaa ja heidän osallisuuden kokemuksensa kärsi. Jatkossa olisikin tärkeää, että opettajat ja opiskelijat yhdessä miettivät erilaisia keinoja, joilla positiivisia yhteisöllisyyden kokemuksia saataisiin aikaan. Tiedottaminen on yksi tärkeä asia niin lukion opiskelijoille kuin yliopiston opiskelijoillekin. Tampereen yliopiston johdon olisi tärkeää miettiä, millä keinoilla koko yliopiston alaisuudessa olevia eri yhteisöjä johdetaan. Lukion muutosta yliopistokampukselle ei tiedotettu yliopiston opiskelijoille riittävästi ja aluksi puhuttiin vain väliaikaisesta ratkaisusta, joka myös hämmensi syksyn 2016 tilannetta. Tampere3 -hanke on myös vienyt huomiota muualle yliopiston muuttamisessa. Tuntuu siltä kuin lukion muuttoa yliopistokampukselle ei olisi valmisteltu riittävästi ja muutos tapahtui yllättäen. Tähän vaikuttaa varmasti se, että aluksi lukion muutos oli tarkoitus olla vain väliaikaista ja siksi tarvittavia tilajärjestelyjä ja muita yliopistoon integroivia toimenpiteitä ei nähty tarpeellisiksi. Toisaalta on myös tärkeää ymmärtää, että ennakolta on vaikeaa ottaa huomioon tulevia ongelmia. Muutoksen tekeminen on prosessi, joka on valmis vasta muutamien vuosien päästä.

Voimme myös ajatella, että lukio on oma organisaationsa, joka ei integroidu yliopistoon. Voimme myös ajatella, ettei ole relevanttia olettaa, että lukion opiskelijat integroituisivat yliopistopöskelijöiden yhteisöön. Tämä on mielestäni kuitenkin mahdotonta, koska lukio on sijoitettu täysin yliopiston keskelle. Kaikki opinnot ovat yliopisto-opiskelijöiden kanssa samoissa tiloissa. Myös lukion opinnot ovat avoimia yliopistolaisille. Olisi mahdotonta erottaa nämä kaksi yhteisöä toisistaan limittäisen elon vuoksi. Tähän asiaan tulee kiinnittää jatkossa huomiota, jotta lukion opiskelijöiden oleminen yliopistolla tulee mukavammaksi ja mielekkäämmäksi.

Mielenkiintoista olisi tutkia tätä samaa aihetta muutaman vuoden päästä uudelleen, kun Tampereen yliopiston normaalikoulun lukioon hakeutuvat uudet opiskelijat tietävät jo hakeutuessaan lukioon sijoittuvansa yliopistokampukselle. Onko yhteisöllisyyden kokemus muuttunut? Millaisia toimenpiteitä on tehty yliopistoyhteisöön integroitumisen edistämiseksi? Onko niillä ollut vaikutusta? Onko opiskelijat tulleet kuulluiksi? Tässä olisi hyviä ja mielenkiintoisia aiheita. Aikaa kuluu, ihmiset ja yhteisöllisyyden kokemukset muuttuvat. Voi olla, että itsekin vielä palaan näihin muutaman vuoden päästä.

LÄHTEET

- Astin, A. 1993. *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa M. Lainio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 195–211.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L & Patil, S. A. 2003. The Developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly* 18(2), 206-221.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. 2009. School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research* 102(4), 303-320.
- Gorald, S. & See, B. H. 2011. How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Education Research Journal* 37(4), 671– 690.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja*, 42-59. [http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+\(toim.\),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf](http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+(toim.),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf) (Luettu 10.4.2017.)
- Eskola, J., Kaski, T., Karayilan, S., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. *Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*. Tampere: Tampere University Press. Vertaisarvioinnissa oleva artikkelikäsikirjoitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Ikonen, R. 2006. Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. *SoPhi* 102. Jyväskylä: Minerva. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43148/952-5591-82-4.pdf> (Luettu 26.4.2017.)

Juuti, P. & Virtanen, P. 2009. Organisaatiomuutos. Helsinki: Otava.

Juvakka, J. 2017. ”Kaverit tekevät kaikesta tylsästäkin kivaa” – viidesluokkalaisten oppilaiden näkemys kouluviihtyvyydestä. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201701301313>. (Luettu 13.4.2017.)

Kiefelhofner, G. 2002. A model of human occupation: theory and application. Baltimore MD: Lippincott Williams & Wilkins.

Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Helsinki: Sitra, 23–44.

Kuure, T. & Perttu, H. 2007. Arvot, arvostukset ja luottamus nuorten elämässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. http://slns.intranetit.net/sites/slns/files/zest_kirja.pdf. (Luettu 13.4.2017.)

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(4), 583-602.

Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2015. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus. (Luettu 24.2.2017.)

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere.

Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23378/uusienop.pdf?sequence=2> (Luettu 14.3.2017.)

Myllyniemi, S. (toim.) 2015. Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura.

Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 225- 241.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.

Putus, T. 2011. Oppilaitos opiskelijan työympäristönä. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Porvoo: Bookwell Oy, 132-134.

Raina, L. & Haapaniemi, R. 2005. Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu. Tallinna: Arator.

Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 350. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19403/9789513934415.pdf?sequence=1> (Luettu 14.3.2017.)

Rimpelä, M., Jarvala, P., Kalkkinen, P., Peltonen, H. & Rigoff, A-M. (toim.) 2009. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen lukiossa - peruseräraportti lukiokyselystä vuonna 2008. Opetushallitus ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0309.pdf. (Luettu 7.3.2017.)

Repo-Kaarento, S. 2006. Yliopisto-opetuksen toiminnallinen kehittäminen. Helsinki: Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19875/yhteisol.pdf?sequence=2> (Luettu 7.3.2017.)

Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33-66.

Salmela-Aro, K. 2010. Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: koulu, koti ja kaveripiiri. Psykologia 45(5-6), 378-523. <http://www.doria.fi/handle/10024/75346>

Tampereen yliopiston normaalikoulun kotisivut. <http://www.uta.fi/normaalikoulu/> (Luettu 7.3.2017.)

Valtonen, M. Wallin, A., Eskola, J. & Kuisma, M. 2017. Muutos yhteisössä. Tampereen yliopiston normaalikoulun fyysisten tilojen muutoksen vaikutukset lukiolaisten yhteisöllisyyden tunteeseen. Tampere: Tampere University Press. Vertaisarvioinnissa oleva artikkelikäsikirjoitus.

Vartola, J. 2004. Näkökulmia byrokratiaan. Tampere: Tampereen yliopisto, johtamistieteiden laitos.

Välijärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31. http://www.oph.fi/download/137953_Valijarvi_071211.pdf. (Luettu 7.3.2017.)

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

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

Muutos lukioyhteisössä

Tampereen yliopiston normaalikoulun muuton vaikutukset lukiolaisten yhteisöllisyyden tunteeseen

Marianna Valtonen & Anna Wallin & Merja Kuisma & Jari Eskola

Johdanto

Tampereen yliopistossa on tehty koulutuspoliittisesti ainutkertainen muutos, kun Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio siirtyi Nekalan kaupunginosasta Tampereen keskustan ytimeen yliopistokampukselle syyslukukauden alkaessa vuonna 2016. Aluksi lukion oli tarkoitus muuttaa vain väliaikaisesti remontin tieltä väistötiloihin, mutta hyvin nopeasti suunnitelmat muuttuivat ja päädyttiin siihen, että lukio sijaitsee pysyvästi yliopistokampuksella. Tässä tutkimuksessa tartutaan tähän muutokseen tarkastelemalla lukioikäisten integroitumista osaksi yliopiston suurta yhteisöä.

Lukion sijoittuminen yliopiston tiloihin on uudenlainen oppimisympäristö lukion opiskelijoille, ja se avaa lukuisia uusia mahdollisuuksia sekä lukion että yliopiston opiskelijoille. Lukiolaisilla on mahdollisuus suorittaa tiettyjä yliopiston peruskursseja ja käydä kuuntelemassa yliopistossa vieraillevien tutkijoiden luentoja omien opintojensa lomassa. Samalla lukion opiskelijat tutustuvat korkea-asteen opiskeluun, mikä antaa heille kokemuksia ja näkemyksiä erilaisista jatko-opinto- ja uravaihtoehtoista. Yliopiston opiskelijoilla puolestaan on mahdollisuus osallistua esimerkiksi tietyille lukion kielikursseille. (Tampereen yliopiston normaalikoulu 2017.)

Mutta miten yliopistokampukselle muutto on vaikuttanut lukiolaisten nuorten yhteisöllisyyden kokemukseen? Tutkinnoilla on erilainen päämäärä ja tavoite, ja muuton myötä samoissa tiloissa opiskelevien opiskelijoiden ikäjakauma kasvoi entisestään. Muutosta tarkasteltaessa on muistettava, että opettaminen ja oppiminen ovat vain osa oppilaitosten toimintaa, ja jokaisessa oppilaitoksessa on oma yhteisönsä, joka muodostuu monenlaisista limittäisistä sosiaalisista suhteista ja eroista, hierarkisuudesta ja yhteisöllisyydestä. On tärkeää tunnistaa, että yhteisöllisyyden edistäminen vaatii työskentelyjen kehittämistä niin arkena kuin erilaisissa juhlissa. (Gordon & Lahelma 2003, 42.) Wengerin (1998) mukaan tietyn yhteisön toimintatavat ovat sen yhteisön oppimishistorian tulosta. Kun jokin sosiaalinen rakenne muuttuu, yhteisössä tapahtuu oppimista ja parhaiten silloin, kun osallistujat pääsevät osallisiksi koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. (Wenger 1998, 20.) Muutos tuntuu usein vaikealta, koska muutokseen liittyy aina tunnesiteitä. Jokainen yksilö sopeutuu hyvin eri tavoin muutokseen. Tiedetään, että myönteisyys on toivottu voimavara, mutta muutokseen ei ole helppo suhtautua innostuneesti. (Juuti & Virtanen 2009, 120; Vartola 2004, 53.)

Lähteenojan (2010,246) tekemä tutkimus osoittaa, että sosiaalisella integroitumisella on merkitystä opintojen etenemiseen ja valmistumiseen. Integroitumisella ja samaistumisella yhteisöön on positiivisia vaikutuksia opiskeluun. Opinnoissa viihtyminen on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, itsetunnon kehitykseen, elinikäiseen oppimiseen sekä myöhemässä elämässä menestymiseen. Kielteinen ilmapiiri on puolestaan yhteydessä stressiin ja erilaisiin psyykkisiin oireisiin. (Ahonen 2008, 195 ; Salmela-Aro 2010, 385 ; Pirttiniemi 2000, 30.) Uudella opiskelijalla saattaa olla aluksi huoli siitä, kuinka hyvin hän integroituu sosiaaliseen ympäristöön, sitä enemmän mitä nuoremasta opiskelijasta on kyse. Tämän huolen ratkettua opiskelijan huomio voi alkaa kiinnittyä yhä enemmän opintoihin liittyvään osallistumiseen. Aktiivinen osallistuminen opintoihin ja sitä kautta integroituminen opintoyhteisöön muovaavat opiskelijan sitoutumista, halua valmistua ja saada opinnot päätökseen. (Lähteenoja 2010, 246.) Gordon ja Lahelma (2003, 44) kertovat tutkimuksessaan oppilaiden kertoessa tai kirjoittaessa oppilaitoksen hyvistä puolista yleisimmän maininnan

olevan "kaverit". Jos opiskelijalla ei ole kavereita tai hän ei tunne kuuluvansa yhteisöön, kouluun meneminen on raskasta.

Lukio on opiskeluympäristönä moninainen. Siihen kuuluvat sosiaalinen, fyysinen ja psyykinen ympäristö. Opiskeluympäristöltä edellytetään paitsi hyviä toimivia tiloja myös hyvää opetusta sekä fyysisesti turvallista ympäristöä (Putus 2011, 132). Koulun sosiaalisen ympäristön ja verkoston muodostavat opettajat, koulun muut aikuiset ja oppilaat (Pietarinen & Rantala 2002, 234). Siihen voidaan laskea kuuluvaksi myös koulun säännöt, lait ja käyttäytymisnormit. Sosiaalisessa ympäristössä toimiminen mahdollistaa ja edellyttää yksilöltä erilaisten roolien omaksumista ja eri rooleissa käyttäytymistä. (Kiefelhofner 2002, 107–111.) Oppimisympäristönä oppilaitokset ovat parhaimpia sosiaalisten taitojen kehittämisen paikkoja (Pietarinen & Rantala 2002, 234).

Opetushallituksen ja Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (THL) lukiolaisille tekemässä peruseräraportissa (2008, 42) tiedusteltiin avoimena kysymyksenä sitä, millaisia yhteisöllisyyttä edistäviä toimintatapoja oli käytössä lukuvuonna 2007–2008 lukioissa. Tutkimuksessa lukion opiskelijat saivat kirjoittaa avonaisia vastauksia ja niissä nousi esiin merkittävänä yhteisöllisyyttä kehittävinä toimenpiteinä lukionsa aloittavien opiskelijoiden ryhmäyttäminen esimerkiksi retkipäivinä tai yölukiona. Osa opiskelijoista mainitsi myös ryhmäyttämisen jatkuvana prosessina koko lukion ajan. Lukioissa on käytössä tutortoimintaa ja se koettiin merkittävänä yhteisöllisyyden luojana varsinkin aloittavien opiskelijoiden integroitumisena yhteisöön. Opiskeluiden velvollisuus on edistää jokaisen opiskelijan sosiaalista pääomaa. Opiskelijoiden tulisi saada opinnoissaan kokemuksia itsenäisyydestä ja sosiaalisuudesta, jotta he voivat kohdata maailman psyykkisesti vahvoina ja itseensä luottavina yksilöinä. (Keltinkangas-Järvinen 2007, 50.)

Opiskeluyhteisöön integroitumisella on siis merkitystä opiskelumotivaatioon ja oppimistuloksiin. Lukion opiskelijat ovat nuorempia kuin yliopisto-opiskelijat ja siksi integroituminen sosiaaliseen ympäristöön on tärkeää. Tarkastelemme millaisia kertomuksia lukiolaiset tuottavat yliopistoyhteisöön integroitumisesta erityisesti yhteenkuuluvaisuuden näkökulmasta ja siitä, miten fyysisten tilojen muutos on vaikuttanut lukion opiskelijoiden väliseen yhteisöllisyyteen. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita niistä käsityksistä, mielikuvista ja kokemuksista, joita Tampereen Normaalikoulun lukio-opiskelijoilla on yhteisöllisyydestä osana yliopistoyhteisöä. Tutkimuskysymykset keskittyvät siihen, millaisena lukiolaiset kuvaavat yhteisöllisen muutoksen lukion fyysisten tilojen muuttumisen myötä:

1. Millaisia kertomuksia Tampereen Normaalikoulun lukiolaiset tuottavat yhteisöllisyyden kokemuksista ja tunteista?
2. Kokevatko lukion opiskelijat olevansa tervetulleita yliopistokampukselle?
3. Ovatko lukiolaiset kotiutuneet ja sopeutuneet uuteen yhteisöön?

Tutkimusmenetelmä ja -aineisto

Tutkimuksen aineisto (n=71) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2016, neljä kuukautta yliopistokampukselle muuton jälkeen, Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoilta. Eläytymismenetelmässä (ks. Eskola ym. 2017) tutkimuksen kohteena olevat henkilöt kirjoittavat tarinan tutkijan konstruoiman kehyskertomuksen pohjalta. Eläytymismenetelmä valittiin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska olemme kiinnostuneita lukiolaisten näkemyksistä ja mielikuvista, ja eläytymismenetelmä on myös osoittautunut sopivan hyvin vähän tutkittujen aiheiden tarkastelemiseen ja tutkimuksellisten avausten tekemiseen (ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015).

Eläytymismenetelmän periaatteiden mukaisesti kehyskertomuksia konstruointiin kaksi ja ne poikkesivat toisistaan yhden tekijän suhteen. Kehyskertomuksissa varioitiin sitä, kuinka lukion oppilaat tuntevat kuuluvansa tai eivät tunne kuuluvansa yhteisöön. Kehyskertomukset alkoivat samoilla johdattelevilla sanoilla, jossa kuvailtiin vuoden takaista Normaalikoulun lukion muuttoa yliopistokampukselle. Tällä johdannolla pyrittiin virittämään vastaajien ajatukset vertailuun yhteisöllisyyden kokemuksesta ennen muuttoa ja muuton jälkeen. Kehyskertomukset rakennettiin mahdollisimman lyhyeen muotoon ja variaationa käytettiin positiivista ja negatiivista tunnetta. Kehyskertomukset olivat seuraavat:

(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 puuttumisen ilmenee lukiolaisen arjessasi.

Kehyskertomuksissa vastaajia ohjattiin eläytymään tilanteeseen omasta näkökulmastaan ja kirjoittamaan siitä tarina. Kehyskertomuksen sanavalinnat pohdittiin tarkkaan, ja eläytymismenetelmälle tyypilliseen tapaan pyrimme mahdollisimman lyhyisiin kehyskertomuksiin, jotta vastaajien johdattelu olisi mahdollisimman vähäistä (ks. Wallin ym. 2015). Tutkimuksen tavoitteena oli, että vastaajilla on vapaus luoda juuri sellainen vastaus tai kertomus, jonka he kokevat kehyskertomuksen pohjalta mielekkääksi siinä tilanteessa.

Aineiston keruu tapahtui lukiolaisille järjestetyssä infotilaisuudessa. Tähän tutkimukseen osallistuivat toisen ja kolmannen vuoden opiskelijat. Vastaamiseen käytettiin noin 20 minuuttia ja tarinat kirjoitettiin käsin A4 kokoiselle paperille, jonka yläreunaan oli etukäteen tulostettu yksi kehyskertomus. Paperit oli järjestetty niin, että joka toinen vastaaja sai eri kehyskertomuksen. Aineisto kerättiin kesken infotilaisuuden, joten opiskelijoilla oli ensin muuta infoa ja aineiston keräämisen jälkeen infotilaisuus jatkui edelleen. Ennen tarinan kirjoittamista vastaajia ohjeistettiin lyhyesti tarinan kirjoittamiseen, kerrottiin kirjoittajien anonymiteetin säilymisestä ja kerrottiin lyhyesti tutkimuksen aineistonkeruusta ja tarkoituksesta.

Kertomuksia kertyi yhteensä 77, joista tutkimukseen käytettiin 71 vastausta. Kuusi vastausta jätettiin analyysin ulkopuolelle, koska ne sisälsivät tutkimuksen kannalta epäolennaista tietoa tai koska vastauspaperi oli palautettu tyhjänä. Useassa tarinassa kuvailtiin kehyskertomuksissa esiintyviä molempia näkökulmia tai vastakkaista näkökulmaa riippumatta kehyskertomuksesta, eikä variaatioiden välille muodostunut menetelmälle tyypillistä eroa. Ensimmäiseen positiivissävytteiseen kehyskertomukseen vastasi yhteensä 35 opiskelijaa, ja heistä 20 oli kirjoittanut yhteisöllisyydestä kertovan tarinan, 2 yhteisöllisyyden puutteesta kertovan tarinan ja 13 opiskelijaa kirjoitti tarinan, jossa oli sekä yhteisöllisyydestä että yhteisöllisyyden puutteesta kertovia tarinoita. Toiseen negatiivissävytteiseen kehyskertomukseen vastasi 36 opiskelijaa. Heistä 30 oli kirjoittanut yhteisöllisyyden puutteesta kertovan tarinan ja 6 opiskelijaa kirjoitti tarinan, jossa oli sekä yhteisöllisyydestä että yhteisöllisyyden puutteesta kertovia tarinoita. Vastaajat eivät aina noudattaneet kehyskertomuksen mukaista kuvausta, ja tältä osin menetelmä ei siis toiminut täysin perusideansa mukaisesti mutta vastaukset olivat kuitenkin sisällöltään rikkaita ja tutkimuskysymysten kannalta relevantteja.

Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston kannalta tavoitteena on tarkastella sitä, millaisia vaikutuksia kehyskertomuksen varioinnilla on tarinoin. Aineistonkeruutilaisuuden jälkeen aineisto litteroitiin sanatarkasti sähköiseen muotoon (yhteensä kertyi 12 sivua, fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1). Aineisto koodattiin aluksi siten, että yhteisöllisyydestä kertovat maininnat koodattiin punaisella ja yhteisöllisyyden puutteesta kertovat maininnat koodattiin sinisellä. Tämän jälkeen aineisto tulostettiin ja jokainen tarina leikattiin omalle liuskalleen, jotka puolestaan lajiteltiin pinoihin niissä esiintyvien yhtäläisyyksien mukaan. Aineistosta hahmottui selkeästi kolmenlaisia tarinoita: yhteisöllisyydestä kertovia (n=20), yhteisöllisyyden puutteesta kertovia (n= 32) ja näitä kahta näkökulmaa yhdisteleviä tarinoita (n=19). Aineisto teemoiteltiin tämän jaottelun mukaisesti, ja näiden kolmen teeman sisällä tarinat jakaantuivat vielä tarinoin, joissa kerrottiin vain lukioyhteisöstä (n=46) ja niihin, joissa kerrottiin lukioyhteisöstä osana yliopistoyhteisöä (n=25). Teemoittelun jälkeen aineisto kvantifioitiin laskemalla sitä, kuinka monessa tarinassa yhteisöllisyyttä kuvattiin eri näkökulmista. Lopuksi aineiston tulosten pohjalta muodostettiin tyyppikertomukset valitsemalla aineistosta jokaista teemaa kuvaavat autenttiset tyyppikertomukset.

Tulokset

Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmälle tyypillinen kehyskertomusten variaatio ei muuttanut tarinoiden sisältöä vaan opiskelijat kirjoittivat tarinoin heidän mielessään tällä hetkellä olevista tuntemuksista (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 110-117). Ensimmäisen, yhteisöllisyydestä kertovan kehyskertomuksen tarinoissa (n=35) kuvattiin ainoastaan lukioyhteisöä, yliopistoyhteisön jäädessä tarkastelujen ulkopuolelle. Tarinoissa kuvattiin lukiossa olevia ystäviä, sosiaalista ilmapiiiriä ja ruokataukojen aikana olevia yhteisöllisyyden kokemuksia. Tarinoissa korostui ystävien auttaminen ja yhdessä tekeminen. Samassa tilanteessa oleminen nähtiin yhteisöllisyyden tunnetta lisäävänä asiana. *Meillä on yhteiset valituksen aiheet (parkkipaikkojen*

puutos, ahtaat luokat...) tämä lisää yhteenkuuluvaisuuden tunnetta, muut ovat samassa tilanteessa kuin itse. Yhteisöllisyys nimettiin myös tarinoissa yksinäisyyden puutteena. *Ei tarvitse olla yksin.* Tarinoissa kuvattiin tunnetta, kun kouluun on aamuisin mukava tulla ja siellä viettää aikaa. Kukaan ei joudu kiusaamisen kohteeksi ja ilmapiiri on ystävällinen. Kaikkien kanssa voidaan toimia yhteistyössä ja myös eri vuosiluokat tulevat hyvin toimeen keskenään.

Toisessa, yhteisöllisyyden puutteesta kertovan kehyskertomusvariaation tarinoissa (n=24) lukion opiskelijat kirjoittivat sekä lukioyhteisöstä (n=18/24) että yliopistoyhteisöstä (n=12/24) negatiivisia tarinoita. Lukioyhteisötarinoissa kielteisinä asioina nähtiin yksinäisyys, ystävien puute ja ryhmään kuulumattomuus. Yksinäisyyttä kuvattiin monipuolisesti monessa tarinassa. Lukioon tuleminen ahdistaa ja opiskelu ei tunnu mielekkäältä.

Poika ilman ystävää. Kylmä, varhainen maanantaiaamu. Olen bussissa matkalla kouluun. En haluaisi mennä, koska minulla ei ole siellä kavereita. Jään bussista yhden pysäkin aiemmin, jottei tarvitse jäädä ulkopuoliseksi porukoista ja pareista matkalla kouluun. Ensimmäinen tunti koittaa, istun yksin luokan etunurkassa. Tunti kuluu seiäniä tuijotellen. Oli tylsä tunti, ilman kavereita en halua olla siellä. teeskentelen kipeää ja lähden kotiin. Yksin.

Yliopistoyhteisötarinoissa yliopisto-opiskelijoiden kuvattiin katsovan lukiolaisia paheksuvasti ja käyttäytyvän ilkeästi. Tarinoista huokui alakuloisuus ja epätoivo. Lukion opiskelijat tulkitsivat yliopiston opiskelijoiden vihaavan heitä ja toivovan lukiolaisten muuttavan pian takaisin Nekalaan. Yhteisöllisyyden puutteeseen kuvattiin vaikuttavan myös lukion tilojen hajanaisuus. Ystäviä ei löydy kampukselta eikä yhteistä kokoontumistilaa ole.

Seuraavaksi tuloksia tarkastellaan kolmessa osassa. Yhteisöllisyydestä kertovat tarinat muodostavat oman joukkonsa, yhteisöllisyyden puutteesta kertovat tarinat omansa ja näitä kahta näkökulmaa yhdistelevät tarinat omansa.

Yhteisöllisyyttä yhteisistä hetkistä ja ruokalasta

Tyypillisissä yhteisöllisyydestä kertovissa tarinoissa kuvataan lukio-opiskelijoiden yhteisiä hetkiä, toisten auttamista sekä muutoksesta yhdessä selviämisen strategioita (n=20/71):

Kävelen aamulla Atalpan ovista sisään ja istahdan aulaan odottamaan tunnin alkua. Aula on täynnä tuttuja lukiolaisia, eikä Atalpa tunnu enää niin vieraalta, vaan varsin tutulta ja turvalliselta paikalta. Tunnin jälkeen lähdemmekin Pinni B:n ravintola Minervaa kohti. Kello on puoli yksitoista ja ruokalan linjatot täyttyvät lukiolaisista. Tutut ja ystävät istuvat lähemmäksi ja lukiolaiset ovat selkeästi varanneet omat tutut pöytänsä ruokalasta. Ruokailun jälkeen viimeinen tunti onkin Virrassa. Virtaan mentäessä matka sujuu joutuisasti tuttujen kavereiden seurassa. Rakennus tuntuu isolta ja vieraalta, mutta tutut luokat ja kaverit tuovat turvallisuuden tunteen.

Osassa tarinoista kuvataan yhteisöllisyyttä lukion oppilaiden välillä ja yliopistoyhteisö jätetään kokonaan tarkastelun ulkopuolelle (n=46). Näissä tarinoissa yhteenkuuluvaisuuden tunne ilmenee mukavissa sosiaalisissa tilanteissa lukiolaisten välillä (n = 26/46). Ystävien, tuttavien ja luokkakavereiden merkitystä korostetaan sekä yhteisen opiskeluarjen jakamista ystävällisten ja sosiaalisten ihmisten kanssa. Mukavaan tunteeseen vaikuttaa ystävien vilpityn halu olla avuksi. Yhteisöllisyyttä luovana yhdistävänä tekijänä pidetään sitä, että kaikki lukiolaiset ovat samassa tilanteessa.

Rakas päiväkirja

Tänään vietin mahtavan päivän kavereiden kanssa koulussa. Nyt on kulunut noin vuosi siitä kun siirryimme yliopistolle Nekalasta ja muutto ei olisi voinut sujua yhtään paremmin. Yliopistolaiset eivät ole mulkoilleet meitä vaan hymyilevät ja välillä jopa tervehtivät. Olen kuullut, kun ruokalan tädit ovat kehuneet meitä lukiolaisia. Tunnen kuuluvani tähän yhteisöön ja tunnen että minut hyväksytään vaikka olenkin vähän erilainen. Huomio lukiolaiset! Aion hakea tänne yliopistolle opiskelemaan ja kun pääsen tänne aion jatkaa tämän yhteisön parantamista, vaikka se onkin jo täydellinen.

Myönteiset ystävyys- ja ihmissuhteet sekä niistä muodostuvat sosiaaliset verkostot tukevat myönteistä psyykkistä hyvinvointia koko eliniän ajan. Myönteiset odotukset ja aiheet muita ihmisiä kohtaan ovat erityisen merkityksellisiä onnistuneiden ihmissuhteiden luomiseen. (Laine 2005, 140.) Koulussa olevat ystävät vaikuttavat oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen (Linnakylä & Malin 2008; Bake ym. 2003; Danielsén ym.

2009), koska useimmat ihmiset kaipaavat vierelleen emotionaalisia sosiaalisia suhteita. Ne voivat olla sekä kahdenkeskisiä että monien ihmisten kesken. Emotionaalisissa sosiaalisissa suhteissa ihmiset kokevat enemmän tai vähemmän samanlaisuutta ja yhteenkuuluvuutta ja niitä korostavaa me-henkeä. Nuorilla sosiaalinen verkosto koostuu koulu- ja harrastuspiirien ystäväistä, kavereista ja tovereista. (Laine 2005, 144.)

Yhteensä 25 tarinassa kuvattiin yliopistokampuksella opiskelua ja yhteisöllisyyttä tarkasteltiin osana yliopistoyhteisöä. Tarinoissa lukio-opiskelijoiden kokemus yhteisöllisyys osana yliopistoyhteisöä kuvattiin pääasiassa huonoksi vanhaan Norssiin verrattuna, mutta muutamassa tarinassa oli löydettävissä myös positiivisia näkökulmia. Kertomuksissa kuvattiin positiivisena (n=4/25) aktiivinen tunnelma ja yhteisöllisyyden kannalta tärkeänä yhteiset rauhalliset ruokatauot:

Uusi aamu sarastaa ja yliopiston kampus alkaa heräämään uuteen päivään. Kampuksella näyttää olevan liikettä, jotkut kiirehtivät tunnille, toiset juttelevat pihalla. Kaikilla näyttää olevan mukavaa. Ruokatunnin alkaessa väki alkaa siirtymään ruokalaan. Ruokailu näyttää sujuvan hyvin. Ihmiset hymyilevät, jutustelu käy vilkkaana pöydissä ja kukaan ei näytä olevan yksin.

Aiemman tutkimuksen mukaan ruokailulla ja välitunneilla on merkittävä merkitys peruskoulun oppilaiden kouluviihtyvyyteen (ks. Juvakka 2017). Tutkimusta nimenomaan välituntien ja ruokailun yhteydestä yhteisöllisyyden kokemukseen ja kouluviihtyvyyteen on tutkittu vielä vähän. Tämä tutkimus kuitenkin osoittaa ruokailun olevan yksi tärkeimmistä yhteisöllisyyttä tuottavista tapahtumista opiskelupäivän aikana. Silloin opiskelijoilla on aikaa omaehtoiseen vuorovaikutukseen ja omien intressien mukaiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Yksinäisyys, ulkopuolisuus ja eriytyneisyys yhteisöllisyyttä rapauttavina voimina

Tulen yksin arjen harmaana maanantaina yliopiston pihalle. Yliopisto-opiskelijoita tulee vastaan ja heistä jokainen katsoo minua, niin kuin en kuuluisikaan koko oppilaitoksen ympäristöön. Ikävä kyllä, katseet eivät valehtele. Tulen joka päivä lukioon, vain ollakseni yksin. Ryhmätöitä saan tehdä yksin, ja samaan malliin asiat jatkuvat tauoilla ja ruokailussa. Yhteisöllisyyttä ei ole.

Yhteisöllisyyden puutteesta (n= 32/71) kertovissa tarinoissa kerrotaan yksinäisyydestä. Tarinoissa kerrotaan yksin jäämisestä ja yliopistolle muuton lisäävän yksinäisyyttä. Yksinäisyys aiheuttaa ahdistusta sekä pahaa oloa. Yhteisöllisissä tarinoissa maininnat ruokatauosta olivat päivän piristyksiä, mutta tarinoissa, joissa kerrottiin yksinäisyydestä, ruokatauot vietettiin yksin eikä ruokataukojen merkitystä yhteisöllisyyteen nähty.

Suurimmassa osassa tarinoista kuvataan yhteisöllisyyden puuttumista lukion oppilaiden välillä ja yliopistoyhteisö jätetään näissä tarinoissa tarkastelun ulkopuolelle (n=46). Yhteisöllisyyden puuttuminen ilmeni ryhmään kuulumattomuutena, ystävien puuttumisena, ulkopuolisuuden tunteena, asosiaalisuutena ja suruna. Opiskelijat kertoivat tarinoissa yksinäisistä henkilöistä, jotka kulkevat rakennuksesta toiseen yksin, ilman vertaisten läsnäoloa ja tukea. He kertovat yhteisöllisyyden puuttumisesta Normaalikoulun lukiosta (n = 19/46) eivätkä kiinnitä tarinoissa huomiota yliopistoyhteisöön.

Joudun menemään yksin syömään enkä tunnu kuuluvani mihinkään ryhmään. Joudun ikään kuin änkeämään aina ryhmiin mukaan ja tunnen itseni ulkopuoliseksi. Tunneilla paritöissä kukaan ei kysy minua pariiksi ja jään yksin tai jonkun toisen hylkiön pariiksi. En löydä luokkiin eikä minua haluta neuvoa. En uskalla puhua koska kukaan ei kuuntele.

Yksinäisyyden perusongelmana on ystävien ja hyvien kavereiden puute. Yksinäisyyden tunteminen on aina subjektiivinen kokemus ja ihminen voi tuntea olevansa yksin muiden ihmisten parissa niin kuin edellä kuvatussa tarinassa. Usein yksinäisyys koetaan epämiellyttävänä ja ahdistavana psyykkisenä kokemuksena. Ajatukset, tunteet ja käyttäytyminen aiheuttavat yhdessä yksinäisyyden tiedostamisen. (Laine 2005, 163.)

Osassa tarinoista (n=25) kuvattiin yhteisöä osana koko yliopistoyhteisöä, ja lähes jokaisessa tarinassa yhteisöllisyyden tunteet olivat negatiivisia (n = 21/25). Negatiivisista tekijöistä useimmiten (n = 15/21) mainittiin yliopistolaisten paheksuvat katseet ja tunne siitä, että yliopistolaiset toivoisivat lukiolaisten poistuvan yliopistokampukselta. Negatiivisten tunteiden taustalla vaikutti kokemus siitä, että yliopistolaisten ja lukiolaisten opiskelijoiden välillä ei ollut vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen puute ilmeni eriarvoisuuden ja ulkopuolisuuden tunteena. Yliopistokampuksella oloa kuvattiin eräänlaisena pakotettuna tilana, johon lukiolaiset eivät olisi halunneet sopeutua:

Yhteisöllisyyden puute on johtanut kurjuuteen ja kritisointiin siitä, kuinka eriarvoisen oloisia olemme lukiolaisina yliopistomaailmassa. Emme lukiolaisina tunne oloamme tasa-arvoisiksi yliopistossa, joka on saanut monet tuntemaan itsensä vastenmieliseksi. Kurjuus romuttaa yhteisöllisyyttämme lukiona ja muutokseen sopeutuminen on vaatinut liikaa ja aiheuttanut liiallista uupumusta.

Nuorisobarometritutkimuksessa (Myllyniemi 2015) syrjintä määritellään tarkoittavan sitä, että henkilöä tai ryhmää kohdellaan ilman hyväksyttävää oikeutusta eriarvoisesti. Tällaiseen tilanteeseen tarinoiden henkilöt kokevat joutuvansa päivittäin. Nuoret näkevät syrjivänä ennen kaikkea ihmisten eriarvoisen kohtelun. Syrjinnän ja eriarvoisuuden välillä nähdään siis olevan yhteys. Tiedetään myös esimerkiksi, että erilaisuus altistaa kiusaamiselle opiskeluympäristössä (Myllyniemi 2015, 29). Tarinoissa lukiolaiset kuvaavat itsensä erilaiseksi kuin yliopistolaiset ja erottavat näin itsensä vallitsevasta yhteisöstä.

Erytisen vahvasti tällainen vaikutelma esiintyi tarinoissa, joissa opiskelijat kertoivat sivustosta, jonne ovat anonyymit yliopistolaiset käyneet kirjoittamassa lukiolaisista ilkeitä asioita. Näissä tarinoissa kerrotaan syrjityksi tulemisen tunteen ja yliopistolaisten asenteiden tiedostamisen syyksi nämä ilkeät julkiset kirjoitukset:

Yliopistolaisten kanssa yhteistyö on olematonta. Aikuiset ihmiset kirjoittavat anonyymisti nettiin kuinka olemme sikiöitä yms. Tuntuu siltä kuin yliopisto opiskelijat eivät haluaisi meitä tänne opiskelamaan. He eivät taida tajuta, että siirtyminen tänne ei ollut meidän päätöksemme.

Lukion opiskelijat odottavat aikuisilta yliopiston opiskelijoilta hyvää käytöstä ja tapoja. Hyvät tavat ovat muotoja, jotka ovat helppo siirtää kulttuurisesti ja ovat yleisesti hyväksytyjä. Se tarkoittaa, että aikuisten on toimittava itse samoin kuin odottavat nuorempienkin toimivan. (Raina & Haapaniemi 2005, 105.) Nuoret kokevat julkisen nöyryytyksen hyvin vakavana sosiaalisena ongelmana, koska aikuisten ajatellaan olevan järkeviä ja asiallisia. Eikä sortuvan asiattomuuksien julkilausumiseen.

Tarinoissa kuvailtiin yliopistokampuksen tiloja hankaliksi lukiolaisten tarpeita ajatellen (n=5/25). Opetusta järjestetään kolmessa eri rakennuksessa, kun aiemmin kaikki tunnit olivat olleet Norssilla samassa rakennuksessa. Myös terveydenhoitajan, kuraattorin ja psykologin palveluiden kerrottiin olevan ympäri kaupunkia. Opiskelijat kertoivat tarinoissaan, että Norssi ei ole enää yhtenäinen ja kavereiden sekä opettajien löytäminen on hankalaa yliopistokampuksen eri rakennuksista. Opiskelijat kaipaavat lukiolaisten yhteistä kohtaamispaikkaa:

Meiltä puuttuu yhteiset välituntitilat, mikä vähentää huomattavasti yhteisöllisyyden kehittymistä. Vanhassa Norssissa oli tietynlainen yhteenkuuluvuuden tunne, sillä olimme aina samassa rakennuksessa samoissa tiloissa. Nykyään olemme hajaantuneet kolmeen eri rakennukseen emmekä välttämättä näe luokkalaisiamme tai edes kavereita koko päivänä.

Muutos on ollut suuri fyysisen paikan vaihdoksen vuoksi, mutta myös opetustilojen hajanaisen sijainnin vuoksi: lukion käytössä on tiloja ympäri Tampereen yliopiston pääkampusta noin puolen kilometrin etäisyydellä toisistaan. Goral ja See (2011, 271–290) ovat osoittaneet tutkimuksessaan, että opiskeluviihtyvyyden merkittävä edistäjä on se, kun opiskelijoilla on ystäviä ja mielekkäitä sosiaalisia suhteita koulussa. Aivan kuten tämän tutkimuksen tarinoissa ilmenee. Oppilaat kaipaavat vertaisiaan ja ystäviään päivän aikana. Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2015, 15) on kirjattu tavoitteeksi, että opiskeluympäristöt ovat monipuolisia ja ne edistävät opiskelumotivaatiota. Opiskeluympäristöjen kehittämisellä on pyrkimys tukea vuorovaikutusta ja yhdessä oppimista itsenäisen opiskelun rinnalla. Tarinoissa opiskelijat nimeävät yhteiset oleskelutilat opiskelumotivaation edistäjäksi ja he kokevat mahdollisuuden yhteisöllisyyteen yhdeksi tärkeimmistä asioista opintojen etenemisen kannalta. Opetussuunnitelmalla ja opiskelijoilla on yhtenäinen kanta siitä, että oppimista tapahtuu mitä moninaisimmissa tilanteissa ja paikoissa. Yhteisöllisyyteen vaikuttavat monet muut tekijät oppituntien lisäksi.

Yhteinen vihollinen yhdistää

Kun tieto yliopistolle muutosta tuli odotin tätä innolla. Kivaa vaihtelua, Nekalan tukkujen sijaan Tornihotellin juurella. Kun tieto pysyvästä jäämisestä yliopistolle tuli, nousi vitutus aivan todella korkealle. Yliopistolaisten kanssa yhteistyö on olematonta. Tunnen edelleenkin olevani vain tilapäisesti täällä. Sillä lukio on hyvin hajallaan (3 rakennuksessa) ja aikaa yhdessä on vain ruokailussa ja

RO:ssa. Yhteiset välitunti tilat olis kiva saada takaisin, koska kaikki on täysin hajallaan eri rakennuksissa. Yliopistolaiset ovat kuin omaa kommuuniaan ja odottavat koska poistumme jaloista aivan kunten mekin sitä koska pääsemme johonkin tiettyyn yhteiseen paikkaan. Mutta nykypäivänä olen päässyt yli tästä ja tunnen olevani yksi yhteisöä. En yliopistoyhteisöä vaan lukioyhteisöä. Yhteinen vihollinen yhdistää ja koen, että vaikka yliopiston "aikuiset" katsovat meitä vinoon olemme keskenemme kavereita ja PAREMPIA.

Tarinoissa, joissa kerrottiin sekä yhteisöllisyydestä että yhteisöllisyyden puutteesta (n=19/71) kerrottiin lukioyhteisöstä positiivisesti ja yliopistoyhteisöstä negatiivisesti. Tarinoissa lukioyhteisö nähdään voimavarana ja rikkautena. Monista asioista ollaan jouduttu luopumaan, mutta isossa uudessa yhteisössä ja ympäristössä turvaututaan tuttuihin ja ystäviin. Yliopisto-opiskelijat nähdään kaukaisina henkilöinä, jotka muodostavat oman rintaman lukioyhteisöä vastaan. Lukion opiskelijat kaipaavat yhteisölleen omaa kotipaikkaa, jossa kokoontua ja tavata ystäviä. Nekalassa kolmannen luokan opiskelijoilla oli oma abialue, joka oli pyhitetty vain abeille. Tätä aluetta kaivataan myös monessa tarinassa.

Tarinoissa kuvataan lukiolaisten välistä yhteistä hyvää henkeä (n=19/19), mutta yliopistoyhteisö- ja yliopistoympäristö-maininnat ovat negatiivisia (n=15/19). Yliopistolaiset kuvataan lukiolaisia syrjiviksi. Tarinoista käy myös ilmi, että yliopistokampukselle muuttamista ja sinne pysyvästi jäämistä ei pidetä hyvänä ratkaisuna lukiolaisten näkökulmasta.

Tulee tekopyhä olo ajatella, että lukiolaiset kuuluvat yliopistolla muuhun kuin lukiolaisten omaan yhteisöön. Lukiolaisille yhteenkuuluvuutta voi tuoda yliopiston antamat mahdollisuudet, mutta se samalla erottaa meitä muista. Yhteenkuuluvuutta on turha hakea, koska erilaisuutta korostetaan nykyään ja tiettyyn porukkaan kuulumisen ei merkitse mitään enää valmistumisen jälkeen, koska kaikki lähtevät silloin omille teilleen. Lukiolaisen on vaikea tuntea yhteenkuuluvuutta yliopistolla, koska lukiolaisia vähätellään tai jotain muuta sen tapaista.

Ympäristön tunneilmasto vaikuttaa ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Se heijastuu yksilöiden osallistumiseen, käyttäytymiseen ja tulkintoihin, jotka puolestaan ovat yhteydessä vuorovaikutustilanteissa oleviin tunteisiin. Näistä yhdessä muodostuu tunneilmapiiri, joka vaikuttaa esimerkiksi lukiolaisten tulkintaan yliopistolaisten käyttäytymisestä. (Lehtinen ym. 2016, 242.)

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaisia kertomuksia Tampereen yliopiston normaalikoulun lukiolaiset tuottavat yhteisöllisyyden kokemuksista ja tunteista muutoksen jälkeen. Lukiolaisten tuottamien tarinoiden kautta tarkasteltiin myös sitä, kokevatko lukion opiskelijat olevansa tervetulleita yliopistokampukselle ja ovatko he kotiutuneet uuteen yhteisöön. Opiskelijoiden tarinoissa koulun hyvälle yhteisöllisyydelle oli tunnusomaista muun muassa tasa-arvoisuus, yhteistoiminnallisuus, yhteistyö, erilaisuuden kunnioittaminen sekä avoin ja tasavertainen keskusteluyhteys niin opiskelijoiden kuin henkilökunnan välillä. Yhteisöllisyyttä haittaavia tekijöitä puolestaan olivat yhteisön jakaantuminen pienempiin "kuppikuntiin", ilkeät sanat ja katseet sekä liian laaja ympäristö yliopistokampuksella. Tehokkaimmaksi yhteisöllisyyden lisääjäksi tarinoissa nimettiin yhteinen ruokatauko keskellä päivää. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lukion opiskelijat kokevat yhteisöllisyyttä lukioyhteisössä, mutta yliopistoyhteisöstä he ovat jääneet ulkopuolisiksi. Tulokset osoittivat myös, että oppilailla oli hyviä ja huonoja kokemuksia ja tunteita muutoksesta, mutta huonojen kokemusten ja tunteiden määrä oli suurempi. Tarinat olivat hyvin samankaltaisia. Oppilaat kokivat, etteivät he ole tervetulleita yliopistokampukselle. (vrt. Rautiainen 2008.)

Yhteisöllisyydestä kertovia tunteita löytyi tarinoista, joissa kuvattiin lukiolaisten välillä olevaa tiivistä yhteisöllisyyden kokemusta. Lukion opiskelijat viihtyvät yhdessä ja pitävät yhtä muutoksen keskellä. Aieman lukioyhteisöä koskevan tutkimuksen mukaan tulokset osoittavat tärkeimmiksi oppimista edistäviksi tekijöiksi vertaisryhmäkontaktit sekä kontaktit opettajiin. Paljon suurempi merkitys on sillä, miten koulutus toteutetaan kuin sillä, mitä sisältöjä tai rakenteita opetussuunnitelmalla on. (ks. Astin 1993.) Kaikissa tarinoissa ei kuitenkaan kerrottu lukioyhteisöstä positiiviseen tapaan vaan tarinoissa korostui erityisesti yksinäisyyden kuvaaminen. Ulkopuolisuuden, yksinäisyyden ja ryhmään kuulumattomuuden tunteita kuvailtiin

useassa tarinassa. Ihminen on luonnostaan sosiaalinen olento ja voidaan sanoa, että kaikki ihmiset tarvitsevat toisia ihmisiä selviytyäkseen maailmassa (Raina & Haapaniemi 2005, 104) eikä yksinäisyys ole toivottu tila. Yksinäisyyttä perusteltiin sillä, että yksinäisyys olisi itsestä riippumatonta ja muiden henkilöiden aiheuttamaa ryhmistä ulos jättämistä. Tilojen hajanaisuus kerrottiin tarinoissa olevan myös syynä yksinäisyyteen, koska ei ole tiettyä paikkaa, jossa lukiolaiset viettävät aikaa ja, josta löytäisi tuttuja.

Tarinoissa oli nähtävissä kuvauksia, joissa lukiolaiset kuvasivat yliopistolaiset ilkeiksi ja syrjiviksi heitä kohtaan. Tarinoiden sisältöön vaikutti keskustelupalsta, jonne yliopistolaiset olivat kirjoittaneet epäasiallisia kommentteja lukiolaisista. Kanta oli yksimielinen. Kaikissa tarinoissa, joissa kerrottiin yliopistoyhteisöstä, tunteet olivat kielteisiä. Opintoympäristön kehittämisessä on tärkeää muistaa, että opiskelijat ovat opettajien lisäksi kulttuurin luoja ja uusintajia. (ks. Repo-Kaarento 2006.) Yliopistokampuksella organisaatio koostuu monesta osa-alueesta ja toimijasta. Muutokseen sopeutuminen vaatii aikaa sekä halua ottaa vastaan ja kehittää uudenlaisia toimintamalleja.

Lukion yhteisöllinen merkitys, niin olemassa olevana kuin puutteena, tuli vahvasti ilmi tämän tutkimuksen aineistossa. Ystävät, tuttavat, sosiaaliset tilat, oppimisympäristöt koulussa sekä yhteisöllisyys tulivat erilaisina muotoina esiin opiskelijoiden tarinoissa. Tämä on ymmärrettävää, koska lukio on paikka, jossa sosiaaliset suhteet ovat keskeisessä roolissa, ja jossa nuori viettää elämänsä kannalta merkittäviä vuosia nuoruudestaan. Lukioaikana nuorten elämässä korostuu kodin ulkopuolinen maailma, joka tarjoaa valtavasti mahdollisuuksia (Salmela-Aro 2010, 449). Lukio voi tarjota yhteisön, niillekin nuorille, jotka eivät koe kuuluvansa yhteisöön harrastusten tai muun vapaa-ajan toiminnan kautta. Suomalaisessa yhteiskunnassa voidaan kuvailla olevan vallalla tietynlainen yksin pärjäämisen kulttuuri, mutta nuorilla on kuitenkin tarve kuulua johonkin yhteisöön (Kuure & Perttu 2007, 26). Nykyajan yhteiskunnassa korostetaan, että jokainen on yksilö, mutta toisaalta jokaisen on opittava olemaan yksi joukosta tai yksin joukossa. Lukio ja sen yhteisö tarjoavat yhden sosiaalisen ympäristön, johon nuori voi kokea kuuluvansa. Nykyaikana virtuaaliset oppimisympäristöt mahdollistavat uudenlaisia oppimisen ja kohtaamisen tapoja, mutta konkreettisia tiloja ja rakennuksia tarvitaan silti nyt ja tulevaisuudessa. (Väljärvi 2011.)

Juuti ja Virtanen (2009) ovat erotelleet neljä peruspilaria, miksi muutoksen kohtaaminen on niin vaikeaa. Ensimmäiseksi ihminen käy itsensä kanssa tiedostamattoman vuoropuhelun. Jokainen lukion toisen ja kolmannen vuosiluokan opiskelija joutui käymään tämän vuoropuhelun itsensä kanssa muutoksen kohdalla ja päättämään, kuinka minä muutokseen suhtaudun. Toiseksi ennen muutosta ja muutoksen tapahtuttua ihmisiä johdatellaan ja kerrotaan muutoksen hyviä puolia. Näin kerrottiin tarinoissa myös käyneen lukion muutos aikana. Johdattelutilanteessa opiskelijat reagoivat tilanteeseen ja tapahtumiin ennakkoluulottomasti. Kolmantena peruspilarina muutoksen vaikuttavuuteen liittyy sosiaaliset suhteet, jotka ovat osa elämismailmaamme. Kaikki ihmiset elävät suhteessa muihin lähellä oleviin ihmisiin. Jokainen lukion opiskelija oli osa muutoksen elämismailmaa ja he ovat suhteessa yliopiston opiskelijoihin ja henkilökuntaan. Lukion opiskelijoilla oli hyvä sosiaalinen verkosto Nekalassa ja muutoksen myötä heille on tullut pelko niiden menettämisestä. Neljäntenä mainitaan elämismailman kokonaisuus ja nämä kokonaisuuden osat ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Muutoksen myötä lukion opiskelijoiden elämismailmana oli muutoksen aika ja siihen liittyvä vuorovaikutus lukiolaisten välillä sekä lukio- ja yliopisto-opiskelijoiden välillä.

On väärin olettaa, ettei muutoksesta syntyisi kipua, harmitusta ja vastarintaa. Muutokseen kuuluu luonnollisesti tietty määrä tuskaa, jotta muutoksella voi olla merkitystä. Koko yhteiskunnan kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset tukevat opiskeluorganisaatioiden muutospyrkimyksiä, mutta toisaalta myös painostavat siihen. (Luukkainen 2004, 219.)

Lukioissa on käytössä lukioyhteisöön integroitumisen keinoja, mutta miten kokonaisen lukion siirron jälkeen tulisi ryhmäyttäminen toteuttaa? Tarinoissa opiskelijat kaipasivat lukion yhteistä kokoontumispaikkaa. Sellaista tilaa, jonne lukion opiskelijoiden olisi mahdollista kokoontua viettämään aikaa yhdessä. Se voisi edistää lukion sisäistä yhteisöllisyyttä, mutta millaisilla toimenpiteillä saataisiin lukion opiskelijat integroitua yliopistoyhteisöön? Yksi tärkeimmistä yhteisöllisyyden ja osallisuuden tunteeseen vaikuttavista tekijöistä on se, että yhteisön ihmiset tuntevat toisensa. Lukion ja yliopiston opiskelijoiden välille tulisi järjestää tapahtumia ja tilaisuuksia, joissa opiskelijoiden olisi mahdollisuus tutustua toisiinsa ja toimia tasavertaisina yhteisön jäseninä. Yhteiset tapahtumat lisäävät myös yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tiedottamisella on myös paljon vaikutusta. Kuinka eri yhteisöt on esimerkiksi ilmaistu yliopiston nettisivuilla?

Huomionarvoista on, että vastaajia ohjattiin tarinoimaan tietystä kehyskertomuksessa kuvatusta tilanteesta, mutta useassa tarinassa kerrottiin molempien kehyskertomusten näkökulmia. Kaikilla vastaajilla oli jonkinlainen kokemus muutoksesta ja sen vaikutuksista yhteisöllisyyteen. Kuten eläytymismenetelmällä kerätyissä aineistoissa yleensä, myös tämän aineiston tarinoiden voidaan nähdä kuvastavan yhteisöllisyydestä kertovia sosiaalisia ja kulttuurisia käsityksiä, mutta myös opiskelijoiden henkilökohtaisia asenteita, kokemuksia ja näkemyksiä. Opiskelijat kirjoittivat samoista aiheista ja näkemyksistä lähes samoilla sanoilla useassa tarinassa. Tämä puoltaa sitä, etteivät tulokset ole satunnaisia ja että niillä on todellista pohjaa reaali maailmassa. Tarinat välittivät keskeisiä elementtejä opiskelijoiden ajatus- ja kokemusmaailmasta muutoksen jälkeen. Tulokset ovat myös linjassa aiempien yhteisöllisyyden merkityksestä tehtyihin tutkimustuloksiin, mikä vahvistaa tulosten luotettavuutta ja korostaa merkityksellisyyttä.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin yhteen lukioon yhden menetelmän ja kohdejoukon avulla. Jatkossa tutkimusta tulisi tehdä myös muista lukiosta, jotka muuttavat ja sijoittuvat muutoksen jälkeen esimerkiksi ammattikoulujen tai aikuiskoulutuskeskusten tiloihin näin saataisiin useampia kohdejoukkoja tutkimuksiin. Mielenkiintoista olisi tutkia myös Normaalikoulun lukiolaisten yhteisöllisyyden kokemuksia muutaman vuoden päästä. Kuinka yhteisöllisyyteen vaikuttaa se, että lukioon hakeutuvat tietävät hakiessaan tulevana yliopistokampukselle? Kuinka lukion henkilökunta on sopeutunut muutokseen ja millaisia toimintatapoja ollaan tehty yhteisöllisyyden edistämiseksi?

Tulosten perusteella näyttää siltä, että muutokseen suhtauduttiin varauksella ja negatiiviset tunteet olivat pinnassa. Aika näyttää, mihin suuntaan Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion yhteisöllisyys muotoutuu. Tämän aineiston valossa voidaan sanoa, että yhteisöllisyyden kehittämiseen tulee kiinnittää huomiota nyt ja tulevaisuudessa. Yhteisöllisyys ei kehity ilman sitä tukevia toimenpiteitä.

Lähteet

- Astin, A. 1993. *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa M. Lainio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 195–211.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L & Patil, S. A. 2003. The Developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly* 18 (2), 206-221.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. 2009. School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research* 102 (4), 303-320.
- Gorald, S. & See, B. H. 2011. How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Education Research Journal* 37 (4), 671– 690.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, 42-59. [http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+\(toim.\),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf](http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+(toim.),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf) (Luettu 10.4.2017.)
- Eskola, J., Kaski, T., Karayilan, S., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A., Rantanen, M., Saari- nen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. *Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*. Tampere University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Juuti, P. & Virtanen, P. 2009. *Organisaatiomuutos*. Helsinki: Otava.
- Juvakka, J. 2017. "Kaverit tekevät kaikesta tylsästäkin kivaa" – viidesluokkalaisten oppilaiden näkemys kouluviihtyvyydestä. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201701301313>. (Luettu 13.4.2017.)

Kiefelhofner, G. 2002. A model of human occupation: theory and application. Baltimore MD: Lippincott Williams & Wilkins.

Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Helsinki: Sitra, 23–44.

Kuure, T. & Perttu, H. 2007. Arvot, arvostukset ja luottamus nuorten elämässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. http://slns.intranetit.net/sites/slns/files/zest_kirja.pdf. (Luettu 13.4.2017.)

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. Scandinavian Journal of Educational Research 52 (4), 583-602.

Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2015. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus. (Luettu 24.2.2017.)

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere.

Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23378/uusienop.pdf?sequence=2> (Luettu 14.3.2017.)

Myllyniemi, S. (toim.) 2015. Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosaian neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura.

Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 225–241.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.

Putus, T. 2011. Oppilaitos opiskelijan työympäristönä. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Porvoo: Bookwell, 132-134.

Raina, L. & Haapaniemi, R. 2005. Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu. Tallinna: Arator.

Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 350. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19403/9789513934415.pdf?sequence=1> (Luettu 14.3.2017.)

Rimpelä, M., Jarvala, P., Kalkkinen, P., Peltonen, H. & Rigoff, A-M. (toim.) 2009. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen lukiossa - perusraportti lukiokyselystä vuonna 2008. Opetushallitus ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0309.pdf. (Luettu 7.3.2017.)

Repo-Kaarento, S. 2006. Yliopisto-opetuksen toiminnallinen kehittäminen. Helsinki: Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19875/yhteisol.pdf?sequence=2> (Luettu 7.3.2017.)

Salmela-Aro, K. 2010. Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: koulu, koti ja kaveripiiri. Psykologia 45 (5–6), 378–523. <http://www.doria.fi/handle/10024/75346>.

Tampereen yliopiston normaalikoulun kotisivut. <http://www.uta.fi/normaalikoulu/>. (Luettu 7.3.2017.)

Vartola, J. 2004. Näkökulmia byrokraatiaan. Tampere: Tampereen yliopisto, johtamistieteiden laitos.

Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31. http://www.oph.fi/download/137953_Valijarvi_071211.pdf. (Luettu 7.3.2017.)

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

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. United Kingdom: Cambridge University Press.

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 Wallin¹

1. 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-asteikkollisia asenneväittämiä käytettäessä kaksi vastaajaa voi hyvin valita saman vaihtoehdon ("olen jossain määrin samaa mieltä")

¹ Artikkelin pohjautuu Jari Eskolan fasilitoimaan ja Annan Wallinin konsultoimaan kahden opintojakson yhdistelmäseminaarissa (EskolaMEBS1.0-ryhmä) työskentelyyn Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa lukuvuonna 2016-2017. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet seminaarityöskentelyyn, käyttäneet itse eläytymismenetelmää omissa tutkimusprojekteissaan sekä osallistuneet artikkelin kirjoittamiseen ja muokkaamiseen. Artikkelissa esitetyt kehyskertomukset ovat esimerkkejä ryhmän talvella 2016-2017 käyttämistä kertomuksista.

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*. Siinänsä 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 haastattelulitteraatteina. 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 maailmanvalloitustyö 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 tyypitellen. Sen jälkeen seuraa toinen analyysikierron, 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 monikulttuuristuvassa 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.

2. 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 eläytymismenetelmästä vastaajat 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 konstruoinnissa. 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 äidinkiellillä 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 vaaka-suuntaan 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 omat 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 nimestä heräviä 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 kehskertomuksia ilman, että persoonamuoto tai nimi johdattelee liikaa tarinoiden sisältöä.

Sukupuolineutraalien nimien käyttäminen on ollut yksi eläytymismenetelmän trendi viime vuosina, onhan kehskertomuksissa 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 oppimisenkin 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 kehskertomuksessa. 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 kehskertomuksen kohdistuessa suoraan kertojan elämismaailmaan sinuttelu voi olla hyvinkin paikallaan. Toki kirjoittajaa voidaan sinutella ilman, että hänen pitäisi kertoa nimenomaan omista kokemuksistaan, onhan perinteinen kehskertomuksen 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 päätynyt 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 päätynyt tähän ratkaisuun?*

Kehskertomuksessa voidaan käyttää myös passiivimuotoa. Kuten edellä kuvattiin, niin korkeakouluopiskelijoita tutkittaessa kehskertomuksessa kuvailtiin tulevaisuuden tilannetta – korkeakoulumuutosta - jossa toimijoina ovat korkeakouluopiskelijat. Vastaajat olivat myös korkeakouluopiskelijoita ja tilannekuvaus on tulevaisuudesta, joka koskettaa myös luultavasti heitä, joten kehskertomuksen 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 kehskertomuksen on syytä olla mahdollisimman lyhyt, jotta se olisi mahdollisimman yksiselitteinen ja suuntaisi vastaajien kertomuksia tutkijan toivomaan suuntaan. Me pyrimme siihen, että kehskertomukset 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 kehskertomus. Lyhyessä kehskertomuksessa aiheeseen johdattelu on vähäistä ja näin variointia on helpompi jälkikäteen jäljittää. Lyhyt kehskertomus myös rajoittaa kirjoittajaa vähemmän avaten siis enemmän mahdollisuuksia kirjoittaa 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 kehskertomuksen supistamisella toki on. Jossain tilanteissa pelkistetymmän kertomuksen tekeminen olisi tehnyt tarinat liian rajaamattomiksi, eikä tutkimuskysymyksiin olisi välttämättä saanut vastauksia. Kehskertomuksen laadinta on usein näennäisestä yksinkertaisuudestaan huolimatta varsin haastavaa. Vastaajat voivat takertua helposti esimerkiksi yhteen kehskertomuksen sanaan, mitä tutkija ei ole etukäteen kaikista 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 määritelty kertomuksen viimeinen lyhyt lause. Kehyskertomuksen alun, tutkimukselle kuitenkin merkittävät kuvailevat lauseet, olivat kirjoittajalta jääneet huomiomatta 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 sanavaliintojen 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*?

3. 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 sähköisillä laitteilla 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 preferoisivat 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 tutkimuslupan kysyminen ja vastaajan vapaaehtoisuus toteutuvat myös samalla kertaa. Suuremman aineiston hankinta kasvokkain ohikulkijoilta on työlästä ja aikaa vievää, mutta huolellinen valmistautuminen, toteu-

tuksen 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 monelle ihmiselle ja varsinkin maahanmuuttaja-taustaisille 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 luetelomaisia. Vastaajien hämmennyksen ehkäisemistä varten tutkijan on etukäteen tarkasti pohdittava siitä, millaiset kirjoitusohjeet tilaisuuden aluksi annetaan.

Alkuorientaation on hyvä olla lyhyt ja mahdollisimman vähän johdatteleva. 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 aihetta tai eläytymismenetelmän ideaa 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. Eräskin 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 kurssilla 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 asiasi 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 suoritettun keräyksen luonne - kuten muukin kirjoittelu somessa - antaa vastaajalle tietynlaisen kasvottomuuden, jonka suojissa voi vastata kärkevämmin kuin ehkä tekisi kasvokkaisessa keräystilaisuudessa (vaikka tuolloinkin vastaajan tietynlainen anonymiteetti on taattu). Keräystilanteessa vastaamisen tarttumisen 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 toiselle 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 suositun 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 ennakkoon 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 osapuolilla 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 liittyy 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 projektien 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.

4. 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. Käsikirjoitettujen 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 mat-sys."!
- Sgiliau rhyngbersonol: 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 tyyppisiä 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 läpilyönnin 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 variaatio ylipäätään. Jos variaatio toimii, voidaan ehkä muodostaa tarinoista nousevat tyypit. Jos kyseessä ei ole puhtaasti aineistolähtöinen analyysi, lähdetään aineistoa peilaamaan teoreettiseen viitekehukseen.

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 häiritsevän 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 tulos-taa jokaisen omalle liuskalleen ja näin niitä oli helppo sijoitella erilaisiin käsittekarttoihin 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 nousseita teemoja omien "värien" alle ajatuskarttaan (esim. ystävytyteen liittyvät tarinankohdat saivat värin punainen sekä aineistossa että ajatuskartassa, oppimiseen liittyvät värin sininen jne.) Analyysivaiheen "värikartta" 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...*

5. 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 vajaaksi 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. Käytätkö analysointiin tietokonetta ja sieltä löytyviä käsitekartta-, 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.

6. 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 sellaista-kin, 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 visioida 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-verkkójulkaisu]. 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